

UNIVERSITATEA DIN PITEȘTI
FACULTATEA DE TEOLOGIE, LITERE, ISTORIE ȘI ARTE
DEPARTAMENTUL DE LIMBI STRĂINE APLICATE

STUDII ȘI CERCETĂRI
FILOLOGICE

SERIA LIMBI STRĂINE APLICATE

NR. 20, 2021

PITEȘTI

**DIRECTOR REVISTĂ / DIRECTEUR DE LA REVUE / DIRECTOR
OF THE JOURNAL**

Laura CÎȚU

REDACTOR-ȘEF / RÉDACTEUR EN CHEF / EDITOR IN CHIEF

Ana-Marina TOMESCU

**COLEGIUL DE REDACȚIE / COMITÉ DE RÉDACTION /
EDITORIAL BOARD**

Cristina-Elena ILINCA, Raluca NIȚU, Ana-Maria IONESCU

**COMITET ȘTIINȚIFIC / COMITÉ SCIENTIFIQUE / SCIENTIFIC
COUNCIL BOARD**

Laura CÎȚU, Universitatea din Pitești, România
Jean-Louis COURRIOL, Universitatea Lyon 3, Franța
Dan DOBRE, Universitatea din București, România
Ștefan GĂITĂNARU, Universitatea din Pitești, România
Lucie LEQUIN, Universitatea Concordia, Montréal, Canada
Milena MILANOVIC, Institutul de Limbi Străine, Belgrad, Serbia
Ludmila PRENKO, Universitatea de Stat din Daghestan, Rusia

ISSN-L 1583-2236

e-ISSN 2344-4525

revistă anuală/revue annuelle/annual journal

Revistă acreditată CNCS, categoria B

Revue accréditée par le Conseil National de la Recherche Scientifique,
catégorie B Accredited by the Romanian National Research Council,
category B <http://www.cnsc-nrc.ro/wp-content/uploads/2012/12/reviste-11-dec-2012.pdf>

FACULTATEA DE TEOLOGIE, LITERE, ISTORIE ȘI ARTE

Str. Gh. Doja, nr. 41, Pitești, 110253, România, Tel./fax: +40 0348453300

<http://www.upit.ro/facultati/facultatea-de-litere/activitate-stiintifica-flit/publicatii-stiintifice-flit/studii-si-cercetari-stiintifice-seria-limbi-straine-aplicate.html>

<http://scf-lsa.info/>

Editura Universității din Pitești

Târgul din Vale, nr. 1, 110040, Pitești, România, Tel.: +40 (0)348453116

**COMITET DE LECTURĂ / COMITÉ DE LECTURE / PEER
REVIEW COMMITTEE**

Hurrydeo BEEFUN, Université de Lisbonne, Portugal
Mahmoud BENNACER, Université de Bejaia, Algérie
Emmanuelle CANUT, Université de Lille, France
Daniela DINCĂ, Université de Craiova, Roumanie
Anika FALKERT, Université d'Avignon, France
Joanna JERECZEK-LIPÍŃSKA, Uniwersitaté de Gdańsk, Pologne
Sophie JOLLIN-BERTOCCHI, Université de Versailles St-Quentin-
en-Yvelines (Université Paris Saclay)
Michael LANGNER, Universités de Fribourg et du Luxembourg
Silvia LUCCHINI, Université Catholique Louvain-la-Neuve, Belgia
Christian OLLIVIER, Université de La Réunion, Franța
Floriana POPESCU, Université „Dunărea de Jos” de Galați,
Roumanie
Laurence PRADELLE, Université de Limoges, France
Steluța STAN, Université „Dunărea de Jos” de Galați, Roumanie a
Cristiana TEODORESCU, Université de Craiova, Roumanie

CONTENTS / TABLE DES MATIÈRES / CUPRINS

Linguistics / Linguistique

Mirela COSTELEANU

Linguistic Barriers in Engineering Communication / Barrières linguistiques dans la communication en ingénierie / 7

Didactics / Didactique

Taieb BELBAHI, Mohamed Fouzi IMESSAOUDENE

La remédiation de l'écrit : emploi des prépositions françaises dans les productions écrites des apprenants du FLE en Algérie / Remediation of the Written Word: the Use of French Prepositions in the Written Productions of FLE Learners in Algeria / 11

Abed BOUBEKEUR, José Rovira COLLADO, Zouaoui CHOUCHA

La educación literaria en el marco del sistema de LMD en Argelia / Literary Education in the Context of the Reform of the LMD System in Algeria / 20

António CHINHAMA DOS SANTOS

Nova tendência em didáctica do francês língua estrangeira: constrangimentos e desafios no contexto angolano / New Trend in French Foreign Language Didactic: Constraints and Challenges in the Angolan Context / 36

Fatma GUENDOZEN, Ibtissem CHACHOU

Enquêtes sur l'acquisition du français en milieu familial algérien: profil parental, motivations et stratégies adoptées / Surveys on the Acquisition of the French in Algerian Environment: Parental Profile, Motivations and Strategies Adopted / 55

Djamal ISSAD

Manuels scolaires algériens de langues en cinquième année primaire et préparation à la production écrite : transfert de l'arabe vers le français / Algerian Fifth Grade Primary School Language Textbooks and Preparation for written Production : the Transfer from Arabic to French / 62

HSIN-I LEE, TZU-YU LIN

Corrélation des facteurs influençant la compréhension des cours magistraux des étudiants chinois en France / Correlation of Factors influencing the Understanding of Chinese Students Lectures in France / 70

Mounira MAHACHI

Imparare ridendo: l'umorismo in classe di lingua straniera per una didattica efficace e un apprendimento migliore, caso degli studenti algerini di lingua italiana / Learning by Laughing: Humor in a Foreign Language Classroom for Effective Teaching and better Learning, the Case of Algerian Students of Italian Language / 81

Mounir MILOUDI, Abdelmalek DJEDIAI

L'évaluation des compétences au sein du département de français de l'université d'El-Oued : entre les atouts et les limites du dispositif / Competency Assessment in the Department of French at El-Oued University : between the Strengths and Limitations of the System / 90

Nicoleta Florina MINCĂ

AN APPROACH TO ORGANIZING GROUP DISCUSSIONS IN EFL LEARNING / Une approche pour organiser des discussions de groupe dans l'apprentissage de l'anglais langue étrangère / 97

Elena Clementina NIȚĂ

Remarks on Teaching Prepositions in ESP Courses / Remarques sur l'enseignement des prépositions dans les cours d'anglais langue étrangère / 102

Mohamed SOUDANI

Podcasts als Lernmedium am Beispiel des Daf- Unterrichts Potenziale und Einsatzmöglichkeiten in der Pandemiezeit / Podcasts as a Teaching Material Potentials and Possible use During Pandemic / 107

Boulanouar YOUSFI

Apports de la pédagogie par projets et difficultés de sa mise en pratique en classe de langue : perceptions d'inspecteurs et enseignants algériens au primaire / The Contribution of the Project Based Method and the Difficulties of Implementing it in a Language Course: The Perceptions of the Algerian Inspectors and Students in Primary School / 118

Fatima ZIOUANI

Les enquêtes impossibles : une piste possible pour apprendre l'oral et le langage spécial à l'université / Impossible investigations: a possible way to learn oral and special language at university / 129

LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES / LANGAGES DE SPÉCIALITÉ

Carmen BÎZU

L'exercice dans la classe de français professionnel / The Exercise in Professional French Courses / 137

Laura IONICĂ

Lexicon Dynamics in the Pandemic Era / Dynamique du lexique à l'ère de la pandémie / 148

Charef Eddine KAOUADJI

L'ethos, une stratégie englobante au service du discours politique / Ethos, an Inclusive Strategy at the Service of Political Discourse / 154

Mehdi AMIR, Djamaledine NOUREDINE

From the Needs Analysis to the Establishment of a Comprehension Support System / De l'analyse des besoins à la mise en place d'un système d'aide à la compréhension / 163

Ana-Marina TOMESCU

Références animales dans le discours médiatique français et roumain / Animal References in French and Romanian Media Discourse / 172

**INTERCULTURAL STUDIES / ÉTUDES
INTERCULTURELLES**

Naziha AMARNIA

Une voie de communication interculturelle entre le cinéma et le théâtre expérimentée à l'Université d'Annaba: étude de cas / A Path of Intercultural Communication between the Cinema and the Theater experienced at Annaba University: A Case Study / 180

Ana-Maria IONESCU

Raising Intercultural Awareness and Building Intercultural Communication Competence in Professional Language Classes / Sensibilisation interculturelle et renforcement des compétences en communication interculturelle dans les cours de langues professionnels / 190

Soufiane LANSEUR

La base aïn et ses caractérisants dans la toponymie officielle : les noms des communes d'Algérie / The Aïn Base and its Characteristics in the Official Toponymy: the Names of the Communes of Algeria / 198

VARIA

Souad ATOUI-LABIDI

L'écriture mokeddemienne : de l'hostilité du milieu d'origine à la vénération d'un univers occidental revé ... / Mokeddean Writing: from the Hostility of the Native Environment to the Veneration of a Dreamt Western Universe ... / 212

Ioana COSMA

The Waste Land as Magic Incantation / The Poet as Trickster Waste Land comme incantation magique / 219

REVIEW / COMPTE-RENDU

Elena-Cristina ILINCA

Didactique du FOS : dynamique et fonctionnalité des savoirs / The Didactics of French for Specific Purposes: The Dynamics and the Functionality of Knowledge / 229

LINGUISTIC BARRIERS IN ENGINEERING COMMUNICATION / BARRIERES LINGUISTIQUES DANS LA COMMUNICATION EN INGENIERIE¹

Abstract: *Being able to communicate effectively is regarded as one of the most important life skills to acquire. Having good communication skills helps in all aspects of life - from personal to professional life. Poor communication in the workplace can lead to misunderstandings, frustration, confusion as well as to a tense environment which does not encourage employees to be productive and open to collaboration. Besides solid technical knowledge, engineering employers attach a lot of importance to strong communication skills which are becoming imperative as the engineering industry continues to evolve. Unfortunately, there is evidence that most graduate engineers lack the communication skills they need in the workplace. An employer who sees improving communication skills as a top priority and invests time and effort in reaching this objective is an asset to any organisation.*

Key words: *communication, barriers, engineering*

Language may be defined as the key to a person's self-identity. It enables people to express emotions, share feelings, tell stories and convey complex messages (Imberti, 2007: 67). "The importance of communication in human society has been recognized for thousands of years, far longer than we can demonstrate through recorded history." (Stacks & Salwen, 2009: 223) Communication is no longer seen as a linear process, one in which the speaker speaks and the listener listens. It is rather seen as a transactional process, one in which the participants are in turn speakers and listeners. Our communication skills will determine our influence and effectiveness as group members and our emergence as group leaders. They will also influence other people's attitudes towards us in a variety of public speaking situations.

The first stage in the communication process may be said to be the perception of the problem. The sender communicates information to the receiver. The former resorts to an encoding process to turn information into a set of symbols (language). The result of the encoding process is the message. The communication channel determines the form of the message, which can be a telephone conversation, face-to-face communication, an email or a written report. The receiver interprets the message according to his/her prior experience. Feedback from the receiver shows the sender whether or not the message produced the desired effect. The communication process may be affected by certain barriers, which can be psychological, cultural or linguistic. To communicate successfully with the other members of your team or with other teams, you need to be aware of the barriers that prevent messages from being sent and received correctly. A communication barrier is seen as anything that prevents people from receiving and interpreting correctly the information, ideas and thoughts expressed by other people.

The importance of communication in engineering

Most jobs in the modern world involve communication with employees, employers, suppliers and customers. Technical skills are no longer sufficient for engineers to perform workplace jobs efficiently in our globalised world. Over the past twenty years, communication skills have become crucial to an engineer's success in the workplace. Unfortunately, engineers are faced with great difficulties when they have to communicate in speaking and writing. It goes without saying that engineers who possess good communication skills have the edge over their colleagues who are poor communicators.

Although engineering is commonly seen as a technical field, communication in engineering is essential to succeeding as an engineer. Improving communication skills should be a top priority for any engineer and engineering student. Engineers spend a great deal of time communicating information. The amount of time they spend reading and writing reports, making and listening to presentations increases with seniority. Mechanical engineers, for instance, need to write emails, reports, project proposals,

¹ Mirela COSTELEANU, University of Pitesti, mirelacosteleanu@yahoo.com

operating manuals, engineering specifications, etc. They have to make oral presentations which range from a short telephone conversation to a formal speech. They need to adapt their communication to their audience. A product presentation which is successful with the team of technicians who are going to build the product might be inaccessible to a company executive. The ability to write and speak well when applying for grants and industry jobs is of paramount importance for engineers. In order to demonstrate how vast their technical knowledge is, they need to be able to translate it into lay terms. The ability to synthesise complex technical materials into reports accessible to non-engineers is a valuable asset.

Since science is closely connected with scientific discoveries which depend on funding allotted by professionals from different backgrounds, engineers need to be able to explain what they do in terms which can be understood by anyone listening to them. Clear and concise communication can help engineers speak about what they do, convince young people that engineering is worth studying and raise money for good inventions. Modern engineers need to be able to produce technically appropriate designs as well as to communicate these designs in written, oral, and graphical form to audiences which range from their technical peers to the general public.

It is highly important for engineers to develop a "professional voice" which refers to "the tone, the style and the vocabulary engineers use when they write and talk about their engineering projects" (Knisely, C.W., Knisely, K.I., 2014: XIII). A professional voice can be developed by reading "the kinds of communication that the job requires, practising writing, receiving timely feedback from an experienced mentor, and making a conscious effort not to repeat previous mistakes" (*ibidem*: XIII).

Causes of linguistic barriers in engineering communication

One of the major causes of the linguistic barriers in engineering communication is the emphasis laid in engineering faculties on endowing students with as much technical knowledge as possible, showing little or no interest in developing students' communication skills in spite of their commonly accepted importance. Engineers need to communicate on a daily basis - with one another, with supervisors, with colleagues from different departments, with clients, etc. For engineers to be successful in their careers, they need to understand that communication skills are as important as technical skills. Yet, most engineers put a lot more effort into learning about new technologies than they put into developing their communicative skills.

Paretti (2008) sees school and work as two different activity systems. Classroom experience is centred on students' learning, the main objective being mastery of the subject matter, whereas the desired outcome of the workplace activity is a product or a process. Being a good engineer means much more than understanding the complex processes they work with. It also means being able to explain these complex processes to an audience that is unfamiliar with them. A good engineer is expected not only to execute a design, but also to explain his/her work to people who are not involved in the project. In other words, engineers need to be able to communicate effectively with other engineers, but also with non-engineers.

Linguistic barriers occur when people speak different languages. There are situations when the receiver of a message finds it hard to decode it correctly even if he/she speaks the same language as the sender, but their levels of proficiency are different. Having or not prior experience of the matter being discussed can lead to linguistic barriers being formed. The more familiar the participants to a communication are with the topic, the less likely it is for them to send correct messages and to decode them successfully.

When people have different professions, linguistic barriers occur if they use specialised language which is not understood by one or more of the participants to the communication. Within multidisciplinary teams, people from different occupational backgrounds interact when they exchange information about designs, products, processes, etc. Such a team working on developing a new product may be made up of physicists, chemists and engineers. Even if each of them masters the specialised language of his/her field, misunderstandings are likely to occur. In order to avoid them, they can reduce difficult terminology as much as possible. They can also use analogies to events and

processes that the participants are familiar with. Such a word as *matrix* has different meanings in mathematics (matrice) and metallurgy (matriță). On the other hand, misunderstandings may also occur among different types of engineers. *Boom*, when used in civil engineering, means *talpă a grinzii*. In automotive engineering, it refers to *fleșa unui excavator/a unei macarale* whereas in mechanics it means *braț, săgeată*.

Consequences of linguistic barriers

The importance of effective communication in engineering industries, for instance, cannot be overstated. Effective communication allows a project to run smoothly. On the contrary, defective communication among engineers results in delays, frustration and bad working conditions.

Solutions

In order to help engineering students become effective communicators, it is essential to identify the communication requirements they will have to meet in the professional setting. They will need to be able to successfully interact with the management, to give an accurate description of a process, design, product, etc, to select the best medium to communicate messages, to communicate appropriately with individuals with different cultural backgrounds, and to present high-quality written materials (Norback et al., 2010).

It is vitally important for universities to find creative ways to broaden their engineering students' communication skills. Entering today's global job market with poor communication skills will be a permanent hindrance to their personal and professional development. Most companies expect employees accepting jobs in a country where English is a secondary language to have basic or intermediate proficiency in the host language.

According to Nicometo et al. (2010), the ideal engineering communication skills in the industry setting can be grouped into three main themes: 1) the ability to effectively speak, write, and interact with audiences outside of engineers' specific discipline or focus; 2) the willingness to initiate communication with other people; and 3) the ability to listen carefully to other people in order to achieve the best results valued by clients, managers, colleagues, etc.

In order to improve their technical writing, engineers and engineering students should be familiar with its characteristics. The main aim of technical writing is to inform the audience, which may be made up of technically trained people or of non-engineers. Technical texts are also characterized by brevity and the correct use of grammar and punctuation. The passive voice is frequently used. For instance, it is preferred to active voice in process descriptions: *The pulp is drained of water to form a mass that is then bleached and washed again*. Writing is often seen as the most difficult communication skill to teach. It is advisable for engineering students to unlearn some of the writing skills acquired before entering an engineering degree in order to learn how to write succinctly and objectively (Milke et al., 2013). A good way to develop one's technical writing is to practise writing as much as possible. Paradoxically, one can also develop it by reading extensively. As Spretnak points out, if you carefully read your engineering textbooks, paying attention to the way "the material is presented, thinking about the word choices the authors make, and seeing the big picture of their writing styles, your writing will benefit from your reading" (Knisely, C.W., Knisely, K.I., 2014: 12).

In addition to writing, oral communication is also important in engineers' professional lives. Oral communications need to be characterized by clarity, conciseness and the presence of well-organised, logical messages, delivered in a confident way. Written and oral engineering communications can be formal and informal. Speeches which have been prepared in advance are an example of formal oral communication whereas group interactions, which are spontaneous, are an example of informal oral communication. In other words, formal communication refers to communication that passes through predefined channels of communication throughout the organization. Informal communication flows in every direction in the organization. It is very important for employees to master them both and never mix them up. Speaking formally to a co-worker might sound unnatural whereas speaking informally to one's employer will definitely sound rude and inappropriate.

In order to help engineering students improve their communication skills, communication intensive courses should be introduced in engineering programs. A good strategy is to teach communication alongside engineering topics. As Donnel et al (2011) show, coupling communication with situated project activities is a good strategy that could be “enhanced when the individuals teaching and advising these projects are themselves skilled communicators, aware of industry expectations for professional communication requirements”.

Companies should also spend more time and money investing in developing their engineers’ ability to communicate. One way to do this might be to create an environment where communication is not only valued, but also practised in a safe and confident way.

Conclusions

In today’s globalised market economy, effective communication is crucial to the success and growth of any organisation. Communication has always been the most significant part of human expression and interaction. Although its importance in people’s personal and professional lives has long been acknowledged, it does not always receive the attention it deserves. Most engineering graduates feel they gained analytical and problem-solving skills, technical knowledge and decision-making skills at university. What most of them failed to improve as engineering students was their communication skills. In today’s globalised world, employers expect engineering graduates to have the technical expertise to do their jobs; what they are looking for in a job applicant is possession of good communication skills which allow them to communicate productively and effectively in the workplace.

Bibliography

- Donnell, J. A., Aller, B. M., Alley, M., Kedrowicz, A. A., 2011, «Why industry says that engineering graduates have poor communication skills: what the literature says», *Proceedings of the American Society for Engineering Education*, <https://peer.asee.org/why-industry-says-that-engineering-graduates-have-poor-communication-skills-what-the-literature-says> (consulted on 2nd May 2021)
- Imberti, P., 2007, « Who resides behind words? Exploring and understanding the language experience of the non-English speaking immigrant», *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 88 (1), p. 67-73
- Knisely, C.W., Knisely, K.I., 2014, *Engineering Communication*, Cengage Learning
- Milke, M. W., Upton, C., Koorey, G. F., O’Sullivan, A. D., Comer, K., 2013, «Improving the writing of engineering students through portfolios», *Proceedings of the American Society for Engineering Education*, <https://peer.asee.org/improving-the-writing-of-engineering-students-through-portfolios> (consulted on 10th May 2021)
- Nicometo, C., Anderson, K., Nathans-Kelly, T. M., Courter, S., McGlamery, T., 2010, «More than just engineers - how engineers define and value communication skills on the job», *Proceedings of the American Society for Engineering Education*, *more-than-just-engineers-how-engineers-define-and-value-communication-skills-on-the-job%20(2).pdf* (consulted on 5th June 2021)
- Norback, J. S. Leeds, E. M., & Kulkarni, K., 2010, «Integrating an executive panel on communication into an engineering curriculum», *IEEE Transactions on Professional Communication*, 53(4), 412-422.
- Paretti, M. C., 2008, «Teaching communication in capstone design: The role of the instructor in situated learning», *Journal of Engineering Education*, 491-503.
- Stacks, D.W., Salwen, B., 2009, *An Integrated Approach to Communication Theory and Research*, New York, Routledge

Mirela **COSTELEANU** is a lecturer at the University of Pitești, Faculty of Theology, Letters, History and Arts, Department of Applied Foreign Languages. She has been teaching English as a foreign language for twenty years and held a Doctor’s degree in Philology in 2011. Her area of interest includes English for Specific Purposes teaching and learning research in Romanian Higher Education institutions, didactics, pedagogy and second language acquisition, teaching technical English, translation theory and practice.

LA REMEDIATION DE L'ECRIT : EMPLOI DES PREPOSITIONS FRANÇAISES DANS LES PRODUCTIONS ECRITES DES APPRENANTS DU FLE EN ALGERIE / REMEDIATION OF THE WRITTEN WORD: THE USE OF FRENCH PREPOSITIONS IN THE WRITTEN PRODUCTIONS OF FLE LEARNERS IN ALGERIA¹

Résumé: La langue maternelle (Langue arabe) est la première langue (L1) que l'enfant algérien apprend auprès de ses parents et à l'école. Le sentiment de maîtrise et de facilité de cette langue entraîne une certaine sensation de sécurité linguistique et affective chez les apprenants. Parallèlement, dans les autres langues étrangères, comme la langue française, certains apprenants algériens ont tendance à se retrouver dans des situations stressantes face à des problèmes plus complexes comme par exemple l'emploi des prépositions françaises à l'écrit. Ainsi, l'enseignement de la langue arabe permet aux apprenants du FLE la maîtrise totale de l'expression écrite et orale. Cet enseignement, qui est un facteur très important participe au développement de leurs personnalités, mais, il doit les doter d'un instrument linguistique de base pour faciliter l'apprentissage des langues étrangères.

Mots clés: Langue cible, langue source, interlangue, préposition, analogie

Abstract: Native language (Arabic language) is the first language (L1) that the Algerian child learns from his parents and at school. The feeling of mastery and ease of this language leads to a certain feeling of linguistic and emotional security in the learners. On the contrary, in other foreign languages, as is the case with the French language, some Algerian learners tend to find themselves in stressful situations facing more complex problems taking as an example the use of French prepositions in writing. Thus, the teaching of the Arabic language allows FFL learners complete mastery of written and oral expression. This teaching, which is a very important factor, participates in the development of their personalities, but it must equip them with a basic linguistic instrument to penetrate the other different disciplines including the learning of foreign languages.

Keywords: Target language, source language, interlanguage, preposition, analogy

Introduction

La langue française occupe une place prépondérante en Algérie. Elle est considérée, en effet, comme première langue étrangère occupant une place de choix dans plusieurs secteurs sensibles : politique, éducation ou médiatique... Il faut dire que la langue française a toujours existé dans le monde économique algérien et parfois même dans la conversation quotidienne chez certaines familles dans les milieux urbains.

Dans le domaine de l'enseignement, le français est enseigné dès le primaire, à partir de la 3^{ème} année de scolarisation. Toutefois, la majorité des apprenants sont confrontés à de nombreux obstacles dans l'apprentissage du F.L.E compte tenu de l'environnement sociolinguistique, des conditions matérielles et d'autres facteurs inhérents à chaque individu... Ainsi, parmi les difficultés linguistiques observées chez les apprenants du F.L.E, au cours de nos expériences pédagogiques au cycle moyen, nous pouvons signaler la récurrence de "fautes" sur une catégorie grammaticale qui est très importante dans le domaine de la construction du langage français. En effet, la redondance de ces fautes, à travers les productions écrites et les différents exercices réalisés par les élèves, a éveillé notre intérêt pour en faire l'objet de notre étude.

Du point de vue épistémologique des descriptions grammaticales, l'objet « préposition » attire vite l'attention de l'observateur : la préposition est un objet de langage que l'on reconnaît à son fonctionnement mais dont on ne sait pas très exactement définir la nature et la place à l'intérieur du discours. Les prépositions jouent un rôle essentiel dans les structures analytiques de la langue. Elles servent à exprimer des rapports entre des choses, des idées... A vrai dire, l'emploi d'une préposition à la place d'une autre peut être considéré comme une erreur.

Éléments diachroniques de base

¹ Taieb **BELBAHI**, Université d'Oran 2, Algérie, belbahitaieb@gmail.com, Mohamed Fouzi **IMESSAOUDENE**, Université d'Ahmed Benyahya Elwancharissi – Tissemsilt, Algérie, ifoozy@yahoo.fr

Le travail que nous présentons sert à recenser les erreurs communes commises par les apprenants du FLE en essayant de présenter des stratégies de remédiation à l'écrit quant à l'emploi correct des prépositions. Pour cela, nous nous inspirons des sciences du langage et plus précisément de la linguistique contrastive.

Si la linguistique se définit comme une branche de la psychologie cognitive dont la tâche est la caractérisation rigoureuse du savoir linguistique des locuteurs particuliers, il serait nécessaire d'effectuer des recherches profondes pour savoir et comprendre comment ce savoir linguistique se développe chez ces locuteurs.

Ainsi, « *si la formule contemporaine de centration sur l'apprenant n'était pas encore en circulation, Tisanière soulignait régulièrement l'importance de suivre le rythme des élèves et de répondre à leurs besoins et demandes* »¹.

C'est à Ferdinand De Saussure que l'on peut faire remonter la linguistique synchronique, qui nous permet d'étudier le français contemporain car les études précédentes se focalisent principalement sur les problèmes traitant de l'évolution des langues. En effet, c'est grâce à De Saussure que l'on peut désormais considérer comme acquis qu'une langue fasse l'objet d'une étude à un moment donné de son développement.

Ferdinand De Saussure a donné un acte de naissance à la synchronie pour ouvrir une nouvelle ère dans l'étude des langues. Cette étude permet de voir la langue horizontalement, c'est à dire voir les relations internes qui s'établissent entre les signes qui la composent à un moment donné de son histoire. Nous considérons, effectivement, l'approche synchronique comme étant susceptible de sous-tendre notre travail.

La langue est considérée comme « un système de signes dont il existe un ensemble de règles qui lient les uns par rapport aux autres, si bien que, si l'un des termes est modifié, l'équilibre du système est affecté »².

Ainsi, ces signes ne peuvent être définis que par opposition. L'ensemble de ces oppositions constitue dans chaque langue « un système, ou plutôt un système des systèmes »³ dont le système syntaxique qui fait partie de notre travail.

Les relations dont on a parlé précédemment sont les règles qui constituent elle ou telle langue. Donc, on peut considérer que « toute langue est un système particulier de règles »⁴. Ceci nous amène à estimer que la langue est un système de règles, autrement dit, la langue est régie par une loi, cette loi est ce qu'on appelle la syntaxe. Cette dernière est composée d'un stock réduit de mots et phrases à partir desquelles toutes autres énoncés peuvent et doivent en être dérivés par des opérations transformationnelles. De ce fait, notre travail essaie de vérifier le degré d'application des règles qui régissent la langue française dans un champ linguistique précis : il s'agit de l'emploi des prépositions à l'écrit en classe de quatrième Année Moyenne.

Notre expérience nous a permis de remarquer que les apprenants algériens du F.L.E utilisent de manière particulière les prépositions françaises : Ils commettent des erreurs quant à l'emploi des prépositions, certains apprenants ne produisent pas la préposition là où elle est attendue, parfois elle apparaît là où elle ne doit pas être produite, et là où une forme est attendue, une autre forme est plutôt rendue. Les erreurs les plus courantes se trouvent au niveau des prépositions : dans - sur - avec - par - à - de - en, ... et avec l'emploi de quelques locutions prépositives pour exprimer les rapports exprimant la cause, le but, le temps, etc.

Cette situation a attiré notre attention en nous rendant compte que ce mauvais emploi est loin d'être de simples fautes ou erreurs. Des lors, plusieurs questions sont émergées :

- Quelles sont les erreurs commises par ce groupe d'apprenants du F.L.E ?

¹ Madray-Lesigne, F., et Richard-Zappella, J., (1995), : « *Lucien Tesnière aujourd'hui* », Editions, Peeters. Paris. P. 80.

² Baylon, C. ; Fabre, P., (2005), : « *Initiation à la linguistique, Cours et applications corrigés* », Armand Colin. 2^{ème} Edition, P.19

³ Ibid. P. 19.

⁴ Ibid. P.20.

- Pourquoi commettent-ils des erreurs syntaxiques quant à l'emploi des prépositions en production écrite ?
- Comment peut-on réduire l'écart entre la langue de ces apprenants et la norme ?

Objectifs de l'expertise

- Recenser les fautes des apprenants algériens du F.L.E en classe de 4AM quant à l'emploi des prépositions françaises à l'écrit.
- Identifier les différentes formes de déviations relatives à l'emploi des prépositions et identifier leurs causes.
- Montrer l'influence de la langue maternelle L1 sur l'apprentissage du F.L.E L2 (Langue cible).
- Repérer les difficultés qui entravent l'apprentissage de la langue étrangère (Cas des apprenants du F.L.E au cycle moyen en Algérie : Emploi de la préposition à l'écrit).
- Réduire l'écart qui existe entre la langue des apprenants et la norme (langue à laquelle tout apprenant du F.L.E doit y faire référence).

Ainsi, Nous tentons de démontrer :

- L'influence de l'approche du dialecte idiosyncrasique (D.I) des apprenants qui participe à l'élargissement de l'écart par rapport à la norme dans la construction de la langue chez les apprenants.
- Découvrir les stratégies utilisées par ces apprenants pour communiquer en FLE et savoir comment ils réorganisent le système syntaxique de la langue cible (Français).

Pour concrétiser notre étude, nous avons émis les hypothèses suivantes :

1- Les erreurs commises par ces apprenants informateurs sont dues au phénomène d'interférence (influence par la langue maternelle L.1).

Là, on parle de l'influence d'une ou de plusieurs langues connues des apprenants dans le processus d'apprentissage de la langue cible (L.2).

- L'arabe régulier.
- L'arabe dialectal.
- Le tamazight.

2- La différence entre l'interlangue des apprenants et la langue cible peut participer à l'élargissement de l'écart entre les productions fautives (les déviations) et la norme (la production correcte).

3- Les productions déviantes des prépositions sont relatives aux difficultés de la langue cible (la langue française). Là, on vise à étudier les difficultés du système syntaxique de la langue cible telles que la diversité des catégories et les sous-catégories des prépositions, l'analogie, la concurrence entre deux prépositions proches de sens, etc.

Exemple :

1- La Confusion entre le sens des prépositions de localisation « à, dans, sur, de, en, avec, après, par, pour » :

- * Elle est dans la fenêtre - Elle est à la fenêtre.

2- La concurrence entre deux prépositions qui possèdent presque le même sens (parenté de sens).

Pour vérifier les hypothèses émises, nous recueillerons des productions linguistiques des apprenants pour cerner les erreurs ou les fautes relatives à l'emploi des prépositions chez des apprenants en français langue étrangère « F.L.E » par l'intermédiaire de la technique « analyse d'erreurs ».

Méthode

Pour ce faire, nous nous sommes penchés sur :

Des productions écrites : A ce niveau, nous proposons d'étudier les productions écrites de deux classes de 4A.M en situation d'apprentissage du français langue étrangère : Un groupe de 80 apprenants sera choisi.

L'enquête s'est déroulée au début du 1er trimestre de l'année scolaire, les apprenants sont invités alors à produire des paragraphes dans lesquels ils décrivent un lieu où ils doivent faire sa publicité pour une éventuelle visite touristique.

L'objectif à atteindre est la production écrite d'un texte descriptif (description itinérante) à visée argumentative. Dans un tel sujet les apprenants doivent employer les prépositions qui indiquent l'espace (le lieu) ou la destination telles que :

à, chez, dans, devant, derrière, parmi, sous, sur, vers ;

Celles qui marquent le but :

Envers, pour, afin de, etc.

La lecture des productions écrites des apprenants nous a permis de relever des constructions déviantes. Les erreurs commises s'ordonnent autour des propriétés de la langue : emploi du nom, accord de l'adjectif qualificatif, accord du verbe avec son sujet et l'emploi de la préposition. La correction des copies a permis de repérer deux formes de déviations : certaines sont d'ordre systématique (les erreurs), d'autres sont occasionnelles (les fautes).

a- L'emploi des prépositions dans/à

L'item 01 * - « Oran se situe dans l'ouest algérien » ainsi que l'item 03* « Nous habitons dans Tissemsilt » sont des constructions fautives. Ces formes présentent un écart par rapport à la norme de la langue française. Les deux formes sont considérées comme des constructions déviantes qui s'opposent à l'usage courant ou à la forme la plus attendue.

Les apprenants devaient écrire :

+ Oran se situe à l'ouest algérien au lieu de * Oran se situe dans l'ouest algérien. Du point de vue sémantique, la différence entre à et dans concerne la propriété de la localisation spatiale. Avec la préposition à, le lieu est conçu comme un point mais avec la préposition dans, on conçoit l'intériorité du lieu.

b- L'emploi des prépositions en/vers

* " Je suis parti en forêt " est un item fautif qui devait amener à un autre item correct : + Je suis parti vers la forêt. Là, la préposition vers devait remplacer la préposition en car la transgression linguistique ici porte sur la nécessité de marquer la propriété " destination " alors que celle qui a été donnée par l'apprenant est " statique ". L'emploi de la préposition "en" par les apprenants dans cette phrase peut se justifier par la définition du dictionnaire Larousse : " préposition qui marque le lieu, le temps, l'état, la manière, etc. ".

L'item 05 * Il grimpe O l'arbre. Cet item est aussi fautif. La majorité des élèves ont supprimé la préposition au point de dire que c'est un exercice facile. Nous avons constaté que la transgression ici porte sur la structure.

La question se posait sur la transitivité et la non transitivité du verbe grimper dans cette phrase. Ici, le verbe est utilisé comme une forme transitive justifiée par le système de la langue maternelle (langue arabe) dont le verbe grimper (talaa) en arabe est transitif et ne nécessite pas l'emploi de la préposition Or la forme correcte est : + Il grimpe à l'arbre.

Les transgressions dans ce genre de constructions s'effectuent généralement sur la propriété du verbe « Cette propriété se caractérise par le fait de la suppression de la préposition. Elle amène un emploi acceptable et sémantiquement très voisin de l'emploi intransitif »¹.

Les élèves appliquent fautivement cette propriété en raison de la proximité sémantique de l'emploi des verbes " grimper, monter, venir, voler, survoler, ..." dans des structures transitives comme le cas du verbe escalader dans escalader une montagne, et monter dans monter un cheval, etc.

¹Guy, F., (1987), : « le français scolaire en Algérie ». Office des Publications Universitaires. Alger.p74.

De la même façon, on peut former plusieurs phrases sous la forme :Sujet + Verbe + Complément d'objet direct en langue arabe.Nous proposons quelques exemples pour mieux éclaircir la situation.

-+ J'ai visité Alger : S+V+COD.

-+ J'ai pris le bus : S+V+COD.

-* Il frappe la porte ou * Il frappe dans la porte, au lieu de + il frappe à la porte.

-* Il joue un match au lieu de + il joue à un match : (S+V+COI).

L'analyse de l'item 05 nous permet de classer ce genre de fautes dans la catégorie portée sur la propriété" constructions transitives ou constructions intransitives du verbe " dans la langue cible. Grimper : " V.T, monter en s'aidant des pieds et des mains : grimper aux arbres // monter sur un point élevé sur une petite pente raide ; Grimper au sommet d'un piton rocheux // s'élever en pente raide, chemin qui grimpe dans la montagne."Ainsi, Larousse présente une deuxième définition du verbe grimper qui est la suivante : V.T.Escalader : Grimper un escalier à toute vitesse.Cette définition peut participer à l'élargissement de l'écart par rapport à la norme de la langue cible dans l'emploi d'un tel verbe dans les productions écrites des apprenants.Face à cette situation, l'élève se trouve dans l'ambiguïté : transitivité ou non transitivité du verbe grimper.Ainsi, la langue arabe, qui est très proche de la langue française du point de vue sociolinguistique (coexistence), peut élargir la fréquence d'écart par le phénomène appelé par les linguistes " contamination linguistique ".

L'analyse des formes déviantes sur l'emploi des prépositions à et dans nous indique que l'écart existant par rapport aux règles de l'emploi des prépositions en français est considéré comme des transgressions des règles de la langue cible que Guy Fève les rattache au phénomène linguistique qu'il appelle "*Analogie*".Guy Fève donne le même exemple que nos informateurs ont commis comme erreur: *Il grimpe l'arbre.

Il explique que cet item est produit suite à une analogie avec une autre structure voisine de langue cible sous la formule : Sujet +Verbe +Complément d'objet direct comme dans l'exemple suivant : IL grimpe l'escalier.L'analogie est définie comme « *un rapport de ressemblance établi entre deux ou plusieurs choses ou personnes : Analogie de forme, de goûts* »¹. Sous cet effet, un apprenant écrira * Il a grimpé l'arbre comme on écrivait +Il grimpeait l'escalier.

C- Emploi des prépositions à / de

La préposition "à" s'emploie après les verbes à un complément indirect ou après les verbes à deux compléments indirects.Parmi ces verbes qui admettent un complément indirect, on cite :

- Mentir à quelqu'un
- Sourire à quelqu'un
- arriver à quelqu'un
- Manquer à quelqu'un
- Rester à quelqu'un
- Plaire à quelqu'un
- Ressembler à quelqu'un
- S'intéresser à quelqu'un
- Penser à quelqu'un
- Tenir à quelqu'un
- Parler à quelqu'un
- Se plaindre à quelqu'un
- Servir à quelqu'un
- Pardoner à quelqu'un
- Ecrire à quelqu'un
- Répondre à quelqu'un
- Télégraphier à quelqu'un
- Téléphoner à quelqu'un

¹ Le petit Larousse., (1986), : « *Dictionnaire de la langue française* »,Librairie Larousse. P. 4

Il est bien utile de noter que ces verbes n'admettent que des objets animés. Exemple: Il écrit une lettre à son père. Le SN "son père" est un nom animé. Le SP "à son père" est un complément d'objet indirect.

Nous présentons également une autre liste de verbes qui s'emploient avec la préposition "à" + Complément indirect (objets inanimés) sous la formule suivante: Verbe + préposition + N. inanimé.

-Arriver à quelque chose.

-Manquer à qqch.

-Ressembler à qqch.

-S'intéresser à qqch.

-Se mettre à qqch.

-Penser à qqch.

-Tenir à qqch.

-Servir à qqch.

Pour mieux expliciter cette présentation, nous proposons les exemples suivants sur l'emploi de ces verbes avec la préposition "à".

-Il va à la plage.

-Je n'arrive à rien.

-Il tient à être là.

Nous signalons aussi que certains verbes admettent deux compléments indirects grâce à l'emploi des deux prépositions : "à" et "de" comme dans l'exemple suivant : « *Pierre parle de Paul à Marie* »¹. Parmi ces verbes qui admettent deux compléments indirects, nous citons :

1-Les verbes : Parler, se plaindre, Exemple : " *Pierre parle (se plaint) de Jean à Marie* " ².

2-Le verbe " *servir* " comme dans l'énoncé : -*ça sert aux chasseurs, ça leur sert (leur = à qqn).* »³

On remarque que le verbe " servir " dans la phrase suivante présente un ensemble de constructions particulier, à partir du syntagme : *ça sert = c'est utile.*

Bilan d'analyse des résultats obtenus

L'analyse des productions écrites nous a permis de recenser les erreurs commises par les apprenants sur l'emploi des prépositions françaises relatives à la description itinérante.

Nous avons pu déterminer les propriétés qui n'ont pas été respectées et que nous classons en trois catégories :

1-Des constructions fautives relatives qui sont portées sur la propriété distributionnelle (Lieu- source- destination- statique-direction).

2-Des constructions fautives qui sont portées sur la propriété transformationnelle (Confusion syntaxique ou morpho-syntaxique).

3-L'absence de relation entre la sémantique et la grammaire.

Après l'analyse des productions écrites, nous avons opté pour des exercices de types scolaires en proposant au même public des activités sous forme de Questions à Choix Multiples (QCM). Nous avons placé des apprenants en situation contraignante. En effet, ce deuxième exercice a agi comme un contre - test des productions écrites libres. Par un tel exercice, nous avons voulu voir si nous allions trouver les mêmes régularités de fautes que celles qui existent dans les productions écrites. Nous attendons à ce que l'analyse des réponses des apprenants montre les différentes difficultés que les apprenants éprouvent en français.

Résultats et discussion

La langue maternelle L1 agit sur les habitudes linguistiques des apprenants du F.L.E. des mécanismes inconscients interviennent sur la langue étrangère, ce qui fait qu'il y a une

¹Le Goffic, P., McBride, N-C., Gross, M., Debyser, F., (1975), : « *Les constituants fondamentales du français* », Librairies Hachette et Larousse. Paris. France..P.53.

²Ibid

³Ibid

spontanéité entre la pensée et l'interprétation linguistique. Alors, que faut-il faire dans une telle situation d'apprentissage ?

Les résultats obtenus à travers l'analyse des productions écrites et du test (Q.C.M) affirment l'empreinte de la langue maternelle sur les habitudes linguistiques acquises par les apprenants de la langue française. En revanche, la langue étrangère peut être acquise sans avoir le recours à cette spontanéité entre langue et pensée. C'est la raison pour laquelle D. Seleskovitch a dit que lorsqu'on parle sa langue maternelle, on plie la langue à sa pensée ; Lorsqu'on parle une langue étrangère, on plie sa pensée à la langue.

D'après Seleskovitch, la langue maternelle joue un rôle négatif en ce qui concerne l'apprentissage et la maîtrise d'une langue étrangère car elle est la cause des différentes interférences. Cette hypothèse suppose que la langue maternelle interfère sur l'énoncé et participe à l'élargissement de l'écart de l'interlangue des apprenants du FLE par rapport à la norme de la langue cible.

L'interférence se manifeste au niveau profond de la compétence de l'apprenant du FLE et agit sur la stratégie qu'il met en place pour énoncer en langue étrangère. Notre rôle est de procéder à séparer les langues en prenant conscience de la spécificité et la démarche propre à chacune des deux langues en contact en évitant les interférences. Ainsi, les enseignants de la langue étrangère FLE doivent lutter contre ce phénomène linguistique qui s'impose. Les deux langues L1 et L2 peuvent agir négativement l'une sur l'autre, mais on peut s'en servir pour activer et enrichir l'expressivité. Ainsi, l'on se pose la question suivante : comment faire de l'erreur un élément dynamisant de l'apprentissage ?

Tout d'abord, il faut partir du principe que chaque apprenant a droit à l'erreur. L'apprenant du FLE produit spontanément des messages approximatifs, plus ou moins éloignés des normes en vigueur. Il a le droit de se tromper puisqu'il est en train d'apprendre une langue qui est étrangère pour lui.

« Il faut accepter le risque de l'erreur comme une phase normale et constructive des connaissances à acquérir »¹. Ce que nous proposons dans une telle situation d'apprentissage c'est d'inciter les apprenants à écrire car c'est en écrivant qu'on apprend à écrire. Tout est prétexte de l'écriture. Et c'est à travers les écrits qu'on peut savoir comment s'organise l'apprentissage d'une telle ou telle langue (maternelle ou étrangère). S'ensuit l'étape qui consiste à repérer les erreurs des apprenants : (Phase de repérage des erreurs), puis vient l'étape de dialogue, d'analyse, d'explication, de reformulation et de réécriture : (La phase de remédiation). L'enseignant peut se servir de l'erreur de l'apprenant comme prétexte pour l'inciter à l'apprentissage de la langue. L'erreur pourrait être un élément adjuvant dans le processus d'apprentissage si on s'inscrit justement.

Si certaines langues sont proches, d'autres par contre s'éloignent radicalement les unes des autres. C'est par la connaissance de cet éloignement que l'enseignant va pouvoir comprendre les difficultés de ses apprenants et c'est par sa prise en compte qu'il va pouvoir construire le cadre didactique de son intervention au plus proche des besoins de chacun d'eux. Il faut dire que l'apprenant algérien emploie involontairement ce qu'il a appris en sa langue maternelle (L1) dans la langue cible (L2). Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Ainsi, lorsqu'on apprend une langue étrangère, on fait tout d'abord le parallèle avec notre langue maternelle au niveau de la syntaxe.

Les interférences de la langue maternelle sur la langue cible peuvent être phonétiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales ou sémantiques. Ce qui touche notre travail, c'est l'influence de la langue maternelle sur la langue cible, phénomène qui se place sur deux plans :

- Sur le plan lexical

- Sur le plan des structures (le plan syntaxique) : ici, l'apprenant transfère directement dans la nouvelle langue étrangère la règle connue dans sa langue maternelle. Il s'agit de la constitution de l'interlangue. Cette action passe par trois étapes :

L'apprenant s'engage dans une action mentale consciente pour trouver du sens à la nouvelle langue (la phase cognitive).

¹Ferrand, N. (1993), « Actes de lecture », Atelier ACLER, N° : 42. Maison de la promotion sociale. P.03

L'apprenant associe à tout ce qui est déjà connu : c'est l'émergence de l'interlangue (la phase associative).

Quand l'apprenant utilise la langue étrangère, il se rapproche de plus en plus de sa langue maternelle : Il ne pense plus aux structures de la langue cible. (La phase d'autonomisation).

Nous avons démontré que, dans certains cas, ce phénomène peut être conscient : L'apprenant construit des énoncés linguistiques sur le modèle syntaxique de la langue maternelle. L'opération se fait par des représentations mentales, l'erreur devient donc nécessaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est grâce aux erreurs que les enseignants peuvent définir et programmer des apprentissages adéquats à leurs apprenants.

Un autre point peut être ajouté et qui favorise l'apprentissage d'une langue étrangère, et plus particulièrement le français. En général, tout système éducatif a pour mission de développer la personnalité des apprenants (citoyens) afin de les préparer à la vie active en leur faisant acquérir des connaissances générales, scientifiques et technologiques et en répondant aux besoins de la nation et de la patrie. Partant de ces principes, il faudrait penser à préparer nos enfants à cette réalité dès que possible. L'enseignement au préscolaire est l'une des mesures qui a été prise par le système éducatif algérien dans le cadre des réformes pédagogiques. Cet enseignement est destiné aux enfants qui n'ont pas atteint l'âge scolaire obligatoire. Les études et les travaux de recherche effectués dans ce domaine ont démontré que le préscolaire est devenu un espace de socialisation de petite enfance. Ainsi, les travaux menés sur le préscolaire, attestent de l'effet positif d'une prise en charge pédagogique précoce avant six ans. De ce fait, la préscolarisation des enfants participe effectivement à la construction des savoirs et le développement du langage en arabe et en français.

Nous citons ci-dessous quelques prépositions qui causent le plus souvent des problèmes chez les apprenants informateurs auprès de qui nous avons collectés notre corpus :

A- La préposition : -à : Préposition qui « exprime un rapport de lieu, de temps, de destination, de possession, de moyen, de manière, de prix, etc. »¹. Cette préposition introduit un complément d'objet indirect, un complément d'attribution, un complément du nom ou un complément de l'adjectif. Ainsi, elle introduit un complément marquant un rapport de direction, de destination, de lieu, d'appartenance, de moyen, de manière ou de temps.

B- La préposition : -Dans : C'est une préposition qui marque « le lieu, le temps, la manière, l'évaluation... »². Les exemples donnés par le dictionnaire Larousse, n'enlèvent pas l'ambiguïté existant entre les deux prépositions à et dans car les deux prépositions marquent le lieu et le temps.

C- Les prépositions - à et de : elles sont les prépositions les plus fréquentes en français, elles sont amenées par un verbe (il vient de sortir, il pense à son père), un nom (l'arrivée de l'hiver) ou un adjectif (il est fier de soi). Elles introduisent un complément circonstanciel de temps (Il est sorti à cinq heures). Elles se trouvent dissimulées sous des formes contractées au, aux, du et des (Il va au village, il vient du collègue). La préposition "à" indique : -l'appartenance (Ce livre appartient à Mourad) -une manière d'être ou une fonction (Venir à plusieurs, Une boîte à outils) -des rapports de direction (aller à l'école). - des rapports de position ou de lieu (vivre à l'étranger). La préposition « de » : Elle indique une relation précise, comme par exemple : -la provenance (Il vient de Palestine). - Le temps et la durée (de septembre à octobre). -La manière (de l'avis de tous). -La matière (une table de verre). -L'appartenance (les patates de Rovigo). -Le moyen ou l'instrument (Il est armé d'un fusil). -La mesure (avancer de deux crans). Ainsi, la préposition "de" est vide de sens dans certains emplois (elle introduit tout simplement un complément) comme dans l'exemple suivant : La ville de Tlemcen. Comme on vient de le constater, les valeurs des deux prépositions sont très proches, d'où ces confusions qui perturbent les apprenants lorsqu'ils veulent les employer à l'écrit.

¹ Le petit Larousse., (1986), : « Dictionnaire de la langue française », Librairie Larousse, P.01.

²Ibid.P.280

Conclusion et perspectives pédagogiques

Si certaines langues étrangères sont proches de la langue arabe d'autres par contre sont éloignées. En contexte d'enseignement du FLE, la connaissance de cette distance s'avère nécessaire pour la compréhension des difficultés de des apprenants et c'est par leur prise en considération qu'il va pouvoir suivre une approche curriculaire qui prend en considération les besoins identifiés à travers les erreurs. A vrai dire l'apprenant algérien puise involontairement de sa langue maternelle (L1) lorsqu'il s'exprime en langue cible (LE). Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions : tel est le cas du mauvais emploi des prépositions françaises par les apprenants algériens du FLE.

Conséquemment, nous préconisons à une prise en charge des apprenants du FLE dès le premier âge. Les études et les travaux de recherche effectués dans ce domaine ont montré que le préscolaire est devenu un espace de socialisation de petite enfance. Ainsi, les travaux menés sur le préscolaire, attestent de l'effet positif d'une prise en charge pédagogique précoce avant six ans. De ce fait, nous pensons que la préscolarisation des enfants participe effectivement à la construction des savoirs et le développement du langage en arabe et en français. Ceci prouve l'importance de la langue maternelle, qui est condition nécessaire et préalable pour apprendre une langue étrangère. Dans ce sens, l'apprentissage précoce d'une langue étrangère autre que la langue maternelle, ne peut être qu'un facteur d'enrichissement individuel ou collectif; Il permet au pluralisme d'exister et il est prometteur d'ouverture sur la culture de l'autre monde. En fin de cette étape, nous proposons l'intégration du FLE au cycle préscolaire, âge de découverte et d'acquisition de premières compétences linguistiques.

Bibliographie

- Baylon, C. ; Fabre, P., (2005), :« *Initiation à la linguistique, Cours et applications corrigés* », Armand Colin. 2^{ème} Edition.
- Ferrand, N. (1993), :« *Actes de lecture* », Atelier ACLER, N° : 42. Maison de la promotion sociale.
- Guy, F., (1987), :« *le français scolaire en Algérie* ». Office des Publications Universitaires. Alger.
- Madray-Lesigne, F., et Richard-Zappella, J., (1995), : « *Lucien Tesnière aujourd'hui* », Editions, Peeters. Paris.
- Le petit Larousse., (1986), : « *Dictionnaire de la langue française* », Librairie Larousse.
- Le Goffic, P., McBride, N-C., Gross, M., Debyser, F., (1975), : « *Les constituants fondamentales du français* », Librairies Hachette et Larousse. Paris. France.
- Seleskovitch, D., (1975), : « *Langage, Langues et mémoire, étude de la prise de notes en interprétation consécutive* », Minard Lettres Modernes, Paris.

Taieb BELBAHI, enseignant et Maître-Assistant au département de français à l'université d'Ahmed Ben Yehia Elwancharissi de Tissemsilt- ALGERIE. Il est titulaire de doctorat en lettres arabes et prépare un doctorat en didactique et sciences du langage à l'université d'Oran2 - Algérie. Il était membre du laboratoire de l'analyse du discours à l'université Oran1. Il a déjà publié des articles en arabe et en français dans des revues nationales en Algérie.

Mohamed Fouzi IMESSAOUDENE, docteur en langue et littérature française, maître de conférences exerçant comme enseignant-chercheur au département de français de la faculté des lettres et des langues à l'université de Tissemsilt-Algérie. Ses recherches et publications traitent du domaine didactique en l'occurrence les langues spécialisées, le Français sur Objectifs Spécifiques/universitaires/professionnels (FOS) (FOU) (FLP) et de l'ingénierie de formation en contexte du Français Langue Etrangère (FLE)

LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL MARCO DEL SISTEMA DE LMD EN ARGELIA / LITERARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE REFORM OF THE LMD SYSTEM IN ALGERIA¹

Resumen: El objetivo del presente artículo reside en analizar cómo se concibe la enseñanza de la literatura bajo la reforma universitaria del sistema de Licenciatura, Máster y Doctorado (LMD) en Argelia con los estudiantes de primer curso de licenciatura. Al mismo tiempo, queremos averiguar si el profesorado presta más atención al desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes argelinos. Nuestra investigación se basa en un análisis cualitativo, fundamentado en un diseño transversal de tipo descriptivo. En la primera parte, presentamos un breve repaso sobre la situación de la enseñanza del español y de la literatura en Argelia bajo los dos sistemas: el sistema clásico y el sistema de LMD, y en la segunda parte exponemos la metodología de nuestro trabajo apoyada en la descripción y el análisis de los programas de la asignatura de "Iniciación a los textos literarios".

Palabras clave: educación literaria, sistema de LMD, Argelia, primer curso, licenciatura, iniciación a los textos literarios.

Abstract: The aim of this article is to analyze how the teaching of literature is conceived under the university reform of the Bachelor-Master-Doctorate (LMD) system in Algeria with first-year undergraduate students. At the same time, we want to find out whether teachers pay more attention to the development of Algerian students' literary competence. Our research is based on a qualitative analysis, based on a descriptive cross-sectional design. In the first part, we present a brief overview of the situation of Spanish language and literature teaching in Algeria under the two systems: the classical system and the LMD system and in the second part we present the methodology of our work based on the description and analysis of the syllabuses of the subject "Initiation to literary texts".

Keywords: literary education, LMD system, Algeria, first year, degree, introduction to literary texts.

1. Introducción

La presencia de la literatura en la clase de español como lengua extranjera (ELE) ha sido un eje fundamental en el desarrollo de esta disciplina. Desde las investigaciones clásicas sobre el uso de la literatura (Montesa y Garrido 1994) en los primeros congresos de la *Asociación para la Enseñanza de Español Lengua Extranjera* (ASELE), hasta las aproximaciones más recientes (Ventura, 2015, Rodríguez Guerrero, 2019), encontramos infinidad de aproximaciones en todos los ámbitos, con desarrollos importantes sobre la metodología (Rodríguez, 2017) y las ventajas de utilizar el texto literario en todos los niveles y para distintos fines. El desarrollo del concepto de Educación Literaria (Mendoza, 2004, Cerrillo, 2007), es imprescindible para proponer un uso de la literatura más amplio (García Iglesias, 2017), que favorezca el desarrollo de competencia literaria del alumnado y por tanto de su competencia comunicativa en español.

La evolución de la enseñanza de la lengua española y sus literaturas en todos los ámbitos, separadas muchas veces como distintas áreas de conocimiento, pero como contenidos inseparables en los primeros niveles educativos ha ido transformándose en los últimos treinta años. Enseñar y aprender literatura en el ámbito de la enseñanza de ELE ha sido siempre un tema debatido, porque enseñar literatura ha tenido diferentes objetivos como ejemplo: favorecer las estrategias para adquirir y fomentar los hábitos de lectura, conocimientos de análisis de los textos, competencia lectora y literaria, conocimiento tanto de obras como de autores más conocidos de la historia de la literatura.

En Argelia, la enseñanza de la literatura no es algo nuevo, sino que tenía sus raíces antes, desde la introducción del español en la universidad argelina (Derrar & Choucha, 2006). Además de esto, la presencia de ésta no se encuadra sólo en la universidad, sino también

¹ Abed **BOUBEKEUR**, Universidad de Orán 2, Mohamed Ben Ahmed, Argelia. abedboubekour@yahoo.fr; José Rovira **COLLADO**, Universidad de Alicante, España, jrovira.collado@gcloud.ua.es ; Zouaoui **CHOUCHA**, Universidad de Orán 2, Mohamed Ben Ahmed, Argelia. chouchasba@gmail.com

en la educación secundaria. Es importante destacar este interés por el español en un país bilingüe, con gran influencia del francés (Beldjezzar & Ouardia 2020).

En la enseñanza superior, la presencia de la literatura española es más que evidente, ya que antes de introducir el sistema de *Licenciatura, Máster y Doctorado* (LMD), o sea bajo el sistema clásico la asignatura de la literatura se impartía en los cuatro cursos de la *Licenciatura en lengua española*, es decir, desde el primer curso de licenciatura hasta el cuarto curso, con un volumen horario que variaba entre una hora y media hasta cuatro horas y media por semana, dependiendo del nivel y del programa, y con un coeficiente que oscila entre uno (01) hasta tres (03), como método para valorar la importancia y la duración de cada asignatura. Posteriormente en el año 2004, El Ministerio de la Enseñanza Superior y la Investigación científica introdujo el nuevo sistema, el citado LMD, y se empezó a aplicar en los Departamentos de Lengua Española a partir del mes de septiembre del año escolar 2007-2008. La Licenciatura consta de tres cursos, el Máster de dos y luego el Doctorado.

Con este cambio, podemos observar al nivel de la licenciatura que este sistema ha dado una importancia mayor a la enseñanza de la literatura y la ha incluido en la unidad fundamental con el cálculo por créditos que oscilan entre dos (02) hasta cuatro (04). Así como un volumen horario mayor, entre una hora y media (01h: 30) durante los cuatro semestres iniciales y tres horas (03h: 00) durante los dos semestres finales, como se indica en los planes de estudio elaborados por el Ministerio de Enseñanza Superior y de la Investigación Científica.

El mismo plan de estudio *Licenciatura en lengua española* ha sido actualizado durante el año escolar 2015-2016, y la enseñanza de la literatura ha conservado su lugar como contenidos obligatorios en la unidad fundamental, pero sólo se hace un cambio al nivel nominal o sea, en vez de llamar la asignatura “Literatura” se han diferenciado distintas asignaturas: *Iniciación a los textos literarios* para el primer curso, para el segundo *Literatura* y para el tercero *Estudio del texto literario*. Además, se añade la especialidad de *Literatura e historia* en el máster, durante dos años el estudiante estudia las diferentes asignaturas que tienen relación con la citada especialidad y en el segundo curso de máster se centra en realizar un trabajo de investigación en la misma especialidad, similar al trabajo final de Máster (TFM) en España. Lo mismo sucede respecto a la evaluación. Al contrario del sistema clásico que se basaba solamente en la evaluación sumativa o final, el sistema de LMD ha dado una importancia mayor a la evaluación formativa y la ha inculcado casi en todas las asignaturas, elemento a destacar al consultar el nuevo.

A la luz de estas consideraciones, planteamos las siguientes preguntas de investigación: en el marco de la nueva reforma universitaria en Argelia ¿Cuáles son los objetivos y contenidos que se han subrayado para la enseñanza de la literatura a los estudiantes de primer curso de licenciatura? ¿Cómo está concebida la enseñanza de la literatura en el programa del profesor bajo la nueva reforma universitaria? ¿Cómo enseñan los profesores la asignatura de literatura española? O sea ¿se enseña literatura? O ¿la historia de la literatura? Y ¿Qué clase de competencias desarrollan los estudiantes durante la clase de literatura?

Como objetivos secundarios hacemos un análisis del profesorado y de los contenidos de la asignatura en las distintas universidades y para finalizar proponemos aplicar el concepto de Educación Literaria en este ámbito.

Para encontrar respuestas a nuestras preguntas, en esta investigación nos hemos fijado varios objetivos: el principal es describir el estado actual de la enseñanza de la literatura española en las licenciaturas de español en Argelia, los secundarios son: el primer objetivo reside en conocer la importancia y las aportaciones que ha dado la reforma universitaria a la asignatura de literatura española; el segundo objetivo consiste en examinar y analizar el programa de la asignatura *Iniciación a los textos literarios* de del primer curso de licenciatura de los diferentes departamentos de la lengua española en Argelia y el tercer objetivo radica en averiguar qué tipo de competencias se desarrollan durante la clase de literatura.

2. Marco teórico

2.1. Reflexiones sobre la didáctica de la literatura antes de la reforma del sistema de LMD

Dos grandes reformas desde la independencia argelina, hasta hoy día han marcado la evolución de la universidad argelina y la formación de profesorado de español en Argelia: una en 1971 y la otra en el año 2003. El propósito de la reforma de 1971 era capacitar al mayor número posible de alumnado universitario en respuesta a las necesidades expresadas, así como era revisar la enseñanza, las calificaciones y reciclar al profesorado teniendo en cuenta los perfiles de formaciones determinados (Benghebrit y Rabahi, 2009). A partir del año 1972 y para dar mayor calidad a la enseñanza y a la formación universitaria, la *Licenciatura en lengua española* se organizó en seis semestres o sea tres años. A partir del año 1985 hubo una actualización, prolongando la licenciatura con un curso suplementario de estudios y el estudiante de la *Licenciatura en lengua española* en vez de estudiar tres cursos, estudiaba cuatro cursos. Este sistema duró veinte años hasta que la Comisión Nacional Argelina de la Reforma del Sistema Educativo (CNRSE) recomendara la integración del nuevo sistema de LMD que está en vigor (Bouchiba, 2012: 474).

La enseñanza de la literatura en los Departamentos de Lengua Española bajo el sistema clásico se impartía en los cuatro cursos, tenía un volumen horario entre una hora y media (01h: 30) hasta cuatro horas y media (04h: 30) por la semana. El sistema estaba basado en el coeficiente y no el crédito, la evaluación era sumativa, por lo que el trabajo del estudiante o su participación en clase no cuentan, sólo la nota del examen que se hace cada fin del semestre. En lo que refiere el programa de literatura fue preparado por profesores del Ministerio de la Enseñanza Superior, como afirma la profesora Khelladi (2011:10):“...ni para mí como profesora ni para mis estudiantes de tercer curso del sistema clásico. Cuando daba el programa de literatura del Siglo de Oro (programa obligatorio y preparado por algunos profesores en el Ministerio de la Enseñanza Superior)”.

En efecto, la literatura se enseñaba durante los cuatro cursos de licenciatura, en el primer curso se estudiaba generalidades sobre la literatura (Introducción a la literatura, la literatura griega; Introducción al estudio de la literatura romana; los géneros literarios y las figuras de retórica); en el segundo curso: se impartía clases sobre la literatura de los siglos: XVII, XVIII; el tercer curso el programa reposaba sobre la literatura de la Edad Media y el Siglo de Oro y para el cuarto curso se estudiaba la literatura del siglo XX, de posguerra y literatura contemporánea.

Respecto a la metodología de la enseñanza de la literatura bajo tal sistema clásico, cuando el profesor entraba, los estudiantes lo recibían sentados en un anfiteatro o una sala grande durante una hora y media, los estudiantes apuntaban la lección que el profesor les dictaba, o muchas veces también tenían que tomar notas de los trabajos que presentaban sus compañeros durante la clase, y al final de cada semestre se hacía un examen final, donde los estudiantes tenían que memorizar todo lo que había sido dictado y explicado por su profesor y/o durante la presentación de los trabajos de sus compañeros. Este modelo clásico no se diferenciaba casi nada de la enseñanza de la literatura en el resto del mundo en aquel momento.

2.2. El proceso Bolonia y la propuesta para la reforma del sistema universitario argelino

Por haber sido organizado en dicha ciudad italiana (1998), el proceso Bolonia recibe este nombre, un año después los ministros de la educación de los países que forman la Unión Europea, así como otros países firmasen esta declaración que recogía el Proceso de unir los estudios universitarios en Europa, en lo que se denomina *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* (Pérez, 2013: 88). Por consiguiente, el proceso de Bolonia se generalizó en los demás países. En este marco de reforma, la universidad argelina fue preparando su adaptación de este sistema y a fin de mejorar su apertura hacia el mundo exterior y marcar su presencia en la plataforma de la mundialización, adaptó el sistema de LMD que divide los estudios universitarios en tres niveles: Licenciatura, Máster y Doctorado, aprobado en el año 2004 en virtud del decreto ejecutivo N°04- 371, con la misma organización en materia de enseñanza (Ounane y Khechab, 2015: 809).

De esta manera, la reforma del sistema "Licenciatura-Máster-Doctorado" se refiere a un conjunto de medidas que modifican el sistema de enseñanza superior para adaptarlo a las normas internacionales. Dicho sistema se aplica principalmente en una arquitectura basada en tres títulos académicos: licenciatura, máster y doctorado; una organización de la enseñanza en semestres y unidades didácticas; la aplicación de créditos para el cómputo de carga horaria y dedicación de cada asignatura y la expedición de un anexo descriptivo del diploma. Este nuevo sistema se puso en marcha para satisfacer las necesidades del mundo socioeconómico. Así como, para promover la integración del alumnado argelino en el mundo del trabajo (Beldjilali, 2014).

2.3. Nuevas reflexiones sobre la educación literaria en el marco de la reforma del sistema de LMD

Al amparo de la reforma del sistema de LMD, y a nivel teórico, ya se empieza a reflexionar de cambiar todo el enfoque metodológico, sustituyéndolo por otro basado en la enseñanza comunicativa, partiendo de materiales concretos para mejorar la competencia lingüística del alumnado argelino (Moratal & Santos, 2015), así que la metodología de la enseñanza de la literatura se ha cambiado de raíz y tiene como objetivo poner el acento en el fomento de los hábitos lectores, utilizando así otros criterios para la selección de textos literarios para la lectura y el disfrute durante las clases de literatura. Para poder aprovechar la práctica lectora y animar a los estudiantes a leer, se empieza por una parte en tener en cuenta los gustos y los conocimientos previos de los estudiantes para la elección de los fragmentos de lectura y por otra parte en desarrollar las diferentes estrategias de lectura para animar a los estudiantes a la producción literaria que se ha convertido como un eje fundamental de la educación literaria. Ésta última se lleva a cabo en el aula mediante varias actividades tales como los talleres literarios creativos, presentación de guías de lectura, etc., (Lomas, 2001), relacionando el aprendizaje lingüístico con el literario, no limitándose a repetir contenidos de este último. La realidad bilingüe (Hamidi, 2020) del alumnado argelino propicia además el acceso a una nueva lengua y su literatura, de acuerdo con los intereses de los jóvenes (Beldjezzar & Aci, 2020).

Con la nueva reforma, la enseñanza de la literatura se ha cambiado, y en vez de dar clases magistrales para más de cien estudiantes, hoy día, la literatura se enseña en grupos, lo que se llaman clases dirigidas o trabajos dirigidos. Por una parte, durante esta clase, el estudiante en vez de quedarse y recibir toda la clase de su profesor, se ha vuelto un elemento activo, que participa y anima la clase, en efecto a través de las tutorías y su participación activa en el grupo con su profesor o sus compañeros para adquirir más conocimientos (Cerrillo, 2007; Ballester, 2015). Así desarrolla su competencia comunicativa en general y su competencia literaria en particular. El uso de textos literarios en la clase de ELE (Mendoza, 2008) no debe ser simplemente un apoyo para la formación lectora, también el eje de la clase, como sucede en la asignatura que vamos a analizar. Por otra parte, la tarea del profesor bajo este sistema también ha cambiado, puesto que antes era el centro del saber (dicta, explica, etc.), hoy su tarea se ha convertido en ser mediador y facilitador del aprendizaje, de hecho, subraya los objetivos de la clase, motiva y evalúa a sus estudiantes.

El sistema de LMD se basa, al igual que el EEES en el crédito como eje para la organización didáctica. La asignatura de *Literatura* dentro de la licenciatura tiene créditos que oscilan desde el primer curso hasta el tercero entre dos (2) y cuatro (4). Respecto al modo de evaluación de la literatura bajo esta nueva reforma, se basa en dos modos: la evaluación formativa y la evaluación sumativa o final, y cada una está representada por una nota. En resumen, la literatura sea cual sea su lugar bajo el sistema clásico o el sistema de LMD, siempre está considerada como asignatura indispensable y no se puede excluir del programa de enseñanza. Sólo su manera de llevarla al aula difiere de un docente a otro. De hecho, a la luz de estas consideraciones pasamos a la realidad del aula y veremos cómo se programa la asignatura de *Iniciación a los textos literarios*, así como queremos ver si los profesores toman en consideración las directrices de la reforma del sistema LMD. No obstante, antes de nada, pasamos a la descripción de nuestra metodología, para luego realizar el análisis.

3. Metodología de la investigación y muestra

Nuestra metodología busca tener unos resultados fiables, así como acercarnos a la realidad del aula sobre el cómo se enseña esta asignatura, en el marco de la reforma del sistema de LMD en Argelia, por parte de los profesores de literatura y cómo se aprende también por parte de los estudiantes de primer curso de licenciatura. Nuestra metodología de investigación se basa en un análisis cualitativo, fundamentado en un diseño transversal de tipo descriptivo. A fin de encontrar respuestas a nuestras preocupaciones y comprobar cómo se practica la enseñanza de la literatura en el contexto universitario, exactamente con los estudiantes de primer curso. En efecto, hemos recurrido al programa de la citada asignatura. Para llevarlo a cabo, hemos reunido los programas de la asignatura de *Iniciación a los textos literarios*, en distintas universidades en Argelia. Estos temarios nos ayudarán a aproximarnos más a la metodología de la enseñanza de la literatura, así como nos proporcionarán la posibilidad de ver ¿Cómo se programan las clases de literatura? ¿Qué modelo siguen los profesores para la enseñanza de esta asignatura? ¿Qué contenidos se desarrollan? ¿Qué objetivos? ¿Qué material se usa? y ¿Qué procedimiento de evaluación usan los profesores? Por tanto, nuestra metodología de investigación se desarrolla en:

El programa de *Iniciación de textos literarios*: dicho programa como instrumento metodológico nos servirá para explorar la realidad del aula y averiguar el tratamiento del texto literario en el aula de ELE y qué enfoque se adopta respecto a su enseñanza. A fin de realizar este estudio, hemos reunido los cinco programas de esta asignatura, de los cinco Departamentos de Lengua Española, de diferentes ciudades de Argelia: uno en el centro, en Argel y otros en el oeste: Orán, Mostaganem y Tlemcen, y el quinto está en el sur de Argelia en la ciudad de Laghouat. De hecho, con el análisis del programa queremos ver primero los elementos que componen el programa y qué criterios se recogen para la secuenciación de los contenidos de dicho programa que podemos resumir en:

- Definición y determinación clara de las competencias y los objetivos.
- El contenido que queremos examinar: (la adecuación del nuevo contenido con los conocimientos previos que tienen los estudiantes de primer curso, o sea la correspondencia entre los contenidos; consideraciones del nivel lingüístico del estudiante; diversidad: el programa ha de ser variado y que responda a las necesidades del estudiante a fin de que este pueda desarrollarse en función de sus posibilidades).
- Metodología de la enseñanza, que está constituida por los diferentes procedimientos y estrategias que se realizan en las actividades.
- Delimitación clara y objetiva de los criterios de evaluación.

3.1. Participantes en la investigación

Para la recogida de datos, hemos examinado los programas de la asignatura de *Iniciación a los textos literarios* de los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021. En efecto para recopilar los cinco programas, se ha usado el correo electrónico o entrevistas directas, desplazándonos a las ciudades donde trabajan los informantes.

Nuestro objetivo es examinar el programa, pero creemos oportuno presentar antes el perfil los profesores que dan clases de literatura a los estudiantes de primer curso y/o que han participado en la elaboración de dicho programa. Cabe añadir que los mismos profesores son titulares que dan clases de diferentes universidades, la mayoría tienen un magíster y están preparando su tesis de doctorado, salvo dos que ya son doctores. El magíster es un título universitario que pertenece al sistema clásico. Al obtener el diploma de magíster una persona tiene el derecho de enseñar en la universidad como profesor asistente, así mismo tiene el derecho de matricularse en el doctorado sin pasar un concurso. Después de la aplicación del sistema de LMD, el magíster ya no existe. En cuanto a la especialidad encontramos seis profesores que tienen *Magisterio en literatura*, mientras que hay dos de *Didáctica*. Para llevar a cabo nuestro análisis del programa hemos tenido varios criterios que son: la experiencia del docente, el diploma y el perfil de su investigación.

3.2. Descripción de los informantes

A continuación recogemos los datos de los informantes:

Departamentos de la Lengua Española donde trabajan los informantes	Laghouat Orán Mostaganem Tlemcen Argel
Número de profesores que imparten la asignatura de "iniciación a los textos literarios" y/o han participado en la elaboración del programa en cada departamento	Laghouat 02 informantes Orán 01 informante Mostaganem 01 informante Tlemcen 01 informante Argel 02 informantes
Años de ejercicio profesional Hasta 05 Entre 06-10 Entre 11-20 Más de 20	14.29% 71.42% 00% 14.29%
Diploma obtenido Magíster Doctorado Otro	71.43% 28.57% 00%
Presentación del perfil de investigación Título de la memoria de magíster Título de la tesis de doctorado	- "Crónica de una muerte anunciada entre ficción literaria y científicismo". - "Estructura y temática en la obra de Max Aub: Diario de Djelfa". - "La imagen y representación del moro en las obras románticas del duque de Rivas: el moro expósito y la morisca de Alajuar". - "La novela de la vida perra de Juanita Narboni del escritor Ángel Vázquez, vehículo de la pluriculturalidad y del cosmopolitismo de la ciudad magrebi Tánger". - "La autonomía y el aprendizaje de ELE asistido por las nuevas tecnologías de información y comunicación". - "Los Weblogs de viajes: diarios de viajeros en la red" - "Max Aub y Argelia: diario de Djelfa, entre literariedad y realidad simbólica" - "La adaptación de los aspectos culturales en los manuales de ELE, para la enseñanza del español en Argelia".

Tabla N°: 01 Características de los informantes

Como podemos ver, hay siete (07) informantes y cinco programas, porque en algunos Departamentos de la Lengua Española encontramos a dos profesores que imparten la misma asignatura al mismo nivel. También como lo vemos, la mayoría de los informantes tienen un magíster, y son doctorandos, salvo dos que son ya doctores. En lo que concierne la experiencia, la mayoría tiene experiencia media entre cinco (05) hasta diez (10) años, mientras un informante tiene menos de cinco años y otro tiene una experiencia en la enseñanza de literatura que supera los veinte años. En lo que refiere el perfil de investigación difiere entre cada docente. La mayoría de los perfiles consiste en el estudio analítico o comparativo de una novela, mientras dos informantes centran su investigación de magíster y de doctorado en la didáctica de ELE. Como vemos en la tabla, sabemos muy bien que el perfil de investigación es muy importante en la práctica del profesor y eso se reflejará luego en el programa propuesto por los informantes. Para respetar la privacidad de los informantes, no identificamos ningún programa con ninguna persona o universidad.

4. Resultados. Análisis del programa

Cualquier curso o enseñanza ha de dotarse de un programa sido elaborado por especialistas en la materia. Por lo tanto, este programa se considera como la guía para un curso concreto, y permite seguir un aprendizaje que responda a las necesidades de los aprendices. Los programas analizados se aplican al proceso de enseñanza- aprendizaje de la literatura de los cinco Departamentos de Lengua Española en las diferentes universidades de Argelia. Los cinco programas que disponemos son diferentes y no hay un programa común entre los departamentos, ya que cada departamento elabora su propio programa. Para conocer más detenidamente los contenidos de cada programa hemos reproducido en los anexos los contenidos principales de cada uno.

Nos parece adecuado explicar la asignatura y el nivel de los estudiantes, antes de abordar el análisis. *Iniciación a los textos literarios* es una asignatura de carácter obligatorio, que pertenece a la unidad fundamental, y se imparte en los dos semestres del primer curso de licenciatura con dos créditos (2) y un volumen horario durante el semestre de 22h30. En lo que refiere al contexto en el que se desarrolla dicha asignatura, se trata de una introducción a los textos literarios en español. Parte de unos conocimientos iniciales que el estudiante debe ampliar a lo largo del curso, aunque cabe aclarar que nuestros estudiantes suelen estudiar textos literarios y otros tipos de textos durante la Educación Secundaria. Por desgracia, esos textos previos se centran en contenidos lingüísticos de ELE, y no tienen nada que ver con el desarrollo de la competencia literaria. La asignatura se imparte en grupos, a diferencia de la clase magistral del sistema clásico. La división de los grupos depende de cada departamento, hay departamentos que tienen solamente dos grupos, mientras otros, pueden tener hasta seis grupos.

4.1 Análisis de los cinco programas de la asignatura de *Iniciación a los textos literarios*

Para la presentación de los resultados, nos centraremos tanto en la descripción de los cinco (5) programas, señalados en números romanos (N.I-V), como los comentarios de los siete (7) informantes (n.1-7). Antes de empezar con el análisis, presentamos esta tabla que reúne los elementos esenciales del programa, indicando si están recogidos en los documentos recogidos:

<i>Elementos constitutivos del programa</i>	<i>Se figuran</i>	<i>No se figuran</i>
- Título del programa	100%	00%
- Nivel	100%	00%
- Autores que han elaborado el programa	00%	100%
- Descripción del curso y de la asignatura	40%	60%
- Competencias	00%	100%
- Objetivos	40%	60%
- Contenido	100%	00%
- Metodología	40%	60%
- Evaluación	40%	60%
- Bibliografía	40%	60%

Tabla N°02: Criterios esenciales constitutivos del programa

Como vemos en la tabla de criterios que constituyen el programa, respecto al nombre de las personas que han creado el programa, los profesores afirman que ellos mismos han elaborado el programa, aunque no aparecen citados, salvo un profesor que nos ha dicho que el programa ha sido elaborado por el “promotor” que es un profesor que tiene más de veinte años de experiencia y es catedrático de la universidad. En cuanto a la descripción del curso menos la mitad (40%), lo han señalado. En efecto, la descripción del curso que incluye la presentación detallada de la asignatura, los créditos, el volumen horario y la evaluación como asunto que de máximo interés para los estudiantes no aparecen habitualmente. Estos elementos son muy importantes para los estudiantes sobre todo porque están en el primer curso, en una etapa de descubrimiento. Es una carencia que debe subsanarse en los programas, para describir la descripción de la asignatura y qué van a estudiar a lo largo del curso.

I. Los objetivos: Como se ha expuesto en la tabla sólo dos informantes han presentado los objetivos de la asignatura mientras la mayoría no han señalado los objetivos de la misma. “Leer, mejorar, escribir y evolucionar” son algunos de los verbos utilizados en los objetivos que formula el informante del programa N°IV, puesto que es consciente de la importancia de la lectura sobre el aprendizaje de la literatura. Como señala él mismo: “meter el acento en la promoción de las ganas lectoras ya que literatura es lectura” (n.4). Por un lado, gracias a la lectura se desarrolla la competencia literaria como el objetivo fundamental de la educación literaria y por otro lado, la lectura favorece la producción literaria mediante la adquisición del nuevo léxico, que a su vez ayuda al estudiante a la hora de escribir. Se añade a eso que el presente curso se trata una preparación al siguiente curso, como afirma el mismo informante: “Partiendo de eso, el estudiante ha de mejorar su manera de escribir y evolucionar en su paulatina adquisición lexical para pasar al

siguiente curso con un bagaje considerable” (inf.4). De esta manera, estas clases son la base para los siguientes cursos ya que se tratan de una preparación al estudiante para los cursos de especialización de literatura e historia.

Un punto común entre los dos objetivos formulados por los dos informantes es conocer la historia y los movimientos literarios desde la Edad Media. Pero podemos observar que los objetivos son generales y no hay un respeto a su clasificación, aunque un informante señala el verbo “conocer” como primer objetivo respecto a las distintas épocas o etapas de la literatura española. Luego directamente salta a otros objetivos como: “aplicar” y “valorar” que son objetivos que se practican a largo plazo, cuando el estudiante ya tiene conocimientos de la asignatura y del contenido ya se puede “aplicar” y “valorar”. De esta manera los objetivos son generales y no conciernen ni a la unidad didáctica que compone el programa ni a la dinámica de la clase. De hecho, éstos no son objetivos específicos que correspondan a una sesión de clase.

El primer informante también insiste sobre la escritura y la producción literaria, si bien nos preguntamos ¿Dónde se produce la producción literaria? si no se ofrece al estudiante las herramientas adecuadas que favorecen el hábito y el gusto por la lectura. Por consiguiente, la falta de la definición y la determinación clara de los objetivos específicos de las clases de literatura, que se resumen en “conocer la historia de la literatura o leer las obras y escribir” es una carencia importante. En general, habría que determinar objetivos específicos para una *Iniciación a los textos literarios* claros, organizados, inteligibles, bien redactados y cuyo léxico fuera apropiado y preciso, con estructuras correctas, centrándose en favorecer el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes. Respecto al (60%) de los informantes que no han señalado los objetivos en el programa, podemos decir que la ausencia de los objetivos, sean generales o específicos, influye negativamente. En primer lugar, sobre el docente, porque éstos le ayudan a la organización y selección de materiales, actividades y recursos didácticos, así como le facilitan obtener datos sobre el funcionamiento del programa y de la clase; en segundo lugar, sobre los estudiantes ya que les permiten reflexionar sobre su propio aprendizaje; y en tercer lugar, sobre la evaluación, ya que la falta de la determinación de los objetivos significa la ausencia de una evaluación apropiada.

II. El contenido: en este apartado queremos examinar los diferentes aspectos que hemos señalado en nuestra metodología de trabajo. Ya hemos señalado como gran parte del contenido de los programas se basa en las clases de literatura de la Edad Media, con sus diferentes características, autores, obras. Salvo un informante que basa su programa en dos aspectos, el primero consiste en el estudio de los elementos de la comunicación lingüística y el segundo se basa en las diferentes propiedades y tipologías del texto. Así, podemos señalar que los cinco programas se basan en modelos diferentes para la enseñanza de la literatura. Podemos destacar que el modelo historicista es más predominante sobre el modelo textual, más de acorde con las nuevas metodologías.

De esta manera, nos preguntamos ¿Este informante cuando elabora su programa ha tomado en consideración el nivel lingüístico de los estudiantes? Y, un estudiante que tiene un nivel A2 o B1 aunque no posea ningún conocimiento de la lectura literaria ¿puede hacer un comentario literario y lingüístico del texto literario?

Otro aspecto que nos ha llamado la atención en respecto a la progresión entre la unidad didáctica y los epígrafes en los programas. Por ejemplo, en el (80%) de los programas, el contenido recoge las figuras retóricas, y el (60%) de los informantes programan las figuras retóricas en las primeras clases, mientras un sólo informante las imparte en el segundo semestre. Podemos plantear que antes de programar las figuras retóricas hubiera sido mejor que estos informantes hicieran una aproximación a los conceptos básicos de la retórica, o una introducción a la métrica española, para poder introducir las figuras retóricas, respetando así el criterio de la continuidad y progresión. Éste es un criterio indispensable a la hora de elaborar un contenido del programa, y es importante tener en cuenta el nivel y los conocimientos previos de los estudiantes.

No obstante, la relación entre el contenido y los conocimientos que poseen los estudiantes es indispensable, sobre todo, cuando se trata del primer curso de licenciatura. Para los estudiantes la asignatura es nueva y no tienen ningún conocimiento previo de lo que significa exactamente “literatura”, y tampoco de los contenidos y los temas. La mayoría del contenido de los cinco programas se basa en la Edad Media, y éste no tiene nada que

ver con los conocimientos previos de los estudiantes, a menos que si lo estudiaran en las clases de historia en Educación Secundaria y en árabe. Pero es su primera vez en clase de literatura y esto puede provocarles lo que se llama “el choque” o “el aburrimiento en la clase de literatura”.

La concepción del término literatura aparece solamente en un informante (Programa N.I) que recurre a la definición del concepto durante la primera clase, para que tengan una idea de lo que van a estudiar a lo largo del curso. Es preferible tener en cuenta el nivel del estudiante en esta primera clase, así como otras recomendaciones, que consisten en elaborar un programa de literatura que responda a los planteamientos de la reforma, basándose sobre todo en: el porqué de la elección de este contenido y qué criterio se adaptan por un lado a los conocimientos previos de los estudiantes y por otro lado que responden a sus intereses.

III. La metodología: sólo el (40%) de los informantes señala la metodología en su programa. Según el primer informante del programa N.IV, el horario de la clase lo divide en dos: cuarenta y cinco minutos para la clase, y el resto se solicita a un estudiante que presente un tema sobre un aspecto que forma parte del programa. Mientras, para el informante n.1, la metodología de la clase de literatura está basada en el uso de los medios audiovisuales; lecturas de obras literarias; análisis de textos literarios y presentación de los trabajos de investigación relacionados con el tema. Ambos informantes recurren a la presentación de los trabajos de investigación, del alumnado. Esto consiste en solicitar a un estudiante que haga una investigación personal sobre un tema y luego lo presente al resto de la clase porque les permite comprender el tema, además de crear un ambiente de debate con el profesor. Otro aspecto que nos ha llamado la atención del informante que declara en su programa que usa lecturas de obras literarias, aunque no figura en su programa, sólo en el segundo semestre indica “Fichas de lecturas literarias”, esto quizá permita a sus estudiantes la elección de lecturas y por eso no las ha incluido en su programa.

El informante del programa N°3, no nos ha expuesto la metodología de la enseñanza de la literatura, pero se puede intuir de manera implícita. Por una parte, el uso frecuente de las tareas que se dirigen en casa, que favorece la buena preparación de la clase y la comprensión, y por otra parte, el uso de esquemas porque se nota que el contenido es bastante largo y tiene solamente una hora y media por semana, así que recurre al uso de esquemas. Estos son muy beneficiosos para el estudiante porque le permiten una comprensión fácil, aplicando así las técnicas del resumen que puede usarlas cuando lea una obra literaria, así como favoreciendo las estrategias de relación entre los conocimientos teóricos que quiere alcanzar y la práctica de estos. Lo mismo sucede para el informante del programa N.V, que recurre al uso de lecturas dirigidas como: *El libro de buen amor* o *Las coplas a la muerte de su padre* de Jorge Manrique, aunque sin detallar qué lecturas se recomienda, si se trata de lecturas recomendadas u obligatorias y qué material o ediciones se usan para realizar dichas lecturas.

IV. La evaluación: la reforma del LMD ha dado un lugar imprescindible a la evaluación, lo contrario del sistema clásico, que la dejaba como prueba final y sin criterios claros. Sólo el (40%) de los informantes han expuesto claramente los criterios de su evaluación, mientras que más de la mitad no lo han señalado, aunque seguro que están haciendo algún tipo de evaluación con sus estudiantes a lo largo del curso. En la tabla siguiente presentamos los criterios de la evaluación durante la clase de literatura establecidos por dos informantes:

<i>Informantes</i>	<i>Criterios para la evaluación formativa</i>		
Informante N°1	Presencia y participación activa durante la clase	Interrogación escrita	Exposición de los proyectos
	(05 pts.)	(07.5 pts.)	(07.5 pts.)
Informante N°4	El contenido	La forma	La presencia
	(12 pts.)	(08 pts.)	/

Tabla N°3: Baremo establecido por los profesores para la evaluación formativa durante la clase de “Iniciación a los textos literarios”

Podemos ver desde la tabla que ambos utilizan tres criterios para la evaluación formativa. En efecto, el informante n.4 considera la presencia en el aula como un criterio de evaluación, pero no le ha atribuido ninguna calificación, mientras que el primer informante la califica sobre (5) puntos, en lo que refiere a la presencia de los trabajos, el informante n.1 no ha detallado su baremo, sólo lo ha calificado sobre (7.5) puntos, mientras que el segundo lo ha detallado en dos criterios: el contenido (12 pts.) y la forma (8 pts). El informante n.1 en sus criterios ha otorgado (7,5) puntos para la presentación oral, pero no está claro, puesto que para evaluar esta última hay varios aspectos que tener en cuenta como: la entonación, la pronunciación, los gestos, la actitud, etc., y para el segundo menciona el contenido y la forma sin aclarar si es una evaluación sobre actividades orales o escritas, aunque en su metodología ha puesto presentación de los trabajos.

De hecho, los criterios expuestos por los informantes son generales, puesto que dentro del contenido hay muchos aspectos que se tiene en cuenta, y lo mismo para la forma.

El informante del programa N.III, insiste sobre la evaluación de una manera implícita, como lo notamos a lo largo de su programa “averiguar los ejercicios hechos”; “pedir a los estudiantes de hacer...” y “control escrito al final del semestre”. Podemos considerar que este informante confunde entre los tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. El ejercicio al final de la clase se trata como una evaluación final o sumativa, y si se corrige al inicio de la clase es una evaluación diagnóstica consiste en averiguar los aprendidos durante la clase pasada. Podemos anotar que éste no recurre a la evaluación formativa como herramienta procesual que permite valorar el progreso de los estudiantes, ya que recurre al control escrito como un único instrumento para la evaluación formativa. Esto puede provocar lo que se llama el descuido de las tareas de casa que se dan a los estudiantes. Dicho de otra forma, si estas últimas no se corrigen, entonces los estudiantes directamente no las van a realizar, tampoco las tendrán en cuenta. En el mismo programa notamos la ausencia de los instrumentos de la evaluación como: la observación, guías y parrillas de evaluación, cuestionarios, reseñas, el diario del profesor o el portafolio.

V. La bibliografía: sólo el (40%) presenta su bibliografía, todas se basan en libros de literatura de la Edad Media; historia de la literatura española e hispanoamericana, etc. Esto debería ser el contenido de la asignatura, a pesar de que es una bibliografía inaccesible para los estudiantes. No aparece bibliografía crítica destaca o manuales específicos. En estos momentos encontramos en Internet infinidad de espacios que nos permiten acceder tanto a obras literarias como a estudios críticos para el alumnado, como por ejemplo, la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (Boubekeur, Pérez Gisbert & Rovira-Collado, 2020).

5. Discusión y conclusiones

Tras analizar los contenidos del programa de *Iniciación a los textos literarios* del primer curso de licenciatura, podemos destacar la ausencia de varios elementos constitutivos del programa como los objetivos, la metodología y la evaluación en algunos programas. Aunque se realizan en el aula, no han sido recogidos en los programas. Respecto a los objetivos de la asignatura carecen de la claridad, la delimitación y la adecuación con el contenido del programa.

En cuanto al contenido, a pesar de que ha sido desarrollado por los informantes, se inclinan por el modelo historicista y estructural, basado en el aprendizaje de movimientos, obras, autores y comentario de textos. Estos modelos de enseñanza presentan un desajuste muy notable en lo que concierne a la reforma, puesto que el objetivo primordial de la educación literaria bajo el sistema de LMD consiste en poner el acento sobre el proceso de la lectura a fin de desarrollar la competencia literaria (Cerrillo, 2007), y el uso de material literario adecuado que responda a las necesidades e intereses de los estudiantes, para fomentar el hábito lector. Encontramos ya varias propuestas de canon literario para el aula de ELE (Campos, 2020).

Desde luego, en el contenido de los programas se nota que se trabaja más la competencia lingüística, porque el estudiante a lo largo de la clase recibe nuevo léxico, acompañado con la explicación, sin darse cuenta a las demás competencias como la intercultural (Leal-Rivas, 2020; Martínez Ezquerro, 2020) y la literaria.

Además, en el mismo contenido, todo versa sobre la historia de la Edad Media, y esto puede provocar a los estudiantes una desmotivación porque no tienen ningún conocimiento sobre el programa.

Como sugerencia ¿Por qué los informantes no plantean textos literarios basados en los cuentos de la literatura tradicional? Dichos cuentos serán fáciles para nuestro alumnado porque ya conocen el contenido, sólo el docente puede adaptar las historias o proponer actividades como diseñar una escena teatral a través de estos cuentos, resumirlos o imaginar el desenlace, así que los estudiantes van a desarrollar otras competencias y poco a poco adquirirán el hábito lector.

Respecto al profesor de literatura, hemos comprendido tras examinar el programa que su tarea no consiste en ser un especialista, sino es más que eso, trabaja más que el estudiante, prepara, dicta, explica, corrige y evalúa. La ausencia de la metodología y en las indicaciones para planificar las diferentes actividades y herramientas que faciliten el trabajo para ambos y el desarrollo de la competencia literaria, es una carencia señalada. Pero destacamos que hay mucho interés en la presentación en clase, la exposición de trabajos por parte de los estudiantes y la corrección los ejercicios.

En lo concerniente a la evaluación como criterio principal, que debe ser recogido claramente en el programa, precisando sus criterios, y los varios instrumentos para llevarlo a cabo, notamos una carencia importante. La evaluación presentada por los informantes ha sido insuficiente, debido a la no programación de los objetivos específicos. La ausencia de los criterios de evaluación denota la falta de una evaluación “auténtica”, que se base realmente en la evaluación de los progresos de los estudiantes (Boubekeur, 2014). Sin embargo, encontramos ya propuestas concretas que mejoren la evaluación de la literatura a través de prácticas más dinámicas (Medjkane, 2019) en el aula de ELE.

La bibliografía es inaccesible para los estudiantes de primer curso universitario y tampoco responde a sus necesidades, puesto que está basada en obras clásicas. Los estudiantes no van a consultar dicha bibliografía. Ya hemos notado también la ausencia notable del uso de las herramientas electrónicas. Desde la *Biblioteca Virtual Miguel Cervantes* <http://www.cervantesvirtual.com/>, a espacios como *Eldígoras* <http://www.eldigoras.com/lite.html> encontramos infinidad de fuentes bibliográficas en Internet, en lo que se ha denominado ELE 2.0 (Rovira-Collado, 2016).

Para concluir, el papel de la educación literaria en el marco de la reforma del sistema de (LMD) consiste en el fomento de la competencia comunicativa en general y la competencia literaria en particular y para llevar a cabo tales competencias, bastaría ofrecer al estudiante actividades relacionadas con dichas habilidades, tales como: el fomento de la lectura y el hábito lector, así como el disfrute de las obras literarias, que permiten a los estudiantes crear y producir textos con intención estética.

Tras el análisis del programa de la asignatura de *Iniciación a los textos literarios* hemos notado que la educación literaria se orienta hacia un enfoque historicista y estructuralista basado en una clase magistral, sin ninguna reflexión didáctica del estudiante para que desarrolle su competencia literaria (Mendoza, 2008). Ésta es en realidad es una competencia que se aprende de una manera paulatina y progresiva. Se añade a esto, la falta de los criterios esenciales en muchos de los ejemplos analizados que componen el programa de la citada asignatura como lo objetivos, la metodología y la evaluación en algunos programas. Este desajuste está en la elaboración a los programas se debe por un lado, a la mala comprensión de la reforma del sistema de LMD y por otro lado, a la experiencia y el perfil de investigación de los profesores que han participado en la elaboración del programa. Su perfil se basa generalmente en el análisis literario de una novela y/o el estudio comparativo de obras, contenidos relevantes para el estudio crítico de la literatura, pero no para su enseñanza. Estos profesores deberían reforzar sus conocimientos pedagógicos en el ámbito de la didáctica de ELE, para poder diseñar sus programas, sus clases y la elaboración del material adecuado para la clase de literatura española.

Bibliografía

Ballester, J., 2015, *La formación lectora y literaria*, Barcelona, Graó.

- Beldjezzar B. & Ouardia A. 2020. "Le langage des jeunes algériens : essai de (re)définition et de (re)configuration d'une notion didactisable" *Studii și cercetări filologice. Seria Limbi Străine Aplicate*, 19, 150-162 <http://scf-lsa.info/wp-content/uploads/2021/01/149-161-Borhane-Beldjezzar-Aci-Ouardia.pdf> (Consultado el 25 de enero de 2021).
- Beldjilali, S., 2014, *Le système LMD au département de français à l'Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem*, Memoria de máster, Universidad de Mostaganem.
- Benghebrat, N-R y Rabahi, Z-S., 2009, "Le système LMD (Licence- Master- Doctorat) en Algérie: de l'illusion de la nécessité au choix de l'opportunité", *JHEA/RESA*, 7 (1&2), 189-207 https://codesria.org/IMG/pdf/9-Remaoun_Senouci.pdf. (Consultado el 07 de enero de 2021).
- Boubekeur, A., Pérez Gisbert, V., & Rovira Collado, J. 2020. "Recorridos didácticos por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Propuesta plurilingüe para la enseñanza de la literatura". En: Roig-Vila, R. (coord.). *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*. Volumen 2020. Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) pp. 827-837 <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/110120>(Consultado el 25 de enero de 2021).
- Boubekeur, A., 2014, *La evaluación de la expresión oral en el aula de español como lengua extranjera*, Memoria de máster, Universidad de Orán.
- Bouchiba, Z., 2012, "La enseñanza del español en Orán" I. Terki- Hassaïne; E. Sola; A. E. Díez y M. Casado, *Las campanas de Orán 1809- 2009, Obras colectivas Humanidades N°3* (cap. 31, pp.469- 480). Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones.
- Campos Fernández-Figares, M. 2020. "Enfoque transnacional para la creación de un corpus literario en el aula ELE" *PortaLinguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras* 34 39-53. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16732>
- Cerrillo, P.C., 2007, *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*, Barcelona, Octaedro.
- Delgado, A. García Roca, M. Santamarina Sancho (coord.) *Lectura y educación literaria: Nuevos modos de leer en la era digital.*, Barcelona: Octaedro, pp. 229-238.
- Derrar, A y Choucha, Z., 2006, "Didáctica de la literatura: interferencias culturales y lingüísticas en la enseñanza de ELE", https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0229.pdf. (Consultado el 25 de enero de 2021).
- García Iglesias, M. V. 2017. *El Desarrollo de la educación literaria en aprendientes iniciales de ELE una propuesta didáctica llevada a las aulas* [Tesis doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona.
- Hamidi, D. 2020. "Politiquelinguistique et identité en Algérie" *Studii și cercetări filologice. Seria Limbi Străine Aplicate*, 19, 240-244. <http://scf-lsa.info/wp-content/uploads/2021/01/239-243-Djamel-Hamidi.pdf> (Consultado el 25 de enero de 2021).
- Khelladi, Z., 2011, ¿Cómo enseñar la literatura a los estudiantes no nativos de tercer curso clásico? https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/03_hamza.pdf (Consultado el 15 de marzo de 2020).
- Leal-Rivas, N. 2020. "Critical intercultural communicative competence: analysis of cognitive sub-processes in academic writing samples in university students of Spanish Foreign Language". *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras* 34 169-192. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16739>
- Lomas, C., 2001, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. I.*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Martínez-Ezquerro, A. 2020. "Linguistic abilities in intercultural Reading practices" *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras* 34 107-123. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16736>
- Medjkane, Y. (2019). Kahoot como recurso gamificador del Quijote en la clase de ELE. *Actas del III Congreso de español como lengua extranjera del Magreb (CELEM)*, Instituto Cervantes, 252-259. <https://bit.ly/3dD74Ae> (Consultado el 07 de enero de 2021).
- Mendoza Fillola, A., 2004, *La Educación Literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- Mendoza Fillola, A., 2008 La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. En A. María Peña Ortega (coord.) & C. Guillén Díaz (dir.), *Lenguas para abrir camino*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura. pp. 113-166. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-utilizacion-de-materiales-literarios-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras--0/> (Consultado el 07 de enero de 2021).
- Montesa Peydró, S. & Garrido Moraga, A. 1994. "La literatura en la clase de lengua" *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: español para extranjeros: didáctica e investigación*. Madrid. ASELE, pp. 449-457.
- Moratal Canales, V. & Santos de la Rosa, I. 2015. El uso incorrecto de "ojalá" en estudiantes arabófonos de origen argelino: causas y soluciones. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, <https://marcoele.com/el-uso-incorrecto-de-ojala/> (Consultado el 10 de enero de 2021).

- Ounane, A y Khechab, S., 2015, *El sistema LMD y la autonomía del alumno: evolución y cambios en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la universidad argelina*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0809.pdf. (Consultado el 07 de enero de 2021).
- Pérez, A-M., 2013, *Metodología en la enseñanza de la literatura extranjera: investigación, teoría y práctica*. [Tesis doctoral], Universidad de Salamanca.
- Rodríguez Guerrero, B. 2019. “La literatura en la clase de ELE. Beneficios y posibilidades de la presencia de textos literarios en algunos manuales de B1”. J. M. Amo Sánchez Fortún, M. P. Núñez Rodríguez Guerrero, B. 2017. *Los libros de texto como recurso en el aula de idiomas. Estudio sobre el tratamiento de la literatura y la comprensión lectora en algunos manuales de español como lengua extranjera* [Tesis doctoral] Universidad de Granada .
- Rovira-Collado, J. 2016. “ELE 2.0 as teaching and RTrend in ForeignLanguageTeaching” *Revista Fuentes*, 18(2), 167–182 <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2829> (Consultado el 19 de enero de 2021).
- Ventura, M-S., 2015, “La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera.” *Tejuelo*, 21 <https://mascvux.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/.../1629> (Consultado el 24 de enero de 2021).

Abed **BOUBEKEUR**, profesor de didáctica de la lengua española en la Universidad de Tiaret, Argelia. Doctorando en la Universidad de Orán 2, Argelia. Especialista en la didáctica del texto literario, la evaluación, uso de las TIC en el aula de ELE. Ha participado en varios congresos nacionales e internacionales: Costa de Marfil, España y Portugal, además ha publicado varios artículos sobre la enseñanza del español como lengua extranjera, la evaluación de la expresión oral y la metodología de investigación.

José **ROVIRA-COLLADO**, profesor Doctor de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Alicante, España. Secretario de Departamento de Innovación y Formación Didáctica. Representante de la UA en la Red Internacional de Universidades Lectoras. Especialista en Literatura Infantil y Juvenil en Internet, uso de las TIC para la enseñanza de lenguas y narrativa gráfica y multimodal con más de ochenta publicaciones entre artículos y capítulos de libro.

Zouaoui **CHOUCHA**, profesor Doctor de Literatura Española en la Universidad de Orán 2, Argelia. Interlocutor (encargado de los convenios) entre la Universidad de Orán 2 y las universidades hispánicas. Promotor del Máster Literatura y Civilización españolas. Expresidente de la asociación cultural “Asociación cultural para la promoción del español como tercera lengua”. Especialista en Literatura Española contemporánea y Literatura Hispanomusulmana. Autor de un libro, en trámite de publicación: Introducción a la literatura hispanomusulmana siglos XII- XIII. Elaboración de un Diccionario trilingüe Español- francés- árabe (inédito). Autor de muchos artículos en diferentes congresos internacionales en España: La Coruña, Andújar, Alcalá La Real, Oviedo, Madrid.

ANEXOS

Los cinco programas de la asignatura de 'Iniciación a los textos literarios' del primer curso de licenciatura recogidos son los siguientes:

Anexo N°1. Programa N°1, Iniciación a los textos literarios

Primer semestre

1. Introducción a la literatura en general

1.1. Definición de la literatura y sus características generales; **1.2.** La comunicación literaria; **1.3.** La obra literaria; **1.4.** Prosa y verso.

2. Los géneros literarios; 2.1. Definición de un género de literario; **2.2.** Géneros líricos; **2.3.** Géneros épicos; **2.4.** Géneros dramáticos

Segundo semestre

3. Las figuras de retórica; 3.1. El lenguaje literario; **3.2.** Definición del estilo y del lenguaje poético; **3.3.** Definición de las figuras estilísticas

4. El estudio métrico de poemas; 4.1. Definición de la métrica; **5. División cronológica de la literatura española; 5.1.** La literatura durante la Edad media; **5.2.** Las obras maestras en la literatura española; **5.3.** Fichas de lecturas de obras literarias.

Anexo N°2. Programa N°2, Iniciación a los textos literarios

Primer semestre

1. Comunicación humana; **1.1.** Comunicación lingüística, **1.2.** Factores de la comunicación lingüística; **2.** La intención comunicativa y las funciones del lenguaje **2.1.** La intención comunicativa, **2.2.** Funciones del lenguaje; **3.** Texto y discurso; **3.1.** Elementos que intervienen en los textos; **4.** El texto y el contexto; **4.1.** El contexto lingüístico, **4.2.** El contexto situacional, **4.3.** El contexto sociocultural; **5.** Propiedades del texto **5.1.** La adecuación; **5.2.** La coherencia, **5.3.** La cohesión.

Segundo semestre

6. Tipos de textos y géneros textuales; **7.** La organización informativa del texto y Las formas del discurso; **8.** Las situaciones textuales; **8.1.** Tipos de textos y formas del discurso; **8.1.1.** La narración; **8.1.2.** La descripción; **8.1.3.** La exposición, **8.1.4.** La argumentación); **8.2.** Textos literarios; **8.2.1.** La comunicación literaria; **8.2.2.** El lenguaje literario.

Anexo N°3. Programa N°3, Iniciación a los textos literarios

Primer semestre

1. La Edad Media (Orígenes del castellano, Evolución de la lengua castellana, Pedir a los estudiantes que repasen la clase); 2. Preguntas de repaso, La Edad Media (2) (Los fonemas medievales, Ausencia de uniformidad idiomática diversidad, dignificación de la lengua, lengua oficial, tareas para casa); 3. Se averiguan los trabajos dados y lectura de lo hecho, pedir a los estudiantes que hagan una síntesis de las principales características de la Edad Media bajo forma de cuadros o esquemas; 4. Averiguar los esquemas y los trabajos, Clase teórica y práctica (La versificación, Métrica y cómputo, Dar un pequeño ejercicio a casa); Clase teórica y práctica (La versificación(2), Métrica y cómputo, dar un pequeño ejercicio a casa); 5. CONTROL ESCRITO; 6. Literatura medieval (1) (Jarchas y Moaxajas, Estudio y práctica, Dar un ejercicio a casa, aplicación del cómputo silábico a una poesía completa, para averiguarlo, puede llevar la totalidad de la hora y media de clase); 6. Averiguar los trabajos, Literatura medieval (2) (Jarchas y Moaxajas, Estudio y práctica, Dar lecturas a casa); 7. Literatura del siglo XII (1) (Características, marco histórico, marco social y cultural (esquemáticos o resumidos por los estudiantes), 8. La juglaría y el cantar de gesta, El cantar de Mío Cid (1), pedir a los estudiantes que lean unas estrofas del *Cantar de Mío Cid*; 9. Averiguar los trabajos, La juglaría y el cantar de gesta (El *Cantar de Mío Cid* (1), pedir a los estudiantes que lean y expliquen el poema *Los siete infantes de Lara*; 10. Averiguar los trabajos, Literatura del siglo XII (2) (El teatro medieval, Estudio de un fragmento de *Reyes Magos*, representarlo en clase); 11. Repaso general para el examen del primer semestre.

Segundo semestre

1. La literatura del siglo XIII (El mester de clerecía, Gonzalo de Berceo: *Los milagros de nuestra señora*, estudiarlo en clase con los estudiantes, Hacer el cómputo de las tres primeras estrofas); 2. Averiguar los trabajos hechos, La literatura del siglo XIII (Fernán González *El poema de Yusuf*, Hacer el cómputo silábico, pedir a los estudiantes de rellenar el cuadro "Siglo XIII" sólo la primera parte); 3. Averiguar los trabajos hechos por los estudiantes, La literatura del siglo XIII (Alfonso X el Sabio, los estudiantes deben leer, comprender y sintetizar los conocimientos bajos forma de cuadros sinópticos por época; 4. Averiguar los trabajos hechos, La literatura del siglo XIII (Alfonso X el Sabio, Obras de Alfonso X el Sabio, Como repaso se rellena el cuadro "Siglo XIII" sólo la segunda parte); 5. Averiguar los trabajos, La literatura del Siglo XIV (Características, marco histórico, marco social y marco cultural esquematizados o resumidos por los estudiantes), II. Principales autores (La prosa didáctica Don Juan Manuel, *El Conde Lucanor*, pedir a los estudiantes que estudien el texto en casa sobre el libro, hay dos trabajos en esta semana, *El conde Lucanor* y el esquema); 6. Averiguar los trabajos hechos por los estudiantes, Repaso: consolidación de los conocimientos de las clases anteriores; 7. Control escrito; 8. La literatura del siglo XV (1) El siglo de Transición o Prerenacimiento (Marco histórico: esquematizado, Marco social y cultural: esquematizado, Juan Ruiz Arcipreste de Hita, *El libro de buen amor*, como repaso: pedir a los alumnos de rellenar el cuadro del "Siglo XV"; 9. Averiguar los esquemas anteriores, Producción literaria del siglo XV (Poesía culta: arte real y arte mayor, pedir a los estudiantes de buscar *El marqués de Santillana*; 10. Averiguar los trabajos hechos por los estudiantes, Producción literaria del siglo XV (Principales poetas, El marqués de Santillana); 11. Preguntas sobre la clase anterior, Producción literaria del siglo XV (Principales poetas, Juan de Mena, Jorge Manrique, estudiar el poema y sus figuras literarias y en su cómputo silábico); 12. Repaso para el examen del segundo semestre.

Anexo N°4. Programa N°4, Iniciación a los textos literarios

Literatura Española (Primer semestre)

Las figuras literarias (aliteración, onomatopeya, paronomasia, anáfora, asíndeton, calambur); Continuación de las figuras literarias (comparación, metáfora, metonimia, sinestesia); Ejercicios sobre las figuras literarias; La Edad Media literaria (Jarchas, moaxajas); La literatura de los siglos XI y XII; Mester de juglaría y mester de clerecía; El cantar del Mío Cid y El auto de los reyes magos; Literatura del siglo XIII; Alfonso X el sabio y Gonzalo de Berceo (Milagros de nuestra señora); Literatura del siglo XIV; El Canciller Ayala (Rimado de palacio) y el Arcipreste de Hita (Libro de buen amor); Don Juan Manuel (El conde Lucanor); Literatura del siglo XV; El Marqués de Santillana (Sonetos), Juan de Mena (El Laberinto de fortuna), y Jorge Manrique (Coplas manriqueñas).

Literatura Hispanoamericana (segundo semestre):

La literatura precolombina; Los aztecas (cronología, extensión geográfica, organización política, religión y arte); Los mayas (cronología, extensión geográfica, organización política, religión y arte); Los incas (cronología, extensión geográfica, organización política, religión y arte); Los códices; Códice Borgia; Códice Xolotl; El Popul Vuh; El Chilam Balam; Harawi y Jailli sagrado; Ollantay; Diario de a bordo del primer viaje a las Indias (Cristóbal Colón); Continuación del Diario de a bordo; Resumen y crítica literaria del libro

Anexo N°5. Programa N°5, Iniciación a los textos literarios

Primer semestre		
Temas tratados	Actividades	Recursos y medios
La literatura y los textos literarios		Libros/fragmentos
Géneros literarios	Identificar los diferentes géneros literarios	//
Figuras literarias	Sacar las figuras literarias	//
Primeras manifestaciones literarias: Jarchas y moaxajas	Las jarchas	//
Literatura del siglo XII Mester de juglaría/ cantares de gesta	<i>Cantar del Mío Cid</i>	//
Teatro primitivo: Auto de los Reyes Magos Literatura de siglo XIII Mester de clerecía		//
Segundo semestre		
Temas tratados	Actividades	Recursos y medios
Literatura de siglo XIII Gonzalo de Berceo		Libros/fragmentos
Literatura de siglo XIII La prosa medieval (Alfonso x el sabio)	<i>Los milagros de Nuestra Señora</i>	//
La literatura en el siglo XIV: El marco histórico, político y cultural		//
La literatura en el siglo XIV: Juan Ruiz, Arcipreste de Hita	<i>El Libro de Buen amor</i>	//
La literatura en el siglo XIV: Canciller de Ayala		//
La literatura en el siglo XIV: Don Juan Manuel	<i>El conde Lucanor</i>	//
La literatura del siglo XV Jorge Manrique	<i>Coplas de la muerte de padre</i>	//

**NOVA TENDÊNCIA EM DIDÁTICA DO FRANCÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA: CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS NO
CONTEXTO ANGOLANO / NEW TREND IN FRENCH FOREIGN
LANGUAGE DIDACTIC: CONSTRAINTS AND CHALLENGES IN
THE ANGOLAN CONTEXT ¹**

Resumo: O presente estudo inscreve-se no domínio do ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras no contexto angolano, cujo objectivo consiste em descrever a nova tendência da Didáctica do francês, **constrangimentos e desafios no sistema educativo angolano**. No entanto, a abordagem dessa temática implica reexaminar as metodologias que marcaram o percurso da própria Didáctica, relacionando-as às práticas pedagógicas dos professores de francês em Angola. Trata-se de uma pesquisa descritiva e explicativa e teoricamente apoiamo-nos em Claude Germain (1993), Maria Marques (1990), HoniQotb (2009), Vera Maria Candau (2010) e Sousa e Cardoso (2011). Os métodos empíricos usados permitiram a caracterização do público-alvo, mediante a análise dos documentos regentes do sistema de educação e ensino e a aplicação dos instrumentos de recolha de dados. Esta investigação apresenta resultados parciais de 250 aprendentes de francês língua estrangeira para fins específicos das províncias de Benguela, Cabinda, Huila e Luanda.

Palavras-chave: didáctica; programa; conteúdo; competência de comunicação e necessidade específica.

Summary: The present study is part of the teaching-learning field of Foreign Languages in the Angolan context, whose aim is to describe the new trend in French Didactics, constraints, and challenges in the Angolan education system. However, the approach to this theme implies re-examining the methodologies that marked the course of Didactics itself, relating them to the pedagogical practices of French teachers in Angola. This is descriptive and explanatory research and theoretically we rely on Claude Germain (1993), Maria Marques (1990), HoniQotb (2009), Vera Maria Candau (2010) and Sousa and Cardoso (2011). The empirical methods used allowed the characterization of the target audience, through the analysis of the governing documents of the education and teaching system and the application of data collection instruments. This research presents partial results of 250 learners of French as a foreign language for specific purposes in the provinces of Benguela, Cabinda, Huila and Luanda.

Keywords: Didactics; Program; Contents; Communication competence and Specific need.

I. Introdução

O ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras é um domínio que vem conhecendo cada vez maior importância por ser necessário, fundamentalmente à globalização económica e cultural. Nesta perspectiva, as novas tecnologias avançadas procuram diminuir os impedimentos de comunicação a nível mundial. Mas, apesar de toda essa evolução, ela não reduz, nem tão pouco enfraquece a indigência na aprendizagem de línguas. Antes, pelo contrário, a competência em múltiplas línguas permite que as pessoas tirem maior partido dos progressos tecnológicos. Perante os progressos tecnológicos que o mundo regista hoje, as pessoas multilingues podem beneficiar mais da era da informação. A este propósito, De Landsheere (1992:176) sublinha que:

“...num mundo a que se dá a volta em pouco mais de um dia de avião, numa sociedade em que a comunicação desempenha um papel determinante, o conhecimento das línguas estrangeiras é de uma utilidade e, muitas vezes de uma necessidade evidente”.

Parafraseando a autora, relativamente ao conhecimento das línguas estrangeiras, vale sublinhar que o seu ensino-aprendizagem, além do domínio comunicativo, contribui também para o desenvolvimento cognitivo, social e afectivo do indivíduo. Porseuturno, Garabédian et al. (1992:7) enfatizam o seguinte:

“l'évolution constante des échanges entre les pays, la mobilité grandissante des personnes d'un pays à un autre, les contraintes económico-politiques des échanges

¹ António **CHINHAMA DOS SANTOS**, Departamento de Letras Modernas do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela (ISCED)/Angola, antonio3009santos@gmail.com

internationaux mettent en évidence la nécessité, le besoin d'apprendre une ou plusieurs langues étrangères".

Assim, o presente artigo inscreve-se no domínio de ensino das línguas estrangeiras em Angola. O mesmo interessa-se mais precisamente ao ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira, delimitando-o no contexto territorial nas Províncias de Benguela, Luanda, Cabinda e Huila. É nessas províncias em que a partir de dados recolhidos através de inquéritos aplicados no seio de alguns formandos, tivemos a percepção exacta de quanto é importante introduzir mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes e nos programas de ensino a fim de desenvolver a competência comunicativa. Porém, a abordagem das novas tendências em Didáctica das Línguas Estrangeiras implica antes de mais reexaminar as metodologias que marcaram o percurso da própria Didáctica. Isto, leva-nos a tirar partido das vantagens e desprender-se dos inconvenientes das metodologias que vigoraram ao longo dos anos (desde o século XIX até aos nossos dias). Esta perspectiva, chama-se a atenção de todos aqueles profissionais que têm a tarefa de elaborar os programas e os manuais de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras para a precisão das actividades pedagógicas e tarefas a realizar em salas de aula para elas correspondam com as expectativas e interesses dos alunos. Neste sentido, enfatiza-se que o advento de diferentes paradigmas no ensino das Línguas Estrangeiras marca as características da Didáctica numa dada época e elas vincam-se não somente na prática dos professores na sala de aulas, mas também nos manuais de ensino de línguas. Desde há muito tempo, várias teorias metodológicas sucederam-se, umas após outras, nomeadamente, a metodologia tradicional, a metodologia directa, a metodologia áudio-oral, a metodologia structuro-globale audiovisual, bem como a abordagem comunicativa e a abordagem ou teoria accional. De uma maneira geral, essas metodologias influenciaram largamente o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras com os seus princípios e seus fundamentos teóricos, segundo os objectivos e as necessidades linguísticas dos aprendentes. Dito de outro modo, uma nova definição dos conteúdos constitui uma maior preocupação dos especialistas em Angola, que inspirados no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e na Teoria accional devem reformular as metodologias e a elaboração de manuais de ensino/aprendizagem de Francês Língua Estrangeira.

A nossa actividade profissional, a de professores de Línguas, leva-nos a uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira nas escolas angolanas. Acreditamos que a experiência acumulada ao longo dos anos nesta área permite-nos afirmar que o ensino das línguas estrangeiras ocupa um lugar privilegiado na política educacional de Angola. Esta atitude parece-nos tanto mais essencial quanto é imperativo, que Angola faça parte de uma abertura entre os povos, com vista ao plurilinguismo e à interculturalidade. No que se refere à aprendizagem do francês nas escolas angolanas, é de referir que esta língua, que no passado recente representou uma espécie de prestígio na escolha das línguas estrangeiras pelos alunos, esteja a diminuir a cada ano lectivo. Com efeito, para atrair o interesse do público aprendente, somos de opinião que a língua francesa, para além do seu ensino-aprendizagem nas escolas de ensino geral, devia ser introduzida nos programas de formação das escolas especializadas e revistas profundamente as práticas pedagógicas, que em parte não são tão cativantes e atraentes, escambando-se na mesma monotonia.

Para este estudo de tipo descritivo e aplicativo utilizou-se métodos empíricos que permitiram a caracterização do público-alvo mediante a análise dos documentos regentes e a aplicação dos instrumentos de recolha de dados. O presente artigo permite apresentar resultados de 250 aprendentes de francês para fins específicos das províncias citadas anteriormente.

2. Breve historial das metodologias que marcaram o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras

A abordagem da nova tendência da didáctica do Francês Língua Estrangeira implica antes de mais reexaminar as metodologias que marcaram o percurso desta didáctica. Isso, leva-nos a tirar maior proveito das vantagens e colocar de lado as inconveniências das diferentes metodologias que vigoraram ao longo dos anos (desde o século XIX até os nossos dias). Este procedimento visa situar melhor a prática pedagógica dos Docentes, os programas e outros materiais, tendo em consideração as necessidades linguísticas dos

aprendentes. Para o efeito, o aparecimento de diferentes paradigmas no ensino das Línguas Estrangeiras marca as características da Didáctica numa dada época e estas, estão presentes não somente na prática dos Docentes na sala de aulas, mas também nos manuais de ensino/ aprendizagem das línguas.

Durante muito tempo, diversas teorias metodológicas sucederam-se umas após outras, nomeadamente:

a)- **Metodologia tradicional**, também conhecida como gramática-tradução, emergiu na Europa, no início do século XVI e perdurou até o começo do século XX. De acordo com Girard (1997), o ensino de uma língua estrangeira assenta nas regras de utilização da gramática e da tradução.

b)-**Metodologia Directa**. Germain (1993), comenta que esta metodologia visa a comunicação utilizando a linguagem oral para se comunicar. Ela consiste no ensino directo da LE sem recurso à L1. E surge no decurso do século XIX.

c)-**Metodologia Áudio-oral**. De acordo com Gaonac'h (1991) e Germain (1993), esta surge nos EUA durante a 2ª guerra mundial e assenta nos conceitos behavioristas de Skinner e da Linguística estrutural de Leonard Bloomfield. O enfoque está na compreensão auditiva, produção oral, compreensão e produção textual.

d)-**Metodologia SGAV (Struturo-globaleaudio-visuelle)**. Segundo Germain (1993), esta metodologia surge nas décadas dos anos 1950. Esta teoria defende que a aprendizagem de uma LE não poderia ser vista de forma isolada. Que a aprendizagem de uma LE deve ter em conta a audição e visão.

e) - **Abordagem comunicativa**. Surge por volta das décadas 70 e 80 do século XX. O foco está na produção discursiva em situações realmente comunicativas e reais fora da sala de aula. A comunicação é entendida como um todo e não somente a fala. Daí o conceito de competência comunicativa desenvolvido por Hymes (1970). Segundo Hymes, ser competente comunicativamente falando vai além do conhecimento linguístico. Se competente comunicativamente engloba também outras competências:

- **Competência cultural**: conhecimento do contexto sociocultural no qual se fala a língua-alvo tendo consideração: o país, sua população, suas tradições, costumes e hábitos.
- **Competência sociolinguística**: conhecimento dos vários meios e registos de comunicação, aquele que possui melhor adequação a uma determinada situação, ou seja, o uso de uma linguagem mais formal ou informal.
- **Competência discursiva**: capacidade de construir ou interpretar textos no seu conjunto, trabalhando, além de aspectos como selecção, previsão, inferência e diferenciação de gêneros.
- **Competência estratégica**: capacidade de usar estratégias para compensar deficiências no domínio do código linguístico ou outras lacunas na comunicação.

3. Breve historial do processo de ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira em Angola

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em Angola não é um fenómeno novo. Ele remonta à época colonial. No entanto, para uma melhor compreensão sobre esse processo, a sua abordagem, definimos dois períodos que o caracterizam, designadamente, o período colonial e o período pós-independência.

3.1- Período colonial

O ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira no ensino superior em Angola, no período colonial, está intimamente ligado ao surgimento do próprio ensino universitário como instituição. A este propósito, Manuel (2007:4) sublinha o seguinte:

“os estudos universitários eram feitos exclusivamente em Lisboa (em meados do século XX, ainda 40% de portugueses eram analfabetos) e só em 1962, são criados os estudos gerais em Angola e, transformados seis anos mais tarde em universidade de Luanda”.

E é neste período que o ensino-aprendizagem do francês integra os planos curriculares do ensino superior. Importa enfatizar que a estrutura do sistema educativo colonial compreendia o ensino primário, o I ciclo do ensino preparatório, o II e III ciclos do ensino secundário. O subsistema do ensino superior em Angola, tal como se apresenta hoje, é recente, mas tem as suas raízes no período colonial. Contudo, é importante ressaltar que o francês já gozava o estatuto de disciplina curricular. A partir do I ciclo do ensino

preparatório, os alunos aprendiam obrigatoriamente a língua francesa. Do II ao III ciclos, que compreendiam os cursos industriais e comerciais, bem como os liceus e que davam o acesso à universidade, os alunos aprendiam as duas línguas estrangeiras em simultâneo, isto é, o francês e o inglês.

Nas aulas de francês, cujas turmas constituídas quase sempre por alunos principiantes, os métodos de ensino baseavam-se em áudio-orais ou áudio-visuais. Esses métodos privilegiavam a expressão oral e apresentavam conhecimentos linguísticos de base, segundo uma progressão rigorosa, associando-se estreitamente o estudo da civilização francesa. Os suportes de ensino escolhidos eram quase sempre autênticos e associados de maneira coerente aos diálogos simples, textos literários bastante curtos e imagens de toda natureza. Ainda nas aulas de francês, em que os alunos de origem portuguesa eram a maioria, os métodos pedagógicos utilizados inspiravam-se dos métodos de ensino de uma língua materna: a escrita tomou também assim um lugar importante, apesar de uma dose de prioridade à expressão oral. Esses métodos apoiavam-se numa participação activa dos alunos que se viam obrigados a analisar documentos escritos ou visuais, a reconhecer os níveis de língua, a observar, deduzir, comparar e a fazer sínteses. Os métodos de ensino-aprendizagem tinham como recurso as actividades que permitiam aos alunos uma real autonomia para enriquecer os seus conhecimentos linguísticos para adquirir métodos de trabalho eficazes, desenvolver a sua sensibilidade e o seu espírito crítico. Tratava-se assim de desenvolver a expressão oral e escrita para permitir aos alunos apresentar de maneira lógica um pensamento estruturado e uma argumentação rigorosa e tomar consciência das diferenças ou semelhanças entre as duas línguas (Português e Francês) em que o estudo da civilização estava estreitamente associado ao estudo da língua.

É de ressaltar que o ensino-aprendizagem do francês, tal como acontece actualmente, também era particularmente complexo, pois os alunos já possuíam bases sólidas das suas línguas maternas, pelo que se pode depreender que os professores eram obrigados a dominar os métodos de ensino da língua materna e os da língua estrangeira.

De tudo quanto ficou dito e de acordo com as pesquisas, nada revela que houvesse naquele período um programa de ensino de francês língua estrangeira, elaborado na base dos modelos curriculares e fundamentados nas necessidades específicas dos aprendentes. Aliás, os programas de francês eram elaborados com base nos textos oficiais para cada nível de ensino, verificando assim uma certa lacuna, tal como acontece hoje, em que os manuais didácticos ditam os programas a seguir nas diferentes instituições escolares.

Em suma, a metodologia do ensino do francês, nesse período, assentava em métodos tradicionais em que predominava a leitura, explicação do vocabulário, tradução e exercícios de análise. O objectivo do ensino consistia em levar os alunos a falar a língua. Neste contexto, no ciclo preparatório, que compreendia o 1º e o 2º anos, eram dedicadas três horas às aulas de francês por semana, enquanto que nos cursos industriais, comerciais e liceais, que compreendiam o 3º ao 7º anos eram reservadas, três à quatro horas às aulas de francês.

3.2- Período Pós-independência

No período pós-independência, o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras em Angola foram introduzidas nos planos curriculares a partir da 7ª classe, ao contrário do que acontecia no período colonial em que o francês era ensinado a partir do 1º ano, actualmente 5ª classe. No entanto, a reforma do sistema educativo operado, três anos depois da independência, isto é, em 1978, trouxe consigo mudanças significativas em diversas áreas da educação nacional, principalmente, no que tange às instruções oficiais superiores, aos recursos humanos e materiais. O ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras (francês e inglês), em sede dessa reforma, é salvaguardado, mas em nenhum documento oficial é mencionado o seu papel e lugar, tornando-as línguas convulsas, isto é, sem qualquer clarificação da intencionalidade institucional.

A Universidade Agostinho Neto, nome do seu patrono, o primeiro Presidente de Angola independente, foi, por longos anos, a única instituição detentora do monopólio universitário a nível do país, isto é, de 1976 a 2007. Ela foi criada com a promulgação da portaria nº77-A/76, de 28 de Setembro, herdeira dos Estudos Gerais Universitários de Angola e Moçambique do regime colonial.

Os métodos e técnicas utilizados no ensino do francês até a presente data, quer no ensino geral e quer no ensino superior, mais concretamente nos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), depreende-se que a sua finalidade visa tão somente a descoberta pelos aprendentes de uma das línguas de maior difusão maior e dos povos francófonos, que no passado já grajeou um estatuto privilegiado nas relações diplomáticas e no ensino das ciências jurídicas, pelo facto de ter o seu substrato, o latim. A metodologia usada pelos professores alicerça-se muito mais em exercícios pragmático-linguísticos, em actividades de animação, em exercícios e resolução de tarefas explicitamente orientadas. Mas, essa prática pedagógica não se fundamenta nos métodos comunicativos, que tenha em consideração as necessidades e as dificuldades dos aprendentes. E isto tem como consequências, o desinteresse dos alunos pela disciplina, vendo-a como mais uma unidade curricular, a adesão massiva ao inglês em detrimento do francês, cuja sensibilização decorre fortemente dos encarregados de educação, a falta de incentivo das direcções das instituições escolares para o equilíbrio optativo das duas línguas estrangeiras. A partir do ano lectivo de 2015, foi se verificando que no universo de 45 a 50 estudantes de uma turma de um curso no ISCED, apenas 2 a 5 alunos são de opção da língua francesa. Tal situação provocou constrangimentos na distribuição de carga horária aos docentes. Assim, pouco e pouco o ensino-aprendizagem do francês foi decaindo, ao ponto do ISCED de Benguela hoje encerrá-lo provisoriamente. Portanto, verifica-se aqui um desfasamento e constrangimento no seio dos estudantes que chegam ao ISCED com o perfil linguístico que inclui a língua francesa, cuja aprendizagem começa na 7ª classe, de acordo com a lei de bases nº17/16, de 7 de Outubro, sucedânea da lei 13/01, de 31 de Dezembro.

A situação acima exposta ocorre por:

-inexactidão na determinação do problema da disciplina e definição de objectivos a atingir com o ensino do francês como língua estrangeira de opção nos Institutos Superiores de Ciências da Educação, limitando-a apenas à progressão temática e linguística do manual didáctico em uso;

- indeterminação de sistema de conhecimentos, competências ou habilidades e valores visados na classe e em função das necessidades específicas dos estudantes de um determinado curso;
- falta de uniformização de conteúdos programáticos a leccionar nas mesmas classes;
- variação, no seio dos professores, quanto à metodologia de avaliação desarmonizada com os objectivos e conteúdos de ensino.

4. Quadro teórico e conceitual

Todo estudo se situa num quadro teórico e conceitual limitado. O presente trabalho tem como foco a nova tendência em didáctica do francês língua estrangeira: constrangimentos e desafios no contexto angolano. Na tentativa de o caracterizar no vasto domínio de ensino/aprendizagem do francês língua estrangeira, importa-nos revisitar um certo número de conceitos que nos pareçam pertinentes para este estudo. Nesta perspectiva, tentaremos delimitar os conceitos e noções que têm uma relação com o âmbito a que se propõe o presente estudo, nomeadamente, *competência de comunicação, tendência; didáctica; necessidade específica; programa e conteúdo*.

Conceito de Didáctica

Em ciências de educação, falamos de Didáctica de opções formativas, ou seja, de áreas de saber, para fazer referência ao quadro de práticas e ao trabalho de reflexão sobre o conjunto de disciplinas. No entanto, o percurso histórico das diferentes metodologias usadas no ensino das línguas estrangeiras, ao longo dos tempos, conheceu desenvolvimentos em função das necessidades e especificidades do público aprendente. Ou seja, a Didáctica foi se alinhando com os fins sociais e institucionais. Nesta perspectiva, estamos de acordo com Libâneo (2002:10), quando afirma que:

“A Didáctica é uma disciplina pedagogicamente orientada, então o processo de ensino implica uma comunicação intencional entre professor e alunos voltada para fins sociais e para acções destinadas à aprendizagem”.

Por seu turno, Candau (2003:13) na sua abordagem sobre o rumo a uma nova didáctica, enfatiza-na numa perspectiva instrumental, como sendo:

“um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o «como fazer» pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins específicos da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados”.

Portanto, nesta linha de concepção da Didáctica, denota-se a tentativa de generalizar a construção de conhecimentos, sem que se tenha em conta a natureza das necessidades específicas dos alunos, a relação do papel da escola e a sociedade em que está inserida. No que diz respeito ao ensino do francês língua estrangeira em Angola, verifica-se uma descontextualização das práticas pedagógicas cujo ensino da Didáctica específica nas escolas de Magistérios e Institutos Superiores de Ciências da Educação está dissociada da realidade dos alunos e futuros professores. Neste sentido, as reformas em curso no sistema de educação e ensino em Angola implicam uma revisão profunda e substantiva dos planos curriculares e programas de formação de professores da língua francesa. Em suma, a redefinição dos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, nomeadamente, o francês e o inglês.

Portanto, desde a sua origem, a didáctica foi evoluindo nas diferentes metodologias utilizadas no ensino/aprendizagem das disciplinas que compreendem uma panóplia de áreas de saber. E é nesta óptica que procuramos nos posicionar para uma abordagem e análise do que tem sido feito como práticas pedagógicas no ensino das línguas estrangeiras, muito particularmente do francês língua estrangeira em Angola.

Conceito de Programa de ensino

Literalmente, o termo programa é um conceito polissémico, susceptível de diferentes interpretações, quanto ao seu significado e natureza. Na sua acepção mais ampla e de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (2006:1363), o programa é uma *“descrição por escrito das diversas partes dos espectáculos, das actividades ou emissões escritas”*.

Assim, fazendo um enquadramento do conceito no âmbito da presente pesquisa, o programa e o plano de estudo constituem a expressão documental do currículo. Neste contexto, o plano de estudo deve ser entendido como projecto, estruturando as áreas indispensáveis e principais, bem como as áreas optativas com as suas unidades curriculares. Enquanto o programa da Unidade Curricular é a estruturação e organização do conjunto de conteúdos seleccionados para atingir os objectivos previstos, bem como estrutura e organiza a forma como devem ser abordados os conteúdos.

Sobre esta temática, são vários os autores que se prestam em apresentar a importância e valor do programa no processo de ensino-aprendizagem. Para Pimenta e al.(1999:110) *“o documento de referência inicial para qualquer professor é o programa da disciplina que deve leccionar”*.

O que ficou dito anteriormente, encontra o seu significado prático e coerência no DictionnaireDidactique du Français Langue Étrangère et Seconde (2003:203) segundo o qual:

“un programme est une suite d'éléments fermant un ensemble établi à l'avance, cohérent, organisé et finalisé (écrit à l'avance) englobe divers sens courants: l'idée d'afficher ce qu'on veut faire, d'annoncer les caractéristiques fonctionnelles d'une architecture éducative, d'annoncer la thématique d'un travail dont les résultats seront ensuite évalués, de fournir la liste ordonnée des tâches et instructions à suivre”.

Partindo destas definições generalistas pode-se aferir que o programa de ensino exprime o interesse educativo do Estado, pois constitui o conjunto de objectivos de aprendizagem, habilidades, valores e atitudes, conteúdos, orientações metodológicas, sistema de avaliação e orientações bibliográficas. O programa constitui uma bússola que orienta o professor no que diz respeito aos conteúdos que deve partilhar, moderar e orientar o ensino/aprendizagem numa perspectiva construtivista e não de transmissor, estabelecendo sempre metas ou objectivos a atingir.

Conceito de Conteúdo

Na nossa perspectiva, a definição do conteúdo programático no processo de formação profissional inculca três vectores fundamentais, designadamente, (i) o domínio técnico-científico da área de profissionalização, (ii) o domínio das novas tecnologias de informação e comunicação e o domínio mínimo de uma ou mais línguas estrangeiras. No

quadro dos objectivos gerais consignados na lei de bases nº17/16, no ponto 5 encontramos o seguinte excerto:

“formar um individuo capaz de compreender os problemas nacionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação activa na vida social, à luz dos princípios democráticos”.

No entanto, não haveria outro meio para a compreensão dos problemas nacionais e internacionais, senão fazendo uso das línguas. Nesta óptica, a compreensão é uma das competências que deve ser trabalhada na sala de aula. Aliás, no processo de ensino-aprendizagem, depois da formulação dos objectivos, a etapa seguinte é o estabelecimento do conteúdo, quer seja teórico ou quer seja prático. E de uma forma geral, as competências, nomeadamente, compreensão oral e escrita, assim como a expressão oral e escrita fundamentam-se nas exigências reais e necessidades específicas dos aprendentes, que decorrem através das entrevistas, questionários ou da apreciação do trabalho futuro dos aprendentes. É com base nesses procedimentos que se definem os valores, conhecimentos, habilidades e atitudes a desenvolver no seio dos alunos.

Conceito de competência de comunicação

A abordagem deste conceito, implica antes de tudo, a definição da noção de competência. A competência deve ser percebida numa perspectiva de mobilização de recursos a fim de resolver situações relevantes de um contexto, quer seja profissional ou não profissional. É neste sentido, que ela é definida como um saber agir.

Perante as trocas em forte aumento e as necessidades crescentes de comunicação, Beefun (1996 :27) precisa que:

“La notion de communication, sous-jacente à toute étude linguistique, constitue l’une des forces du renouveau dans le domaine de l’enseignement/apprentissage des langues depuis bientôt une trentaine d’années. La communication est un processus interactif aux mécanismes complexes ; elle met en jeu des phénomènes verbaux et non verbaux, en relation avec les composantes de la situation”.

Para Qotb (2009 :102) a competência é:

« L’ensemble des savoirs, savoir-faire et comportements qui permettent à l’individu de réaliser une activité donnée ».

Na didáctica das línguas estrangeiras, a noção de competência toma a forma de competência comunicativa para rebater o centro de interesse dos aprendentes. Qual seja a abordagem didáctica de uma língua estrangeira, a competência de comunicação está no centro do trabalho dos especialistas e dos professores neste domínio. Moirand (1990), citado por Qotb (2009 :103) estipula quatro componentes que compreendem a competência de comunicação, nomeadamente:

“la composante linguistique : il s’agit des divers systèmes de langue : lexique, syntaxe, sémantique, etc. qui permettent de réaliser une variété de messages ; la composante discursive : elle concerne la connaissance et l’utilisation des différents types de discours ; la composante référentielle : elle porte sur la connaissance des domaines d’expérience et de référence ; la composante socioculturelle : il s’agit de connaître les règles des systèmes culturels et les normes sociales régissant la communication”.

No Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (CECRL), a noção de competência de comunicação encontra um eco particular à propósito da aprendizagem das línguas. Segundo o CECRL (2000 :17) a competência de comunicarlínguisticamente:

*“[...] peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une **composante linguistique**, une composante sociolinguistique, une **composante pragmatique**”.*

Na perspectiva da nossa investigação, a competência estratégica revela-se também indispensável na aprendizagem do francês língua estrangeira. A este propósito, Perrichon (2008 :288) define a competênciaestratégicacomo:

“la compétence à mettre en œuvre des moyens adaptés à la réalisation de l’action. Cela suppose une prise en compte par l’apprenant de l’environnement dans lequel il agit ou il va devoir agir et des moyens à sa disposition pour agir. Rattachée aux processus cognitif et métacognitif, la compétence stratégique représente la capacité à agir et à ajuster son agir en fonction de la situation, de l’environnement et des circonstances de l’action”.

Enfim, a competência de comunicação como é apresentada anteriormente por Moirand, constitui o objectivo prioritário no qual se fundamenta a proposta do programa de formação em francês.

Noção de necessidade

De acordo com *Le nouveau Petit Robert* (2013 :244) a necessidade é uma exigência de natureza e da vida social. A necessidade, no sentido que lhe é caracterizado no *Le Petit Robert*, é portanto inerente à natureza humana. Ela pode ser de ordem colectiva ou individual e remete-nos às noções de necessidade e do desejo. Maslow¹, o notável psicólogo humano, apresenta uma pirâmide hierarquizando as necessidades humanas em dois polos, nomeadamente, o de necessidades de expansão e o de Necessidades Básicas, tal como, se afigura na pirâmide² que se segue:



Segundo a pirâmide, Maslow destaca como necessidades básicas aquelas que têm a ver com as necessidades fisiológicas e as de segurança. Assim, o autor distingue cinco grandes categorias de necessidades, a saber : as *necessidades fisiológicas*, directamente ligadas à sobrevivência dos indivíduos. As *necessidades fisiológicas* são tipicamente concretas como por exemplo, comer, beber, dormir, proteger-se do frio e do calor, etc. A *necessidade de segurança* que consiste em se proteger contra os diferentes perigos que ameaçam o homem. No entanto, trata-se igualmente de uma necessidade de conservação do que existente ou do que se adquire. Enfim, a necessidade de segurança inscreve-se numa dimensão temporal. A *necessidade Amor e Pertença* revela a dimensão afectiva e social do individuo que tem necessidade de se sentir aceite pelos grupos nos quais ele vive (família, trabalho, associação, etc.). O individuo, definindo-se em relação às suas relações, esta necessidade pertence ao polo «relacional» do eixo antológico. Uma vez preenchidas as necessidades básicas, a necessidade de pertença é das mais importantes, tal como se refere Melagosa (1997:71):

“Ninguém se poderá realizar como pessoa sem ser querido ou aceite pelos outros. A relação com as outras pessoas a um nível afectivo profundo é a forma habitual de satisfazer esta necessidade. Por exemplo, a família, o cônjuge ou o amigo. A carência de amor e pertença pode ocasionar importantes desequilíbrios mentais”

A *necessidade de Auto-estima* prolonga a necessidade de pertença. O individuo deseja ser reconhecido tendo uma entidade própria no seio do grupo no qual pertence. Dito isto de outra forma, Melagosa (1997:71) inspirada no pensamento de Maslow sublinha que:

“Qualquer ser humano necessita de respeitar-se a si mesmo e de ter um conceito adequado da sua própria pessoa. Uma auto-estima desequilibrada (por exemplo, se pensar que todos lhe são superiores) dá lugar a um baixo rendimento e, inclusivamente, deteriora a conduta”.

A *necessidade de Auto-realização*, é segundo Maslow o topo das aspirações humanas. Ela visa a sair de uma condição puramente material para atingir o desabrochamento. Considerámo-la desta feita como antagonista às necessidades fisiológicas. Aliás, de

¹Abraham Maslow (1908-1970) est un célèbre psychologue américain considéré comme le père de l’approche humaniste, surtout connu pour son explication de la motivation par la hiérarchie des besoins, qui est solvante représentée par une pyramide des besoins.

²https://www.google.com/search?q=piramide+de+maslow&rlz=1C2CAFA_enPT640PT640&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj5JaLwe7jAhWUonEKHSsvA_AQ_AUIESgB&biw=1366&bih=657#imgsrc=ufi6WiQ7ACInyM::

acordo com Maslow¹, “uma em cada dez pessoas sente intensamente esta necessidade. A maioria centra-se em volta de necessidades prévias. A auto-realização comporta os objectivos mais elevados e abstractos (por exemplo: justiça, perfeição, bondade, verdade, individualidade...) que são cada vez mais frájeis, como o vértice da pirâmide”.

Necessidades específicas e seu enquadramento no ensino/aprendizagem das Línguas estrangeiras

Entre as necessidades humanas descritas por Marlow, destacam-se as necessidades de expansão, para enquadrar as necessidades de linguagem sendo necessárias na comunicação humana. Estas, traduzem-se pela atracção para a aprendizagem nos diferentes domínios da vida humana. O Dicionário de Didáctica do Francês (2003 :35) enfatiza que :

“ La prise en considération de la notion de besoin en FLE est entrée véritablement dans les préoccupations de la didactique des langues avec l'émergence de l'approche communicative dans les années 1970. La centration sur l'apprenant a fait surgir toute une série de formulations concernant la notion de besoin. La liste en est toujours ouverte : besoins des apprenants, besoins langagiers, besoins spécialisés, besoins institutionnels, besoins d'apprentissage”.

No âmbito da nossa investigação, as (besoinslangagiers) necessidades de linguagem combinadas com as necessidades especializadas e as necessidades de aprendizagem constituem o ponto de partida para a concepção do programa de formação em francês. Com efeito, aplicamos os inquéritos aos futuros profissionais a fim de catalogar as suas necessidades, uma vez que este público se prepara para interagir com uma clientela que fala diferentes línguas incluindo o francês língua estrangeira. É por isso que nos propomos de recolher e de analisar as necessidades de aprendizagem com intuito de definir as prioridades e os objectivos de ensino do francês nas escolas e centros de formação profissional em Angola.

O ensino/aprendizagem do francês

Esmiçando as teorias acima apresentadas e enquadrando-as no ensino do francês, muitos autores defenderam amplamente a sua vinculação às necessidades dos aprendentes. Nesta perspectiva, passamos a apresentar, em síntese, as diferentes denominações do francês e as respectivas características, abordagens didácticas e tendências.

□ Francês Funcional: características e abordagem didáctica

Este tipo de francês destinado ao público específico como homens de negócios, os especialistas de diferentes, campos apareceu também nos anos 70. Esta donimação surge da vontade do Ministério dos negócios Estrangeiros, no intuito de dar um novo impulso na difusão do francês no mundo. Ele aparece para suplantar outras teorias mais antigas tais como o *francês instrumental*, o *francês científico e técnico* e o *francês de especialidade (ou língua de especialidade)*.

Outros autores como Porcher (1976), Moirand (1980), Porquier et Lehmann (1981), defendem que o Francês Funcional seja a gênese do Francês para Fins Específicos pois que o mesmo previa naquela época, o ensino de um francês numa perspectiva utilitária e num tempo bem definido. O francês funcional caracteriza-se por priorizar as necessidades de comunicação e se concentrar no aprendente e nas suas necessidades cuja abordagem comunicativa baseada na análise de necessidades predomina no ensino desse tipo de francês.

- Características
 - ✓ Prioridade às necessidades de comunicação;
 - ✓ Concentra-se no aprendente e nas suas necessidades;
 - ✓ Os programas prioritários lançados pelo Ministério das Relações Exteriores em 1976 reflectiam a vontade de oferecer a alguns países não francófonos, reconhecidos como prioritários em termos de interesse político e económico, propondou a formação dos seus quadros nos domínios científicos ou técnico sbem identificados.
- Abordagem didáctica

¹ Maslow, citado por Julián Melgosa, na sua obra sobre o estilo de vida sem stress.

- ✓ Respostas às necessidades de comunicação do aprendente no seu trabalho;
- ✓ Abordagem comunicativa baseada na análise de necessidades.

□ **Francês de Especialidade: características, evolução e abordagem didáctica**

Muitos pesquisadores inclinaram os seus trabalhos investigativos sobre as línguas de especialidade e tentaram identificar as suas principais características. Algumas pesquisas nos anos 60/70 sugeriram ou defendiam que as línguas especializadas continham uma especialidade. A este propósito, Galisson e Coste (1976 :511) dão uma definição mais precisa segundo a qual, as línguas de especialidade são:

“l’expression générique pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d’une information relevant d’un champ d’expérience particulier”.

Mais recentemente, Dubois et al. (2001 :40) estimam que:

“on appelle langue de spécialité un sous-système linguistique tel qu’il rassemble les spécificités d’un domaine particulier”.

Podemos assim, a partir das definições de Galisson e Coste também de Dubois e outros, perguntarmo-nos que língua se trata e que relação poderá estabelecer essa ou aquela especialidade? Em que consistirá uma língua de especialidade e qual é a diferença entre uma língua geral e uma língua de especialidade? Diante deste questionamento, preferimos delimitar a nossa abordagem ao francês de especialidade ao invés de francês geral.

No que diz respeito ao Francês de Especialidade, ao inverso de francês generalista, este não reside no léxico, nem na sintaxe, mas deve buscar nos gêneros ou tipos de discurso específicos estimulados por cada campo profissional e no estreito vínculo entre a linguagem e a acção que impõe o mundo contemporâneo do trabalho. Para Mangiante e Parpette (2004 :16) :

“Le terme Français de Spécialité a été historiquement le premier à désigner des méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire. Ces méthodes, comme leur nom l’indique, mettaient l’accent sur une spécialité (le français médical, le français juridique, le français de l’agronomie, etc.) ou sur une branche d’activité professionnelle (le tourisme, l’hôtellerie, la banque, les affaires”.

Do ponto de vista de Mangiante e Parpette, o Francês de Especialidade é adequado no ensino enraizado numa especialidade ou campo profissional, mas não abrange todas as situações que estão ou não relacionadas a uma especialidade. De acordo com esses autores, o Francês de Especialidade é uma abordagem global de uma disciplina ou ramo profissional, aberto ao público mais amplo possível. Esta é uma abordagem que tenta cobrir a diversidade de um campo profissional em vez de um trabalho específico e preciso.

Dubois e outros (1999) citados por Salles (2010) acreditam que a língua de especialidade pode ser concebida como um subsistema linguístico, pois reúne as especificidades linguísticas de um domínio particular. O que se destaca acima de tudo é a importância do vocabulário especializado, embora a morfologia e a sintaxe também sejam elementos importantes. Sobre isso, Salles (2010 :12) enfatiza que uma das principais características do vocabulário é a não-ambiguidade dos termos utilizados, sua monossímbia: o propósito da linguagem especializada é reduzir ou eliminar qualquer ambiguidade na comunicação. Nesse sentido, abordar a língua de especialidade é, portanto, especificar as tarefas e as situações de comunicação, características de um dado quadro de actividades. Assim, define-se uma língua de especialidade pelo seu campo de actividade e pela sua metodologia.

De acordo com Cuq (2005 :81) citando Tukia (1983) defende que o vocabulário científico é composto de vastos campos semânticos cujos lexemas são muitas vezes desconhecidos do público não especializado. Quando algumas dessas palavras entram na linguagem corrente, elas perdem sua monossímbia quase original. Isso significa que este vocabulário é destinado a uma determinada comunidade cujas características socioprofissionais são comuns.

Salles (2010) citando Nigro (2006), classifica as línguas de especialidades em três categorias, nomeadamente:

- As línguas específicas no sentido estrito, isto é, aquelas com um léxico, morfologia e textualidade específicos;

- As línguas específicas no sentido amplo, que não possuem um léxico especializado, mas são utilizadas em campos especializados;
- As línguas não específicas, que não estão relacionadas à domínios extralinguísticos específicos, mas a um pequeno grupo de falantes.

Mourlhon-Dallies (2008: 43) aponta que camposos domínios académicos como matemática, direito e medicina são diferentes daqueles da economia, como turismo, saúde e ass impordiante.

Para a abordagem do nossa temática, preferimos conservar a denominação « Français de Spécialité » ao invés de « Langue de Spécialité » uma vez que esta remete-nos à uma noção muito ampla, se levarmos em conta o domínio em que este estudo científico é realizado. Assim, o Francês de Especialidade nasceu na década de 1970, isto é, ao mesmo tempo que o Francês para Fins Específicos.

Neste contexto, o Francês de Especialidade, sendo uma língua de especialidade, mesmo neste sentido mais amplo, também possui características importantes na evolução e na nova tendência da didáctica do francês. Isto é notório na própria linguagem sempre intimamente ligada à acção e aos tipos de discursos do domínio de especialidade.

- Características e abordagem didáctica
 - ✓ Abordagem comunicativa;
 - ✓ Análise de discursos especializados.
- Prioridade didáctica
 - ✓ Amplo conhecimento de uma área de especialidade, seus ofícios e discursos que o envolvem.

□ Francês Língua Profissional: características e abordagem didáctica

Desde a década de 1990, um novo eixo surgiu no campo de didáctica do francês língua estrangeira, o Francês Língua Profissional (FLP). Também chamado francês profissional ou francês para Fins Profissionais, este é um campo bastante recente no domínio da formação profissional no mundo do trabalho. Como tal, Qotb (2009 :53) sublinha que:

“Au seuil du troisième millénaire, le FOS est à l’heure d’un nouveau développement qui marquera son parcours. Il se voit obligé de s’adapter aux besoins du marché basés notamment sur des demandes croissantes à une diversification du monde professionnel. D’une part, nous assistons à une diversification des domaines professionnels (l’aéronautique, l’art floral, etc.). D’autre part, nous remarquons l’émergence des demandes d’amélioration des compétences en français des professionnels de qualification faible. Ces demandes émanent dans la plupart des cas des organisations professionnelles pointues (office de professions, fédérations professionnelles, écoles spécialisées, etc.)”.

- Características

Na perspectiva de Qotb (2009), o francês língua profissional destina-se aos funcionários francófonos ou não francófonos que exercem a tempo integral a sua profissão em francês. Difere-se do Francês para Fins Específicos, o que permite que um público adulto não nativo adquira ou aperfeiçoe o conhecimento em francês para uma actividade profissional, por meio de competências específicas. Esta opinião é compartilhada por Mourlhon-Dallies (2007)¹ que defende que:

“Lorsque l’enseignement et l’usage professionnel de la langue ont lieu dans des contextes francophones, on parle de FLP ; c’est le cas des dispositifs conçus pour les adultes migrants en France. Les salariés étrangers qui travaillent en français à l’étrangère dans une entreprise francophone où le français est la langue de travail, font aussi partie du public FLP. Mais si l’usage du français s’effectue dans un cadre professionnel spécifique et à titre ponctuel, on se situe dans le FOS”.

Para o Francês Língua Profissional, todo o trabalho é feito em francês.

- Abordagem didáctica.

Abordagem pós-comunicativa (e empréstimos de outras disciplinas à didáctica).

Características do Francês para Fins Específicos (FOS): não de necessidades, tarefa e competência de comunicação

Segundo o “Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde” (2003 :109) o FOS emerge no intuito:

“d’adapter l’enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études

¹ Dans son article sur « Apprendre du Français du contexte professionnels: état de la recherche ».

supérieures. Le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dument identifiées de communication professionnelles ou académiques”.

De acordo com esta definição, o Francês para Fins Específicos apresenta as seguintes características:

- a. Os programas do FOS são projectados para atender as necessidades específicas dos alunos. Em geral, são adultos que já estão trabalhando ou se candidatam para uma profissão;
- b. Os factores linguísticos, as tarefas profissionais,
as actividades de aprendizagem determinam a pedagogia do FOS;
- c. As competências linguísticas são determinadas de acordo com situações de comunicação profissional ou académica bem identificadas;

De uma maneira geral, o FOS concentra-se sobre:

- ✓ Uma determinada profissão ou, caso a caso, num domínio profissional específico;
- ✓ Ensinar o francês segundo a natureza do público e suas tarefas profissionais;
- ✓ Areas da vida profissional de vários sectores de actividade;
- ✓ Objectivos específicos de aprendizagem;
- ✓ Tempo de implementação limitado;
- ✓ Público e abordagem metodológica com base no censo de situações de comunicação alvo;
- ✓ Dados de linguagem colectados, são seleccionados, processados e transformados em programa de formação.

Segundo Cuq (2003 :110) a implementação do Francês para Fins Específicos é feita de duas maneiras, a saber:

“1-La première, celle qui peut être considérée la forme idéale, suppose l'élaboration d'un programme cas par cas. Chaque demande de formation implique la construction d'un programme spécifique en fonction de l'analyse menée pour le public concerné. Cela suppose que le public apprenant ait un objectif professionnel ou universitaire très clair, et que l'on puisse définir précisément à quelles situations il doit être préparé;

2-La seconde, plus large, s'intéresse non pas à un groupe d'apprenants dument identifié mais s'attache globalement à une profession ou une discipline. Elle en recense la variété des situations de communication, les différents types de discours oraux et écrits qui y sont présents, et constitue à partir de cela un matériel pédagogique. Celui-ci joue le rôle d'une méthode de langue centrée sur une spécialité et couvrant un spectre assez large pour répondre aux attentes d'un public diversifié”.

No que diz respeito ao público do FOS, Mangiantet Parpette (2004 :15), avançam com três grandes categorias, nomeadamente:

- *1^{re} catégorie : Ceux qui ont une demande personnelle très précis ou qui se plient à une demande précise émanant de leur employeur ;*
- *2^e catégorie : Ceux qui font le choix d'une formation offerte par un centre de formation sans projet précis mais en faisant un pari sur l'avenir ;*
- *3^e catégorie : Ceux qui choisissent un cours de FOS figurant dans l'offre d'un centre de langue pour faire quelque chose de différent des cours précédemment suivis, ou simplement par goût pour le thème .*

Porsuavez, referindo-se a os diferentes sub-grupos do FOS no âmbito dos trabalhos « un Niveau Seuil », Carrase outros (2007 :8) precisam que:

“Ces publics, apparus depuis les années 60, avec une demande en communication professionnelle spécifique et fonctionnelle, ont été définis, dès 1971 dans Un Niveau Seuil. La typologie établie par les auteurs fait apparaître trois sous-groupes :

- *ceux qui voyagent à l'étranger pour des raisons professionnelles et qui sont amenés à avoir des échanges réguliers dans un pays ou dans un autre avec des partenaires d'autres langues ;*
- *les étudiants ou stagiaires de longue durée qui viennent résider dans un pays étranger pour y poursuivre des études, des travaux, des recherches ;*
- *spécialistes ou professionnels ne quittant pas leur pays d'origine”.*

Elie (2011 :93) considera dois tipos do público no ensino /aprendizagem do FOS, especialmente:

- *Professionnels exerçant un métier : ils suivent une formation de FOS dans le but d'acquérir une compétence de communication en lien étroit avec leur métier ;*

- *Étudiants : ils suivent la formation afin d'acquérir une compétence de communication liée aux métiers qu'ils devront exercer à la fin de leurs études.*

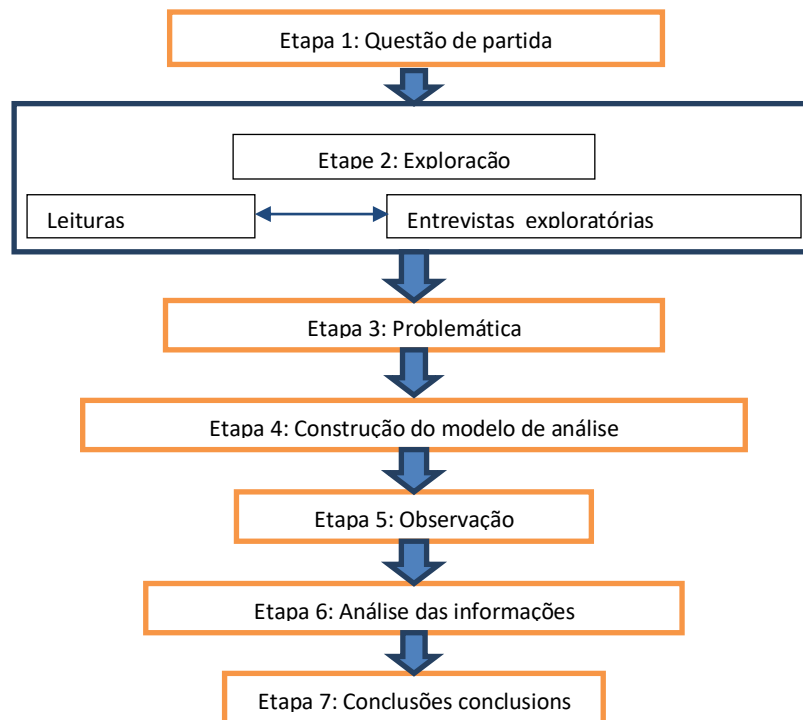
Tudo quanto acabamos de abordar em torno do público do FOS, constitui parâmetros a ter em consideração na identificação e análise das necessidades dos alunos, assim como na definição dos objectivos ena concepção do programa de francês. Nota-se que o público aprendiz tem em comum uma homogeneidade assente nas necessidades e interesses profissionais. Portanto, o público-alvo do presente estudo faz parte do conjunto dos alunos do sistema de educação e ensino angolano.

5. Metodologia

A presente pesquisa, na qual participaram estudantes e formandos dos centros de formação profissional, fizemos uma abordagem de tipo descritiva e explicativa, a qual, pelo facto de sermos professores, envolveu a observação directa das práticas dos docentes, a análise de documentos e os diferentes materiais didácticos utilizados no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira, assim como entrevistas e questionários ao público-alvo. A abordagem adotada para esta pesquisa visou, inicialmente e de forma empírica, identificar as dificuldades dos estudantes das diferentes especialidades. Esses instrumentos de recolha de dados tiveram como finalidade a identificação das dificuldades e necessidades específicas de aprendizagem da língua francesa no contexto angolano. O conjunto das informações obtidas, depois do seu tratamento estatístico, permitiram elaborar programas, que estão sendo condensados em manuais de francês em contexto angolano.

Outrossim, vale enfatizar que para essa abordagem metodológica, inspiramo-nos em Quivy e Campenhout (2011: 16) e adaptamos seu esquema destacando o processo de construção de uma pesquisa científica. Assim, este processo compreende sete etapas como se segue:

Esquema das etapas seguidas no estudo



Fonte: Quivy e Campenhout (2011)

Inspirados na metodologia proposta por Quivy e Campenhout, elaboramos o seguinte quadro das etapas e respectivas actividades que presidiram o nosso estudo:

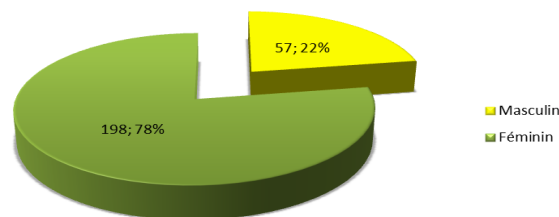
Metodologia seguida	
Etapas	Actividades

Etapa 1	Identificação do problema
Etapa 2	1-Formulação das questões de partida 2-Exploração documental: -análise dos programas e manuais de francês das escolas e Centros de formação profissional.
Etapa 3	Contactos com os responsáveis das escolas e centros de formação profissional.
Etapa 4	Elaboração dos instrumentos de recolha de dados: grelhas de entrevistas e questionários.
Etapa 5	Aplicação dos instrumentos de recolha de dados aos: -Directores das escolas e centros de formação profissional; -Professores de francês; -Profissionais em exercício e futuros profissionais de hotelaria e turismo.
Etapa 6	-Recolha, tratamento e análise de dados; -Identificação do conteúdo linguístico e sua vinculação aos objectivos comunicativos.
Etapa 7	Elaboração do programa de francês para fins específicos

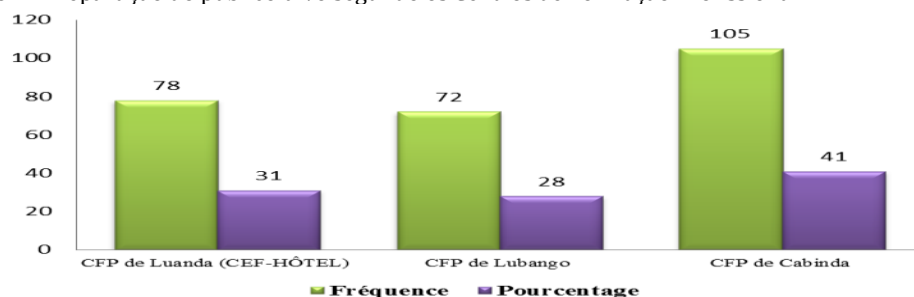
6. Resultados parciais do estudo

6.1- Características da população-alvo

6.1.1- Repartição da população alvo segundo o gênero



6.1.2- Repartição do público-alvo segundo os Centros de Formação Profissional



6.2. Resultados obtidos dos instrumentos aplicados

Para o tratamento e análise dos dados, focalizamos a nossa particular atenção sobre:

O perfil linguístico dos aprendentes do francês das diferentes especialidades do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela e dos Centros de Formação Profissional.

As dificuldades de comunicação em francês dos profissionais em exercício das suas actividades;

As necessidades de aprendizagem em francês língua estrangeira expressas pelos aprendentes.

O público-alvo é composto por 345 pessoas entre as quais, estudantes do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela (ISCED) e Centros de formação profissional de turismo e hotelaria de Luanda, Cabinda e Lubango. Há ainda a destacar 90 profissionais desse sector a exercer a sua actividade. Os dados obtidos no ISCED permitiram aferir as enormes dificuldades em compreensão e expressão nas suas diferentes vertentes, isto é, oral e escrita. É importante lembrar que de acordo com o sistema de educação e ensino, os alunos angolanos começam a aprender as línguas

estrangeiras na 7ª Classe e na prática, 8 anos depois, o nível linguístico dos aprendentes é ainda fraco, apresentando enormes dificuldades em exprimir-se oralmente em situações de comunicação reais, muito particularmente, nas interações professor-aluno e vice-versa, aluno-aluno, o uso de termos de saudação, apresentação e descrição de pessoas e locais. Nos Centros de formação profissional do turismo e hotelaria, constatou-se um desajuste entre o conteúdo programático e o objecto social do sector, que precisa do francês funcional assente nos fins específicos, que permita aos futuros profissionais entrar em contacto com a clientela de expressão da língua francesa.

7. Constrangimentos do ensino/aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE) no contexto angolano

De um modo geral, e de acordo com a pesquisa realizada, nas províncias de Benguela, Cabinda, Luanda e Huila bem como das jornadas de trabalho entre os professores, concluímos que os grandes constrangimentos no ensino/aprendizagem do FLE assentam no seguinte:

- inadequação dos programas e de outros materiais de ensino/aprendizagem (Manuais não contextualizados);
- falta de condições e/ou cultura de utilização e pouco domínio das novas tecnologias de informação e comunicação por parte de muitos docentes;
- Existência de desequilíbrio na escolha das duas línguas estrangeiras nas escolas públicas e privadas (Inglês e Francês);
- Imposição pelas direcções das escolas a aprendizagem de uma única língua estrangeira (Inglês);
- A falta de realização de oficinas pedagógicas para desenvolver técnicas de animação de uma aula;
- Enormes dificuldades em enquadrar os aprendentes nos níveis de língua do Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras. Tal situação tem como consequências a fraca participação dos alunos nos exames de DELF e DALF.

8. Nova tendência em didáctica do Francês Língua Estrangeira e sua integração nas práticas dos professores angolanos

As teorias anteriormente apresentadas, em cronologia que se sucedem, marcam a característica evolutiva da Didáctica do Francês Língua Estrangeira, cujas necessidades da língua do público aprendente desempenham um papel primordial na dinâmica da própria Didáctica. Actualmente, estamos numa era em que a evolução científica e tecnológica está tendo um impacto real em todas as esferas da vida. De facto, o ensino das línguas estrangeiras não está imune a mudanças aceleradas, resultantes dessa evolução. A língua desfruta sempre mais como um instrumento de comunicação entre os membros de uma comunidade e outra. A língua é uma característica do homem que o distingue de outros seres vivos, permite-lhe comunicar e expressar suas necessidades.

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECL) representa, além de uma concertação da Didáctica das línguas vivas, uma inovação na prática profissional dos professores no processo de ensino/aprendizagem do FLE. Assim, o QECL fornece uma base, a partir da qual se pode desenhar qualquer acção e actividade do professor. Em outras palavras, actualmente, constatamos uma nova tendência na Didáctica do francês língua estrangeira baseada em:

- certa liberdade da prática didáctica dos professores. Isto quer dizer que, não há uma metodologia única e universal em que todos os professores se revêm ou retenham como modelo;
- redução do deslocamento excessivo da escrita em relação a oral. Isso significa, que nas aulas de francês, a escrita não deve ser privilegiada em detrimento da expressão oral;
- ecletismo como uma metodologia que se baseia no facto de que o professor deve usar diferentes maneiras de ensinar,

afimdedesenvolverasquatrocompetênciaslinguísticasnoseiodosalunos. Importa sublinhar que a essência do ecletismo reside na liberdade de escolha e conciliação de vários estilos diferentes por forma a desenvolver as habilidades linguísticas;

- uso diversificado de suportes, autênticos ou fabricados, bem como os meios audiovisuais;
- desapego à aprendizagem diagramática, um remanescente do ensino tradicional;
- equilíbrio entre os objetivos educacionais, linguísticos e culturais que promovam a aquisição de competências de comunicação. Além disso, esse equilíbrio também é necessário, entre falar e escrever.
- introdução do ensino assistido por computadores que favoreça o aluno, uma certa autonomia.
- O ensino explícito, partindo do conhecimento prévio dos alunos para o ensino implícito, que leva os aprendentes a uma abordagem reflexiva e crítica das suas aprendizagens.

Assim, a abordagem efectuada anteriormente sobre a evolução das teorias e/ou metodologias, permite aferir que as novas tendências da Didáctica do Francês Língua Estrangeira em Angola devem necessariamente conformar-se a dinâmica dos processos e assentes:

1. No carácter utilitário em que se configura o ensino e aprendizagem das línguas vivas estrangeiras;
2. No público aprendente e seus objectivos de aprendizagem, que determinam o conteúdo e as metodologias de ensino;
3. No papel que os professores exercem no ensino da Língua estrangeira.

O ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras deve alicerçar-se nos fins específicos, emergindo do contexto, do público e suas necessidades específicas, assim como a abordagem metodológica de cada denominação para responder a estas necessidades específicas.

9. Desafios do ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira no contexto angolano

A nossa actividade profissional, a de professor de línguas e a experiência nesta área, acumulada ao longo de quase vinte anos, leva-nos, por um lado, a afirmar, de uma forma geral, que o ensino das línguas estrangeiras ocupa um lugar importante na política educacional de Angola. E por outro lado, e de um modo particular, reflectir seriamente sobre o estado actual do ensino-aprendizagem do francês nas escolas angolanas. A este propósito colocam enormes desafios estruturantes e curriculares, tal como se refere Barbosa (2020), no seu artigo sobre a Carreira universitária: nova fisionomia da avaliação do desempenho docente, sublinhando que:

“as dinâmicas contextuais em Angola têm colocado às instituições do ensino superior, tanto estatais como privadas, exigências e desafios elevados. É neste âmbito que são levantados questionamentos e preocupações relativamente à efetividade da reforma educativa e à qualidade do ensino”.

Enquadrando o pensamento da autora na perspectiva do presente estudo, as reformas políticas educativas devem ser acompanhadas de uma formação consistente dos recursos humanos, que não se confinam na lecionação das unidades curriculares, mas também capazes de produzirem materiais de ensino à medida das exigências e expectativas do público-alvo.

Nesta óptica e tendo em conta as peripécias e a forma pouco prudente, como alguns gestores escolares e encarregados de educação encaram o ensino-aprendizagem do francês, esquecendo-se mesmo, que por meio dessa língua, muitos angolanos tiveram formação diversificada ao nível de graduação e pós-graduação, implica necessariamente que os professores e os demais especialistas repensem no sentido de:

- Passar de um processo consubstanciado no ensino generalista para um francês funcional e pragmático. Nesta óptica, pretende-se que o ensino-aprendizagem da língua francesa tenha aportes práticos na especialidade em que está inserido

como unidade curricular, permitindo aos estudantes o acesso à rica bibliografia em francês, respeitante à sua esfera de especialização.

- Adequar os programas e manuais assim como outros materiais de ensino-aprendizagem à realidade e necessidades específicas dos estudantes dos diferentes cursos de licenciatura nos Institutos Superiores de Ciências da Educação, nas Faculdades de Economia e do Direito e não só.
- Reformular o plano curricular dos cursos de licenciatura dos ISCED dos futuros professores da língua francesa, introduzindo unidades curriculares que os potencializem a trabalharem com os programas sobre o ensino de francês para fins específicos.
- Desenvolver habilidades e competências no seio dos estudantes nos domínios oral e escrito, realizando para o efeito, actividades propícias que tenham maior carga de produção da sua área de especialização.

Conclusões

A análise das tendências históricas das metodologias no ensino das línguas estrangeiras permitiu concluir que o ensino do Francês Língua Estrangeira nos ISCEDs e Centros de Formação não acompanha a dinâmica dos interesses e das necessidades de aprendizagem dos alunos. Nisso, deriva o seu fraco desempenho e rendimento escolar.

A caracterização do processo de ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira permitiu igualmente aferir que o referido processo, quer nos ISCED e quer nos Centros de formação, apesar de, nesses centros, haver uma tentativa, mas grosso modo, o processo ocorre na base de manuais, cujo conteúdo não reflecte as necessidades específicas dos aprendentes. Como consequência, é notório o desinteresse do público alvo, fazendo do francês mais uma unidade curricular no percurso académico dos aprendentes. O pior, à medida que os anos transcorrem, a adesão dos alunos à língua francesa, em todos os subsistemas da educação e ensino de Angola vai decaindo consideravelmente.

Bibliografia

- Abrantes, J.M., (2005). *La paix en Angola/nouveaux défis*, Luanda:EdiçõesMaianga.
- Abry, D. et al., (2007). *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, Paris: Clé international.
- Assembleia Nacional, (2001). *Lei de bases do sistema de educação*, in: Diário da República, I série, nº65 de 31 de Dezembro, Luanda.
- Bajard, M.-H. et al. (2008). *Lexique, hôtellerie, restauration*, Paris : Foucher.
- Beacco, J-C et Lehmann, D. (1990). *Publics spécifiques et Communication spécialisée*, Paris : Hachette.
- Beacco, J.-C., (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris: Hachette/ Livre.
- Beacco, J-C., (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Éditions Didier.
- Beefun, H., (2007). *Quelques aspects du « Moi » et de l' « autre » dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en ligne*, in EU e o OUTRO, Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais, Porto:ArealEditores.
- Berard, E., (1991). *L'Approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris : CLE International.
- Berchoud, M-J. et Rolland D., (2004). *Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*, Le français dans le monde. Recherches et applications. Paris: Clé International.
- Besse, H. et Galisson, R., (1980). *Polémique en didactique*, «Coll. DLE», Paris: Clé international.
- Besse, H. et Porquier, R., (1984). *Grammaire et didactique des langues*, LAL, Paris : Crédif-Hatier.
- Bérard, E., (1991). *L'approche communicative*, Paris: CLE international.
- Boyer, H. et al., (2001). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris:Clé International.
- Candau, V. M. (2010). *Rumo a uma nova Didática*, São Paulo: Editora Vozes.
- Sousa, O. C. e Cardoso, A. (2011). *Desenvolver Competências em Língua: percursos didáticos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Carton, F., (2008). *Des langues de spécialité au français à objectif spécifique*. In O. Bertrand et I. Schaffner (éds), *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*, Paris: École Polytechnique.
- Cavalla, C. et al., (2009). *Le vocabulaire en classe de langue*, Paris: Clé International.

- Carras, C. et al., (2007). *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, Paris: Clé international.
- Challe, O., (2002). *Enseigner le français de spécialité*, Paris: Ed. Economica.
- Conseil de l'Europe, (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris: Didier.
- Costa, P., (2002). *Compétence de communication et didactique des langues étrangères : quelques interrogations méthodologiques*. Mémoire de DEA, Paris III Sorbonne Nouvelle.
- Coste, D., (1978). *Lecture et compétence de communication*, in *Le Français dans le monde* n° 141, pp.25-33.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Courtilon, J., (2003). *Élaborer un cours de FLE*, Paris: Hachette.
- Cuq, J-P et Gruca, I., (2011). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: PUG.
- Cuq, J-P., «dir» (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: Clé international.
- Davanture, A., (2010). *Répondre aux demandes de formations en français professionnel : les atouts du FOS et du FLP, Points communs*, CCIP.
- De Ferrari, M. et al., (2006). *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Paris: Délégation générale de la française et aux langues de France.
- De Ferrari, M., (2008). « Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment », dans: Chnane-Davin, F. et Cuq, J-P. (coord), *Le français dans le monde*, n°44, *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, Paris: Clé International.
- Dion G. et Tavernier, C., (2007), « Entre français de spécialité et français langue professionnelle : le cas de la classe internationale de l'école Boule », *Le français dans le monde*, Recherches et applications n°42.
- Duverger, J., (2005). *L'enseignement en classe bilingue*, Paris: Hachette.
- Elie, A., (2011). *L'élaboration d'un programme de français du tourisme dans le contexte universitaire jordanien*, Université du Yarmouk: Thélème.
- Fernandes, J. e Ntongo, Z., (2002). *Angola : povos e línguas*, Luanda: Nzila.
- Galisson, R., (1980). *Du hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris: CLE International.
- Galisson, R., (1991). *De la langue à la culture par les mots*, Paris: Clé International.
- Germain, C., (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris: Clé international.
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies*, Paris: PUPS.
- Grünhage-Monetti, M., (2007). *Langue et travail*, *Le français dans le monde*, n°42, recherche et applications, Paris: Clé international.
- Guidère, M., (2004). *Méthodologie de la recherche*, Paris: Ellipses Éditions Marketing S.A.
- Holtzer, G., (2004). *Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques*. *Le Français dans le monde*, Paris: CLE international.
- Lehmann, D., (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. *Les programmes en questions*, Paris: Hachette.
- Mager, R. F., (1994). *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Paris: Dunod.
- Mangiante, J.-M., (2011). Un référentiel de compétences langagières pour les métiers du bâtiment et travaux publics, « *L'intégration linguistique des migrants, état des lieux et perspectives*, Arras: Artois Presse Université.
- Mangiante, J-M. et Parpette, C., (2004). *Le Français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* ; Paris: Hachette Livre.
- Mangiante, J-M et Parpette, C., (2011), *Le Français sur Objectifs Universitaires*, Paris: Presses Universitaires de Grenoble (PUG).
- Marques, E.R. E. (1990). *Didáctica do Francês*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Martinez, P., «dir», (2011). *Français dans le monde*, R&A, n°49, *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures*, Paris: Clé International.
- Martins, C., (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso à IBM SPSS. Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*, Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Mendes, M. C.B. (2020). *A Carreira docente do Ensino Superior em Angola: provimento e avaliação do desempenho*, São Paulo: Pesquisa e Ensino.
- Mourlhon-Dallies, F., (2005). *Analyse du discours et Français sur Objectifs Spécifiques : des apports réciproques*. Points communs n°26. Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.
- Mourlhon-Dallies, F., (2008). *Enseigner le français à des fins professionnelles*, Paris: Didier.
- Parpette, C., Mangiante, J-M., (2006), « Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter », in Catellotti, V., Chalabi, H. (éds). *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris: L'Harmattan.

- Pendax, M., (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris: Hachette.
- Penfornis, J.L., (2004). *Vocabulaire progressif du français des affaires avec 200 exercices*, Paris, Clé international.
- Perrenoud, Ph., (2013). *Dix nouvelles compétences pour enseigner, invitation au voyage*, Pologne, 7^e édition, Esf.
- Porcher, L., (1980). *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*. Conseil de l'Europe/Conseil de la Coopération culturelle.
- Puren, C., (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: CLE International.
- Puren, C., (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*, Coll. Crédif, Paris: Hatier-Didier.
- Qotb, H., (2009), *Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet*, Publibook, Paris:CLE International.
- Quivy, R., et Campenhoudt, L.V., (2010). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris: Dunod.
- Richterich, R. et Chancerel, J.L., (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Conseil de l'Europe: Hatier.
- Santos, F., (2007). *Turismo moisaco de sonhos*, Lisboa: Edições Colibri.
- Santos, M.G.M. «Org», (2010), *Turismo Cultural, Territórios e Identidade*, Leiria: Edições afrontamentos.
- Sousa, T.M. et al. (2014). *Estudos Gerais Universitários de Angola 50 anos-História e Memórias*, Lisboa: Edições Colibri.
- Tagliante, C., (2005). *L'évaluation et le Cadre Européen Commun*, Paris: Clé International.
- Zolana, M. A. N., (2013). *Concevoir un programme de Français sur Objectifs Spécifiques. Difficultés théoriques et pratiques : le cas de Faculté d'économie de l'Université Agostinho Neto Luanda-Angola*, Nice: Sophia-Antipolis.

ENQUÊTES SUR L'ACQUISITION DU FRANÇAIS EN MILIEU FAMILIAL ALGÉRIEN: PROFIL PARENTAL, MOTIVATIONS ET STRATÉGIES ADOPTÉES / SURVERYS ON THE ACQUISITION OF THE FRENCH IN ALGERIAN ENVIRONMENT: PARENTAL PROFILE, MOTIVATIONS AND STRATEGIES ADOPTED¹

Résumé: Nous nous interrogeons dans le cadre de cette étude qui relève du domaine sociodidactique, sur l'apport de la famille dans l'acquisition du français chez deux enfants ayant des compétences assez notables en langue française. Ces enfants sont issus de milieux familiaux distincts: les parents de la famille 01 ont des compétences très limitées en langue française tandis que les parents de la famille 02 ont des compétences assez notables en cette langue. Cet état de fait nous a amenés à nous interroger sur les profils sociolangagiers des parents, les motivations et les moyens mis en place dans le processus de transmission du français à leurs enfants.

Mots-clés: Sociodidactique; statuts des langues ; représentations ; transmission.

Abstract: We wonder in the context of this study, which is part of sociodidactic field, about the contribution of the family into the acquisition of french in two children with notable skills in french language. However, these children come from distinct family environments: the parents of family 01 have very limited skills in french, while the parents of family 02 have a notable skills in this language. This state of affairs led us to wonder about the sociolinguistics profiles of parents, the motivations and the means adopted in the process of transmitting french to their children.

Key words: Sociodidactic; languages's status; representations; transmission.

Introduction

La question de la transmission des langues en milieu familial concentre de plus en plus l'intérêt des chercheurs dans le champ de la sociolinguistique en Algérie (Sini, 2013; Morsly, 2013). En effet, les mutations sociales que connaissent les villes impactent la dynamique des langues en contexte urbain où les familles découvrent un marché des langues compétitif et où les choix sont stratégiques pour l'avenir de l'enfant notamment en ce qui concerne les langues étrangères. Le choix de l'acquisition et de la consolidation de la langue étrangère s'opère dans l'espace familial qui apparaît comme l'un des terrains les plus déterminants pour l'enfant en matière d'appropriation des langues. Il ressort à travers plusieurs recherches que les parents sont conscients de la nécessité de faire acquérir plusieurs langues à leurs enfants avant même que ces derniers n'atteignent l'âge d'être scolarisés. Des moyens sont également employés pour réussir cette transmission aux langues car dans certains cas, les parents incitent leurs enfants à apprendre des langues dont eux-mêmes n'ont pas la maîtrise. Notre question principale est de savoir, à travers des enquêtes de terrain, quel est le rôle des parents dans l'acquisition du français en milieu familial.

Nous partons de l'idée que la volonté des parents de transmettre le français à leurs enfants est déterminée par le statut qu'occupe le français dans le contexte sociolinguistique algérien. Cette langue est souvent présentée comme un outil d'insertion dans le milieu professionnel et assure un avenir prometteur à l'enfant algérien (Sini, 2013 ; Morsly, 2013). A noter aussi que l'Algérie compte un certain nombre de locuteurs algériens qui sont présentés comme de vrais francophones Asselah-Rahal (2001). Les choix des parents pourraient avoir un impact sur les représentations et les compétences des enfants. Ainsi, il est question de connaître les moyens que mettent en œuvre les parents et les motivations qui sont les leurs, pour faire acquérir le français à leurs enfants.

Pour ce faire, nous avons mené une enquête par entretien semi-dirigé auprès de deux familles qui font partie de notre entourage familial et amical. Ce sont des compétences assez importantes en français chez les enfants de ces familles qui nous ont interpellées et déterminé notre choix des enquêtés. L'objectif de ce travail d'enquête est donc d'analyser

¹ Fatma **GUENDOUZEN**, Université de Mostaganem, Algérie, fatmaguendouzen07@gmail.com; Ibtissem **CHACHOU**, Université de Mostaganem, Algérie, ibtissemchachou@yahoo.fr

le profil des parents, leurs motivations, les moyens entrepris et l'impact de la transmission adoptée chez leurs enfants. Cette étude relève du domaine de la sociodidactique. Celle-ci s'intéresse à la question des langues en milieu éducatif. Ce qui inclut entre autres objets, les représentations, les pratiques des apprenants, le statut des langues maternelles (Dabène & Rispaïl, 2008). Marielle Rispaïl explique que la transmission familiale et scolaire sont deux trajectoires dont il faudrait tenir compte dans l'étude du processus d'acquisition chez l'enfant-apprenant, et pour cause « Les acquis culturels premiers peuvent (...) potentiellement constituer un socle sur lequel d'autres apprentissages peuvent s'appuyer » (2017: 124). Dans ce qui suit, nous allons présenter le travail de terrain, suivi d'une analyse des résultats de l'enquête menée.

1. Brève description des lieux des enquêtes

Le travail d'enquête sera mené dans deux terrains différents : la ville d'Oran et celle de Bejaia. A terme, il convient de rappeler l'importance d'enquêter au sein de deux terrains différents. En effet, Oran et Bejaia ont chacune leurs propres caractéristiques. Au niveau des pratiques : l'arabe algérien est la langue la plus répandue à Oran, tandis qu'à Bejaia, c'est le kabyle qui domine les pratiques quotidiennes. Au niveau des représentations, dans le contexte oranais, l'arabe institutionnel n'est certes la langue maternelle d'aucun locuteur, cependant, cette langue n'est pas rejetée dans l'imaginaire des locuteurs de cette ville. En Kabylie, l'arabe institutionnel fait souvent l'objet de rejet pour des raisons politiques. Le français y est adopté de manière officieuse pour contrecarrer la politique d'arabisation adoptée depuis l'indépendance. A Oran, le français partage le statut de langue officielle avec l'arabe institutionnel mais à Bejaia, le français devance de manière notable l'usage de l'arabe institutionnel dans certains domaines formels (Bektache, 2009). Par ailleurs, la langue espagnole est très appréciée par les locuteurs oranais. Cette langue est même enseignée dans plusieurs universités de l'ouest algérien, tandis qu'à Bejaia, il n'y a pas de département de langue espagnole.

2. L'enquête par entretien semi-directif

Notre travail d'enquête vise à déterminer le profil des parents enquêtés, les moyens et l'objectif qu'ils se fixent pour transmettre le français, ainsi que la réception de ces stratégies parentales par les enfants. Pour la réalisation de notre enquête, nous avons conçu un guide d'entretien contenant quatre principales thématiques portant sur le profil sociolangagier des parents, les motivations, les moyens adoptés et l'impact des choix des parents sur le processus d'acquisition des enfants. Notons au passage que l'entretien a été mené principalement auprès des mères des deux familles kabyles: Lynda qui habite à Oran et Safia à Bejaia. Les pères ont très peu contribué à l'enquête estimant que leurs épouses sont mieux placées qu'eux pour répondre aux questions de l'entretien. Cela indique, du moins pour nos familles, que les mères sont plus impliquées dans la transmission des langues. A noter aussi que nous nous sommes intéressées pour cette enquête uniquement à la transmission du français faite aux enfants aînés. Nous avons écarté les trajectoires de transmission faites aux autres membres de la fratrie, car leur prise en considération aurait nécessité une plus longue durée d'enquête, d'autant plus que les parents procèdent à d'éventuels changements de stratégie comme le montre le travail mené par Boumedine-Boennec (2013).

Les langues adoptées pour les besoins de l'enquête avec la famille 01 est le kabyle et un mélange kabyle/français chez la famille 02. Nous avons pris le soin de laisser nos enquêtés choisir la langue adoptée lors des entretiens. Les passages en kabyle ont été traduits en français. Par souci de concision, nous n'avons pas mentionné les propos des enquêtés en kabyle. Nous nous sommes contentées de la traduction en français. La prédominance du kabyle lors des enquêtes a permis de briser la relation enquêtrice/informateur-trice, bien que les familles enquêtées fassent partie de notre réseau familial et amical. Les enregistrements ont été effectués à l'aide d'un téléphone portable. Les entretiens ont été réalisés durant le mois d'avril de l'an deux mille dix-neuf.

2.1. Présentation des sujets enquêtés

La famille 01 est composée de Lynda, trente-cinq ans, mère au foyer, a fait une formation en comptabilité après des études secondaires inachevées. Cette maman est native de la commune d'Akbou dans la ville berbérophone de Bejaia et a grandi à Oran, ville arabophone à l'ouest du pays, puis à Tamanrasset dans le sud algérien. Nabil, le père, commerçant, âgé de quarante-trois ans, natif de Tamanrasset, a arrêté ses études au collège (neuvième année fondamentale). Zaki le fils âgé de dix ans est en cinquième année primaire. La famille s'est installée à Es Sddikia dans la ville d'Oran depuis l'an deux mille douze.

La famille 02, elle, est composée de la mère Safia, quarante-trois ans, enseignante dans un centre de formation professionnelle, titulaire d'un diplôme en stylisme et modélisme et d'un master en français. Yazid, le père, est âgé de cinquante-trois ans, titulaire d'une licence en anglais et travaille comme enseignant au secondaire à Bejaia. Salma, leur fille aînée est âgée de seize ans est en deuxième année secondaire, filière: sciences expérimentales. Tous les membres de cette famille sont nés et résident à Bejaia (Targa Ouzemour).

2.2. Transmission orale du français et moyens adoptés

Lynda déclare se contenter du kabyle comme langue transmise à leur enfant dans les communications orales:

06. Lynda: *Nous lui parlons en kabyle*

10. Enquêtrice: *Est-ce qu'il a appris le français à la crèche ?*

11. Lynda: *Non il n'y avait pas de cours de français*

Lynda a dû encourager son enfant à apprendre le français malgré l'absence de ce dernier dans l'univers familial et extrafamilial:

15. Lynda: *Le français c'est moi je ne connais pas le français même quand j'étais dans ma région natale j'avais un niveau faible en français à l'école malheureusement donc je ne veux pas que mon fils ait le même sort que le mien*

Les parents se réfèrent parfois à leur propre vécu pour encourager leurs enfants à apprendre les langues étrangères. L'informatrice de la famille 01 explique dans un autre passage qu'elle a réussi à faire aimer le français à son enfant en lui expliquant que cette langue représente un signe de réussite. Lynda se voit ainsi dans l'obligation de passer par des moyens autres que la communication pour transmettre le français à son fils tels que la télévision, la communication avec les cousins qui vivent en France, entre autres. A cela, s'ajoute ses encouragements et l'image de langue importante que cette informatrice tente d'inculquer à son enfant comme en témoigne le passage ci-après:

19. Lynda: *C'est moi qui lui avais fait aimer cette langue je lui disais quand tu entends deux personnes discuter en français essaie de comprendre (l'objet de la discussion) après quand il a intégré l'école déjà il avait hâte d'avoir des cours de français dès sa première année, il savait qu'il allait étudier le français. Il avait hâte d'atteindre la troisième année.*

Passons maintenant aux stratégies adoptées par les parents de la famille 02, Safia avoue qu'il n'a jamais été question de se focaliser sur la transmission familiale du français.

10: Safia: *Nous utilisons le kabyle avec elle*

Dans un autre passage, Safia explique clairement que le choix de la nourrice ne s'est pas fait en fonction du français

16. Enquêtrice: *Est-ce que le choix de la nourrice est déterminé par ses compétences langagières*

17. Safia: *Non non c'est pas à cause des langues c'était une femme analphabète*

Nous observons que le kabyle constitue la langue maternelle inaugurale chez les deux familles. La transmission du kabyle est indiscutable chez bon nombre de familles kabylophones, même celles qui évoluent dans un contexte de migration interne ou externe à l'instar de quelques familles mostaganemoises originaires de Kabylie (Lalliam, 2018 :38). Les parents agissent ainsi afin de préserver leur capital identitaire. Ceci étant, Safia admet qu'il lui arrive de s'impliquer dans l'apprentissage des langues chez sa fille. L'informatrice apporte de l'aide à sa fille rappelant aussi qu'elle ne transmet pas uniquement le français:

20. Safia: *J'avais constaté que ma fille était de plus en plus éveillée ça lui plaisait après je l'aidais*

21. Enquêtrice: *Vous l'aidez ?*

22. Safia : *Avec les chansons les jeux je regardais en fonction de son âge*

23. Enquêtrice : *En quelles langues ?*

24. Safia: *Français ça dépend parfois l'arabe parfois le français*

2.3. Transmission familiale du français: vers un transfert implicite

Safia et Yazid, les parents de la famille 02 ont des compétences assez notables en langue française. Cela ne les a pas amenés à s'impliquer de manière active dans la transmission du français à leurs enfants:

29. Enquêtrice: *Le français n'a pas fait objet de planification ou de transmission ?*

30. Safia: *Du tout du tout*

Ceci dit, nous constatons chez cette famille que la présence de certains indicateurs aurait constitué une source de motivation chez la jeune adolescente comme l'inscription tardive de Safia à l'université dans le département de français. Salma a puisé des connaissances à partir de cette formation en consultant ses cours, ses documents et même en étant en contact avec les collègues de sa mère. De plus, nous avons pu accéder au domicile familial. Cela nous a permis de constater un nombre important d'ouvrages et de revues dans la bibliothèque familiale. Cet environnement livresque éveille sans doute l'intérêt chez Salma qui a elle-même conçu une bibliothèque personnelle dans sa chambre. Safia admet qu'elle et son mari ont laissé les choses se faire de manière naturelle sans influencer le choix de leur fille à apprendre telle ou telle autre langue. Safia veille de loin sur l'apprentissage autonome entrepris par sa fille. Cela a donné lieu, selon l'informatrice, à une bonne maîtrise des langues ainsi à qu'à des représentations positives chez son enfant.

2.4. Appréciations des enfants sur leur répertoire langagier

Lynda, la mère-enquêtée de la famille 01 révèle à plusieurs reprises qu'elle ne s'implique guère dans l'acquisition de l'arabe institutionnel chez son fils. Cela aurait eu des impacts quant au rapport de son enfant à cette langue:

28. Lynda : *La langue arabe el fusha ne l'intéresse pas je ne sais pas il l'apprend uniquement parce que c'est la langue de l'école (rires)*

L'intérêt de cette famille exclusivement centré sur l'apprentissage du français a engendré certaines attitudes chez leur enfant qui ne sont pas à négliger. Car en plus d'avoir une attitude négative à l'égard de l'arabe institutionnel, Zaki éprouve d'énormes difficultés à apprendre cette langue qui est la première langue de scolarisation en Algérie. De plus, l'acquisition de cette langue ne se fait qu'à condition qu'il soit inscrit dans des cours de français ainsi que l'enfant l'exige. Safia, la mère enquêtée de la famille 02 assure que sa fille n'émet aucun rejet ou difficulté quant à l'apprentissage de la langue arabe soulignant aussi l'importance à mettre l'apprentissage des langues sur la même longueur d'onde. Nous pouvons constater que les choix des parents peuvent avoir un impact considérable sur le comportement des enfants à l'égard des langues.

2.5. Un penchant pour l'anglais et d'autres langues

L'influence familiale aurait peut-être conduit les enfants à adopter des attitudes favorables à l'égard des langues étrangères et de leur acquisition. Si le choix du français est volontaire, celui de l'anglais ne l'est pas toujours, l'influence viendrait des médias audiovisuels. Lynda affirme n'avoir aucunement influencé son fils pour apprendre l'anglais. Ceci dit, nous pouvons constater que les encouragements quant à l'apprentissage du français avaient favorisé de manière considérable la volonté de Zaki à apprendre d'autres langues étrangères comme le montre la réponse de la maman:

31. Lynda: *A l'heure actuelle, il a hâte d'intégrer le cycle moyen pour apprendre l'anglais actuellement il me parle de l'anglais il est en cinquième année primaire il a anticipé l'apprentissage de l'anglais car il a eu la même expérience avec le français il a trouvé que c'était facile*

La même motivation a été observée chez la fille de la famille 02, Salma, qui s'intéresse à l'apprentissage de l'anglais ainsi qu'à d'autres langues étrangères. Elle a ainsi entrepris l'apprentissage des langues étrangères de manière autonome. Pour cela, la jeune lycéenne dispose de livres et de documents. Internet et télévision constituent aussi des moyens dont Salma se sert pour enrichir son répertoire plurilingue. En ce qui concerne l'anglais, Safia assure que son mari n'utilise presque jamais cette langue à la maison. Mais sa fille tente par divers moyens de provoquer des discussions en anglais avec son père. Toutefois, le père de cette famille ne manque pas de signaler l'importance de transmettre des langues ayant une utilité dans plusieurs domaines en Algérie:

41. Yazid: *C'est bien de leur transmettre les langues de l'école pour leur niveau mais sans trop en faire car il y a l'importance de la langue maternelle*

Cela laisse penser que les parents ne sont pas contre l'idée de transmettre les langues dans le milieu familial. Mais il n'a jamais été question pour eux de se focaliser sur la transmission du français. Ainsi, il y a lieu de se demander si la non-intervention des parents ne constituerait pas une stratégie qui serait celle de promouvoir l'acquisition autonome chez leur fille. Le maintien du capital identitaire ne serait-il pas des stratégies parentales que l'on pourrait parfaitement inscrire dans le cadre des politiques familiales? Les parents n'agiraient-ils pas, consciemment ou inconsciemment, sur le processus d'acquisition de leur enfant, tout en se gardant d'intervenir de manière directe? Le fait de ne pas encourager une langue étrangère au détriment de la langue première ne traduirait-telle pas un sentiment d'insécurité linguistique lié au risque de déperdition de la langue de l'identité? Ceci d'autant plus que le kabyle est une langue minoritaire et minorée (Sini, *op.cit.*). Par ailleurs, et faute de ne pas avoir une bonne maîtrise du français, la démarche adoptée par Lynda, la mère enquêtée de la famille 01, montre que la transmission familiale du français passe autrement que par les interactions verbales. Lynda a décidé d'agir ainsi pour permettre à son fils d'acquérir le français.

Nous estimons qu'il y a lieu de réinterroger le concept de *transmission* lorsqu'il s'agit de mener des études consacrées au milieu familial et ce, en incluant l'étude de diverses éventuelles stratégies parentales comme par exemple l'aménagement de la chambre des enfants en espace bureau avec des éléments qui rappellent la salle de classe, tels que la carte géographique, l'alphabet collé au mur, le tableau, les diverses illustrations instructives, etc... Les parents tentent par ces méthodes de motiver davantage leurs enfants en les incitant à endosser leur rôle d'élève même à la maison. Paradoxalement, il a été démontré que l'acquisition en milieu naturel et familial prévaut sur les apprentissages scolaires (Ait Chalal, 2014). De plus, les méthodes de transmission en didactique plaident pour des apprentissages qui s'inspirent de l'acquisition en milieu naturel (Cuq, 2003: 22-25). Nous retenons aussi que les femmes s'investissent plus par rapport aux hommes dans la transmission des langues étrangères dites aussi langues de grande diffusion. Dans l'un de ses travaux sur la ville kabylophone de Tizi-Ouzou, Sini Chérif souligne ceci: « Aux dires des pères, les mères parlent le plus souvent aux enfants en français et selon les mères, les pères tendent à employer le kabyle ou l'arabe. » (2015 : 103).

Conclusion

Nous avons traité dans le cadre de cet article du rôle des parents dans l'acquisition du français chez les enfants. Il en ressort que les motivations des parents dépendent du statut qu'occupe cette langue dans le marché sociolinguistique algérien. Inversement, les choix des parents est très déterminant car l'enfant algérien intègre l'école en ayant des connaissances en langues maternelles, scolaires et étrangères dites aussi de grande diffusion, acquises par le biais de divers moyens et supports. Les parents qui ont des compétences en français sont plus à l'aise dans la transmission de cette langue, tandis que ceux qui ne la maîtrisent pas tentent de créer un environnement favorable pour permettre à leurs enfants d'acquérir le français. Les parents font appel à des moyens pour compléter les stratégies de transmission orale, ou dans le cas où ces stratégies sont absentes des pratiques familiales en raison de leur niveau limité.

Les objectifs des parents diffèrent aussi, car pour certains, l'enjeu de cette transmission familiale du français est d'éviter que leurs enfants soient en situation d'échec scolaire. Dans ce sens, nous pouvons dire que la problématique des politiques linguistiques éducatives est d'abord une préoccupation familiale. Cela relance aussi le débat sur le statut problématique du français présenté comme langue étrangère ou première langue étrangère. Par ailleurs, l'implication des parents explique en partie l'engouement des enfants dans l'exploration de nouveaux horizons langagiers comme l'intérêt apporté à l'anglais. Une langue qui est vue par les politiques algériens comme une langue devant être promue notamment dans l'enseignement des filières scientifiques (Bouziane Ziane, 2020). Son usage est encouragé par la promotion faite par les décideurs au niveau du ministère de l'enseignement supérieur. Internet et les chaînes satellitaires anglophones participent également à la diffusion de cette langue chez les jeunes notamment. L'institution scolaire se doit de reconsidérer le rôle des parents comme véritables partenaires de l'éducation et de faire valoir les apprentissages extrascolaires.

Bibliographie

- Ait Chalal, S., 2014, « Les pratiques langagières en milieu familial et scolaire : les difficultés d'un apprentissage en continuum », : *الممارسات اللغوية*, n° 25, p. 03-11.
- Asselah-Rahal, S., 2001, « La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ? », *le bon usage*, <http://lebonusage.over-blog.com/article-la-francophonie-en-algerie-mythe-ou-realite-49060900.html>, Consulté en juillet 2019.
- Bektache, M., 2009, « Contact de langues : Entre compétition des langues et enjeux interculturels à l'université de Béjaïa », *Synergies Algérie*, n° 8, p. 95-96.
- Boumediene-Boennec, F. 2013, « La pluralité linguistique des familles de la ville de Tizi-Ouzou: représentations et construction identitaire », Sini, Ch., (dir.). *Les langues dans l'espace familial algérien*, Oran: Crasc.
- Cuq, J-P., 2003, *Dictionnaire de la didactique du français. langue étrangère et seconde*, Paris, CLE.
- Dabène M., & Rispaïl M., 2008, « la sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », *La Lettre de l'ARDIF*, n°42, Liège, p.08-10.
- Lalliam, N., 2018, « Pratique et transmission des langues au sein de quatre familles kabyles de la ville de Mostaganem », mémoire de master, option: sciences du langage, université de Mostaganem.S/D Chachou. I.
- Morsly, D., 2013 « Pratiques Linguistiques en contexte familial. Quelles configurations ? Quelles dynamiques? », Sini Ch.,(dir.). *Les langues dans l'espace familial algérien*, p. 13-23.
- Rispaïl, M., 2017, *Abécédaire de sociodidactique: 65 notions et concepts*, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Sini, Ch., 2013, *Les langues dans l'espace familial algérien*, Oran, Crasc.
- Sini, Ch., 2015, *Langues en mutation à Tizi-Ouzou*, Tizi-Ouzou, Edition L'Odyssee.
- Ziane Bouziane O., 2020, « Analyse du discours autour de la polémique du remplacement du français par l'anglais dans le contexte du *hirak* algérien de 2019 », Mémoire de master, option: sciences du langage, université de Mostaganem. S/D Chachou. I.

Fatma **GUENDOZEN** est doctorante à l'université de Mostaganem (Algérie), membre du laboratoire : Didactique des Projets de Formation et Conception de Curricula. Sujets de recherche: Les politiques linguistiques familiales en Algérie. Le rôle des centres de petite enfance dans l'acquisition des langues chez l'enfant algérien.

Ibtissem **CHACHOU** est professeure en sciences du langage à l'Université de Mostaganem (Algérie). Elle est l'auteure de plusieurs articles scientifiques sur la situation sociolinguistique des langues en contextes ordinaire, éducatif et universitaire en Algérie. Elle est également auteure et coordinatrice d'ouvrages autour des mêmes problématiques : « *La situation sociolinguistique de l'Algérie* » (L'Harmattan, 2013), « *Pour un plurilinguisme algérien intégré* » (Riveneuve éditions 2016), « *Sociolinguistique du Maghreb* » (Hibr éditions, 2018), et « *Langues et dynamiques urbaines au Maghreb* » (Hibr éditions 2020).

**MANUELS SCOLAIRES ALGÉRIENS DE LANGUES EN
CINQUIÈME ANNÉE PRIMAIRE ET PRÉPARATION À LA
PRODUCTION ÉCRITE : TRANSFERT DE L'ARABE VERS LE
FRANÇAIS / ALGERIAN FIFT GRADE PRIMARY SCHOOL
LANGUAGE TEXTBOOKS AND PREPARATION FOR WRITTEN
PRODUCTION : THE TRANSFER FROM ARABIC TO FRENCH ¹**

Résumé : Nous allons soumettre à notre analyse, dans le présent travail, les modes de conception et d'articulation de l'activité de préparation à la production écrite dans les manuels scolaires algériens des langues arabe et française de la cinquième année primaire. Les deux composantes linguistiques constituent, dans le système éducatif algérien, un des éléments fondamentaux du soubassement cognitif à dominante langagière. La taxonomie de Bloom concernant les catégories cognitives pour l'étude de cette activité a permis de relever les dysfonctionnements dans les opérations de transfert cognitif entre les deux langues.

Mots-clés : interdisciplinarité, manuels scolaires, préparation à la production écrite, taxonomie cognitive de Bloom, transfert cognitif.

Abstract: The current study endeavours to submit for analysis the conception and articulation modes of the activity/process of preparation for the written production in the Algerian Arabic and French language textbooks of the fifth year of the primary education. In fact, the two linguistic components constitute, in the Algerian educational system, one of the fundamental elements of the predominantly linguistic cognitive foundation. Bloom's taxonomy regarding cognitive categories for the study of this activity/process has made it possible to highlight dysfunctions in cognitive transfer operations between the two languages.

Keywords: interdisciplinarity, textbooks, written production preparation, Bloom's cognitive taxonomy, cognitive transfer.

Introduction

Nous savons qu'en Algérie, les soubassements théoriques communs aux langues, à toutes les langues, surtout dans les entrées de type cognitif, ne sont pas suffisamment convoqués dans la conception et l'application des programmes officiels et des manuels scolaires. Pourtant, les nouvelles théories d'apprentissage montrent la prééminence du soubassement cognitif dans la construction et la structuration des mécanismes verbaux.

La compétence première est une compétence de type communicatif ; elle concerne tous les domaines de la communication, de l'expression et des interactions verbales et non-verbales. Les langues du pays : la langue arabe, la langue tamazight et les langues étrangères, au-delà de leur diversité linguistique, sont considérées comme des supports du développement cognitif et de développement aux compétences d'ordre communicatif des apprenants algériens.

Rappelons d'emblée que la langue arabe est l'instrument premier que doit posséder l'apprenant pour accéder aux différents mécanismes de l'apprentissage. Elle est non seulement matière d'enseignement des différents savoirs, mais aussi un moyen d'établir et d'entretenir des rapports harmonieux avec son environnement. A ce titre, sa maîtrise constitue une compétence transversale de base.

Le français, en raison de son statut particulier et de son enseignement à un âge précoce, accomplit dans notre questionnement une fonctionnalité qu'il faudrait examiner à la lumière du développement récent des sciences du langage, de la psychologie et des sciences de l'éducation.

Nous nous sommes proposés de travailler sur la question des transferts langagiers, en interrogeant les modes de conception et d'articulation relatifs à l'activité de préparation à la production écrite dans les manuels scolaires algériens, précisément ceux de la cinquième année primaire des langues arabe et française.

¹ Djamal ISSAD, Université Ibn Khaldoun de Tiaret, Algérie, djamelissad@yahoo.fr

Notre question principale est de voir comment est élaborée l'activité de préparation à la production écrite dans les manuels scolaires algériens des langues arabe et française en cinquième année primaire ?

A partir de cette question principale, des questions subsidiaires ont surgi :

- L'activité de préparation à la production écrite est-elle conçue selon une hiérarchie inhérente aux catégories cognitives dans les manuels des langues arabe et française ?

- Y a-t-il une interaction entre les deux activités ?

Dans le cadre de l'approche par les compétences, cadre pédagogique officiel de la conception générale des programmes officiels et des manuels scolaires en Algérie¹, deux hypothèses orientent notre réflexion :

- La première hypothèse est à caractère méthodologique : la didactique de la langue arabe et celle de la langue française ne sont pas suffisamment réfléchies pour l'activité de préparation à la production écrite dans les manuels scolaires qui leur sont inhérents. Elles ne prennent pas en charge leur enseignement-apprentissage.

- La seconde est à caractère pédagogique-didactique : il n'y a pas d'interaction entre les deux activités.

Le défi majeur de cette recherche est d'arriver à montrer que, sur le plan didactique, les langues en présence ne doivent pas être envisagées isolément, loin s'en faut, elles ont intérêt à tirer mutuellement profit l'une de l'autre.

1. Protocole d'expérimentation

Le matériel expérimental est composé des manuels scolaires des langues arabe et française de la cinquième année primaire correspondant à la fin de ce cycle, élaborés par des équipes pédagogiques constituées de professeurs de l'enseignement primaire, encadrés par des inspecteurs d'enseignement primaire et des professeurs d'université. Ils ont été édités pour la première fois en 2019-2020 par l'ONPS². Le livre de français couvrant le nouveau programme est subdivisé en quatre projets contenant chacun deux séquences. Celui d'arabe couvrant aussi le nouveau programme est subdivisé en huit séquences. Dans les deux livres, chaque séquence est organisée en activités qui visent à développer chez les apprenants les compétences à l'oral et à l'écrit.

Le manuel scolaire s'articule autour de plusieurs composantes. Bertoletti (1984 : 55-63), nous propose une grille qu'elle décompose en plusieurs rubriques :

a-présentation matérielle :

. fiche signalétique : (titre, auteur, édition, date, etc.),

. préface du manuel,

. structure du manuel,

b- supports et documents,

c- contenus linguistiques,

d- contenus notionnels-thématiques,

e- tests et évaluation.

Il ne s'agit nullement d'une étude exhaustive des manuels, mais ce qui nous intéresse dans ce répertoire, c'est la dernière rubrique.

Nous nous limiterons à l'analyse de l'activité de préparation à la production écrite proposée dans les deux dispositifs d'enseignement-apprentissage des deux langues pour voir s'il y a des passerelles entre eux.

¹La notion de compétence en langues a émergé avec les travaux de N. Chomsky, qui avait mis en exergue le couple performance/compétence dans les années 60. C'est Dell Hymes qui, plus tard, transforme la compétence linguistique de Chomsky en une compétence de communication. Les didacticiens se sont inspirés de ce modèle pour créer des situations de communication authentiques en classe de langue.

Depuis plusieurs années, l'approche par les compétences est préconisée explicitement en Algérie. Lors de sa conférence à l'université de Mostaganem (mai 2012), Puren rappelle l'évolution diachronique de la notion d'entrée par les compétences et catégorise différentes entrées méthodologiques, tant par la grammaire, le lexique, la culture que par la communication et l'action. Réf : Puren (Ch). La perspective actionnelle : vers une nouvelle cohérence didactique. Université de Mostaganem, mai 2012.

²Office National des Publications Scolaires

Pour cette analyse, nous nous sommes inspirés de la taxonomie de Bloom (1969 : 220-229) qui nous propose une hiérarchie de catégories cognitives qui pourrait nous aider à mettre en lumière les activités pédagogiques en relation avec les comportements mentaux des apprenants.

Les catégories cognitives proposées sont : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation, reclassées par Viviane et Gilbert de Landsheere (1984 : 69-99) en trois objectifs généraux :

- la *maîtrise* qui englobe la connaissance et la compréhension concerne l'acquisition de matériaux indispensables aux processus supérieurs : identifier - repérer - relever - lire - compléter... ;

- le *transfert* qui correspond aux catégories d'application et d'analyse dans la taxonomie de Bloom : relier - utiliser - choisir - classer... ;

- l'*expression* qui fait appel outre aux connaissances et aux savoir-faire, à la personnalité de l'apprenant et à sa propre créativité : écrire - raconter - produire... .

Ces catégories représentent des processus mentaux que les apprenants manifestent dans une situation d'apprentissage et (ou) de test. Chacune est subdivisée en sous-catégories qui représentent des applications différentes de ces processus mentaux.

Cette taxonomie va des processus mentaux les plus simples *connaissance* aux plus complexes *évaluation*. Elle nous indique qu'une consigne doit toujours être adaptée aux capacités cognitives de l'apprenant au moment de l'exercice, donc sa conception devrait nécessiter un soin particulier : ne pas faire appel au seul processus mental de connaissance, ne pas demander aux apprenants d'analyser un phénomène avant de le comprendre et ceci, avant de le connaître.

Roegiers (2000 : 142-144) situe sa démarche inductive au centre des activités d'apprentissage. Ce qui suppose que tout objet d'apprentissage est induit après une découverte des caractéristiques de l'apprenant, sur la base d'un questionnement et de la production. Son postulat de base est que la connaissance des représentations mentales du public est le préalable à tout apprentissage.

2. Exploitation des résultats

Au terme de notre étude et à la lumière des résultats obtenus à l'issue de nos investigations, nous sommes parvenus à des conclusions significatives.

Examinons d'abord les données recueillies à l'issue de l'analyse de l'activité de préparation à la production écrite proposée dans le manuel scolaire de langue arabe :

Concernant la séquence (1), nous relevons une distribution plus ou moins équilibrée des exercices orientés vers la maîtrise et vers l'expression. (46,15%) des exercices sont orientés vers le premier ensemble et (53,84%) vers le deuxième, alors que le transfert est réduit à un pourcentage nul.

Quant à la séquence (2), aucun des exercices aussi, n'est orienté vers le transfert, ce qui signifie un pourcentage nul (00%), alors qu'un taux élevé (72,72%) est consacré à la maîtrise et un taux plus modéré (27,27%) à l'expression.

En ce qui concerne la séquence (3), nous constatons un déséquilibre entre les trois ensembles d'objectifs. En effet, un taux élevé (66,66%) des exercices sont orientés vers la maîtrise, un taux faible (33,33%) est consacré à l'expression et un taux nul au transfert.

Pour ce qui est de la séquence (4), nous relevons un taux élevé (60%) des exercices orientés vers l'expression, contre (40%) des exercices orientés vers la maîtrise et (00%) vers le transfert.

A propos de la séquence (5), aucun des exercices n'est orienté vers le transfert, ce qui signifie un pourcentage nul (00%), alors qu'un taux de (57,14%) est consacré à la maîtrise et celui de (42,85%) à l'expression.

Pour la séquence (6), nous relevons un taux élevé (60%) des exercices orientés vers l'expression, contre (20%) des exercices orientés vers la maîtrise et le même taux vers le transfert.

En ce qui concerne la séquence (7), la moitié des exercices (50%) sont orientés vers l'expression, alors que les deux autres ensembles, la maîtrise et le transfert se partagent à égalité le reste, (25%) chacun.

Enfin, pour ce qui est de la dernière séquence, nous relevons aussi, un taux élevé (66,66%) des exercices orientés vers l'expression, un taux faible (33,33%) est consacré à la maîtrise et un taux nul au transfert.

L'étude de la spécification des catégories cognitives auxquelles appartiennent les objectifs des exercices de préparation à la production écrite, nous montre que la hiérarchie des opérations mentales n'est pas respectée.

Selon Viviane et Gilbert de Landsheere, l'*application* et l'*analyse* sont les catégories cognitives qui favorisent chez les apprenants le transfert des apprentissages. Mais force est de constater que ce manuel ne propose pas un nombre substantiel d'exercices de préparation à l'écrit pour le développement de ces deux opérations mentales. Ce qui ne permet pas à la langue française d'assurer les transferts à caractère cognitif nécessaires, sachant que la maîtrise de la langue arabe constitue la compétence transversale de base. En effet, 02 exercices sur les 54 du manuel sont très insuffisants pour exercer les apprenants au transfert, cela représente un taux très faible (3,70%) par rapport aux deux autres ensembles (maîtrise et expression) dont les taux sont respectivement (50% et 46,29%).

En ce qui concerne l'activité de préparation à la production écrite proposée dans le manuel scolaire de langue française, les résultats obtenus sont les suivants :

Concernant la séquence (1) du projet (1), nous constatons un grand déséquilibre entre les trois ensembles d'objectifs. En effet, un taux élevé (80%) des exercices sont orientés vers la maîtrise, un taux faible (20%) est consacré à l'expression alors que le transfert est réduit à un pourcentage nul.

Quant à la séquence (2) du même projet, nous remarquons que la totalité des exercices (100%) sont orientés vers la maîtrise au détriment des deux autres ensembles.

En ce qui concerne la séquence (1) du projet (2), nous relevons aussi, un taux élevé (66,66%) des exercices orientés vers la maîtrise, un taux faible (33,33%) est consacré à l'expression et un taux nul au transfert.

Pour ce qui est de la séquence (2), nous relevons une distribution équilibrée des exercices selon les catégories cognitives visées. Un taux de (33,33%) pour chacun des trois ensembles.

A propos de la séquence (1) du projet (3), la maîtrise et le transfert se partagent à égalité les exercices, (50%) chacun. L'expression est réduite à un pourcentage nul (00%).

Pour la séquence (2), aucun exercice n'est orienté vers le transfert, alors que les deux autres ensembles, la maîtrise et l'expression se les partagent à égalité, (50%) chacun.

En ce qui concerne la séquence (1) du projet (4), nous relevons un taux élevé (66,66%) des exercices orientés vers la maîtrise, un taux faible (33,33%) est consacré à l'expression et un taux nul au transfert.

Enfin, pour ce qui est de la dernière séquence, il y a une distribution équilibrée des exercices selon les catégories cognitives visées. Un taux de (33,33%) pour chaque ensemble. L'étude de la spécification des catégories cognitives auxquelles appartiennent les objectifs des exercices de préparation à la production écrite, nous montre que la hiérarchie des opérations mentales n'est pas respectée.

Ce manuel ne propose pas un nombre substantiel d'exercices de préparation à l'écrit pour le développement de l'application et de l'analyse. Ce qui ne permet pas une interaction avec la langue arabe. Effectivement, 03 exercices sur les 26 du manuel sont très insuffisants pour permettre aux apprenants d'exercer le transfert, cela représente un taux très faible (11,53%) quand les deux autres ensembles, maîtrise et expression enregistrent des taux de (65,38% et 23,07%).

Même les thèmes abordés dans le manuel scolaire de langue arabe sont différents de ceux abordés dans le manuel de langue française (voir annexes), ce qui ne favorise pas une interaction entre eux.

Conclusion

Les insuffisances relevées dans notre analyse sont dues principalement à une approche éclatée des faits de langues : la coordination interdisciplinaire (langue d'enseignement / langues maternelles (tamazight et arabe algérien) / français / anglais...) reste absente, du

moins très insuffisante et aussi, aux soubassements cognitifs communs aux langues qui ne sont pas suffisamment convoqués dans la conception et l'application des programmes officiels et des manuels scolaires.

Ainsi, l'activité de préparation à la production écrite n'est pas suffisamment réfléchie dans les manuels scolaires algériens des langues arabe et française en cinquième année primaire. Les grilles d'analyse inspirées de la taxonomie de Bloom, concernant les catégories cognitives pour l'étude de cette activité, ont permis de mettre en évidence les dysfonctionnements dans les opérations de transfert cognitif entre les deux langues et cela, en raison des choix opérés dans la différence des hiérarchies inhérentes à ces catégories.

L'enseignement des langues reste tributaire de trois paradigmes :

- les mécanismes cognitifs contenus dans l'enseignement-apprentissage de la langue arabe, pour permettre les transferts langagiers fondamentaux nécessaires vers les autres langues ;
- l'approche intégrée pour permettre, du point méthodologique, la complémentarité entre les langues en présence ;
- une utilisation intelligente et maîtrisée des acquis linguistiques et langagiers antérieurs de l'apprenant algérien.

Dans cet esprit, une approche moins conflictuelle dans la gestion des langues est suggérée sans être réellement concrétisée dans les manuels scolaires algériens des langues arabe et française en cinquième année primaire :

La seule approche fiable, universellement admise et scientifiquement reconnue en matière d'enseignement-apprentissage des langues, est une approche intégrée, réflexive et coordonnée des langues en présence. La pratique cognitive, rationnellement assurée par la langue d'enseignement, la langue arabe, sera prise en charge de manière complémentaire par les autres langues pour permettre un développement général optimal (par le biais de transferts englobant les modes d'apprentissage, les attitudes personnelles et le sentiment d'appartenir à une même nation. (Référentiel général de programmes, 2016 : 24)

Par ailleurs, nous pensons aussi que les activités qui s'intègrent au milieu réel, les études de cas, les simulations et la résolution de problèmes sont des activités qui favorisent le transfert des apprentissages.

Ces propositions restent en soi assez limitées car il est admis qu'il existe d'autres possibilités pertinentes qui pourraient aider les apprenants à transférer leurs apprentissages vers de nouveaux contextes significatifs pour eux, y compris dans leur quotidienneté.

Bibliographie

- Bertoletti, M.-C., 1984, « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE, ébauche d'une grille d'analyse », *Le français dans le monde*, 186, p. 55-63.
- Bloom, B.-S., 1969, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Tome 1 : « Domaine cognitif », Montréal, Education nouvelle.
- Cahier d'activités d'arabe de la 5^{ème} année primaire, Ministère de l'éducation nationale, O.N.P.S., 1^{ère} édition, 2019-2020.
- Cahier d'activités de français de la 5^{ème} année primaire, Ministère de l'éducation nationale, O.N.P.S., 1^{ère} édition, 2019-2020.
- De Landsheere, V. et G., 1984, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF.
- Hymes, D.-H., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif, Collection Langues et apprentissage des langues.
- Manuel scolaire d'arabe de la 5^{ème} année primaire, Ministère de l'éducation nationale, O.N.P.S., 1^{ère} édition, 2019-2020.
- Manuel scolaire de français de la 5^{ème} année primaire, Ministère de l'éducation nationale, O.N.P.S., 1^{ère} édition, 2019-2020.
- Puren, Ch., 2006, « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique », *Le français dans le monde*, 348, p.42-44.
- Référentiel général des programmes. Document de travail. Commission nationale des programmes. Ministère de l'éducation nationale. Alger, 2016.
- Roegiers, X., 2000, *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.

Djamel **ISSAD** est docteur en langue et littérature française et maître de conférences-HDR à l'université Ibn Khaldoun de Tiaret-Algérie. Ses recherches s'inscrivent dans les domaines de la didactique du plurilinguisme et de la didactique de la grammaire en classe de FLE. Il est l'auteur de quelques publications et de plusieurs communications.

Annexes

Annexe 1

Activité de préparation à la production écrite (notre traduction de l'arabe vers le français)

Séquence (1) : Les valeurs humaines

- 1) Lis la lettre, puis complète : ...
- 2) Réorganise la lettre selon le modèle ci-dessus.

Mounir a répondu à la lettre de son ami, imagine son contenu et écris-là sur ton cahier en respectant les composantes suivantes : ...

- 3) Complète le tableau suivant, puis réécris cette lettre en respectant ses composantes.
- 4) Ecris une lettre à ton frère qui étudie à l'étranger, en respectant toutes ses composantes.
- 5) Complète le tableau suivant, après avoir lu la lettre :
 - . Imagine que tu es à la place de Ahmed, pardonne-tu à Imad ses erreurs ?
Ecris une lettre en réponse à la sienne.
 - . Ecris une lettre à une personne pour te faire pardonner en lui donnant les raisons qui t'ont poussé à commettre cette erreur.

Séquence (2) : La vie sociale et les services

- 1) Lis, puis complète le tableau suivant : ...
- 2) En t'appuyant sur le texte précédent et le tableau suivant, rédige un paragraphe sur la profession de médecin.
- 3) Lis le paragraphe et biffe les intrus.
 - . Souligne les phrases (les raisons) qui te laissent désirer devenir conservateur des forêts, puis complète ton paragraphe en parlant de toi et en ajoutant d'autres raisons qui ne sont pas citées.
- 4) En t'aidant des images, écris un paragraphe sur l'utilité du métier d'ingénieur en Génie civil.
- 5) Observe les deux tableaux et identifie les caractéristiques de chacun des deux métiers et leurs difficultés, puis choisis celui qui te plaît et justifie ce choix.

Séquence (3) : L'identité nationale

- 1) Ta grand-mère t'a présenté une amie moudjahida que tu as interviewée, tu as inscrit l'interview sur ton carnet.
- 2) C'est une interview avec le moudjahid El Hadj Taher Zerrouak, complète-là avec des questions après lecture des réponses.
- 3) Ce paragraphe parle d'un des héros de la guerre de libération, lis-le bien, puis imagine une interview avec ce héros et écris-là.

Séquence (4) : Le développement durable

- 1) Observe le rapport suivant et identifie ses composants, puis complète-le en t'aidant des images.
- 2) En te basant sur ce qui a précédé, écris une introduction et organise les phrases suivantes pour obtenir ton rapport.
- 3) Aide-toi du tableau suivant et développe ses idées pour préparer ce rapport.

Séquence (5) : Santé et nutrition

- 1) Complète les vides par les mots qui conviennent : ...
- 2) Résume chacune des phrases suivantes en utilisant ce qui convient : ...
- 3) Lis les deux textes, détermine la relation entre eux et complète : le deuxième texte est...du premier.
- 4) Classe les expressions dans le tableau suivant : ...
- 5) Résume le texte suivant : ...
- 6) Résume le texte selon les règles suivantes : ...

Séquence (6) : Le monde de la science et des découvertes

- 1) Cet article scientifique sur le sel de table est désordonné. Organise ses idées pour qu'il soit correct.
- 2) Lis l'article et extrais les informations qui conviennent pour compléter le tableau : ...
- 3) Ecris un article scientifique en t'inspirant des informations disponibles dans le tableau : ...
- 4) Ecris un article scientifique sur la lumière et les couleurs en t'aidant des idées suivantes et des informations que contiennent les images.

Séquence (7) : Histoires et récits du patrimoine

- 1) Reviens au texte *Azza et Maâzouza*, puis complète le tableau suivant : ...
- 2) Ecris une histoire en développant cette idée et en t'aidant d'un plan.
- 3) Aide-toi du plan suivant et écris une histoire qui lui convient en respectant les étapes suivantes :

. Utilise les connecteurs, les indicateurs de temps et de lieu.

Séquence (8) : Voyages et excursions

- 1) En te basant sur l'affiche publicitaire suivante, écris un texte pour convaincre ton ami à venir visiter la ville de Tlemcen.
- 2) Lis le texte suivant et regarde les images, puis écris une annonce publicitaire pour attirer les touristes.

Annexe 2

Activité de préparation à la production écrite

Projet (1) : Au zoo

Séquence (1) : Pauvre petite gazelle !

- 1) Ma / mon camarade dit le mot qui correspond à l'image, je complète le texte.
- 2) Je colorie la description correspondant à l'image.
- 3) Maintenant, je coche la bonne réponse, puis j'écris un texte pour décrire le dromadaire.

Séquence (2) : C'est un vrai fennec ?

- 1) Ma / mon camarade dit le mot qui correspond à l'image, je complète le texte.
- 2) Je colorie la description correspondant à l'image.
- 3) Maintenant, je colorie l'animal, puis je le décris.

Projet (2) : C'est un lieu exceptionnel

Séquence (1) : Nous allons au musée.

- 1) Je regarde le plan de la classe de Fouad, puis je souligne les compléments de lieu.
- 2) Avec ta / ton camarade, dessine le plan de ta classe, puis écris un texte.

Séquence (2) : Dans le train.

- 1) Avec ma / mon camarade, je regarde les images suivantes, puis je choisis un lieu que je trouve exceptionnel.
- 2) J'associe les activités à chaque image.
- 3) J'écris un texte au passé composé pour raconter ce que j'ai fait pendant les vacances d'hiver.

Projet (3) : Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?

Séquence (1) : Quand je serai grand.

- 1) Je regarde les dessins, puis j'explique ce qui s'est passé.
. J'utilise la boîte à mots.

Séquence (2) : Que devons-nous faire ?

- 1) Je regarde le dessin, puis je souligne les adverbes de manière.
- 2) Avec ma / mon camarade, je colle l'image d'une catastrophe naturelle, puis j'écris un texte pour l'expliquer.

Projet (4) : Protégeons la nature !

Séquence (1) : Pourquoi notre terre est-elle en danger ?

- 1) Avec ma / mon camarade, je regarde les photos, puis je lis le texte.
- 2) Je complète le tableau. Pourquoi la mer est-elle en danger ?
- 3) Avec ma / mon camarade, je regarde les images suivantes, puis j'écris un texte pour expliquer comment protéger la mer.

Séquence (2) : Ne gaspillons pas l'eau !

- 1) Avec ma / mon camarade, je complète l'affiche par les mots suivants : ...
- 2) J'écris des conseils pour économiser l'électricité à l'école. Je les présente à ma classe.

**CORRÉLATION DES FACTEURS INFLUENÇANT LA
COMPRÉHENSION DES COURS MAGISTRAUX DES ÉTUDIANTS
CHINOIS EN FRANCE / CORRELATION OF FACTORS
INFLUENCING CHINESE STUDENTS' UNDERSTANDING OF
LECTURES IN FRANCE ¹**

Résumé: Dans cette étude, une approche DANP de prise de décision multicritère est appliquée à l'aide de la technique Decision Making Trial and Evaluation Laboratory Model (DEMATEL), intégrée au processus de réseau analytique Analytic Network Process (ANP) pour connaître les liens entre les facteurs qui influencent la compréhension des cours magistraux (CM) français des étudiants sinophones et ainsi trouver l'ordre d'importance et la pondération de trois types de facteurs prépondérants et des quinze critères qui leur sont associés. C'est la première fois que cette approche DANP est intégrée dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE). Ainsi voit-on que les facteurs liés à l'enseignant influencent fortement les deux autres facteurs ; ce résultat se démarque des autres études réalisées sur le sujet.

Mot-clés: Français Langue Étrangère, étudiant chinois, DANP, cours magistraux

Abstract: In this study, a DANP approach to multi-criteria decision making is applied using the DEMATEL (Decision Making Trial and Evaluation Laboratory Model) technique, which is integrated into the ANP (Analytic Network Process) to know the links between the factors influencing the understanding of French university courses of Chinese students and thus to find the order of importance and weighting of the predominant factors and criteria associates. This is the first time that this DANP approach has been integrated into the teaching of the French Foreign Language (FLE). Thus, it can be seen that teacher strongly influence the other two factors; this result stands out from the other studies carried out on the subject.

Keywords: French Foreign Language, Chinese student, DANP, Lecture

Introduction

En France, les savoirs et les connaissances sont nombreux et variés dans l'enseignement supérieur ; on ne peut profiter de cette richesse que si l'on comprend bien l'offre de formations proposée. « Comprendre les cours » est une compétence transversale aux disciplines. Nous précisons ici que nous parlons des cours magistraux (CM) puisqu'ils représentent l'acquisition principale des savoirs fondamentaux, tandis que les autres types de cours, tels que les travaux dirigés (TD) ou les travaux pratiques (TP), sont appuyés sur la base et les théories enseignées lors des CM. Ils se passent principalement dans un amphithéâtre avec un nombre important d'étudiants. Le professeur y fait son cours et il y a peu d'interactions entre lui et ses étudiants ; la durée de ce genre de cours est en général longue, les étudiants se doivent d'être attentifs et de prendre des notes : ce sont les principales caractéristiques que nous énumérons lors d'un CM. Le public chinois qui nous intéresse se caractérise par une grande diversité : pour réussir leurs études, ces étudiants ont des besoins ciblés en matière de compétence langagière, culturelle et méthodologique selon leur discipline (des savoirs, des savoir-faire et des comportements). De plus, ils disposent d'un temps limité pour atteindre les objectifs visés et, en général, ils ont des niveaux de français différents. Ces diverses caractéristiques des publics ayant des objectifs spécifiques en langue étrangère ont été étudiées dans leur globalité ou séparément par des spécialistes (Lehmann, 1993 ; Challe, 2002 ; Cuq et Gruca, 2002 ; Mangiante et Parpette, 2010 ; Carras et al., 2007 ; Tolas, Gewirtz et Carras, 2014 ; Mangiante et Raviez, 2015, etc.). Il nous semble nécessaire de connaître l'importance et la pondération de ces éléments clés car les études antérieures contribuant à ce sujet ne tiennent pas compte des interrelations entre les facteurs et les critères qui conditionnent la compréhension des cours. Les méthodes Decision Making Trial and Evaluation Laboratory (DEMATEL) et Analytic Network Processes (ANP), une approche

¹ Hsin-I LEE, Université du Tourisme de Guilin, Chine, hsini.lee79@gmail.com; Sheng-Hsiung Chiu, Institut Nanfang de Guangzhou, Chine, mika.bear0809@gmail.com ; Tzu-Yu LIN (auteur correspondant), Institut Nanfang de Guangzhou, Chine, blackmallows@gmail.com.

DEMATEL-ANP (DANP), ont été appliquées à d'autres disciplines de recherche avec de succès pour approcher les interrelations. Cette méthode permet de construire une relation structurelle entre les différents facteurs (incluant les critères) d'influence pour visualiser des corrélations complexes. Cette étude se propose de réfléchir aux choix et aux étapes prioritaires pour élaborer des cours ou des dispositifs afin d'améliorer les compétences transversales des étudiants chinois de diverses disciplines lors de la compréhension d'un CM. Ce travail s'inscrit dans l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) destiné aux étudiants chinois à l'université française ou dans une démarche du Français sur Objectif Spécifique (FOS) et du Français sur Objectifs Universitaires (FOU).

1. Cadre théorique

En France, le système d'enseignement supérieur présente des particularités par rapport aux systèmes anglo-saxons ; parmi elles, l'université accueille un nombre croissant d'étudiants internationaux. En raison de la qualité de l'enseignement et des frais de scolarité moindres que les pays anglophones, les étudiants internationaux ne cessent de venir. Sous l'angle du FLE, nous nous intéressons aux facteurs qui influencent la compréhension des CM des étudiants chinois ; nous nous appuyons sur des recherches scientifiques et deux enquêtes effectuées (une thèse en 2016 et des entretiens en 2018 financés par un projet provincial chinois). Tout cela nous a permis de résumer les facteurs et les critères principaux qui influencent la compréhension des cours de ce public en France. Pour adapter à la méthode DANP, dans la présente étude, nous avons privilégié trois types de facteurs (personnel, enseignant et institutionnel), incluant quinze critères ; les descriptions des facteurs et critères et leurs références sont résumées dans le tableau 1.

Facteurs et critères	Descriptions de facteurs/critères	Auteurs
Facteurs liés à l'étudiant		
a1. compétence langagière	niveau de langue du pays d'accueil	Cavalla (2010)
a2. mode d'apprentissage	manière d'apprendre	Cuq et Gruca (2002)
a3. relations avec les autres étudiants	relation d'interaction entre les étudiants	Vignes (2013)
a4. prérequis sur les matières étudiées	connaissances préalables liées aux matières étudiées	Altet (1994)
a5. prise de notes	capacité de prendre des notes durant les cours	Bouchard et Parpette (2012)
a6. langue de spécialité	vocabulaire spécifique lié au domaine d'études	Cavalla (2010)
Facteurs liés à l'enseignant		
b1. relations enseignant/étudiant	relations d'interaction entre l'étudiant et l'enseignant durant les études	Duguet (2015)
b2. outils pédagogiques	dispositifs utilisés par l'enseignant pour assurer les cours	Loizon et Mayen (2015)
b3. méthode d'enseignement	façon d'organiser l'activité pédagogique dans le but de faire réaliser des apprentissages aux étudiants.	Bouchard et Parpette (2012)
b4. organisation et clarté	enseignement structuré et clair	Duguet (2015)
b5. rythme du discours	débit et allure du discours de l'enseignant durant les cours	Piolat (2004)

Facteurs institutionnels	Macro-facteurs principaux liés à l'organisation annuelle des cours qui influencent les étudiants étrangers	
c1. durée du cours	longueur du cours	Lee (2016a)
c2. densité du cours	quantité d'éléments enseignés dans un cours sur l'année	Lee (2016a)
c3. dimension du contenu	volume et contenu du cours annuel	Altet (1994)
c4. méthodologie universitaire	méthodologie de travail universitaire français	Cavalla (2007 et 2010)

Tableau 1 : Explications des facteurs et des critères

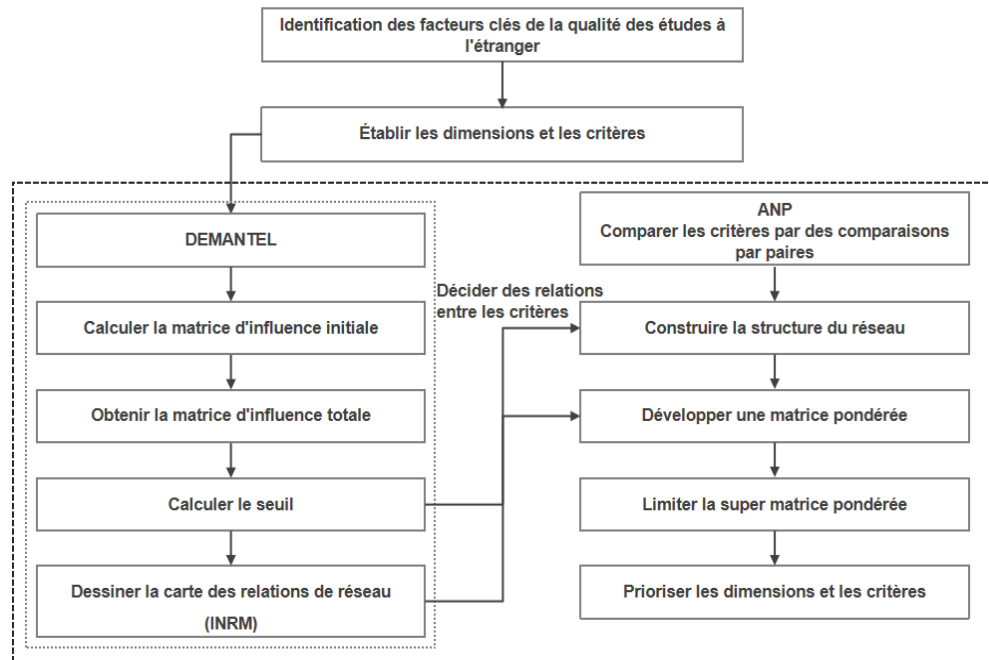
2. Méthodologie

Cette étude a utilisé la technique DEMATEL pour établir un nouveau modèle MCDM pour aborder le problème de la compréhension en classe et de la rétroaction entre les critères. La technique DEMATEL est utilisée pour construire l'Influential Network Relations Map (INRM), et l'ANP basé sur DEMATEL (DANP) obtient des poids influents en utilisant le concept de base du processus de l'ANP (Saaty, 1996).

2.1. Méthode et procédure

Le Laboratoire d'essai et d'évaluation de la prise de décision DEMATEL est développé par l'institut Battelle Memorial de Genève en 1972 (Gabus). Le processus de réseau analytique (ANP) développé par Saaty (1996) est une théorie multicritère selon laquelle le problème de décision peut être modélisé comme un réseau incluant la rétroaction et l'interdépendance.

Le modèle proposé consiste à tirer parti de l'ANP pour vérifier la cohérence des réponses de l'INRM, ce qui n'est pas possible avec DEMATEL. De cette manière, ANP est utilisé pour créer la matrice d'influence directe (Kaplan et Norton, 2000, 2004), et DEMATEL est utilisé pour analyser la carte de stratégie en obtenant la matrice d'influence totale et l'INRM. Pour des formules de calcul détaillées, se reporter à l'étude de Tzeng, Chiang et Li (2007). Le processus du modèle DANP est illustré dans le graphique suivant :



Graphique 1 : Processus du modèle DANP

2.2. Instrument

Le questionnaire est constitué d'échelles, utilisées pour mesurer la compréhension des cours universitaires des étudiants chinois en France avec trois types de facteurs et quinze critères. Les questionnaires pour évaluer les relations influentes entre les facteurs et les critères ont été remplis lors d'entretiens par paires, face à face, en utilisant une échelle de cinq, allant de quatre (d'être extrêmement influencé) à zéro (pas d'influence).

2.3. Public étudié

Le modèle DANP permet d'identifier les effets réciproques entre des facteurs la compréhension des cours universitaires des étudiants chinois. Contrairement aux méthodes statistiques traditionnelles, le questionnaire DANP ne requiert que des experts dans les domaines pertinents en tant que participants (Shen, Yan et Tzeng, 2014). Les experts doivent correspondre aux qualifications suivantes : (1) doctorants étrangers en France et/ou (2) professeurs universitaires qui ont l'expérience d'enseigner à des étudiants allophones. Au total vingt-neuf experts dont vingt-deux doctorants étrangers de sept pays différents (Chine 16 ; Vietnam 1 ; Iran 1 ; Japon 1 ; Corée 1 ; Tunisie 1 et Russe 1) et sept professeurs français participent à l'étude. Les domaines d'étude des doctorants sont en sciences, art, éducation, histoire, philosophie, littérature, géographie, anthropologie et droit. Les sept professeurs ont en moyenne environ vingt-et-un ans d'expérience dans l'enseignement supérieur et viennent de différents domaines, technologie de l'information, gestion, littérature, linguistique et industrie agricole.

3. Analyses et résultats

Après avoir déterminé la structure de relation des quinze critères, la méthode DANP a été appliquée pour obtenir les poids influents des critères. Initialement, l'influence de la relation entre les critères a été comparée sur la base de l'INRM. Le tableau 2 donne l'influence totale donnée et reçue selon chaque dimension et critère.

À partir de l'enquête, on élabore la matrice des relations directes A où chaque valeur est la moyenne des résultats des questionnaires pour chaque dimension ou facteur

(Tableau 1). On calcule la matrice N qui est la matrice A normalisée, puis la matrice de relation totale T qui est égale à $N/(I-N)$.

« R » est la somme des valeurs de la même ligne de la matrice T ; c'est la somme des influences du facteur sur les autres facteurs.

« D » est la somme des valeurs de la même colonne de la matrice T ; D est la somme des influences que le facteur reçoit des autres facteurs.

On obtient alors le diagramme de relation de cause à effet où l'axe horizontal (D+R), nommé « importance », représente la force de corrélation entre chaque critère, et l'axe vertical (D-R) est nommé « relation ».

Pour le détail des calculs, se référer à Tzeng et al.'s study (2007).

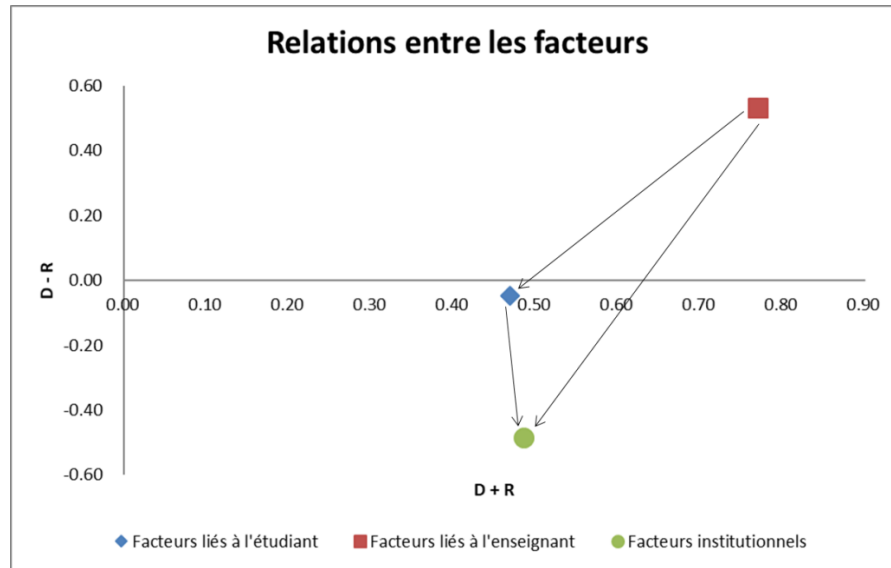
L'INRM est construit en utilisant l'ensemble des données (D+R, D-R) ; l'axe horizontal (D+R) donne l'importance, l'axe vertical (D-R) donne la relation.

		D	R	D+R	D-R
Facteurs liés à l'étudiant	compétence langagière	0,09	0,13	0,21	-0,04
	mode d'apprentissage	0,06	0,09	0,15	-0,03
	relations avec les autres étudiants	0,05	0,07	0,12	-0,02
	prérequis sur les matières étudiées	0,07	0,02	0,09	0,05
	prise de notes	0,05	0,16	0,21	-0,10
	langue de spécialité	0,07	0,10	0,17	-0,03
Facteurs liés à l'enseignant	relations enseignant/étudiant	0,04	0,07	0,12	-0,03
	outils pédagogiques	0,08	0,07	0,16	0,01
	méthode d'enseignement	0,10	0,08	0,18	0,03
	organisation et clarté	0,07	0,08	0,15	-0,01
	rythme du discours	0,07	0,09	0,16	-0,02
Facteurs institutionnels	durée du cours	0,06	0,01	0,07	0,05
	densité du cours	0,08	0,04	0,13	0,04
	dimension du contenu	0,07	0,04	0,10	0,03
	methodologie universitaire	0,10	0,03	0,13	0,08

Tableau 2 : Somme des influences données et reçues sur les dimensions et les critères

3.1. Relations entre les facteurs

Ce premier graphique mesure l'influence réciproque des trois grands facteurs étudiés, liés à l'étudiant ; à l'enseignant et à l'institution. Au dire des experts, ce sont les facteurs liés à l'enseignant qui exercent une forte influence sur les autres. Avec un D-R proche de 0, les facteurs liés à l'étudiant n'exercent aucune influence ni ne sont influencés. Les facteurs liés à l'institution apparaissent, quant à eux, très fortement influencés par les deux autres. Ce résultat peut paraître surprenant pour qui pense que le cadre institutionnel conditionne l'efficacité de l'apprentissage.



Graphique 2 : Relations entre les facteurs

3.2. Relations entre les critères

3.2.1. Critères des facteurs liés à l'étudiant

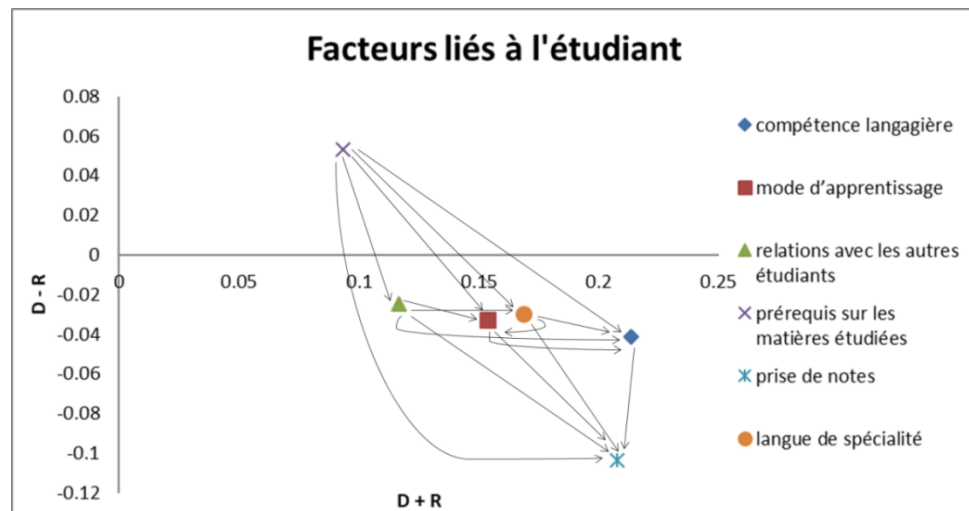
Le graphique 3 montre que le critère « prérequis sur les matières étudiées » est le seul qui domine et influence de façon prépondérante tous les autres critères ; à l'opposé, la « prise de notes » se trouve en bas de l'échelle, ce qui veut dire que c'est le critère le plus influencé par les cinq autres. Quatre critères (relations avec les autres étudiants ; langue de spécialité ; mode d'apprentissage ; compétence langagière) se suivent de près et se positionnent pratiquement vers l'axe horizontal ce qui veut dire qu'ils sont influencés par les autres, mais très faiblement.

Le positionnement de chaque critère permet de connaître les liens entre les critères, les relations et degrés d'influence lors de la compréhension des cours magistraux chez les étudiants allophones. De nombreux travaux antérieurs mentionnent souvent qu'il existe un manque de maîtrise de la langue du pays d'accueil ; il s'avère que la condition d'admission au niveau de la langue exigé pour accéder au premier cycle universitaire français, avoir au minimum le niveau DELF B2, est insuffisant. D'autres études évoquent que les différences de mode d'apprentissage entre le pays d'origine et d'accueil n'étaient pas toujours prises en compte (Bérard, 1991 ; Cuq et Gruca, 2002 ; Barrière, 2003 ; Lemeunier-Quééré, 2006 ; Lee, 2016b ; Yang, 2016). Dans la présente étude, nous percevons qu'une maîtrise suffisante de la discipline étudiée aide prioritairement les étudiants étrangers à mieux comprendre les cours ; en effet ces étudiants ont besoins de plusieurs types de savoirs et de savoir-faire pour assurer le bon fonctionnement du « métier d'étudiant », tels que le savoir disciplinaire, méthodologique et linguistique (Cavalla, 2007).

Concernant l'importance des relations d'influence du critère « relations avec les autres étudiants » grâce au reste des critères, les experts de l'enquête et les auteurs en interprètent ainsi l'importance : il est primordial pour l'étudiant étranger de tisser des relations avec ses nouveaux camarades ce qui permet une adaptation plus rapide au nouveau système universitaire et une meilleure compréhension des cours. Ce critère joue davantage si le niveau du français est faible ; l'étudiant aura alors plus de difficulté pour la compréhension des cours, pour la prise de notes et ainsi la maîtrise de la langue de spécialité. Avoir de bonnes relations et le soutien supplémentaire de ses camarades de classe aide l'étudiant allophone à surmonter plus facilement les difficultés rencontrées dans le milieu universitaire ou même donne des références sur « la manière française

d'apprendre » pour mieux s'intégrer ou plus rapidement dans le système supérieur français.

Dans le cursus d'enseignement supérieur français, la capacité de prendre des notes est essentielle et importante. Elle relève d'une activité multitâche : réception du discours oral/écrit, compréhension, résumé mental, sélection des mots ou des phrases clefs, production écrite, capacité de noter rapidement, traitement sémantique ou traitement technique du discours. Dans la prise de notes, ce qui est demandé à l'étudiant est évidemment lié à ses autres capacités : niveau de compréhension orale/écrite du français, niveau d'expression écrite. Cela dépend également de la maîtrise du genre de discours de l'enseignant et notamment l'utilisation de la voie auditive ou visuelle. Cela enfin n'est pas sans relation avec la dimension culturelle c'est-à-dire la pratique de l'étudiant dans son pays d'origine : a-t-il appris et utilisé la prise de notes ? Cela explique également la raison pour laquelle ce critère se trouve en dernière position n'influençant aucun autre critère. Dans nos travaux précédents (Lee, 2016a et 2016b), nous avons insisté sur l'écart culturel existant entre le système d'éducation du monde sinophone et celui de la France : en Chine ou au Japon, on utilise un système graphique, ce qui implique que noter un discours pendant le cours demande beaucoup de temps. C'est pourquoi, il existe des syllabus ou des ouvrages destinés à suivre un cours et c'est à partir d'eux que les étudiants prennent des notes pour compléter les ressources manquantes. Cette pratique de l'apprentissage dans le pays d'origine, qui ne se fonde pas prioritairement sur la prise de notes, est également constatée par Omer (2003).



Graphique 3 : Critères des facteurs liés à l'étudiant

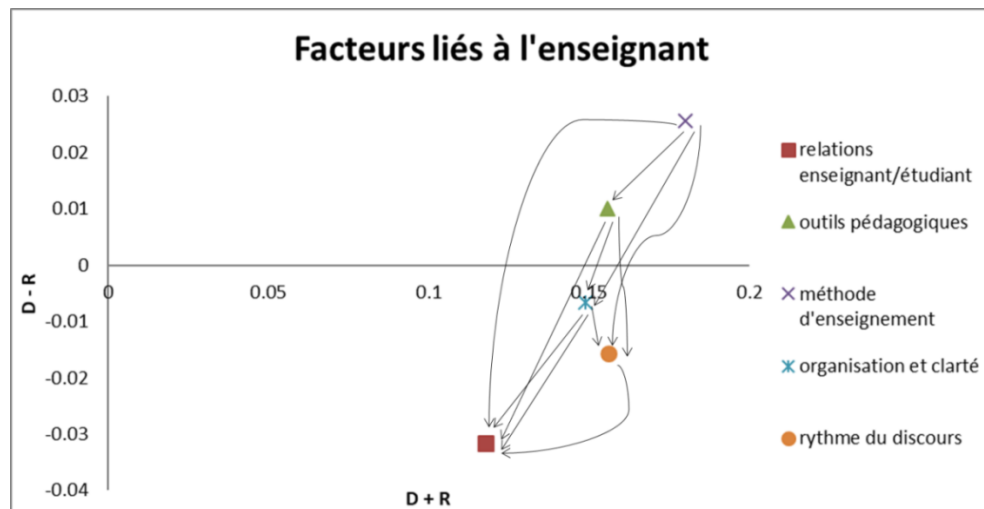
3.2.2. Critères des facteurs liés à l'enseignant

Commentons le graphique 4. Si l'on se penche sur l'importance décroissante des critères, on remarque que seule la méthode d'enseignement influence les autres critères. Ces derniers se montrant influencés à des degrés moindres et par paliers : outils pédagogiques, organisation et clarté, rythme du discours, relations enseignant/étudiant.

La méthode d'enseignement consiste à organiser l'activité pédagogique dans le but de faire apprendre efficacement. En fonction du pays, la méthode d'enseignement ou la pratique pédagogique peuvent mettre l'accent sur diverses attentions, telles que l'imitation, l'exploration, l'expérimentation, la création, la répétition de l'exercice. Ces diverses manières d'enseigner conditionnent le choix des outils pédagogiques dont l'enseignant a besoin. En ce qui concerne ceux employés par l'enseignant, citons l'organisation et la clarté des séquences de cours cohérentes et logiques, le débit et l'allure du discours en classe, les relations avec les apprenants. Le choix de la méthode d'enseignement dépend des pratiques courantes du pays, des objectifs visés de la

discipline concernée ; ils dépendent également des contraintes matérielles ou même des préférences de l'enseignant. Dans la présente étude, ces choix exercent une forte influence sur les facteurs liés à l'enseignant relevés par les étudiants internationaux lorsqu'il existe une différence distincte entre le pays d'accueil et le pays d'origine. Un autre point à noter : les outils pédagogiques sont censés aider ou alimenter la compréhension des cours des étudiants, mais, à trop haute dose, ils risquent de perturber la concentration des étudiants. De ce fait, il serait utile de travailler auprès des enseignants à la reconnaissance et au dosage de ces outils (Altet, 1994 ; Loison et Mayen 2015).

Arrive enfin le critère des relations entre les enseignants et les étudiants qui est le plus fortement influencé par les autres critères. Il est nécessaire de souligner le point suivant. Les relations entre les enseignants et les étudiants chinois sont traitées par divers chercheurs sous l'angle d'un atout, c'est-à-dire que plus l'enseignant interagit avec les étudiants, plus les effets sont bénéfiques sur la réussite des études (Duguet, 2015) ou des difficultés dans l'interaction ou des relations interpersonnelles en milieu universitaire. Les causes évoquées sont souvent liées à deux facteurs. D'une part, l'écart culturel entre les deux parties de la communication, c'est-à-dire le mode différent d'interaction ou les relations interpersonnelles ne suivent pas la même règle dans deux cultures différentes, ce qui provoque des interprétations erronées, des échecs de décodage ou des réactions inappropriées. D'autre part, l'insuffisance du niveau de maîtrise de la langue du pays d'accueil, ce qui provoque incompréhension ou malentendu. (Collès et al., 1998 ; Hu, 2004 ; Sun et Acioly-Régnier, 2012 ; Guinamard et Colin, 2012).



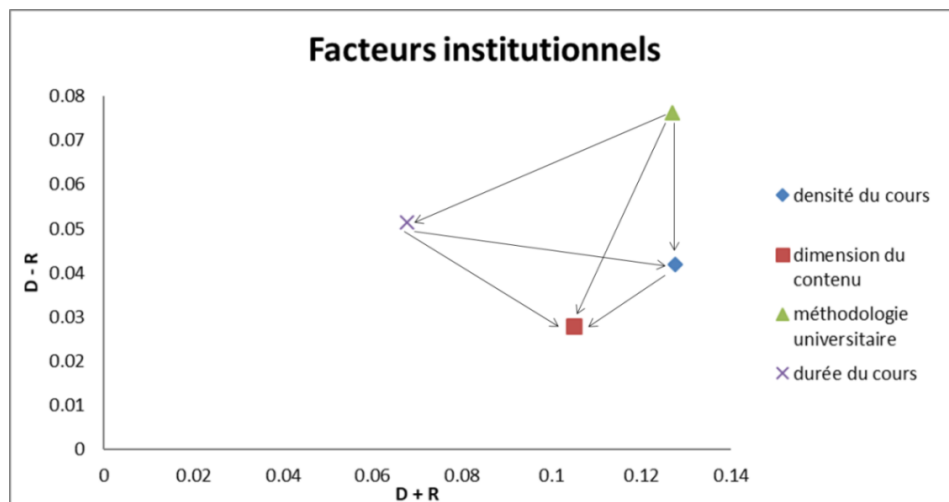
Graphique 4 : Critères des facteurs liés à l'enseignant

3.2.3. Critères des facteurs institutionnels

Si l'on se penche sur l'importance décroissante des critères, on remarque qu'arrive en tête la méthodologie universitaire ; ce critère exerce une influence forte sur les trois autres critères, devançant de près du double le suivant. La décroissance des scores D-R des critères nous amène à réfléchir aux questions fréquemment abordées dans les recherches théoriques ou pratiques. Pour les étudiants étrangers, la méthodologie du travail universitaire représente-t-elle ou non un moyen pour réussir ? Des conseils ou des stratégies de bonnes méthodes de travail sont proposés qui favorisent l'apprentissage et aident à la réussite dans l'enseignement supérieur français. Les étudiants natifs et les étudiants internationaux n'ont pas les mêmes besoins en ce qui concerne la méthodologie universitaire. En général, pour les étudiants natifs, de bonnes méthodes de travail impliquent entre autres de savoir se documenter (décoder, traiter, utiliser, intégrer l'information), de savoir prendre des notes, de bien gérer son temps et ses activités professionnelles ou personnelles, de travailler en équipe harmonieusement et efficacement. Tandis que les étudiants étrangers sont préoccupés de connaître la

méthodologie universitaire à la française, de savoir bien rédiger les travaux écrits ou passer les examens écrits en respectant le raisonnement de type cartésien, d'acquérir des techniques pour maîtriser les exercices universitaires (la prise de notes, le résumé, la synthèse, la fiche de lecture, l'exposé oral, le débat argumenté, etc.).

Pour la compréhension des cours il existe d'autres éléments qui demandent des efforts aussi bien aux étudiants natifs qu'allophones, notamment la dimension du contenu, la densité et la durée du cours. Cette dernière arrive en deuxième position importante dans le graphique. Aux yeux des étudiants étrangers la durée influence fortement la compréhension du cours pour deux raisons principales. La première relève de l'enseignement du FLE : au fil de l'apprentissage, les étudiants ont vu progressivement augmenter la durée des exercices audio ; ainsi, dans les épreuves de DELF et DALF, pour la compréhension orale du niveau le plus élémentaire, DELF A1, la durée maximale des documents sonores est de trois minutes ; pour le niveau DALF C1 la durée maximale des documents sonores est de dix minutes. De plus, dans de nombreux pays et notamment les asiatiques, dans l'apprentissage des langues étrangères, la compétence d'écouter est souvent considérée comme la plus difficile à acquérir par rapport aux trois autres¹. Comprendre à l'oral n'est déjà pas une tâche facile, les étrangers ont besoin de davantage de concentration, d'énergie pour comprendre un discours spécifique à l'enseignement supérieur et si l'on ajoute la durée cela leur pèse. La seconde raison concerne les critères de la densité du cours et de la dimension du contenu. Mais si le graphique 5 ne montre pas qu'un critère influence nettement un autre, on peut raisonnablement penser que la longueur du cours est à envisager de la même manière que la densité et la dimension du cours. Disposant d'un temps court (une heure) ou d'un temps long (trois heures) l'enseignant aura plus ou moins la possibilité de développer le sujet en profondeur, donner plus d'exemples, élargir le champ de connaissances sur le sujet abordé. Cette façon de procéder, au lieu de représenter une aide pour les étudiants allophones, cumule les difficultés de compréhension des cours. En effet, les diverses ouvertures proposées par l'enseignant sont surtout perçues par l'étudiant allophone comme autant de questions nouvelles l'empêchant de se concentrer sur l'essentiel.



Graphique 5 : Critères des facteurs institutionnels

Conclusion

Dans cette étude, une approche de prise de décision multicritère a été appliquée à l'aide de la méthode DANP pour connaître les liens entre les facteurs (liés à l'individu, à l'enseignant, à l'institution) qui influencent la compréhension des CM par les étudiants chinois et trouver l'ordre d'importance et la pondération des trois facteurs prépondérants et

¹ Les quatre compétences langagières : écouter (compréhension orale) ; lire (compréhension écrite) ; parler (expression orale) ; écrire (expression écrite).

des quinze critères clés qui leur sont associés. Ainsi voit-on que les facteurs liés à l'enseignant influencent fortement les deux autres facteurs ; ce résultat se démarque des autres études réalisées sur le sujet. De même, en ce qui concerne aux critères liés à l'étudiant lui-même, nous percevons qu'une maîtrise suffisante de la discipline étudiée aide prioritairement les étudiants chinois à mieux comprendre les cours, tandis que la maîtrise de la langue du pays d'accueil, les différences de mode d'apprentissage entre pays d'origine et d'accueil ou la capacité de prendre des notes sont influencées en fonction du prérequis de l'étudiant.

Ces différences de constats et les pondérations des facteurs/critères nous conduisent à réfléchir dans l'enseignement du FLE destiné aux étudiants. Autrement dit, les formations de FOS ou FOU proposées dans divers établissements, consisteraient-elles des étapes pour améliorer l'efficacité de ces formations proposées ? Nous pensons à des exercices systématiques ou normatifs adossés à des supports authentiques dans l'objectif d'accompagner les étudiants allophones à surmonter les difficultés linguistiques, culturelles et méthodologiques à l'université française. Nous pensons également à une réflexion sur les modes de construction du savoir : comment entrer dans un type de communication inhabituel pour ce milieu, comme la pratique des exercices raisonnés, développer la conscience critique, la conscience métalinguistique, intégrer les codes et règles universitaires, afin de répondre aux exigences universitaires.

Remerciements

Cet article est subventionné par l'Université du Tourisme de Guilin dans le cadre d'un projet universitaire [numéro de subvention : KQ 2002].

Bibliographie

- Altet, M. 1994. Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche & formation*, 15(1), 35-44.
- Barrière, I. 2003. « Exploitations pédagogiques de documents ». <http://numerique-et-fle.net/exploitation-pedagogique-de-documents/> (consulté le 21 octobre 2020).
- Bérard, E. 1991. *L'approche communicative*. Paris, CLE International.
- Bouchard, R. & Parpette, C. 2012. Littéracie universitaire et orolographisme : le cours magistral, entre écrit et oral. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (153-154), 195-210.
- Bouvier, B. 2003. « Chinese and French : when cultural habits of learning oppose each other ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4, p. 399-414.
- Carras, C. et al. 2007. *Le Français Sur Objectifs Spécifiques et la Classe de Langue*. Paris, CLE International.
- Cavalla, C. 2007. Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en Master et Doctorat. In : *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*. Arras, Artois Presses Université.
- Cavalla, C. 2010. « Academic methodology: form and content ». *Recherches et Applications-FDLM*, 47, p. 153-161.
- Challe, O. 2002. *Enseigner le français de spécialité*. Paris, Economica.
- Collès, L. et al. 1998. *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*. Bruxelles, Duculot.
- Cuq, J. P. & Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Devine, T. G. 1982. *Listening skills schoolwide: Activities and programs*. Urbana, IL : National Council of Teachers of English.
- Duguet, A. 2015. Les pratiques pédagogiques à l'université en France : quels effets sur la réussite en première année ? Le cas du cours magistral. *Recherche et formation*, (79), 9-26.
- Ferris, D. 1998. Students' views of academic aural/oral skills: A comparative needs analysis. *Tesol Quarterly*, 32(2), p. 289-316.
- Gabus, A. & Fontela, E. 1972. « World problems, an invitation to further thought within the framework of DEMATEL ». *Battelle Geneva Research Center*, p. 1-8.
- Guinamard, I. & Colin, S. 2012. « Lutter contre l'échec universitaire : une première année expérimentale de mise en place d'un tutorat entre pairs à l'Institut des Sciences et pratiques d'éducation et de formation ». *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 5(0), p. 138-148.
- Hu, Y. 2004. Le métier d'étudiant étranger : le cas des étudiants chinois non spécialistes de français en France. Thèse de doctorat, Université Paris 3, Paris, France.

- Kaplan, R. S. & Norton, D. P. 2000. « Having trouble with your strategy ? Then map it ». *Focus Your Organization on Strategy — with the Balanced Scorecard. Harvard Business Review*, 78(5), p. 167-176.
- Kaplan, R. S. & Norton, D. P. 2004. *Strategy maps: Converting intangible assets into tangible outcomes*. Boston, Harvard Business Press.
- Krashen, S. D. et al. 1984. « A theoretical basis for teaching the receptive skills ». *Foreign Language Annals*, 7(4), p. 261-275.
- Lee, H. I. 2016a. Adaptation of students in a French Taiwanese university exchange program : how and why consider a program preparatory FLE for them. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, Lyon, France.
- Lee, H. I. 2016b. « À la recherche d'innovations dans l'enseignement du FLE destinées aux étudiants sinophones en mobilité interuniversitaire : le cas de Taïwan ». *Synergies Chine*, 11, p. 163-175.
- Lehmann, D. 1993. *Objectifs spécifiques en langues étrangères*. Paris, Hachette.
- Lemeunier-Quéré, M. 2006. « Du document authentique à la prévention des conduites à risques ». <http://www.editions-academia.be/index.asp?navig=auteurs&obj=artiste&no=5878> (consulté le 08 février 2020).
- Loizon, A. & Mayen, P. 2015. Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les instruments. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 3(9).
- Mangiante, J. M. & Parpette, C. 2010. « Présentation in Faire des études supérieures en langue française, no 47 du Français dans le Monde ». *Recherches et applications*, p. 9-12.
- Mangiante, J. M. & Raviez, F. 2015. *Réussir ses études littéraires en français*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Omer, D. 2003. La prise de notes à la française pour des noteurs non natifs. *Arob@se*, 1, p. 141-151.
- Piolat, A. 2004. « La prise de notes : écriture de l'urgence ». *Ecriture : Approches en sciences cognitives*, p. 205-229.
- Saaty, T. L. 1996. *Decision making with dependence and feedback : The analytic network process (Vol. 4922)*. Pittsburgh, RWS publications.
- Shen, K. Y., Yan, M. R. & Tzeng, G. H. 2014. « Combining VIKOR-DANP model for glamor stock selection and stock performance improvement ». *Knowledge-Based Systems*, 58, p. 86-97.
- Sun, H. & Acioly-Régnier, N. M. 2012. « Équité et cohésion sociale dans l'enseignement supérieur : étude de l'impact des effets d'attente et de la sensibilisation à la différence à travers le cas des étudiants chinois à l'Université de Lyon ». *Poiésis - Revista Do Programa de Pós-Graduação Em Educação*, 5(0), p. 118-137.
- Tolas, J., Gewirtz, O., Carras, C. 2014. *Réussir ses études d'ingénieur en français*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Tzeng, G. H., Chiang, C. H. & Li, C. W. 2007. « Evaluating intertwined effects in e-learning programs : A novel hybrid MCDM model based on factor analysis and DEMATEL ». *Expert systems with Applications*, 32(4), p. 1028-1044.
- Vignes, L. 2013. Témoignages d'étudiants chinois à l'université en France : de la culture d'enseignement/ apprentissage aux stratégies personnelles. *Synergies Chine*, (8), 125-135.
- Yang, X. 2016. Être étudiant chinois en France : quelle insertion socioculturelle & universitaire ? Thèse de doctorat, Université Paris Ouest - Nanterre Défense.

**IMPARARE RIDENDO: L'UMORISMO IN CLASSE DI LINGUA
STRANIERA PER UNA DIDATTICA EFFICACE E UN
APPRENDIMENTO MIGLIORE, CASO DEGLI STUDENTI
ALGERINI DI LINGUA ITALIANA / LEARNING BY LAUGHING:
HUMOR IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM FOR
EFFECTIVE TEACHING AND BETTER LEARNING, THE CASE OF
ALGERIAN STUDENTS OF ITALIAN LANGUAGE¹**

Riassunto: Questa ricerca è stata realizzata per il compimento di una tesi di Magister in didattica presso il dipartimento di lingua italiana, università Badji Mokhtar di Annaba-Algeria, nello scopo di mostrare l'importanza e il ruolo dell'umorismo in classe di italiano lingua straniera per studenti algerini. Abbiamo raccolto i dati dopo aver utilizzato i questionari facendone partecipare docenti e discenti e abbiamo provato di analizzare la rilevanza, l'efficacia dell'uso dell'umorismo in classe e soprattutto la sua contribuzione a motivare gli studenti considerando anche gli eventuali rischi derivanti dalle differenze culturali.

Parole chiave: umorismo, insegnamento/ apprendimento di LS, motivazione, studenti algerini

Abstract: This research was carried out for the completion of a Magister thesis in teaching at the Italian language department, Badji Mokhtar University of Annaba-Algeria, in order to show the importance and role of humor in the class of Italian as a foreign language for Algerian students. We collected the data after using the questionnaires by involving teachers and learners and we tried to analyze the relevance, the effectiveness of the use of humor in the classroom and above all its contribution to motivate the students also considering the possible risks deriving from the cultural differences.

Keywords: humor, teaching / learning of foreign language, motivation, Algerian students

Introduzione

Negli anni dedicati all'insegnamento della lingua italiana a studenti algerini, la scelta dei testi pubblicati sui manuali didattici utilizzati ha sempre richiamato la mia attenzione per diversi motivi, tra cui il non raggiungimento di importanti obiettivi, come motivare lo studente e favorirne l'apprendimento attraverso -per esempio - la presentazione di diverse organizzazioni della lingua, e, infine, la difficoltà nel trattare temi sulla cultura e sulla civiltà italiane. Tali fatti presentano molto spesso errori teorici e operativi.

La pedagogia in generale, nella sua visione più tradizionale, sembra essere lontana dal far entrare nelle istituzioni scolastiche una condotta umoristica dell'educazione, dell'apprendimento, del sapere e del saper fare. In realtà, possono essere tanti i contributi che una visione pedagogica e umana dell'umorismo può offrire al contesto educativo-formativo, all'apprendimento in genere, al gioco relazionale aperto e democratico. Ormai possiamo dire che la lingua non è solo uno strumento linguistico di comunicazione orale e scritta, bensì viene utilizzata anche da un popolo come elemento di identificazione culturale, la cui struttura funge da supporto alla propria lingua. Questo movimento quasi ciclico tra lingua e cultura dimostra che il funzionamento della mente ha origini socioculturali, cioè la mente è un prodotto di interazione socioculturale.

Ed è per questa ragione che qui di seguito si cercherà di sintetizzare alcuni dei contributi psico-pedagogici, socio-culturali insiti nell'assunzione di una condotta educativa a sfondo umoristico e comico.

Fatta questa indispensabile premessa, con il presente studio si intende evidenziare in che modo lo strumento dell'umorismo, attraverso i suoi molteplici aspetti e le sue diverse sfaccettature, possa risultare uno strumento determinante per una didattica più efficace, costruttiva e stimolante dell'italiano come LS per docenti algerini mostrando i limiti dell'umorismo per evitare che quest'ultimo diventi un ostacolo per l'apprendimento.

¹ Mounira **MAHACHI**, Université Badji Mokhtar de Annaba, Algérie, mahachi.mounira@hotmail.com

L'obiettivo è innanzitutto quello di evidenziare e illustrare i vantaggi glottodidattici derivanti dall'uso e dallo sfruttamento dell'umorismo in classe tramite materiali autentici. L'altro obiettivo del presente studio è quello di mettere in luce l'uso dell'umorismo e il suo recepimento nel contesto scolastico algerino, nonché le diverse variabili che potrebbero condizionare lo svolgimento del processo didattico in classe.

1. L'umorismo e l'apprendimento di una lingua straniera

Nel legame tra insegnante e studente, l'umorismo può essere un importante facilitatore. Stabilire in classe un clima di fiducia in cui esprimersi con leggerezza permette di sdrammatizzare l'errore e indirettamente permette allo studente di parlare più facilmente.

Ridere in classe potrebbe avere un impatto diretto sulla capacità dello studente di aprirsi all'apprendimento. L'umorismo può avere molti obiettivi, il più ovvio dei quali è senza dubbio quello di fissare l'attenzione su di sé rilassando l'atmosfera, ma anche di motivare i discenti, sostiene *Petitjean (2015, p1)*:

In modo non esaustivo, l'umorismo permette di rendersi interattivamente visibili guadagnando l'attenzione degli altri partecipanti, di stabilire una più forte collaborazione tra questi ultimi, di intervenire nella progressione tematica dell'interazione tutto questo mettendo in scena un'immagine positiva di sé¹.

È quindi opportuno tentare di tracciare un panorama dell'umorismo e differenziarne le forme. Alcuni studenti, specialmente nel contesto specifico di una classe di lingua straniera, potrebbero non avere accesso a tutti i tipi di umorismo, come l'uso di un linguaggio non letterale (ironia, sarcasmo, doppio significato). "Comprendere l'ironia è un processo che richiede di mettere in moto un processo inferenziale che tenga conto di più informazioni (lessicali, contestuali e prosodiche)"²Gaudreau (2009, p32). Inoltre, alcune forme di umorismo (razzismo, sessismo, connotazioni sessuali ...) più probabilmente non hanno posto in una classe di lingua straniera con studenti algerini di religione mussulmana. Sembra interessante guardare ai limiti dell'umorismo, sia legalmente che eticamente. Schmitz (2002, p83) ritiene che: "ogni cultura ha le sue specificità umoristiche, codici che variano da una società all'altra"³. Questa consapevolezza può, a nostro avviso, aiutare gli studenti a relativizzare idee e cliché ricevuti che spesso hanno sulla propria cultura, oltre che sulla cultura della lingua target.

Considerando le differenze tra le esigenze didattiche e la pratica in classe, e per creare il desiderio di imparare e rivelare l'importanza dell'apprendimento, quindi per garantire la progressione delle abilità orali nell'insegnamento dell'italiano, dobbiamo concentrarci sull'utilizzo di una tecnica di insegnamento che consiste nel creare un effetto positivo tra lo studente e la lingua target. Tuttavia, il contributo di dimensioni ludiche e umoristiche nell'apprendimento è sempre stato riconosciuto da psicologi ed educatori che tendono a incoraggiare l'acquisizione della conoscenza divertendosi. Quindi l'uso dell'umorismo come tecnica che aiuta a creare un clima favorevole nella classe di lingua sarebbe probabilmente la soluzione.

2. L'umorismo mediatico

L'umorismo mediatico è spesso respinto dalla classe di lingua, è limitato a attività metalinguistiche come quelle di giochi di parole, filastrocche, indovinelli, così come ai fumetti. Anche queste attività sono rilevanti in un contesto di insegnamento-apprendimento e il cui contributo potrebbe essere utile e contribuirà più o meno alla progressione di uno dei pilastri dell'apprendimento delle lingue straniere che è la comprensione e l'espressione orale. Quello che abbiamo trovato nei nostri studenti è che le capacità comunicative non hanno ancora raggiunto l'obiettivo prefissato, e finora li

¹ « De manière non exhaustive, l'humour permet de se rendre interactionnellement visible en gagnant l'attention des autres participants, d'instaurer une plus forte collaboration entre ces derniers, d'intervenir dans la progression thématique de l'interaction et ce tout en mettant en scène une image positive de soi-même »

² « La compréhension de l'ironie est un processus qui requiert la mise en branle d'un processus inférentiel prenant en compte plusieurs informations (lexicale, contextuelle et prosodique). »

³ « each culture has its own humorous specifics, codes that vary from one society to another »

considerano un compito molto difficile da realizzare, direi addirittura impossibile da realizzare.

3. L'importanza delle emozioni nell'apprendimento di una lingua straniera

Sono state fatte molte ricerche su questo argomento. Gli studiosi segnano la massima importanza degli aspetti emotivi in una lezione di lingua, perché come giustifica Arnold (2006, p 407): "la dimensione affettiva raggiunge tutti gli aspetti della nostra esistenza e in modo molto diretto ciò che sta accadendo nella classe, compresa quella delle lingue straniere"¹. Quindi la classe, particolarmente, è il luogo dove si attivano le emozioni.

In effetti, impegnarsi in un'attività con emozione aumenta la motivazione e questo aiuta a svolgere questa attività, che sarà allo stesso tempo facile da realizzare. D'altra parte e altrimenti, se l'emozione non viene presa in considerazione, diventa un ostacolo per l'apprendimento. Quindi, per risvegliare i suoi sentimenti, l'uso dell'umorismo sarà un'ottima idea perché l'umorismo riattiva l'interesse dell'apprendente e cambia il suo comportamento nei confronti degli studi.

Non si tratta, infatti, semplicemente di apprendere con rigidità e impatto, ma per creare un clima favorevole con le condizioni di un desiderio di imparare evocando emozioni di soddisfazione e incoraggiamento.

4. L'umorismo come un ostacolo per l'apprendimento

L'umorismo esagerato può causare una serie di conseguenze negative in classe, e può anche allontanare lo studente da qualsiasi campo di studio, tale umorismo è da evitare a meno che non sia utilizzato per scopi didattici con grande cura e dovrebbe essere praticato in classe per favorire un ambiente entusiasta e positivo.

Un umorismo che potrebbe potenzialmente offendere i valori umani degli studenti, come la religione, l'etnia, o che tratta argomenti che accennano al sesso, umorismo umiliante per disabilità e malattie, è inappropriato in classe. Se è prodotto dall'insegnante o dallo studente, rifletterà il cattivo gusto e il falso giudizio.

5. Metodologia

La modalità d'indagine della ricerca ha previsto la raccolta quantitativa dei dati prevedendo la somministrazione di due questionari che hanno fornito elementi utili che dimostrano l'importanza, la rilevanza e i limiti dell'uso dell'umorismo in una lezione di italiano ad apprendenti algerini.

6. Corpus

6.1. Docenti:

Il mio corpus è formato da un gruppo di insegnanti di italiano presso l'Università di Badji Mokhtar di Annaba, Facoltà delle scienze umane e sociali, dipartimento d'italiano; nella fattispecie si tratta di quindici insegnanti (tre maschi e dodici femmine), la loro età anagrafica varia tra i venticinque e i cinquantacinque anni (si noti che è un dipartimento particolarmente giovanile).

6.2. Discenti:

Questo corpus è composto da studenti di italiano presso la stessa università alla quale appartengono i docenti; si tratta di un gruppo studentesco che è in possesso di una competenza linguistica e comunicativa che oscilla tra il livello B2 e C1 del **QCER**. Il target group del presente sondaggio è composto da diciannove studenti (tre maschi e quattordici femmine); la loro età varia tra ventidue e ventisei anni, si tratta del loro quarto anno di apprendimento dell'italiano come lingua straniera.

Questo questionario è stato effettuato nel mese di marzo 2014.

¹« la dimension affective atteint tous les aspects de notre existence et de manière très directe ce qui se passe dans la salle de classe, y compris celle de langues étrangères ».

7. Questionari

Per realizzare questo lavoro, si è fatto l'uso di due questionari: uno destinato agli insegnanti e uno agli studenti. Il primo contiene diciannove domande relative all'uso dell'umorismo nel processo dell'insegnamento dell'italiano LS in un contesto algerino. Si è cercato di rilevare il valore dell'umorismo e della lucidità in classe. Il secondo contiene quattordici domande, formulate per confermare, eventualmente, i presupposti delineati nel primo questionario. Si è quindi tentato di procedere ad una analisi, ancorché sintetica e sommaria, di alcuni elementi emersi dal sondaggio in modo particolarmente rilevante, allo scopo di evidenziare quegli aspetti che, sul piano psicologico, sociale e culturale degli studenti, sono sembrati di particolare interesse nell'ambito dell'argomento trattato.

8. Risultati e discussione

Si citeranno solo alcuni interessanti risultati registrati in un'indagine svolta dall'autrice del presente articolo, nell'ateneo delle scienze umane e sociali di Annaba- dipartimento di lingua italiana.

8.1. Domande per docenti

Domanda 5: Qual è secondo te l'attività linguistica attraverso cui lo strumento dell'umorismo si veicola in modo più efficace ed ottimale?

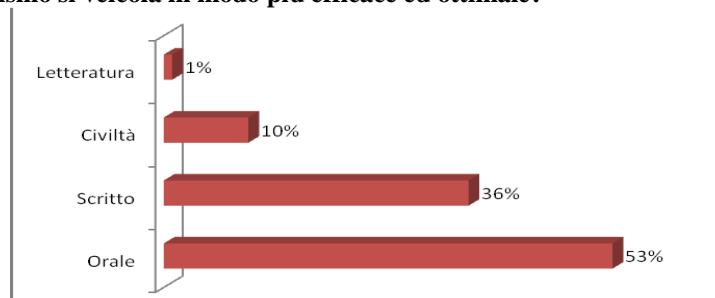


Figura 1: l'attività linguistica attraverso cui lo strumento dell'umorismo si veicola in modo più efficace ed ottimale

Alla domanda n°5 la maggior parte dei partecipanti ha risposto che le forme migliori di umorismo si veicolano con attività scritte e orali anche civiltà, indicando - quindi - supporti didattici quali testi, barzellette, racconti, filmati, scenette, spezzoni televisivi, file audio-video ecc. È interessante notare che la letteratura viene ad occupare l'ultimo posto: inutile dire quanto questa materia venga considerata la più seria "par excellence". Si dimentica, invece, che essa è ricchissima di episodi ironici, umoristici, satirici e quant'altro e potrebbe fornire ottimi mezzi per creare unità didattiche divertenti, spassose e liete.

Domanda 14: I rebus, gli anagrammi, gli indovinelli, i giochi di parole sono attività troppo sofisticate per essere anche ironiche?

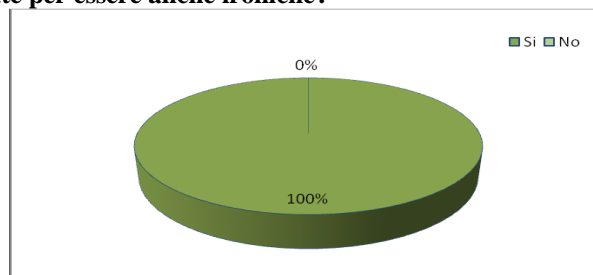


Figura 2: I rebus, gli anagrammi, gli indovinelli, i giochi di parole sono attività troppo sofisticate per essere anche ironiche?

L'esito della domanda n°14 conferma e conforta l'affermazione appena fatta. La domanda n°14 probabilmente già conteneva (inavvertitamente) la risposta. Ciò non toglie che molti insegnanti siano perfettamente consci delle difficoltà che tali tipi di strumenti presentano: le sottigliezze e le raffinatezze linguistiche insite nei rebus, negli anagrammi ecc. sono troppo ben note per essere sottaciute.

Domanda 6: L'ironia in classe agevola sempre l'apprendimento oppure talora può rivelarsi un ostacolo?

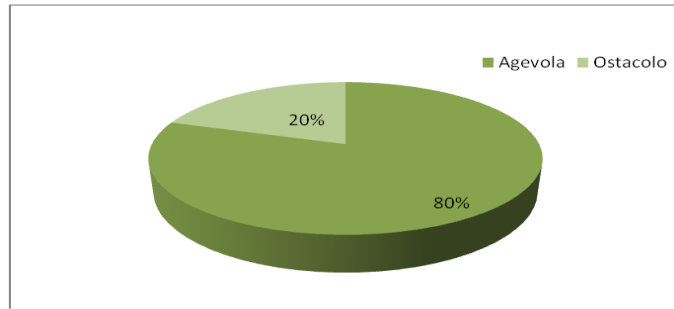


Figura 3: L'ironia in classe agevola sempre l'apprendimento oppure talora può rivelarsi un ostacolo?

Domanda 7: Quali obiettivi didattici si pongono?

- a- Per stimolare la motivazione dello studente
- b- Per trasmettere aspetti socioculturali
- c- Per migliorare il bagaglio lessicale dello studente
- d- Per portare un po' di divertimento in classe

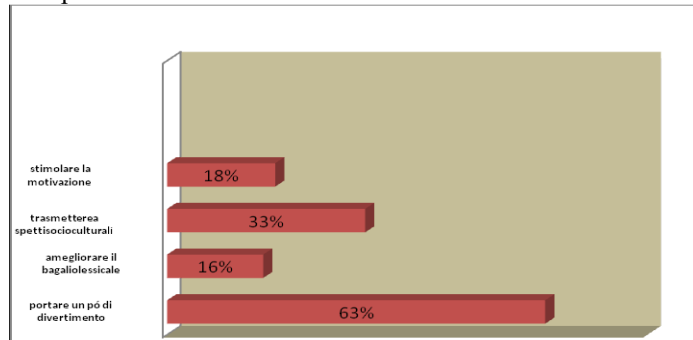


Figura 4: Quali obiettivi didattici si pongono?

Le risposte alla domanda n°6 conferma un postulato espresso nella parte teorica: l'ironia in classe si rivela spesso essere un ottimo strumento di apprendimento. Tradotto nella pratica, nella domanda n°7 tale assunto si trasforma in un'indicazione di per sé chiarissima: l'umorismo aiuta a memorizzare, è uno strumento mnemonico efficacissimo. Una barzelletta, tanto per fare un esempio, oltre a far ridere, ha come scopo essenziale quella di "essere ricordata" per poter poi a sua volta essere rinarrata ad altri con la speranza di suscitare ilarità, apparire, essere al centro dell'attenzione, suscitare ammirazione ecc.

Quindi la scelta del lessico come "target" ideale dell'umorismo rivela quanto detto: lo studente, divertendosi, immagazzina parole, quindi impara gli elementi basilari di una lingua. Pochi, invece, sono convinti che la motivazione ne guadagni. Questo potrebbe essere attribuito al fatto che gli studenti universitari abbiano già una discreta motivazione, essendo piuttosto adulti e responsabili, per cui questo elemento appare alquanto secondario. Molto più sentita, invece, appare l'esigenza di apportare un po' di divertimento in classe, probabilmente in quanto le lezioni accademiche vengono percepite come troppo "seriose" e necessiterebbero di un guizzo vitale essenziale per richiamare l'attenzione e la partecipazione dei discenti.

Domanda 16: A che livello di lingua si può tranquillamente somministrare un'attività a forte contenuto ironico?

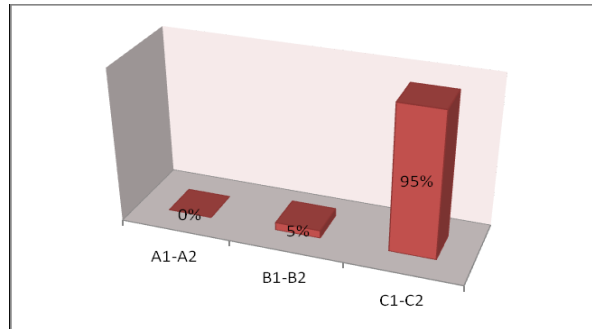


Figura 5: A che livello di lingua si può tranquillamente somministrare un'attività a forte contenuto ironico?

Al n°16 si conferma ciò che nel presente studio è stato più volte ribadito e che è un assunto fondamentale della didattica: l'ironia è un'arma infinitamente più efficace ai livelli linguistici più alti, proprio perché la sua vasta gamma di semanticità meglio può essere colta da discenti con un maggior bagaglio di conoscenze e di competenze linguistiche.

Domanda 9: Ritieni che insegnare una LS a discenti musulmani possa comportare l'uso dell'umorismo?

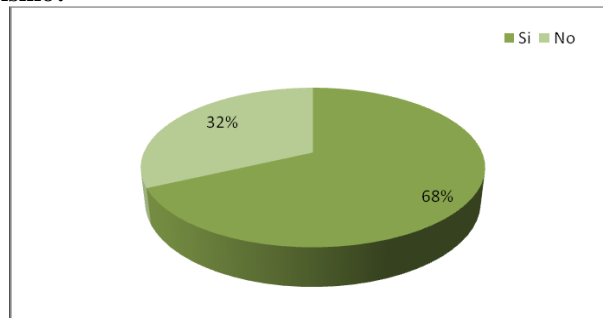


Figura 6: insegnare una LS a discenti musulmani possa comportare l'uso dell'umorismo?

La risposta alla domanda n°9 ribadisce, semmai ce ne fosse bisogno, l'importanza dell'umorismo in classe, ma aggiunge un elemento nuovo: anche gli studenti mussulmani, nonostante gli stereotipi e i luoghi comuni che li vorrebbero particolarmente sensibili e suscettibili dinanzi a certe tematiche, possono tranquillamente affrontare situazioni didattiche umoristiche, comiche, satiriche ecc., in quanto perfettamente pronti a cogliere i messaggi dell'ironia.

Domanda 19: In che misura uno studente algerino è pronto a cogliere ed eventualmente accettare eventuali spunti umoristici in classe?

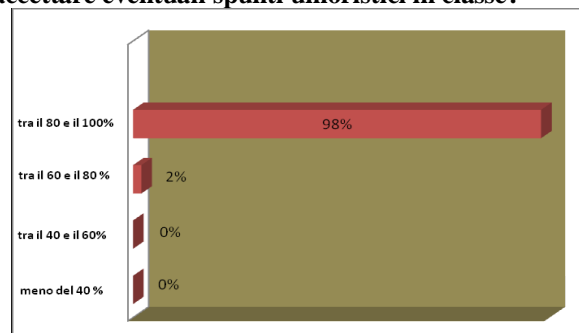


Figura 7: In che misura uno studente algerino è pronto a cogliere ed eventualmente accettare eventuali spunti umoristici in classe?

L'esito di questa domanda ci riporta al postulato secondo il quale nessuno ammetterebbe di essere privo di ironia. Equivarrebbe ad affermare che si è rigidi, austeri o peggio, stupidi, idioti, incapaci di scherzare e quindi permalosi, scontrosi e quant'altro.

Potrebbe essere un buon viatico per qualsiasi insegnante in difficoltà o per tutti quei docenti che, dinanzi ad una classe particolarmente "difficile" e ostica, intendessero aprirsi

un “varco” oppure operare uno “squarcio” attraverso cui portare il sorriso inoculandolo sapientemente durante la loro attività didattica.

Domanda 11: Secondo alcuni osservatori, l'ironia potrebbe contenere allusioni offensive, razziali, religiose, sessiste ecc. Secondo te, questo rischio esiste o è facilmente aggirabile?

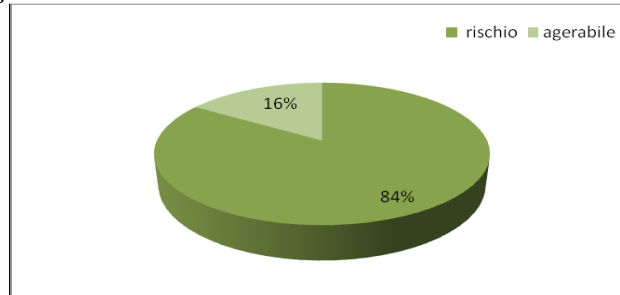


Figura 8: L'ironia potrebbe contenere allusioni offensive, razziali, religiose, sessiste ecc. Secondo te, questo rischio esiste o è facilmente aggirabile?

Con il n°11, invece, si fa un passo indietro, ma fino a un certo punto. Argomenti “tabù” quali sesso, religione e politica, non sono tali solo nei paesi musulmani, anzi. Qualsiasi iter formativo didattico, qualsiasi modulo programmatico per docenti di LS avverte sui rischi di tale problematiche, pertanto il risultato ottenuto non sorprende particolarmente.

8.2. Domande per discenti

Domanda 9: È più facile capire l'ironia vedendo delle situazioni, leggendole o piuttosto ascoltandole?

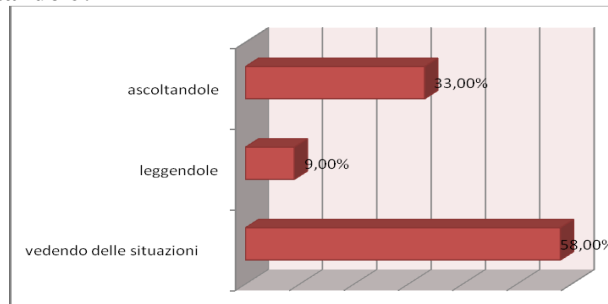


Figura 9: è più facile capire l'ironia vedendo delle situazioni, leggendole o piuttosto ascoltandole?

La maggior parte degli studenti sostiene che l'ironia viene meglio recepita vedendo delle situazioni o ascoltandole. L'immagine è stata indicata come il mezzo ideale per comprendere l'ironia, che nell'ascolto potrebbe sfuggire. Più incomprensibile risulta la terza posizione della lettura, dal momento che un testo scritto offre un numero maggiore di appigli per afferrare la comicità. Si potrebbe azzardare un'ipotesi, affermando che i testi somministrati in classe forse sono particolarmente seri, solenni e a forte contenuto drammatico, per cui i discenti potrebbero averli associati automaticamente ad una sfera “seria” e avulsa da qualsivoglia rimando brillante, leggero e quant'altro.

Domanda 7: Gli insegnanti avuti finora hanno impiegato nelle loro lezioni ed attività didattiche lo strumento dell'ironia?

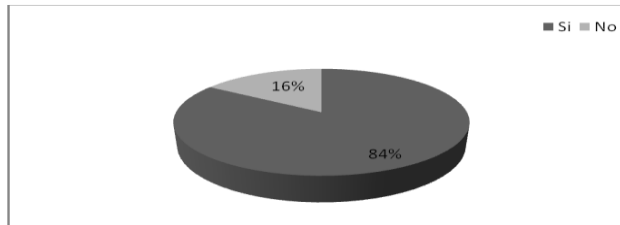


Figura 10: Gli insegnanti avuti finora hanno impiegato nelle loro lezioni ed attività didattiche lo strumento dell'ironia?

Le risposte relative a questa domanda indicano che i nostri insegnanti sono consci del valore rappresentato dal momento ludico e si rendono perfettamente conto dell'importanza dell'uso dell'ironia e dell'umorismo in classe come stimolo per la motivazione.

Domanda 12: L'umorismo è espresso in lingua internazionale oppure è sempre incomprensibile da popoli di culture diversi?

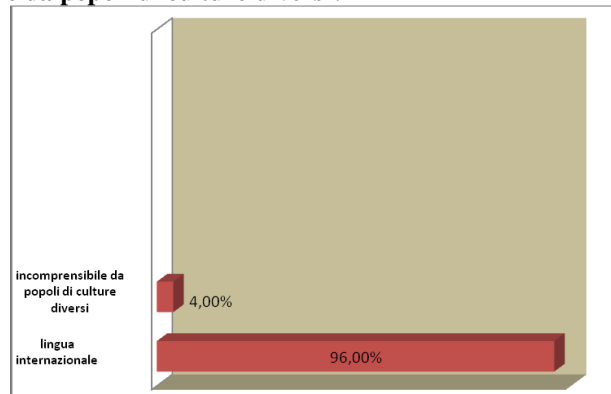


Figura 11: L'umorismo è espresso in lingua internazionale oppure è sempre incomprensibile da popoli di culture diverse?

I risultati di questa domanda sono simili a quelli del primo questionario, quindi si ritiene generalmente che l'ironia trovi uno dei suoi ostacoli maggiori nella ristrettezza della sua semanticità: quello che fa ridere in Francia, in Germania potrebbe suonare come incomprensibile. Studi più recenti, tuttavia, sembrano confermare ciò che ha risposto la maggior parte dei miei intervistati: oggi l'ironia è piuttosto senza frontiere. Alla base di questa internazionalizzazione dell'umorismo ci sarebbe la globalizzazione. Oltre agli stereotipi delle barzellette, infatti, (gli stupidi sono sempre certe categorie in tutto il mondo o quasi, per es. i carabinieri, i poliziotti, gli emigranti e così via), quello che oggi ha avvicinato le situazioni comiche è senz'altro la omologazione generalizzata: internet, YouTube, facebook, twitter ecc. Chiunque per via telematica può vedere oggi, in modo rapido e in tempo reale, come si ride dall'altra parte del pianeta e questo ha uniformato le leggi dell'ilarità, della satira e via dicendo.

Conclusioni

Attraverso questo studio abbiamo provato di evidenziare la centralità della motivazione, risposta ai bisogni comunicativi, rispetto dei tempi e dei ritmi di acquisizione di ognuno, valorizzazione delle conoscenze e delle competenze pregresse costituiscono i principi fondamentali che animano l'agire dell'insegnante di oggi e chiamano in causa temi particolarmente cari alla glottodidattica degli ultimi trent'anni, soprattutto all'approccio comunicativo e a quello umanistico-affettivo.

L'insegnante preparato possiede innanzitutto una competenza comunicativa "a 360 gradi" nella lingua oggetto del suo insegnamento, ovvero una competenza completa, globale, comprensiva delle sotto-competenze che la compongono. È dunque in grado di cogliere le cosiddette "sfumature di senso" a tutti i livelli, linguistico, extralinguistico e socio-pragmatico, e quindi di ridere e di far ridere in LS nelle prospettive che sopra abbiamo attribuito all'oggetto e al contesto.

Un insegnante, che sappia anche scherzare, viene sentito più vicino dagli studenti. Egli mostra di avere fiducia in se stesso tanto da rischiare la propria immagine; peraltro, anche le materie che insegna saranno più divertenti. Lo studente sviluppa le sue capacità cognitive, emotive e sociali attraverso l'apprendimento. Voler raggiungere la competenza in un certo ambito è un'attività gratificante di per sé e ben presto diventa una motivazione autonoma nello studente.

Possiamo dire che ridere porta relax e buon umore, non si tratta solo di imparare in classe ma anche di vivere in comunità. Gli studenti hanno bisogno di esprimersi e di ridere; l'umorismo è soprattutto un modo per creare un legame tra l'insegnante e i suoi studenti. Un compito che sembra certamente difficile per l'insegnante, ma soprattutto

importante, è che gli studenti si sentano a proprio agio e che possano farsi carico del proprio apprendimento.

Da ultimo è opportuno ricordare che l'insegnamento/apprendimento della LS si nutre di motivazione non solo per chi impara ma anche per chi guida, facilita e promuove tale processo: in altre parole anche il docente ha bisogno di motivazione a fare, inventare, sperimentare e gustare quanto si realizza in classe. L'umorismo ne offre un'opportunità.

Si può insegnare/ imparare anche divertendosi, anzi si insegna/si impara meglio.

Bibliografia

Arnold, J. 2006, *Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue ?* Etude de linguistique appliquée, *Dans Éla. Études de linguistique appliquée* 2006/4 (n° 144), pages 407-425 <https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>. (Consulté le 21.06.2021)

Gaudreau, N. 2009, *Elèves en difficulté de comportement : intervention*, Université de Laval, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des Sciences de l'Éducation, Sherbrooke.

Petitjean, C. (2015). *Les pratiques humoristiques dans des interactions en classe de français. Comparaisons entre l'école obligatoire et post-obligatoire en Suisse romande*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme n°154, Paris. Dans *Langage et société* 2015/4 (N° 154), pages 101-126, <https://doi.org/10.3917/lis.154.0101>. (Consulté le 21.06.2021)

-Shmitz, J.R. 2002, *Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses. Humor*. In *International Journal of Humor Research*, pages 89-113. (Consulté le 22.06.2021)

Mounira MAHACHI, docteur en linguistique et didactique de l'italien langue étrangère, Département : langue italienne, Faculté des lettres, sciences humaines et sociales, Université Badji Mokhtar de Annaba-Algérie. Fonction : enseignante de langue italienne, Grade **M.C.B**

**L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES AU SEIN DU
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS DE L'UNIVERSITÉ D'EL-OUED :
ENTRE LES ATOUTS ET LES LIMITES DU DISPOSITIF /
COMPETENCY ASSESSMENT IN THE DEPARTMENT OF
FRENCH AT EL-OUED UNIVERSITY : BETWEEN THE
STRENGTHS AND LIMITATIONS OF THE SYSTEM¹**

Résumé: Dans la présente collaboration, l'accent est mis sur les pratiques de l'évaluation au sein du département de français de l'université d'El-Oued. Face à l'objectif de connaître si l'enseignant évalue les compétences des étudiants ou les contenus donnés lors des diffusions des cours, une technique d'enquête par questionnaire est mise en place. Les résultats versent dans la conclusion que ce sont les contenus qui sont souvent évalués.

Mots-clés: Évaluation, examen, compétence, contenu, stratégie

Abstract: In this collaboration, the focus is on evaluation practices within the French Language Department of the University of Eloued. Faced with the objective of knowing whether the teacher evaluates the skills given during the course releases, a questionnaire is put in place. The results contribute to the conclusion that it is the content that is often evaluated.

Keywords: évaluation, exam, competence, content, strategy.

Aujourd'hui, la famille algérienne a légué pour l'université une grande partie de ses rôles à construire le citoyen de demain et à développer ses compétences générales dont la société aura besoin. Ainsi, le concept de compétence ne cesse plus aujourd'hui de nourrir les débats sur l'institution universitaire algérienne et sur ses projets sociaux. Et c'est dans le cadre de ces travaux que s'inscrit cette contribution qui vise à projeter la lumière sur l'un des paris et défis majeurs de l'université (Loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, 1999), à savoir les modalités et les stratégies d'évaluation des compétences visées. Lors des validations des acquis, évalue-t-on les compétences des étudiants ou les contenus donnés lors des diffusions des cours pour faciliter l'intégration des étudiants dans la vie active ? Est-ce réellement la compétence des étudiants qui est évaluée ? Pour donner quelques éléments de réponse, nous avons entrepris une étude par questionnaire auprès des enseignants du département de français de l'université d'El-Oued; pris ici comme exemple du contexte algérien. Les résultats versent dans la conclusion que ce sont les contenus qui sont souvent évalués par l'enseignant; et ce, pourtant la transition de l'université algérienne vers une pédagogie de compétence.

Afin de pouvoir mettre en exergue les pratiques d'évaluation à l'université algérienne, notamment en classe de langue française, et mettre en avant les actions mises en œuvre dans l'enceinte du département en question, il paraît pertinent d'aborder ce contexte en commençant par le cadre conceptuel auquel se rapporte cette étude.

La mission première de l'évaluation dans l'université est connue par l'estimation des acquis par rapport à des canevas de formation retenus et d'en mesurer le progrès. Elle constitue une passerelle entre l'enseignement et l'apprentissage au sein de l'institution universitaire. (Allal, 2012 : 21)

Tout au long du parcours scolaire et universitaire, on voit de différentes explications attribuées à ce terme, mais celle de DeKetele (1989) demeure la plus opérationnelle et la plus exhaustive (Roegiers, 2012 : 52)

« Evaluer signifie

- Recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables.
- Examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route

¹ Mounir **MILLOUDI** & Abdelmalek **DJEDIAI**, Département de français, Faculté des lettres & des langues, Université Echahid Hamma Lakhdar, El-Oued, Algérie, miloudi-mounir@univ-eloued.dz, djediai-abdelmalek@univ-eloued.dz

- *En vue de prendre une décision.* » (De Ketele.1989)

La décision ne fait pas partie du processus d'évaluation, mais elle lui est immédiatement associée. Selon le cas, l'enseignant universitaire évaluateur prend lui-même la décision ou il se contente de préparer la décision qui se prendra à un autre niveau.

Il nous semble intéressant de souligner également, à titre de constat, qu'un nombre important d'enseignants du supérieur opte pour une évaluation basée sur les contenus, basée essentiellement sur les restitutions systématiques des connaissances, la mémorisation des leçons et le parcoeurisme. Ce qui risque d'engendrer un dysfonctionnement ayant un impact considérable sur la qualité des diplômés de l'université comme le confirme le passage suivant : « *l'évaluation des contenus habitue les étudiants à aborder des savoirs d'une manière transmissive, et à les apprendre par cœur pour les restituer le jour de l'examen (ni créativité langagière, ni efficacité, ni performance à attendre de leur part). Ce qui écarte toute compétence de la langue d'enseignement.* » (Miloudi & Bektache, 2020 :13)

En revanche, l'évaluation dans une logique de compétences visées assurerait davantage le transfert et le réinvestissement des acquis, leur permettant d'agir convenablement dans un milieu post-universitaire; chose considérablement absente dans l'évaluation par contenu.

Durant cette contribution, nous avons adopté une technique d'enquête par questionnaire afin de mettre en exergue les pratiques d'évaluation au sein du département des lettres et langue françaises de l'université d'El-Oued. Ce questionnaire comprend une dizaine d'items (une copie vierge du questionnaire est en annexe). Il a été effectué auprès d'une vingtaine d'enseignants de différents statuts, exerçant au niveau du département, durant le premier semestre de l'année universitaire 2018/2019. Notre exercice, comme enseignant associé durant plus de six ans au sein dudit département, nous a également permis de mesurer de près les pratiques en question.

Trois types primordiaux d'évaluation selon plusieurs didacticiens et pédagogues sont à définir dans ce contexte. Commençons par l'évaluation d'orientation, traditionnellement appelée évaluation diagnostique, qui vise à détecter les forces et les faiblesses en vue d'y remédier ou d'orienter vers un type d'apprentissage plus adapté à la situation. Quant à l'évaluation de régulation, appelée aussi évaluation formative (Roegiers, 2012 :47) elle vise à détecter les difficultés en vue de les pallier. Elle est fréquente et immédiate pour permettre à l'étudiant de remédier à ses erreurs et à ses lacunes avant que s'engage un processus cumulatif. En ce qui concerne le troisième type, en l'occurrence, l'évaluation de certification, appelée aussi évaluation certificative, il s'agit de la validation des acquis. Elle établit le degré auquel les objectifs ont été atteints, soit en comparant les étudiants les uns aux autres, soit en comparant les performances manifestées par chacun aux performances attendues.

Une question pertinente est à poser pour connaître l'objectif escompté de l'évaluation universitaire, à savoir : en vue de quoi nous évaluons ? Ici, nous citons cette liste non exhaustive des objectifs.

- ✓ Prononcer la réussite (+) ou l'échec (-);
- ✓ Proposer à certains une remédiation individualisée;
- ✓ Décider ou non de commencer de nouveaux apprentissages;
- ✓ Passer au module suivant;
- ✓ Développer un nouvel objectif d'apprentissage;
- ✓ Développer une nouvelle compétence;
- ✓ Déterminer les besoins en formation;
- ✓ Favoriser l'apprentissage;
- ✓ Informer les parents;
- ✓ Vérifier l'efficacité d'un dispositif de formation;

Les paramètres de l'évaluation scientifique des compétences exigent la pertinence, l'importance, la validité, la fiabilité, l'efficacité, l'objectivité, la fidélité, la portée, la crédibilité, le temps et la diffusion. Sans fournir de détails, nous allons nous contenter de survoler les éléments les plus essentiels. La pertinence d'un système d'évaluation qui

répond à son tour à la question suivante : sur la base de quoi est-ce que nous certifions la réussite ? Sommes-nous certains d'éviter les échecs et les réussites dits « abusifs » ? En matière d'évaluation formative, est-ce que nous avons fait le bon choix ?

Les « *informations valides* » signifient à leur tour que les informations récoltées doivent correspondre effectivement aux informations recherchées. Un test d'évaluation n'est valide que s'il mesure effectivement ce qu'on veut réellement mesurer : mesurer exclusivement les objectifs réalisés du programme officiel. Un test valide est un test qui constitue un échantillon représentatif des objectifs définis.

Quant à la fiabilité de la démarche scientifique consiste à vérifier si le produit de l'étudiant correspond aux objectifs pédagogiques définis au préalable (compétences et capacités ciblées) : savoir dans quelle mesure l'étudiant testé a atteint ou non les objectifs déterminés. Il s'agit d'une confrontation de copies à objectifs (modèle standard). Certes, dans cette démarche, il peut exister des erreurs de mesure mais elles seront faibles.

En ce qui concerne l'efficacité, le test d'évaluation doit aider à prendre de véritables décisions. En particulier, il doit produire du sens. Il doit permettre d'établir le lien entre des effets et des processus. Il doit viser la différenciation. (C'est-à-dire permettre le diagnostic des forces et des faiblesses) Il devrait même donner des pistes pour la remédiation. La production de sens nécessite notamment de prendre en compte l'erreur de l'étudiant comme source d'informations pour orienter et réguler les apprentissages : l'erreur montre en quoi nous pouvons avancer.

Pour ce qui est d'objectivité, elle est à concrétiser pendant les trois moments suivants : Primo, l'objectivité de passation qui garantit que tous les étudiants sont testés dans les mêmes conditions, fixées à l'avance par l'enseignant. Secundo, l'objectivité de dépouillement sera garantie par l'instauration, au préalable d'un barème de notation précis et/ou grille qui attribuent un nombre de points fixés à l'avance à telle ou telle réponse acceptable, plus ou moins acceptable ou inacceptable. Les modalités de l'évaluation devraient être établies avant même la passation des tests. Tertio, l'objectivité de l'interprétation, elle garantit au préalable le rapport qui devrait exister entre les notes chiffrées et les observations sans tenir compte de la personne qui a fait le travail.

La visibilité, quant à elle, fait aussi partie de ces caractéristiques, le test d'évaluation doit permettre d'informer les différents acteurs du système. Il doit être compréhensible par eux, les parents et la société.

Les outils d'évaluation ne sont pas exhaustifs, l'enseignant peut, entre autre, opter pour une série des techniques. Nous nous contentons de citer : La liste de vérification, la grille d'évaluation, les tests subjectifs, les tests objectifs, les tests alternatifs, les tests lacunaires, les exercices à trous, le Q Sort, les questionnaires, les questionnaires à choix multiples, les tests d'appariement, les tests de remise en ordre, les tests de prélèvement de citations, les questions ouvertes requérant une réponse courte, les questions ouvertes requérant une réponse longue, les tests de closure, les résumés à terminer, le portfolio d'apprentissage (le portefeuille de connaissance), l'addenda, etc.

Pour la question : Qu'est ce que la compétence ? Nous citons à titre indicatif ces définitions institutionnelles (Van Lint, 2016 : 31) attribuées à la compétence dans le monde d'aujourd'hui : En Suisse Romande, *la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe.* (PER : 2010) En France, selon le socle commun des connaissances et compétences, *c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes.* (2006) Au Liban, selon le plan de la réforme 1997, la compétence est conçue comme *la mobilisation d'un réseau de savoirs et de savoir-faire comme ressources à investir dans une production de la part de l'apprenant considérée comme une solution possible dans le cadre d'une situation-problème pouvant être vécue par lui.* (Unesco : 2010) Au Grand-Duché de Luxembourg, *c'est la capacité de l'enfant à utiliser ses connaissances pour produire un résultat.* (MEN: 2009) Au Québec, il s'agit d'un *savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources.* (2000) En Belgique Francophone, *c'est l'aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.* (1997) En Algérie, la

compétence est définie comme la capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. (2009)

Quant aux considérations pratiques de la présente étude, une vingtaine de questionnés sur 40 enseignants exerçant au niveau du département de français d'El-Oued a seulement répondu à notre questionnaire. 70% est le taux des femmes, indice de féminisation du corps d'enseignant dans le supérieur.

L'examen semestriel représente pour un enseignant du supérieur un outil pour savoir où l'on est par rapport au programme du niveau en cours pour 18,18% du public sondé. Il est un outil pour dévoiler et corriger l'imperfection de la stratégie adoptée par l'enseignant, c'est pour 54,54% du public enquêté. Il s'agit d'un auxiliaire pédagogique qui ne dépasse pas le stade d'une simple mission administrative à accomplir, c'est pour 18,18% de notre échantillon. Cela montre la contrainte administrative en détriment de la visée pédagogique. Les enseignants restants, soit 09,09% du public ayant répondu par *autres* sans préciser de quoi s'agit-il ?

Les examens sont confectionnés sur la base de contenus précis, c'est pour un taux considérable de 64,54 %. Ce pourcentage élevé signifie l'importance accordée à la mémorisation. Les contrôles sont confectionnés sur la base des compétences en salle de classe, c'est pour seulement le quart des enseignants interrogés: soit 26,36%. Quant à l'évaluation selon les objectifs ciblés, nous avons recensé un taux de 45,45 %. Une lecture approfondie de ces chiffres montre la valeur attribuée au contenu au préjudice des compétences.

Pour améliorer la pratique pédagogique et valoriser les efforts de leurs étudiants, les enseignants de français du département en question accordent, pour des facteurs divers, des points qui comptent dans la note finale des travaux personnels encadrés du public étudiant; à l'instar de la présence (20,40 %), la participation (34,69 %), l'effort fourni durant le semestre (30,61%), l'amélioration (08,16%) et même le comportement (06,12 %). Ces modalités des appréciations valorisantes nous montrent que l'enseignement-apprentissage a été pris en charge de façon convenable.

Pour mettre l'accent sur les outils d'évaluation utilisés, nous avons posé une telle question: *Les contrôles semestriels du public sondé sont de type : Items d'alternative* (17,89 %), *Items à choix multiples* (07,89 %), *Items à compléter* (25,26 %), *Items à réponse longue (un paragraphe ou plus)* (11,05%), *Items à réponse courte (une phrase ou deux)* (11,52%), *Présentation, discours et autres items axés sur une prestation* (5,26 %), *Dissertations d'une page ou plus* (16,84%), *Autres* (03,63%). Ces taux nous montrent la réduction de la pédagogie développant chez l'étudiant: la réflexion, le raisonnement, l'analyse et la résolution des situations-problèmes.

Selon la taxonomie de Bloom (Nadeau, 1988 : 261), comme paramètre prépondérant en matière d'évaluation, les contrôles du supérieur sont classés selon le public sondé dans la case de : *Connaissance* (30,81%), *Compréhension* (19,72%), *Application* (10,81%), *Analyse* (14,32%), *Synthèse* (16,21%), *Évaluation* (8,10%). Le taux élevé pour la réponse *connaissance* signifie un contenu davantage valorisé; chose non appréciée dans une évaluation par les compétences. Quant aux représentations de la séance de consultation des copies (après le dispositif d'évaluation pédagogique) pour un enseignant du supérieur. Nous avons pu recenser : Une simple mission administrative de validation des notes. (55,45%) Une séance de remédiation. (44,54 %). Cela montre la place réduite consacrée au dispositif de remédiation dans le supérieur.

En ce qui concerne le corrigé-type et son indispensabilité à l'issue de l'examen. Le public sondé dans sa totalité a opté pour une réponse positive pour rendre l'étudiant moins anxieux par rapport aux résultats.

Selon les enseignants enquêtés, le résultat obtenu par l'étudiant à l'issue du contrôle est considéré comme fidèle reflet de : L'efficacité de l'enseignant du supérieur (15,38%) La performance de l'étudiant (29,23%), L'accessibilité de l'examen (55,38%). Ce qui signifie le souci de l'accessibilité de l'examen pour l'étudiant pour faciliter son passage au niveau supérieur.

À l'issue de la présente étude, nous avons pu détecter que les évaluations au sein de l'université sont majoritairement confectionnés sur la base de contenus aux dépends de compétences. La validation des acquis ne dépasse pas le stade d'une simple mission

administrative à accomplir. Les critères de performance ne sont pas fixés au préalable par l'enseignant pour évoquer la logique des compétences en évaluation. L'adoption de plusieurs types d'évaluation au sein du même module diversifie certes les passages entre l'enseignement et l'apprentissage, mais elle demeure insuffisante ; car la remédiation pédagogique est quasiment inexistante. Les notes chiffrées, quant à elles, ne reflètent pas le niveau réel des étudiants du supérieur si le niveau est conçu comme compétences. La séance de consultation, programmée à l'issue de l'affichage des notes ne représente en aucun cas la remédiation des lacunes. L'évaluation permet aux partenaires de mesurer les progrès accomplis et ceux qui restent à accomplir néanmoins le contenu ne concrétise jamais ce résultat. Les problèmes posés par l'évaluation des compétences sont peu abordés dans les différents séminaires & les colloques locaux, régionaux et nationaux. Hormis le canevas qui met l'accent superficiellement sur les modalités d'évaluation, ces dernières n'existent pas sur ledit canevas. Un référentiel clarifiant ces dispositifs est donc incontournable. Le contenu fait appel à la mémoire, encourage et favorise la fraude à l'université (sous toutes ses formes) contrairement à la logique des compétences. La logique de transfert et réinvestissement des acquis dans les différentes situations de la vie de tous les jours devrait être le slogan de tout dispositif d'évaluation universitaire valorisant une formation meilleure, dans un paradigme de compétences. L'efficacité de ce dispositif dépend également du référentiel des compétences tracées au préalable.

Bibliographie

- Allal L., 2012, « Un pont entre enseignement et apprentissage à l'université » in Romainville M., Goasdoué R. & Vantourout M. (sous la direction de), *Évaluation et enseignement supérieur*, collection pédagogies en développement, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Décret « Missions », 1997, Belgique francophone.
- De Ketele, J.-M., 1989, L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire. Journal officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire n°10, 1999, loi n°99-05 portant sur la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, p.04.
- MEN, Référentiel général des programmes, 2009, Algérie.
- Miloudi M. & Bektache M. (2020) « Quels dispositifs d'accompagnement en matière de FOU à l'université d'El-Oued. » in *Exprofesso* n°04, pp.7-17.
- Nadeau M.-A., 1988, l'évaluation de programme : Théorie et pratique.
- PER, 2010, Plan d'études romand, lexique de présentation générale, Suisse Romande.
- Programme de l'école québécoise, 2000, Bibliothèque Nationale du Québec.
- Roegiers, X., 2012, L'école et l'évaluation, des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves. 2ème édition actualisée de boeck.
- Socle commun des connaissances et compétences, 2006, France.

Sitographie

- Ministère de l'Éducation Nationale de l'enfance et de la jeunesse, , 2009, Luxembourg. <https://men.public.lu/fr/fondamental/apprentissages-évaluation/apprentissages.html> consulté le 04/11/2020 à 08h55 mn.
- UNESCO, 2010-2011, Données mondiales de l'éducation, 7^{ème} édition. <http://www.ibe.unesco.org/fr> consulté le 04/11/2020 à 08h52mn.

Mounir MILOUDI est docteur ès Sciences du langage, diplômé de l'université de Boumerdès (Algérie), Faculté des Sciences. Il est enseignant associé au département de français de l'université d'El-Oued depuis 2014. Il assure des modules de didactique. Il chapeaute également la circonscription d'El-Oued Français du cycle primaire. Ses travaux de recherche s'inscrivent dans le champ sociodidactique. Il est l'auteur ou co-auteur de plusieurs articles scientifiques publiés à : Synergies, El-Bahith, Ex-Professo et Paradigmes. Il a également participé aux plusieurs manifestations scientifiques internationales et nationales (Alger 2, Batna 2, Beyrouth, Biskra, Boumerdès, Djelfa, El-Oued, Lyon, Ouargla, Timișoara et Relizane).

Djediai ABDELMALEK est docteur en Sciences du Langage et Maître de Conférences à l'université d'El-Oued-Algérie où il assure des cours et dirige des travaux en rapport à la linguistique comme domaine de préoccupation auquel l'auteur a consacré des efforts dont un mémoire sur les collocations dans le discours juridique, une thèse sur le figement linguistique, un

livre sur le figement publié par E.U.E, quelques articles publiés et communications sur l'idiomaicité, sur la traduction et les langues spécialisés.

Annexe
(Questionnaire)

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un article scientifique que nous entreprenons. Cette étude porte sur l'évaluation au département de français de l'université d'El-Oued. Le dit questionnaire demeure rigoureusement anonyme, ainsi, nous nous engageons à utiliser vos réponses à des fins exclusivement scientifiques. Nous vous remercions de votre collaboration.

- 1) Êtes vous un homme une femme.

- 2) Que représente l'examen semestriel pour un enseignant du supérieur ?
 - un outil pour savoir où on est par rapport au programme.
 - un outil pour dévoiler et corriger l'imperfection de la stratégie adoptée par l'enseignant.
 - une mission administrative à accomplir.
 - autres.

- 3) Sur quelle base, vous attribuez vos notes des travaux dirigés ?

- 4) Vos contrôles sont-ils confectionnés sur la base de :
 - contenus précis.
 - les compétences des étudiants en salle de classe.
 - les objectifs fixés au préalable.

- 5) Vos examens sont de type :
 - Items d'alternative.
 - Items à choix multiples.
 - Items à compléter.
 - Items à réponse longue (un paragraphe ou plus).
 - Items à réponse courte (une phrase ou deux).
 - Présentation, discours et autres items axés sur une prestation.
 - Dissertations (une page ou plus).
 - Autres.

- 6) les contrôles du supérieur sont classés dans la case de :
 - Connaissance.
 - Compréhension.
 - Application.
 - Analyse.
 - Synthèse.
 - Évaluation.

- 7) Que représente la séance de consultation des copies pour un enseignant du supérieur ?
 - Une mission administrative de validation des notes.
 - Une séance de remédiation.

- 8) le corrigé type est-il indispensable après l'examen ?
 - Oui
 - Non

- 9) le résultat obtenu par l'étudiant est considéré comme fidèle reflet de :
 - L'efficacité de l'enseignant du supérieur
 - La performance de l'étudiant

L'accessibilité de l'examen.

10) Avez-vous d'autres d'autres choses à ajouter ?

Merci pour votre participation.

**AN APPROACH TO ORGANIZING GROUP DISCUSSIONS IN EFL
LEARNING / UNE APPROCHE POUR ORGANISER DES
DISCUSSIONS DE GROUPE DANS L'APPRENTISSAGE DE
L'ANGLAIS LANGUE ETRANGERE¹**

Abstract: *The paper aims to present group discussions as an efficient means for raising the students' motivation level and increasing their involvement in the language learning process. Problem-solving discussion is a task-based activity viewed as a structural language endeavor, which leads to a range of outcomes for those undertaking the task. An organizational framework plays the key role for determining successful discussions. There are procedural steps of the group discussion sessions: the chairperson is chosen; the teacher selects the discussion topics; after formulating solutions, the chairperson directs the students to give an oral summary of the discussion proceedings; the teacher acts as a language consultant. Taking into consideration the students' individual needs, we may use some techniques in order to deal with the uncooperative students.*

Key-words: *effective discussions, problem-solving, communicative activities, procedural steps, techniques, teacher's participation*

If we want our students to become effective communicators in the target language, we must provide them various opportunities to develop the types of interactive skills that most closely approximate communication in the real world. The most natural way to develop these skills can be realized through language-learning activities that promote conversation and discussion skills. The former can be accomplished through student – student interviews, as well as information – gap activities, while the latter through group discussions or debates. As concerns language – learning activities, 'group discussion' reflects most appropriately authentic communication, as being an expression of a person's feelings, needs, experiences in such situations that are never the same.

Communicative activities keep students' interaction to maximum by exchanging information and giving opinions through co-operative work. By practising group discussions, students can develop speaking skills, acquire fluency and develop positive effects towards friendship.

1. The Importance of Effective Discussions

To initiate and sustain effective discussions is not very easy, in spite of our students' eager insistence that they should be provided with more opportunities to talk. The discussion session can be difficult because of some reasons: a lack of sound preliminary planning, lack of an effectively structured task-based framework to channelize the discussions, and lack of stimulating discussion topics. To design and implement a group-discussion component based on a problem-solving approach should prompt more interaction than debating tasks.

Problem-solving is a real time activity that appeals to active memories and clearly requires not just remembering, but operating on those active memories. Solving a problem – which utilizes both short-term and long-term memory – involves a process of discovering what must be done to achieve a goal. Problem-solving discussion is a task-based activity viewed as a structural language endeavor, which has a particular objective, an appropriate content, a specific working procedure, and a range of outcomes for those undertaking the task.

Language is a message-focused activity, a system which allows us to convey messages. Message-focus is quite central to communicative methodology, because it is very important to language use, and communicative methodologists aim to stimulate processes of language use in the classroom. Fluency in the communicative processes can be developed within a task-oriented teaching. This kind of teaching provides 'actual meaning' by centering on the tasks to be mediated through language, and where the

¹ Nicoleta Florina MINCĂ, University of Pitești, nico.minca@yahoo.com

success or failure is seen to be judged in terms of whether or not these tasks are performed.

The negotiating of meaning that occurs in this interactive process is the key element in the second-language development, as the learners, trying to modify or adapt the language input, are able to manage their own learning, through individualized and personalized language instruction.

The students in their classroom must become like in the world outside, where they can use language spontaneously, in a communicative manner. Discussion may take place at any time. Group work is an instruction method where learners form small groups and work together toward their objective. The communication process is produced and facilitated through good discussion. Every student, even if passive or shy, takes part in communicative activities. In student-centered classes, students know what they want to learn, so teachers should help them meet their goals. Because of the increasing responsibility of taking part in a discussion, students feel comfortable and confident in themselves, using that type of language that they intend to learn.

2. An Organizational Framework

There are some important factors that determine successful discussions, among which organizational planning plays the key role. This involves insuring face-to-face communication, scheduling a regular weekly session for this activity, and providing a step-by-step problem-solving model and a list of negotiating strategies for the students to use. A successful group discussion also needs a clear understanding of the aims and specific objectives of the activity, as well as orienting the students to the non-traditional roles to be played by both teacher and students for this activity to be successful.

In order to use the techniques involved in group-learning activities properly the relationship between teacher and student may have to be changed or improved. The activities cannot work unless there is a relaxed and friendly atmosphere. The teacher will also need to improve or change the students' ideas, and possibly his / her, of what the teacher is there for.

Because of the increasing responsibility of participating in a discussion, students feel comfortable and confident in themselves, using that type of language that they intend to learn. Foreign language syllabus is conceptualized to enable students using different materials adapted to the language level of the students. Students learn to relate language functions to different relevant topics. Through a foreign language students explore language, cultural education and learn to think critically. Social relationships in a foreign language culture will be studied and understood through a student's experience as a person, through familiar and school life, through preparing professional and academic carrier, through social structures in society.

Communicative activities mean interaction and communication. Communication in itself includes discussion. If we think in terms of a 'good discussion' we suppose it to be an active learning where the participants exchange ideas. Discussion may happen at any level around different topics. At university level, discussion may happen in a lecture when the lecturer brainstorms a topic and involves students in discussion. We may apply discussion involving our students to speak around topics concerning the syllabus as an effective technique or using an effective method. In such a way they try to give their opinion. The aim is not only making them talk, but discussing, encouraging speaking, because active interaction makes them active communicators.

In discussions, learners should progress from turn taking and articulating ideas, thoughts and feelings to responding and making use of higher order skills such as questioning, challenging, summarizing and building on the contributions of others.

3. Procedural Steps

The procedures of the discussion sessions may run as follows:

- The group chairperson (the teacher may choose a different one for each session) persuades several students to comment on the previous session, on the discussion topic nature and the solutions formulated as well as their efficacy in solving the group task, and

on a review of the negotiating strategies used. We may have the students focus on two or three notional-functions in a session to avoid overload: requesting clarification, asking for and giving an opinion, agreeing / disagreeing tactfully, interrupting politely, making suggestions, etc.

- For the next step, we are to select the discussion topics which have to be fit for the needs, desires, and interests of the students. In fact, the most suitable problems for discussion groups are those which include an attitudinal component and multiple solutions. To find effective discussion topics is quite easy if each of the students is asked to come up with a few problems they would like to talk about. These are prioritized by the whole group, and the most popular ones are to be discussed first. The topic that has been chosen is then analysed according to a problem-solving model, which the teacher formally presents to the students.

- After having formulated solutions via a timed brainstorming session, the chairperson directs a number of students to give an oral summary of the proceedings of the current discussion session. What is the teacher's role in this activity? As the chairperson's main task is to orchestrate the session, taking care that all members of the group have an opportunity to take part in the discussion, the teacher's role is to act as language consultant. He /She has to resolve communicative blocks, to provide commentary on any incongruency in the arguments, and to make a note of the more flashy errors, which can be pointed out and drilled at a more appropriate time between the sessions. A videotaped feedback session provides an opportunity to scrutinize linguistic and communicative competencies.

Here is a model of a worksheet with six steps we find it useful in problem solving:

1. Realization of a felt need
2. Locating and defining the problem
 - a. Problem can be located according to: fact and value;
 - b. The definition of the problem must be agreed upon.
3. Exploring the problem
 - a. Getting all the necessary facts
 - b. Researching them
 - c. We must consider the problem's: causes, effects, and extent.
4. Proposing possible solutions
 - a. Types of solutions (past, present, new)
 - b. Someone or group needs to keep track of the solutions
5. Choosing a solution
 - a. Up to now based on facts; now attitudes and opinions are involved
 - b. Four criteria for solutions (Is it workable? Is it practical? Will it solve the problem? Are there any disadvantages?)
6. Testing the solution
 - a. Debating it
 - b. Finding up new problems

In the case of an average-size class of about 20, the students can be simply divided into three groups, each with its own chairperson, and with the teacher observing all the three. We think it necessary that the discussion topics for all three groups should be of a uniform nature, so that the individual groups, when re-forming for a whole class activity, can debate and evaluate, through the group spokesman, the solutions of each of the groups, in order to arrive at a whole class consensus. The teacher should initiate the discussion allowing the students time to think and speak. The teacher has to brainstorm the topic of discussion, set goals and prepare students just like for other activities. While guiding a discussion, the roles of the teacher can be: giving the students enough information, defining the problem to be discussed, making questions, relating comments to the topic, keeping discussion moving.

Students should be active participants in discussion and good listeners. They should know how to relate what they know to the point and try to speak freely without emotions. Students benefit from a discussion many things apart from acquiring language structures and communication. Discussion makes student confident in understanding the content, increases motivation and enhance students' participation, develops problem solving,

makes students practise concepts, knowledge and information, makes students develop positive feeling towards teaching.

4. Dealing with Uncooperative Students in Group Activities

One of the most challenging experiences has always been – dealing with uncooperative students (passive learners / non-participants). We, as teachers, can not force them to do things out of fear of injuring their self respect, nor can we order them to stop their misbehaviour. Taking into consideration the students' individual needs we may use some techniques in order to deal with these uncooperative students:

- **A careful preparation.** Before preparing our lessons, we need to find out why these students are so inactive, or shy. We should also ask ourselves whether the group activity is too difficult, too simple, or perhaps not interesting. There are some group activities that can be used with success: interviews between students, solving problems, and ordering things.

- **Ask the uncooperative students to do something that does not require speaking.** The teacher may put the passive students in different groups, and require them to do things without speaking: ask them to hold up a picture for others to discuss, or take notes on the group discussions, or to write down answers given by the group.

- **The point system.** The whole term should consist of 100 points. Students will lose points if they do not work in or after class. So the teacher forces students indirectly to take part in group activities. This is a kind of positive reinforcement that many teachers have been using with great success.

- **The teacher's participation in activities with the uncooperative students.** When we divide the students into pairs, we may deliberately leave that student out telling him/her: "I'll work with you". In this way, the student will not feel he/she has been singled out. A silent student can not remain silent in this situation. We should work with the same student at most once a week, otherwise he /she may begin to feel confined.

- **Give each student in the group a different job.** For instance, one student is appointed chairman and guides the discussion. Another acts as a secretary and records everyone's opinion. A third encourages each member to offer an opinion. Finally, a competition is held between groups, with a reward given to the best group.

- **Leave them alone.** We should put the uncooperative students in groups with other students, and pretend we are unaware of their passive behaviour. As time passes, the non-participants may feel left out. They may become worried that they are not learning and gradually try to take part in the activities.

Conclusions

Teaching English is a complex process involving some activities from preparation to evaluation. In addition, there are some barriers regarding teaching speaking, i.e. the number of students, teacher's competence and even students' problems. Although teaching speaking is a kind of a difficult job, still there is a way to overcome some stated problems: group discussion. When offered a range of group discussion experiences, learners are given the opportunity to increase their vocabulary and to widen their range of language. Well- structured group discussion experiences can also lead to improvement in overall attainment in reading and writing. Such discussions promote the corporate skill of cohesion as well as analytical skills, and provide the students the chance to express their needs, interests, feelings and opinions in a non-threatening learning environment via the realistic and functional use of the target language.

Bibliography

- Bourne, F., Dominowsky, R., Loftus, E. and A. Healey. 1986. *Cognitive Processes*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brumfit, C. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clarck, H. & Starr, Irving. 1991. *Secondary and middle school teaching Methods*. Macmillian Publishing Company. New York. Sixth Edition.

- Fulcher, G. 2003. *Testing Second Language Speaking*. Pearson: Longman
- Highton, M. 2006. *Vulnerable learning: Thinking Theologically about Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. and A. Waters. 1987. *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen, F. D. 2008. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, T. 1996. *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Lyster, R. 2007. *Learning and Teaching Languages through Content*. John Benjamin Publishing Company: Amestterdam.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spratt, M. 1994. *English for the teacher. A language development Course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. 2003. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wright, A. 1989. *Pictures for language learning*, New York, NY: Cambridge University Press.

Nicoleta Florina MINCĂ is a lecturer at the Department of Applied Foreign Languages, Faculty of Theology, Letters, History and Arts, University of Pitești. She has been teaching English as a foreign language for twenty seven years and held a Doctor's degree in Philology in 2008, at "Lucian Blaga" University, in Sibiu. Her area of interest includes applied linguistics, translation, and English for Specific Purposes. She is the author of several English practical courses in Economics and Law such as: *A Practical Course in Economics, English for Business, Economic Matters in English, English for Students in Law, Business English*. She also published a number of papers and articles focused on linguistics, didactics, ESP, English literature.

**REMARKS ON TEACHING PREPOSITIONS IN ESP COURSES /
REMARQUES SUR L'ENSEIGNEMENT DES PREPOSITIONS
DANS LES COURS D'ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE¹**

Abstract: The article aims at emphasising the importance of prepositions in language learning and teaching. Identifying the relationship the preposition can establish with other parts and units of speech represent a difficulty for non-native learners of English. During ESP courses, the teacher should focus on examining prepositions in context and explaining the use of prepositions to learners to help them avoid errors in speaking or writing. Due to poor knowledge of the English language or to the mother tongue's influence during the language acquisition process, non-native learners of English might be unaware of the mistakes they make as regards the use of prepositions.

Key words: teaching prepositions, non-native learners of English, misuse of prepositions

Résumé: L'étude vise à mettre en évidence l'importance des prépositions dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue. Identifier la relation que la préposition peut établir avec d'autres parties ou unités du discours représente une difficulté pour les apprenants non-natifs de l'anglais: Pendant les cours de langue anglaise dispensés aux étudiants non-spécialistes de la langue l'enseignant doit se concentrer sur l'examen des prépositions données en contexte et sur l'explication de leur emploi pour aider les apprenants à éviter les erreurs quand ils parlent ou écrivent. À cause d'une connaissance précaire de la langue anglaise ou de l'influence de leur langue maternelle pendant le processus d'acquisition, les apprenants non-natifs de l'anglais pourraient être ignorants quant aux erreurs qu'ils font en utilisant les prépositions.

Mots-clés: enseigner les prépositions, apprenants non-natifs de l'anglais, usage impropre des prépositions

1. Introduction

The preposition can be considered as an important part of speech of the English grammar due to its ability to connect words and ideas. Prepositions can show the relationship between notional units of speech such as words, phrases, clauses that have full lexical meanings in word combinations or in sentences. This relationship established by the preposition in a context can be difficult to identify by learners of English.

Moreover, non-native learners of English may find hard to understand the prepositions and use them in order to communicate successfully. Additionally, one can say that it is difficult to learn to use prepositions correctly in a foreign language, especially such a generous number of prepositions as English has. One important idea related to this can be that, whenever non-native learners of English need to utilise prepositions, they may find hard to identify the correct preposition for a context due to its polysemous meaning or its uses e.g. dictionaries may list fifteen main uses of the preposition *at*. For example, according to Lindstromberg (2010: 173-182) *at* can have the following meanings:

- i) spatial such as "zooming out", "intersection", "point on a route", "points on a scale", "contact with edges, ends", "location in broad views", "with hotels, restaurants".
- ii) non-spatial meanings such as "typical activity-related connected", "focal point", "expressing a target".
- iii) temporal meanings such as "points on a scale", "points along the continuum of time", "clock times", "traditional points in a day", "coincidence with the beginning or the end of a period".

Furthermore, the preposition *at* occurs in fixed, idiomatic expressions and in non-fixed phrasal expressions (*idem*).

Prepositions, although appear as entries in dictionaries and are explained in grammar books, should be given more attention by the non-native learners and teachers of English. On the one hand, prepositions may seem to have the same meaning in some contexts. However, the meaning is rarely identical in the same context. According to Lindstromberg (*ibidem*: 32), the preposition *in* focuses on the result (*enclosure*) and off

¹ Elena Clementina NIȚĂ, University of Pitești, Romania, clementina.nita@upit.ro

the movement that led up to enclosure (e.g. They got *in* the car). In contrast, the preposition *into* highlights movement (e.g. They got *into* the car). Therefore, *into* is more dynamic.

On the other hand, the usage of prepositions may seem a hindrance due to their multiple meanings. For example, in the example "Congratulations *on* your promotion!", the preposition *on* has a different meaning than the same preposition in the examples "The book is *on* the chair" or "*On* translation".

Another idea that should be highlighted regards the learners' need to be offered complete explanations and examples of correct use of prepositions during ESP teaching classes. Nonetheless, grammar is not taught in ESP classes as a separate topic being integrated in the communicative structures. That is why, whenever learners have grammatical difficulties that interfere with their productive and receptive skills, it is necessary for the teacher to pay attention to those difficulties and explain the correct usage in context (Dudley-Evans, St John, 2007:74).

2. Aim and impact of the topic

The aim of the article is to raise awareness about the difficulties encountered by non-native learners of English as regards the use of prepositions. Moreover, it focuses on the most frequent situations encountered in practice. Additionally, the examined meanings and usages are those that are widely shared rather than uncommon. As regards examples, they will be examined in point of accuracy in use. Moreover, such examples have been identified during teaching ESP courses to non-native learners of English.

This article is not an exhaustive and comprehensive treatment of the area, which is rather broad and complex. Moreover, the understandings and usages presented are those of native-speakers of more or less standard British or North American English. Therefore, the article will concentrate on examining the usage of prepositions, offering supporting examples discovered during teaching practice in ESP courses.

4. Theoretical view on teaching prepositions

Non-native learners of English may have different experiences as regards the use of prepositions. Moreover, the difference can appear due to personal features such as age, ethnicity, home area, or due to education, interests, class, and level of language command. Prepositions are useful to convey meaning on the physical, temporal, and abstract space.

According to Bruckfield (2011:10) space and spatial relations represent "the key to non-native speaker's reasoning of prepositions". Moreover, basic prepositions may have logical attributes, which can be perceived only by native speakers in the same way terms expressing emotions are resistant to translation unless cultural and historical relations are known (*idem*).

Additionally, prepositions are divided into prepositions of time, place, and movement. Nonetheless, each of these primary classes may have several subclasses such as specific time or place, position, direction, orientation, etc. For example, the preposition *in* can express both time and place e.g. *in* time, *in* Sweden. Teaching all the possible meanings for all classes of prepositions at a time or in a short period might be an unsuccessful approach. One method could be to teach spatial and temporal meanings of a preposition at different times. This can be more helpful for learners since they can consolidate information before moving forwards. Furthermore, identifying the main errors that might occur in using prepositions and examining them in class can be a handy solution for ESP teachers.

On the one hand, teaching prepositions should be tailored on learners' specific needs and according to the characteristics of their native language. Moreover, one method of teaching prepositions can be through explicit grammar instruction. According to Lam (2009), prepositions can be learned individually, within context. Nevertheless, learners cannot be confident enough on their knowledge of correct usage. This means that they need teacher's help to identify the correct preposition in a particular context.

(1) There is a mole *between* us. (incorrect)

(2) There is a mole *among* us. (correct)

Therefore, individual learning of prepositions may not be successful for all learners.

Another method can be that of practising the most frequent usages and meanings of a preposition, especially those that can be physically demonstrated. According to Lindstromberg (*op. cit.*: 20), this method of teaching is based on the analysis of the prototypical meaning (primary, basic meaning), all secondary meanings (extended) being related to the prototype. This means that this method emphasises the multiple meanings of a preposition in various language contexts.

- (3) Your dinner is *on* the table. (prototypical meaning; supportive contact of the subject with the surface)
- (4) She lives *on* Wharf Lane. (secondary meaning; non-supportive contact with the surface)

On the other hand, memorising prepositions in contexts or making examples with them may not ensure confidence to the learners since they will be unable to decide by themselves which preposition is correct and why, in a particular context. Therefore, it may be useful to examine prepositions with the learners the moment they appear in communication and to require them to build similar examples or to repeat the same structure in similar communicative contexts.

5. Common errors in practice

As regards errors, their source can be related to poor knowledge of English, to peculiarities of the English language, or to the influence of the learners' mother tongue. The native language interference in the use of prepositions by ESP learners of English is inevitable. According to Lott (1983) such errors are known as negative transfer errors and occur due to the structure of the mother tongue. For example, in the case of the preposition *on* in 'depend *on*', Romanian learners are quite likely to make the mistake of saying in English that one action 'depends *to* someone or *to* another action'. Moreover, the preposition *on* is taught to be utilised in order to show location e.g. *on* the table / floor /. Such examples are easy to learn due to their perfect equivalence in Romanian that is they can express place or position. Therefore, non-native learners need to be explained why a preposition like *on* is conventional in particular language situations, such as fixed expressions, collocations, or phrasal verbs. Teachers should highlight differences and offer useful rules to learners to help them avoid or overcome errors.

To exemplify the most frequent situations in which errors were identified during teaching practice in ESP classes, prepositions will be presented according to the place they occupy in the phrase or sentence as classified by Swan (2016: 209):

5.1 Prepositions at the end of clauses

i) connecting various parts of speech that is a noun, adjective, or verb that precedes the preposition and a prepositional object (a noun phrase or pronoun) that follows the preposition)

- (5) That car was a present *for* her.
- (6) They're staring *at* the guest.

Most learners chose the preposition *to* instead of the prepositions *for* and *at*. As regards the preposition *for*, it can express intention. The choice of *to* may be explained by the presence of *to* in examples such as "She did it *to* him". According to Lindstromberg (*op. cit.*: 227), in this situation, the preposition has the meaning of an intention to do something harmful.

ii) *wh*-questions

- (7) Who's this coffee *for*?
- (8) Which flight have you travelled *on*?

In the examples above, two problems to solve were encountered in practice. Firstly, the correct preposition in the context and secondly, the place of the prepositions. Learners

would rather choose the preposition *to* in the first example and the preposition *with* in the second. As regards the place of the preposition in each example, learners would choose the beginning of the question:

(9) *To* who's this coffee? (the preposition is incorrect and its position in the sentence is incorrect)

(10) *With* which flight have you travelled? (incorrect preposition and its position in the sentence is incorrect)

iii) Passive structures utilised in examples such as "The manager wants to be invited *to* the opening" and relative clauses identified in examples such as "That is what the employees are afraid *of*" were not encountered frequently in practice with learners of English. Nonetheless, sometimes, learners were unable to identify the correct preposition e.g. they utilised *at* instead of *to* and the leave out the preposition after *afraid*.

5.2 Prepositions before *-ing* forms and infinitives

In English, prepositions are not normally utilised before infinitives. After verb / noun / adjective + preposition the *-ing* form of the following verb is utilised.

(11) He insisted *on* meeting the CEO.

(12) She is very good *at* making business.

With *to be interested* the *-ing* form of the verb and infinitives are possible. However, there is a difference of meaning between these two uses.

(13) He was interested *in* learning more about the new products. (it expresses a wish to do something)

(14) She was interested *to* learn that the founder of the company lives at the North Pole. (it expresses reactions to things one learns)

5.3 Prepositions in collocations (preposition + noun combinations)

Prepositions are involved in numerous collocations, including many that are strong or fixed (Lindstromberg, *op. cit.*: 5) e.g. *in* trouble, *by* chance, *at* random. In collocations which are (more or less) fixed, prepositions may occur at the beginning (*in* trouble), at the end (depend *on*), or in the middle (one *by* one). Moreover, the phrases *by chance* and *at random* are similar in meaning inducing unintentional cross-association ('cross-swapping') of words (*idem*).

Common examples of prepositions in collocations are the following: *at* the cinema, *at* a party, *at* university, *at* the end (*at* the end where something stops); *by* Einstein, *by* car / bike / bus / train / boat / plane / air / sea / land; *on* foot, *on* the radio, *on* TV, *on* the phone, *on* page 10, *on* time; *for* ...reason; *from* ... point of view; *in*...opinion, *in* the end (finally, after a long time), *in* pen / pencil / ink, *in* a picture / photo; *in* the rain / snow; *in* a suit / raincoat / shirt / hat, *in* a ... voice

(15) Did you come *by* train or *by* bus?

(16) They discussed about the future meeting *on* the phone.

(17) The gentleman *in* the brown suit is the guest.

In the first example, learners of English would utilise the preposition *with* instead of *by*. Such a mistake stems from differences between English and learners' mother tongue, Romanian.

5.4 Prepositions after particular words and expressions (noun / adjective / verb + preposition)

Common examples may include the following: arrive *at / in*, congratulate *on*, difficulty *with*, divide *into*, enter *into* an agreement, explain *to*, polite *to*, smile *at*, think *of / about* e.g. "When guests arrived, you must be polite *to* them". Learners of English would rather utilise the preposition *with* instead of *to* due to the influence of their mother tongue. Moreover, the preposition *at* is important because almost all other prepositions revolve around it (Moore, 2018). In the expression *arrive at / in*, the preposition *at* can express the exact point or the location e.g. *at* Victoria Station whilst the preposition *in* can show the space e.g. *in* London.

5.5. No prepositions or omitted prepositions

According to Swan (*op. cit.*: 209), before a number of common expressions of time beginning *next, last, this, one, every, each, some* prepositions are not used e.g. "The meeting is *next* Tuesday". Moreover, no preposition is necessary to connect the verb *be* + measurement expressions to the subject of the clause e.g. "He's the same *weight* as I was two years ago." Additionally, prepositions are left out in the structure noun + infinitive + preposition e.g. "She has no place to live (*in*)". Furthermore, in informal language prepositions are normally omitted before the names of the days of the week, before *what time*, before *about* + time expression, in expressions such as (*in*) *this way*, (*in*) *the same way*, etc., before *home* and *some place, places*.

- (18) *What time* did she arrive? She arrived *about* 3 pm.
(19) They went *home* late.
(20) Let's go (*to*) *some place* where there's music and fun.

Learners would rather utilise the preposition *at* before *what time, about* and the preposition *to* before *home* and *some place*.

6. Conclusion

Therefore, it can be stated that non-native learners and teachers of English should pay more attention to the use of prepositions in ESP courses. Firstly, prepositions are numerous and may have multiple meanings in similar contexts. Secondly, prepositions have to be utilised to connect different parts or units of speech or may be omitted. Thirdly, the meanings and uses of prepositions cannot be memorised by learners and therefore, teachers should tailor methods and procedures on learners' needs and level of language competence. Finally, there are reasons that explain the misuse of prepositions by non-native learners of English such as the structure of the English language, a poor command of English, or the interference of mother tongue.

Bibliography

- Bruckfield, A., 2011, *Prepositions - The Ultimate Book, Mastering English Prepositions*, For International Students, The Key to Fluency in English Conversation, Revised Edition, USA, OakPublishers.
- Dudley-Evans, T., St John, M. J., 2007, *Developments in ESP, A multi-disciplinary approach*, Cambridge University Press.
- Lam, Y., 2009, "Applying cognitive linguistics to teaching the Spanish prepositions *por* and *para*", *Language Awareness*, 18 (1), p. 2-18.
- Lindstromberg, S., 2010, *English prepositions explained*, Revised Edition, Philadelphia, USA, John Benjamin Publishing Company.
- Lott, D., 1983, "Analysing and counteracting interference errors", *ELT Journal*, 37, p. 256-261.
- Moore, J., D., *The Logic of English Prepositions - Intuitively Understand and Feel English Like a Native Speaker*, 2018.
- Swan, M., 2016, *Practical English Usage*, Fully Revised, 4th ed., Oxford, Oxford University Press.

Elena Clementina NIȚĂ is a lecturer at the Department of Applied Foreign Languages, Theology, Letters, History and Arts, University of Pitești. Her area of interest includes applied linguistics, translation studies, ESP, and didactics.

**PODCASTS ALS LERNMEDIUM AM BEISPIEL DES DAF-
UNTERRICHTS POTENZIALE UND EINSATZMÖGLICHKEITEN
IN DER PANDEMIEZEIT / PODCASTS AS A TEACHING
MATERIAL POTENTIALS AND POSSIBLE USE DURING
PANDEMIC¹**

Abstract: Die Folgen der Corona Welle in den letzten zwei Jahren 2020/2021 gehen auch an der Fremdsprachendidaktik nicht spurlos vorbei. Mit der Corona Pandemie sollten nicht nur Schutzmaßnahmen für Schul-, und Hochschulwesen getroffen werden, sondern andere Unterrichtsalternativen (wie Hybrid Lernen) gefunden werden, um Lernenden auf Wissensstand zu halten. Einer dieser Alternativen ist der Podcasts-Einsatz im Fremdsprachenunterricht als neues Lernmedium. In diesem Beitrag wird zunächst der Begriff von Podcasts in Bezug auf Fremdsprachenlernen definiert. Anschließend daran werden ihre Potenziale und Einsatzmöglichkeiten als neue Lernmedien diskutiert. Abschließend wird ein Überblick über verschiedene Podcasts-Angebote aus dem deutschsprachigen Raum gegeben, die unsere DaF-Kolleginnen und Kollegen für ihren DaF-Unterricht einsetzen können.

Schlüsselwörter: Podcasts, Lehr-, und Lernmaterial, DaF-Unterricht, Hybrides Lernen, Corona-Pandemie.

Abstract: The consequences of the Corona wave have left in the last two years 2020/2021 their mark on foreign language teaching and learning. With the corona pandemic, not only protective measures should be taken for schools and higher education, but other teaching alternatives should be found such as hybrid learning in order to keep learners up to date. One of these alternatives is the use of Podcasts in foreign language as a teaching and learning medium. In this article, the term Podcasts will be defined in relation to foreign language learning, then their potentials and possible uses as new learning media will be discussed. Finally, we give an overview of various podcasts, which can be used by our colleagues in their own courses in German.

Keywords: Podcasts, teaching and learning material, GAF-Course, hybrid learning, corona pandemic.

1. Einleitung

Die Corona-Pandemie und ihre Folgen hat in den letzten zwei Jahren 2020/2021 deutlich gemacht, dass die ganze Welt nur noch mit strengen Beschränkungen funktionieren kann. Viele Staaten und Länder haben Schutzmaßnahmen und Sonderregelungen für das öffentliche Leben getroffen. Unter den Schutzmaßnahmen und Sonderregelungen galt in Algerien zum Beispiel, dass Schulen, Kindergärten, Universitäten etc. erstmal zugemacht werden sollten und dann nur online bzw. in hybrider Form unterrichtet werden kann. Die ersten Schließungen der Schulen und Universitäten machten jedoch schnell deutlich, dass sowohl Lehrende als auch Lernende nicht genug auf digitales Lehren und Lernen vorbereitet sind. Wir konnten zum Beispiel sofort konstatieren, dass Dozenten ihre Studenten nicht problemlos

¹ Mohamed SOUDANI, Univ. Ibn Khaldoun-Tiaret, Algeria, mohamed.soudani@univ-tiaret.dz

erreichen, da die Moodle-Plattformen² anfangs zum Dateihochladen und Dateiaustausch und zur allgemeinen Kommunikation mit den Lernenden zum größten Teil aus technischen Gründen nicht funktionierten. Ein weiteres Hindernis konnte ich persönlich aus meiner Online-Arbeit notieren, dass einige Studenten vor allem aus dem L1 (erstes Studienjahr) zudem keine eigenen E-Mail-Adressen hatten, was bei der Anmeldung in der Moodle-Plattform ein weiteres Problem stellt. Gegen diese Situation mussten die zuständigen Personen u.a. Rektoren, Dekane, Vice- Dekane für Pädagogik etc. reagieren und sich für eine weitere mögliche Lösung entscheiden, um Studenten trotz der registrierten technischen Probleme und trotz dieser Pandemie auf einen Wissenstand zu bringen.

Zum neuen Studienjahre 2021 wurde dann entschieden, in hybrider Form zu unterrichten d.h. Dozenten kehren zum normalen Präsenzunterricht mit beschränktem Stundenumfang³ zurück und müssen zudem online auf die Moodle- Plattform ihre Kurse weiter gestalten. Im Fremdsprachenbereich waren alle Fächer (Module) mit den neuen Unterrichtseinschränkungen betroffen u.a. die Fächer (Module) Hörverstehen und mündlicher Ausdruck.⁴ Die Natur beider Fächer bedingt meiner Auffassung bzw. Lehrerfahrung nach mehr intensivere Arbeit, da das Hörverstehen und der mündliche Ausdruck sehr grundlegend in der Fremdsprachenbildung sind. Eins der relevantesten Lösungen gegenüber der kritischen sanitären Situation (Corona-Pandemie) ist mir anfangs des Studienjahres besonders aufgefallen, dass ich für das Fach das Hörverstehen und den mündlichen Ausdrucks Online-Podcast statt Lehrwerke einsetze und diese dann in der Präsenzform mit meinen Studenten im Klassenzimmer weiter bearbeite. Für mich stellte sich die Frage dann: was sind überhaupt Podcasts? Und was kann man als Fremdsprachenlehrer damit alles tun? Auf diese Fragen gehe ich im Folgenden mehr oder weniger ausführlich ein und stelle dabei meine Lehrerfahrung dar.

In den kommenden Ausführungen wird vor allem auf beide Module (Hörverstehen und mündlicher Ausdruck) fokussiert, da ich für beide Module im ersten DaF- Studienjahr (01. Bachelor: Licence) 2020-2021 zur Lehre beauftragt worden bin.

1. Kurzer Überblick über das Fach Hörverstehen und mündlichen Ausdruck als Module im LMD-System

Bevor wir uns im Rahmen des vorliegenden Artikels mit den Potenzialen und Einsatzmöglichkeiten der Podcasting am Beispiel des DaF-Unterrichts auseinandersetzen, müssen wir zunächst einmal einen kurzen Überblick über die Inhalte des Hörverstehens und mündlichen Ausdrucks im ersten Studienjahr verschaffen. Im Lehrplan⁵ des Bachelorstudiums für den Fremdsprachenbereich steht schon fest, dass das Verstehen und das Beherrschen von der geschriebenen und gesprochenen Fremdsprache (*Compréhension et Expression écrite et Orale*) im ersten Studienjahr L1 ein zentrales Lernziel ist. Das oberste Ziel des Hörverstehens und mündlichen Ausdrucks in diesem Sinne ist die immerfortige fremdsprachliche Bildung d.h. die DaF-Studenten verfolgen eine steile Deutschlernprogression und sollen kontinuierlich ihre gymnasiale Deutschsprachkenntnisse durch relativ längere und neue Texte bzw. Hörtexte verbessern. Bei den beiden Modulen (**Hörverstehen** und **Mündlich**) handelt es sich dann um ein fremdsprachliches Lernprogramm im klassischen Sinn, in dem DaF-Studenten einfach ihr Hörverstehen

²Hier das Beispiel der Plattform der Universität Ibn Khaldoun-Tiaret: <https://moodle.univ-tiaret.dz/login/index.php>

³Normaler Stundenumfang 1.30 min, mit den Einschränkungen nicht über 01. Stunde.

⁴Module werden auf Französisch als : Compréhension et Expression orale genannt

⁵ Lehrplan ist das CANEVAS (Programme d'offre de Formation de Licence LMD)

(Fremdsprachrezeption) und Mündlichkeit (Fremdsprachproduktion) stärken sollen. Nach dem Lehrplan sollen die DaF-Lehrende ihre DaF-Studenten für die erforderlichen kommunikativen Anforderungen qualifizieren.

Zur Aneignung von den geschriebenen und gesprochenen fremdsprachlichen Kommunikationsanforderungen orientieren sich die DaF-Lehrenden meist an den GeR⁶-Sprachstufen bzw. Sprachniveaus (A1, A2, B1 etc.) und implementieren dafür meist DaF-Lehrwerke und/oder andere Print-DaF-Lehr-, und Lernmaterialien wie Bilder, Plakaten, Lesetexte etc. Zum Üben des Hörverstehens und zum Training des mündlichen Ausdrucks verwenden die DaF-Lehrkräfte an der Universität Ibn Khaldoun-Tiaret (Algerien) zudem die bereitgestellten Audios und Hörtexte der CDs der DaF-Lehrwerke. Bei vielen DaF- Lehrkräften an der Universität Ibn Khaldoun ist die systematische Einbindung von standardisierten DaF-Lehrwerken wie: Schritte International A2, Netzwerke A2, Optimal B1, Tangram B1 etc. nicht umstritten. Diese DaF-Lehrwerke und andere ähnliche Lehr-, und Lernmaterialien sind also die wichtigsten Arbeitsmaterialien sowohl für DaF-Lehrkräfte als auch für DaF-Studierende im ersten Studienjahr L1 zur Verbesserung ihres Hörverstehens sowie ihrer Mündlichkeit.

Vom Inhalt her kann ich -aus meinen 10-jährigen Lehrerfahrung als DaF-Lehrkraft- mehr oder weniger in diesem DaF-Lehrkontext feststellen, dass diese Lehrmaterialien eine bedeutende Rolle im DaF-Unterricht spielen und können die DaF-Studenten im ersten Studienjahr mit den „essenziellen“ kommunikativen Fremdsprachanforderungen bereiten. Jedoch angesichts der Arbeitsmethode mit diesen Lehrmaterialien im Präsenzunterricht und wegen der aktuellen Situation der Pandemie (Corona-Einschränkungen) macht die Arbeit mit diesen Print- Lehrmaterialien u.a. DaF-Lehrwerken gerade in dieser Pandemiezeit wenig Sinn. Die Arbeit mit Lehrwerken als Printmaterial nimmt einerseits relativ viele Lehrzeit in Anspruch und bedingt andererseits die Präsenz der DaF-Studenten, was aktuell – wie eben erwähnt- sehr beschränkt wurde. Deshalb ist die Suche nach anderen innovativen –ersetzbaren- Lehr-, und Lernmaterialien zum Modul Hörverstehen und mündlicher Ausdruck eine weitere Herausforderung. Die Podcasts bieten in dieser Hinsicht eine tolle Ersatzmöglichkeit und können dabei eine vielfältige Auswahl an Themen, Lehrszenarien und Aufgaben etc. ermöglichen, bei denen nicht nur das Hörverstehen und der mündliche Ausdruck in verschiedenen Arbeitsformen trainiert werden können, sondern andere Fremdsprachfertigkeiten (Lesen und Schreiben) können auch miteinbezogen werden . In den folgenden Ausführungen möchte ich besonders auf die Podcast-Angebote für Deutschlernende (DaF-Unterricht) eingehen und versuche dabei, einen gesamten Überblick für DaF-Kolleginnen und Kollegen zu verschaffen, die diese Angebote für ihren eignen Deutschunterricht besonders zum Training des Hörverstehens einsetzen und/oder selbst weiter erarbeiten können, falls es nötig ist.

2. Begriffsbestimmung

Der Begriff Podcast kommt aus dem Englischen und ist aus zwei Wörtern zusammengesetzt, auf der einen Seite nämlich aus „iPod bzw. Pod“ also die Abkürzung für **playable on demand** und bedeutet im Deutschen etwa: abspielbar auf Abruf/Frage und andererseits aus „Cast“ vom englischen Wort Broadcast und heißt im Deutschen: Ausstrahlung, Übertragung, Sendung etc. Im medialen Bereich definiert man Podcasts alle Audio-, und Videodateien, die man kostenlos im Internetunabhängig von Zeit und Ort und nach Wunsch bzw.nach Bedarf wieder abrufen kann und sie sogar runterladen und speichern kann. Kluckhohn (2009:07)

⁶ **GeR** steht als Abkürzung für gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

bezeichnet Podcasts als Episoden bzw. als Serien von Medienbeiträgen zu verschiedenen Themen, die die Radio- und TV-Sender im Internet kostenlos zur Verfügung der Nutzer stellen. Reinhardt, Korner & Schiefner (2008:76) zählen neben den Audio-, und Videodateien auch Enhanced Podcasts, die auch Audiodateien sind und durch Bilder ergänzt werden.

Die Frage nun wofür überhaupt Podcasts genutzt werden, hängt von Typ des Podcasts sowie von verschiedenen Zielen ab. Für Radio-, und TV-Sender z.B. sind heute die Podcasts als integraler Bestandteil ihrer Arbeit bzw. Kommunikationsstrategie, die grundsätzlich darauf abzielt, mehr Interaktion mit der Audienz zu schaffen und mehr Vertrauen bei ihrer Hörerschaft zu gewinnen. Neben den Podcasts, die zum Zweck der Interaktion und Unterhaltung mit dem Publikum produziert sind, gibt es andere Podcasts, die in der Lehre und Bildung eingesetzt werden. Cebeci & Tekdal (2006:49) sprechen von didaktisierten und nicht didaktisierten Podcasts. Auch Zorn (2011:02) spricht in diesem Kontext und bezeichnet die Podcast als Educast und meint, dass diese als Informationsquelle, Ausdrucksmittel individuellen Lernen sowie als Lerngegenstand dienen. Vor dem Hintergrund der Educast (Podcast in Education) und im Hinblick der Fremdsprachendidaktik können dann Podcasts mit didaktischen Zwecken als neue, digitale Unterrichtsmedien bezeichnet werden. Catalina Del Carmen (2011:39) geht in dieser Hinsicht auf die verschiedenen Definitionen von Lehr-, und Lernmitteln zurück und klassifiziert Podcasts unter den neuen, digitalen Unterrichtsmedien. Sie geht in Anlehnung an Aufenanger (1999:4) hervor und stellt fest, dass Podcasts zu den Formen der Wissensaufbereitung oder der Informationsvermittlung, die in digitalisierter Form über Computer und Internet erreichbar sind, gehören.

3. Zum Stellenwert von Podcasts und ihre Einsetzmöglichkeit im DaF-Unterricht

Ausgehend von der sanitären Situation (Corona-Pandemie), die in der Einleitung dieses Beitrags beschrieben worden ist, können wir mehr oder weniger feststellen, dass diese Pandemie nicht nur unsere Lebensgewohnheiten geändert hat, sondern uns weiterhin zwingt, als Fremdsprachenlehrer über unsere Lehrtätigkeit neu zu denken und andere Lehralternativen für unseren Fremdsprachenunterricht zu finden. Aus den obigen Ausführungen wurde mehr oder weniger klar gemacht, dass die Arbeit mit den print Lehr- und Lernmaterialien, CDs und den standardisierten DaF- Lehrwerken wegen der Unterrichtseinschränkungen wenig Erfolg bringt. Deshalb lässt sich dann wenigstens im Rahmen dieses Beitrags als Hauptgrund anführen, dass Podcasts sich im Moment als adäquate Unterrichtsmaterialien für den Fremdsprachenunterricht gut eignen und vielleicht sogar auch in Zukunft die traditionellen(print) Lehr- und Lernmaterialien (auch Lehrwerke mit ihren CDS) völlig ersetzen können. Um nun auf den (die) Stellenwert(e) und die Einsetzbarkeit von Podcasts im DaF- Unterricht im Hinblick auf diese Unterrichtseinschränkungen sprechen zu kommen, möchte ich in den folgenden Abschnitten exemplarisch einige Hör- und Seh- Podcasts darstellen. Um den Stellenwert von Podcasts näher darstellen zu können, sollten nun zunächst einmal die Inhalte der ausgewählten Lernangebote genauer erläutert werden. Für das Modul Hörverstehen und mündlicher Ausdruck (compréhension et expression orale) wurden Anfang des Wintersemesters 2020/2021 in der Google-Suchmaschine nach passenden Podcasts gesucht, welche sich für das Training vom Hörverstehen und mündlichem Ausdruck möglichst gut eignen können. Aus der Suche im Internet haben sich dann interessante, aber auch verschiedene Treffer zu Thema Podcasts für Deutschlernen ergeben, die ich im kommenden Abschnitt (**5. Podcasts-Angebote im DaF-Bereich**) für DaF-Kolliginnen und Kollegen übersichtlich präsentieren möchte. Die Kolleginnen und Kollegen im DaF-

Bereich können dann selbstverständlich einige Podcasts für ihre eigene Lernergruppe und Lernsprachstufe persönlich erarbeiten und diese in ihrem Deutschunterricht einsetzen. Für meine DaF-Studierende im ersten Studienjahr (L1) an der Universität Ibn Khaldoun Tiaret (Algerien) habe ich mich für einige Audio-, und Videopodcasts von den deutschen TV-Sendern: Deutsche Welle und ZDF (Zweites Deutsches Fernsehen) entschieden. Dabei handelt es sich um Hör- und Seh-Podcasts, die ich wegen der Sprachstufe (B1 Niveau) für meine Lernergruppe für gut geeignet halten konnte.

Aus der interessanten Podcasts-Palette, die die Deutsche Welle (DW-2021) z.B. zum Deutschlernen anbietet, ist die Rubrik: „**Top-Thema mit Vokabeln**”⁷ zum Beispiel ein interessantes Lernangebot, welches meiner Meinung nach besonderes zum Training des Hörverstehens und zum allgemeinen Deutschlernen ab der Lernstufe B1 gut geeignet ist. Es handelt sich bei diesem Podcast, der zweimal pro Woche erscheint, um aktuelle Berichte über Politik, Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft etc. Das interessanteste dabei ist, dass die DaF-Lerner nicht nur die Texte in Mp3-Format oder in Video hören und sehen können, sondern DaF-Lerner können die Hörtexte dazu als Transkription mitlesen. Zur Überprüfung des neu gelernten Wortschatzes und zum allgemeinen Textverstehen haben die DaF-Lerner darüber hinaus Glossare und Übungen mit verschiedenen Formen und Typen kostenlos zu ihrer Verfügung.

Das zweite Beispiel aus der Angebotspalette waren die Podcasts vom ZDF, die grundsätzlich nicht für Lehr- und Lernzwecke produziert sind. Auf der ZDF-Webseite⁸ kommt man ebenfalls auf verschiedenen Podcasts-Rubriken z.B. Nachrichtenjournal, Auslandjournal, Berlin direkt etc.

Aus den verschiedenen ZDF-Podcastskategorien habe ich mich für die folgenden Rubriken entschieden: **Terra-X** und **Kindernachrichten** Podcasts. Es handelt sich bei diesen Podcasts um audioTexte als MP3 und/oder Videos. Mit Terra-X Podcasts kann man ebenfalls auch als Deutschlerner sich mit zahlreichen Reportagen und Dokumentarfilmen über verschiedenen Themen wie Geschichte, Natur, Gesundheit etc. gut informieren. Die Interviews und die Gespräche aller Hörtexte zu den hochgeladenen Terra-X Podcasts stehen darüber hinaus als Transkriptionen in PDF-Formaten, die die Deutschlerner auch mitlesen können. Bei den Kindernachrichten-Podcasts geht es ebenfalls um interessante Podcasts (Audio-Texte und Videos), die mit leichtem Vokabular und relativ einer langsamen Sprechgeschwindigkeit über aktuelle Themen wie Natur, Gesundheit, Umwelt etc. berichten. Die Hörtexte und die Videos aus den beiden Kategorien sind unterschiedlich lang und zwar von 5 Minuten bis zu 90 Minuten, wenn es sich um einen Dokumentarfilm handelt.

Da diese ZDF-Podcasts –wie eben gesagt- nicht didaktisiert sind und grundsätzlich nicht für Deutschlernzwecke produziert sind, sollte ich als DaF-Lehrkraft für meine Deutschlernergruppe und vor dem Podcasts-Einsatz als Lehrmaterial einiges machen z.B. die relativ längeren Hörtexte bzw. Videos adäquat mit einem Computerprogramm schneiden und dazu die passenden Übungen und Aufgaben vorbereiten, die meine Deutschlernergruppe in einem späteren Zeitpunkt online oder in der Unterrichtspräsenzphase bearbeiten können.

Bei der Didaktisierung von den ZDF-Audio- und Video-Podcasts sollte ich vor allem darauf achten, dass die ausgewählte Lerninhalte möglichst verständlich bleiben, um wenigstens einen Nutzungsgrad bei meiner Deutschlernergruppe zu

⁷ Das komplette Archiv 2021 ist unter dem folgenden Link abzurufen: <https://www.dw.com/de/top-thema-mit-vokabeln-archiv-2021/a-56053570>

⁸ Eine allgemeine Übersicht zu allen ZDF-Podcasts ist unter: <https://www.zdf.de/service-und-hilfe/podcast> anzusehen.

gewährleisten, besonders wenn die Podcasts dann außerhalb der Unterrichtspräsenzphase bearbeitet werden. Für eine effektive Auswahl aus der breiten Angebotspalette, die der ZDF-Sender anbietet, habe ich mich davor mit Auswahlparametern aus der Fachliteratur wie Mitschian (2010: 40), Stork und Adamczak-Krysztofowicz (2010: 95) geschützt, die wichtige Parameter zur effektiven Auswahl von Podcasts zusammengestellt haben wie Themenwahl, Didaktisierungsgrad und Lernprogression etc.

Nun konkret bezogen auf Relevanz und Einsetzbarkeit von Podcasts am Beispiel des DaF-Unterrichts an der Universität Ibn Khaldoun-Tiaret (Algerien) könnte ich mehr oder weniger folgende Stellenwerte von Podcasts-Einsatz als Lehr-, und Lernmaterial im Hinblick auf der Pandemie-Krise rausziehen;

a) Mehr Lern- und Lehrflexibilität:

Die Arbeit mit den print Lehr-, und Lernmaterialien u.a. DaF-Lehrwerken ist –wie bereits erwähnt– mit großen Zeitaufwand verbunden, was mit den neuen Unterrichtseinschränkungen (45. Minuten= halbe normale Unterrichtszeit) wegen der Pandemie sehr schwer realisierbar ist. Im Gegensatz dazu konnten die Deutschlernergruppe im Modul Hörverstehen die ausgewählten Hörtexte und Videos-Podcasts auf dem Weblink sehr flexible außerhalb des Deutschunterrichts erneut und mehrmals anhören bzw. ansehen. Die Aufgabenreihen aus den ausgewählten Podcasts konnten darüber hinaus zeit-, und ortsunabhängig und sehr flexible gemacht werden. Für mich als Lehrkraft hat sich mehr Flexibilität mit dem Podcasts-Einsatz mit der Technik ermöglicht. Während ich mit den CDS von den DaF-Lehrwerken arbeitete, sollten vor dem Unterricht alle mögliche Technik wie CD-Player, Kabeln, Lautsprecher etc. schon vorbereitet werden, aber mit den Podcasts ist nur ein geringer technischer Aufwand verlangt, und zwar nur die Links des ausgewählten Podcasts mit ihren entsprechenden Übungen und Aufgaben auf der Moodle-Plattform der Universität für Adressaten posten.

b) Mehr Authentizität und Aktualität:

Die Authentizität der Fremdsprache im fortgeschrittenen Sprachniveau (wie in unserem Fall B1) ist ein bedeutender Faktor beim Fremdsprachen lernen. Die Podcasts-Beispiele, die oben erwähnt sind, waren sehr Realitätsnahe und Echtheitserlebnis, die nach Rüschhoff & Wollf (1999:62) bei den Fremdsprachenlernern motivierend wirken können. Mit der Authentizität und Aktualität der ausgewählten Themen wie zum Beispiel die Nachrichten und die Reportage über die Pandemie in deutschsprachigen Ländern konnten die Deutschlernenden vor allem aus dem Ausland (wie z.B. Algerien) authentische und aktuelle Einblicke in die Lebenswirklichkeit der deutschsprachigen Ländern (Deutschland, Österreich und Schweiz) bekommen. Die Authentizität und Aktualität konnte zudem den künstlichen Klang der Deutschsprache und die gewisse Lehr-, und Lernmonotonie der DaF-Lehrwerke und CDS einigermaßen reduzieren. Es kann im Hinblick der Authentizität auf einer anderen Seite kritisch zu Recht gesagt werden, dass die nicht-didaktischen Podcasts vom ZDF zum Beispiel sehr authentisch sind und grundsätzlich für Muttersprachler produziert wurden, diese nicht didaktisierten Podcasts konnten trotzdem mit dem angepassten Audio- und Videoauszügen (Schnitten) und den passenden Übungen und Aufgaben gut im DaF-Unterricht eingesetzt werden. Die authentischen und aktuellen Themen von den ausgewählten Podcasts konnten darüber hinaus zum großen Teil viele Themenbereiche abdecken, die wir als DaF-Lehrkräfte in unseren Fremdsprachenunterricht zu vermitteln haben.

c) Mehr Landeskunde:

Ein weiter besonderer Stellenwert vom Podcasts-Einsatz im DaF-Unterricht ist die systematische Vermittlung von landeskundlichen Fakten und Daten über das Zielfremdsprachenland. Durch die Podcasts der beiden Fernsehsender DW und ZDF werden sich DaF-Lerner auch über Kultur, Gesellschaft, Politik, Wirtschaft etc. informieren. Der Aspekt der Landeskunde wird in den verschiedenen Podcasts mehr oder weniger wie in den Nachrichten, Reportagen, Dokumentarfilmen etc. systematisch miteinbezogen. Die Simulation des Lebens im Zielfremdsprachenland durch diese Podcasts konnte einen realitätsnahen Einblick über Gesellschaft dort im Zielsprachenland geben. Die DaF-Lerner können vor dem Hintergrund der landeskundlichen Informationen und medialen Kommunikationssprache auch ihren Blick darauf stärken, wie man kommuniziert (Interviews, Gesprächen etc.) und wie das Leben dort funktioniert. Aus dieser Sicht geht auch Del Carmen (2011:40) davon aus, dass die Einbettung in pragmalinguistisch- soziolinguistische Strukturen von Podcast-Videos, auch dabei hilft, die Handlungsfähigkeit und interkulturellen Kommunikation bei den Fremdsprachenlernenden sehr fördern kann. Die Auseinandersetzung mit der Fremdsprache, die auditiv und visuell durch die Audios und Videos unterstützt wird, hilft wahrscheinlich sehr bei einem besseren Verstehen der fremden Kultur. Der Bezug auf die Landeskunde bzw. Kultur wird also in allen Themenbereich von den ausgewählten Podcasts abgedeckt, da Landeskunde bzw. Kultur mit Sprache unweigerlich miteinander verbunden sind und sich gegenseitig bedienen.

d) Mehr Aufmerksamkeit und mehr Lernmotivation:

Obwohl es bis heute sehr wenige empirische Studien in der Fremdsprachendidaktik gibt, die darüber berichten, dass der Podcast-Einsatz im Fremdsprachenunterricht dazu beiträgt, mehr Aufmerksamkeit und mehr Lernmotivation gewonnen wird. Jedoch ausgehend von meinen Lehrerfahrungen mit Podcasts konnte irgendwie feststellen, dass DaF-Lerner durch Visualisierungen wie Bilder, Videos und Untertitel und durch die Akustik und die Körpersprache (Mimik, Gestik usw.) der Sprechpersonen vor allem in den Video-Podcasts mehr aufmerksam werden. Das mehrmalige Ansehen und Anhören von den Podcasts außerhalb des Unterrichts könnte meiner Meinung nach auch dazu beitragen, dass DaF-Lerner wahrscheinlich die ausgewählten Podcasts zuhause erneut und aufmerksam anhören bzw. ansehen. Im Hinblick auf Lernmotivation, lässt sich in diesem Kontext D. Cigdem Ünal (2015) zitieren, der von seiner empirischen Studie über Podcasts ausgeht, dass es mehr Motivation beim Fremdsprachenlernen durch richtige Auswahl von Video-Podcasts gewonnen werden konnte.

Auch die selbst Produktion von Podcasts, die im kommenden Abschnitt (**5. Selbst Produktion von Podcasts**) dargestellt werden, haben mehr oder weniger dazu bewiesen, dass die Arbeit mit den Podcasts meine Deutschlernergruppe sehr motiviert hat, selbst Podcasts zu produzieren.

e) Mehr Fremdsprachtraining:

Obwohl der Podcasts-Einsatz in diesem DaF-Lehrkontext grundsätzlich zur Schulung des Hörverstehens und zum mündlichen Ausdruck (*Compréhension et Expression Orale*) für erste DaF-Studierende L1 gedacht ist, konnten dabei andere Sprachfertigkeiten (Lesen und Schreiben) und andere Fremdsprachdimensionen wie Wortschatz und Phonetik ebenfalls trainiert werden. Mit den Transkriptionen, die fast mit allen Audio-, und Videos in PDF-Format angehängt sind, konnten auch als

interessante Texte zum Training der Lesefertigkeit ausgedruckt werden. Mit den Transkriptionen und den Untertiteln der Podcasts werden zudem einige Schreibstrukturen berücksichtigt, die man als DaF-Lehrkraft im Modul Schreiben (*Compréhension et Expression écrite*) auch einwandfrei anwenden kann. Auch den Wortschatz kann man mit Podcasts trainieren, durch die Glossare zum Beispiel, die die Top-Thema Podcasts von der Deutsche Welle (DW) angeboten sind, sind in dieser Hinsicht ein gutes Lehr-, und Lernmaterial zum Wortschatzlernen. Die Untertitel, die bei den meisten Videos verfügbar sind, tragen sicherlich auch dazu bei, neuen Wortschatz zu lernen und dabei die Aussprache bei den Deutschlernenden zu verbessern.

f) Mehr Autonomie beim Lernen:

Gegenüber der Hörtexte aus den CDs der DaF-Lehrwerken können DaF-Lerner mit den Podcasts aus dem Internet die Lerninhalte unzähliges Mal anhören und ansehen, was bei der Selbstbearbeitung von Sprachstoff enorm helfen kann. Der ständige Zugang zu den Lehrinhalten aus den Podcasts könnte auch wahrscheinlich dazu beitragen, dass DaF-Lerner nicht nur nach eigenem Lerntempo die Lernstoffe wiederholen, sondern das ganze Fremdsprachenlernen selbst steuern. Auch die Aufgaben zur selbst Produktion von Podcasts zum Training des mündlichen Ausdrucks haben gezeigt, dass die DaF-Studierende im ersten Studienjahr schon eine gewisse Verantwortung für ihr eignes Deutschlernen entwickelt haben.

Aus der Sicht der Lehrer-Lerner-Interaktion im Hinblick auf Podcast-Einsatz als Unterrichtsmaterial kann zudem zu Recht gesagt werden, dass der Sprechanteil der Lehrkraft niedriger wird und seine Rolle als Lernberaters gewechselt hat. An dieser Stelle lässt sich demnach zeigen, wie Podcasts-Einsatz als Unterrichtsmaterial mit der Förderung der Lernerautonomie eng miteinander verbunden ist. Vor diesem Hintergrund spricht Kluckhohn (2009:17) und meint, dass das selbstständige Recherchieren von und Üben mit Arbeitsmaterialien beim Hören bzw. Sehen wie Podcasts dadurch ohne Kostenaufwand zur Förderung der Lernerautonomie beitragen kann.

g) Mehr Lernarrangement:

Trotz der Unterrichtseinschränkungen wegen der Corona-Verbreitung konnten wir mit den oben ausgewählten Audio- und Video-Podcasts als ersetzbare Unterrichtsmaterialien ein denkbare Deutschlernen arrangieren, wobei –wie schon in der Einleitung erwähnt– ein hybrides Deutschlernen möglich gemacht werden konnte. Im Gegensatz zu den Printmedien u.a. DaF-Lehrwerke hat Podcast-Einsatz während der Unterrichtseinschränkungen mehr oder weniger dazu beigetragen, die Unterrichtsstunde des Hörverstehens und des mündlichen Ausdrucks (*compréhension et expression orale*) besser zu gestalten und die Lernprozesse sowohl in der Präsenz-, als auch Online-Phase nachhaltig anzulegen. Unabhängig von den institutionellen Verpflichtungen in Zeiten von Corona-Pandemie konnten die Podcasts es überhaupt ermöglichen, einen denkbaren Lehr-, und Lernprozess trotz der weltweiten Krise zu gestalten.

4. Zum Podcasts-Angebot im DaF-Bereich

Ausgehend von meiner eignen google-Suche nach Audio-, und Video-Podcasts, die man in einem Deutschunterricht als Unterrichtsmaterial einsetzen kann, hat sich ein vielfältiges Angebot und eine Vielzahl von kostenlosen Podcasts ergeben. Um nun

einen Überblick über dieses Angebot für DaF-Kolleginnen und Kollegen verschaffen zu können, habe ich mich in Anlehnung an Del Carmen (2011:48-50) entschieden, diese Podcasts von den verschiedenen Anbietern in tabellarischer Form darzustellen. Die folgende Darstellung hat selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es können in dieser Hinsicht sicherlich andere Podcasts-Angebote geben, die sich noch besser für den eignen Deutschunterricht einsetzen lassen. Bei der Erstellung der folgenden Tabelle, war es vor allem wichtig, die didaktisierten Podcasts von den nicht didaktisierten Podcasts zu unterscheiden. Da die Themenbereiche, die von den Podcasts-Anbietern zum Anhören und zum Ansehen angeboten werden, so vielfältig sind, konnte die Kategorisierung von den Podcasts nach dem Themnebereich in der folgenden Tabelle nicht berücksichtigt werden. DaF- Kolleginnen und Kollegen können aber aus diesem breiten Spektrum Themenbereiche auswählen, die mit ihrem DaF-Lehr-, und Lernkontext gut anpassen.

	Podcasts-Anbieter						
	D W	Z D F	Goethe Institut	SB S Ra di o	Yabla	AR D	NDR -Info
Nachrichten	+	+	-	+	-	+	+
Reportagen	+	+	-	+	+	+	+
Dokumentarfil me	-	+	-	-	-	+	+
Videodatei	+	+	-	-	+	+	+
Audiodateien	+	+	+	+	-	+	+
Didaktisiert	+	-	+	+	+	-	-
Sprachstufe	+	-	+	-	-	-	-
Übungen	+	-	-	-	-	-	-
Glossare	+	-	-	-	-	-	-
Untertitel	-	+	-	-	+	-	-
Ausdruck von Text	+	+	-	-	-	-	-
Hinweise für Lehrer	-	-	-	-	-	-	-
Nicht- didaktisiert	-	+	+	-	-	+	+
Veröffentlichungshäufigkeit							
regelmäßig	+	+	-	+	-	+	+
unregelmäßig	-	-	+	-	+	-	-
Durchschnittsdauer							
Von 2 bis 5 Minuten	+	-	+	-	+	+	+
Von 5 bis 10 Minuten	+	-	+	+	+	+	+
Mehr als Minuten 10	-	+	+	+	-	+	+

Eine Check-Liste für sinnvolle Auswahl von Podcasts

Das Zeichen (+) steht für vorhanden, und das Zeichen (-) steht für nicht vorhanden

Tabelle 01: Eine Sammlung von Podcasts für den DaF-Unterricht

5. Selbst Produktion von Podcasts

Das oberste Ziel vom Podcasts-Einsatz in dem Modul Hörverstehen und mündlichen Ausdruck (Compréhension et Expression orale) war nicht nur das Training von der rezeptiven Sprachfertigkeit (Hörverstehen) bei den DaF-Studierenden, sondern es geht auch ebenfalls darum, dass die Sprechkompetenz von den DaF-Studierenden durch die angehörten und gesehene Podcasts dabei möglichst gefördert wird. Die

Aussprache zum Beispiel von einigen Wörtern⁹ und vieler Satzmelodien aus den natürlichen Gesprächen, die sowohl in Hörtexten als auch in den Videos vorkommen, konnte besser trainiert werden. Auch die Kommunikationsfähigkeit der DaF-Studierende hat sich durch selbst-Podcasting (Produktion von Podcasts als Projekte) allmählich und bemerkenswert weiterentwickelt. Nach mehreren Anhören und Ansehen von den verschiedenen Audio- und Videos-Podcasts, wurden DaF-Studierende in einem späteren Zeitpunkt auf die gelernten Podcasts-Lerninhalte reagieren und ihre Rolle von einem Hörer bzw. Zuschauer zu einem Sprecher, Reporter, Korrespondent etc. wechseln. Die DaF-Studierenden sollten zum Beispiel die Inhalte der Hörtexte bzw. der Videos mit eignen Worten wiedergeben oder sie zusammenfassend als MP3-Text aufnehmen, speichern und als erledigte Hausaufgabe bzw. Übung abgeben. Dass DaF-Studierende außerhalb des Präsenzdeutschunterrichts oder auch im Unterricht mündlich auf gehörte Texte reagieren oder über einen Sachverhalt aus der eignen Kultur bzw. eignum Land (Interkulturelles Lernen) mündlich berichten, ist im Grunde genommen, nicht neues. Der Besitz von eignen Smartphone (digitale Handys) und die aktuelle Digitalisierung im persönlichen Alltag haben mehr oder weniger auch dazu beigetragen, dass die Sprechkompetenz der Fremdsprachenlerner durch Produzieren von Lern-Podcasts enorm gefördert wird.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat grundsätzlich zwei grobe Ziele verfolgt. Erstens war es notwendig darzustellen, wie wir als DaF-Lehrkräfte trotz der neuen Unterrichtseinschränkungen wegen der verbreiteten Corona-Welle und mit der neuen Unterrichtsmethode (hybrides Lernen) versucht haben, andere Alternativen und Wege zu finden, mit denen der Deutschunterricht überhaupt möglich gemacht werden kann. Für das Modul Hörverstehen und mündlicher Ausdruck zum Beispiel war schon von Anfang an klar, dass die Arbeit mit den Printmaterialien wie DaF-Lehrwerke und CDs gerade in dieser Zeit keinen Erfolg bringen kann, da für die Arbeit mit diesen Lehr-, und Lernmaterialien mehr Präsenz der DaF-Studierende verlangt wird, was wiederum mit den neuen Staatsschutzmaßnahmen vor Corona-Welle nicht mehr möglich war. Der Podcast-Einsatz als Unterrichtsmaterial vor allem für das Modul Hörverstehen und mündlicher Ausdruck hat sich beim Lehr-, und Lernprozess eine interessante Akzeptanz als Lernmedium erwiesen. Es wurden in dieser Hinsicht mehrere Podcasts-Beispiele vorgestellt, die man zum Training des Hörverstehens und zur Förderung der Sprechkompetenz bei den DaF-Studierenden gut einsetzen kann.

Das zweite Ziel des vorliegenden Beitrags war es, die DaF-Kolleginnen und Kollegen in Algerien aufzuzeigen, dass es auch für den universitäreren DaF-Unterricht in Algerien, grundlegende Tendenzen in Bezug auf Medieneinsatz gibt. Das Beispiel vom Podcasts-Einsatz, das im Rahmen dieses Beitrags diskutiert wurde, hat in dieser Hinsicht mehr oder weniger aufgezeigt, dass Lehr-, und Lerninhalte nicht unbedingt von Lehrbüchern oder DaF-Lehrwerken bestimmt werden. Die Implementierung von Podcasts als neue Lernmedien im DaF-Unterricht wird wegen der heutigen Digitalisierung und wegen der neuen Unterrichtsmethode (Hybrides Lernen) sowohl von den jungen DaF-Studierenden, die mit der ganzen Technik klar kommen, als auch von den verantwortlichen Personen (Dekane, Vice-Dekane etc.) sehr begrüßt wird.

⁹ Zu dieser Übung zum Vokabellernen wurden die Podcasts von Deutsche Welle: **Wort der Woche** eingesetzt.

Er lässt sich zum Schluss andererseits jedoch sagen, dass die Implementierung von Podcasts als Lehr-, und Lernmaterialien für den DaF-Unterricht auch nicht unbedingt heißen würde, dass DaF-Kolleginnen und Kollegen auf den Einsatz von DaF-Lehrwerken und anderen Print-Materialien völlig verzichten, sondern sie können kreativ, noch weitere Lerninhalte aus Podcasts-Angeboten für ihren eignen DaF-Unterricht auswählen.

Bibliographie

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia & Stork, Antje (2010). „DaF-Lehrerausbildung in Deutschland und Polen: Konzeption und Durchführung eines Kooperationsprojekts zur Erstellung und Erprobung von Hörverstehensmaterialien“, *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 277-302.
- Aufenanger, Stefan (1999). „Lernen mit neuen Medien – Was bringt es wirklich? Forschungsergebnisse und Lernphilosophien“. [In:] *Medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 23, Heft 4, 4-8.
- Cebeci, Zeynel & Tekdal, Mehmet (2006). „Using podcasts as audio learning objects“, *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 2 (1), 47-57.
- Del Carmen Calero Ramirez, Catalina (2011). „Neue Medien im DaF-Unterricht: Theorie und Praxis zum Hörverstehstraining mit Podcasts“, *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 1, 36-69.
- Kluckhohn, Kim (2009). „Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch“. Berlin und München: Langenscheidt.
- Mitschian, Haymo (2010). „m-Learning – die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache.“ Kassel: kassel university press.
- Reinhardt, Andreas; Korner, Thomas; Schiefner, Mandy (2008). „Free Podcasts: Didaktische Produktion von Open Educational Resources“, [In:] Zauchner, Sabine; Baumgartner, Peter; Blaschitz, Edith; Weissenböck, Andreas (Hrsg.): *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, 69-79
- Rüschhoff, Bern & Wolff, Dieter (1999). „Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht.“ Ismaning: Hueber, (Forum Sprache).
- Ünal, D. Çiğdem (2015). „Video-Podcasts zum Deutschlernen: Eine Untersuchung zum didaktischen Potenzial“ [in:] *Moderna språk*, 109/2, 104-121. Als PDF-Volltext unter: <https://ojs.ub.gu.se/index.php/modernasprak/issue/view/422> [Zugriff am 16.04.2021]
- Zorn, I. / Auwärter, A./ Krüger, M. / Seehagen-Marx, H. (2011). „Educating. WiePodcasts in Bildungskontexten Anwendung finden“. Als PDF-Volltext: unter:https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8351/pdf/L3T_2013_Zorn_et_al_Educating.pdf [Zugriff am 20.05.2021]

Auf die folgenden Links kommt man direkt auf den Überblick aller Podcasts von den ausgewählten Podcasts-Anbietern:

- Deutsche Welle DW: <https://www.dw.com/de/media-center/podcasts/s-100976>
- Zweites Deutsches Fernsehen ZDF: <https://www.zdf.de/service-und-hilfe/podcast>
- Goethe Institut GI: <https://www.goethe.de/en/uun/auf/mus/pod.html>
- SBS-Radio: <https://www.sbs.com.au/language/english/podcast/sbs-german>
- Yabla-Podcasts: <https://german.yabla.com/>
- Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten Deutschland ARD: <https://www.ardaudiothek.de/>
- NorddeutscheRundfunk NDR-Info: https://www.ndr.de/service/technische_hilfe/NDR-Podcasts-Radio-und-Fernsehen-zum-Mitnehmen,podcasts107

**APPORTS DE LA PEDAGOGIE PAR PROJETS ET DIFFICULTES
DE SA MISE EN PRATIQUE EN CLASSE DE LANGUE :
PERCEPTIONS D'INSPECTEURS ET ENSEIGNANTS
ALGERIENS AU PRIMAIRE / THE CONTRIBUTION OF THE
PROJECT BASED METHOD AND THE DIFFICULTIES OF
IMPLEMENTING IT IN A LANGUAGE COURSE: THE
PERCEPTIONS OF THE ALGERIAN INSPECTORS AND
STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL¹**

Résumé: Le présent article représente la suite de l'une de nos précédentes études (Yousfi, 2017). Nous y avons exposé une partie des résultats d'une recherche sur la formation des enseignants et leurs pratiques de classes dans le cadre de la pédagogie de projet adoptée en Algérie. Dans la présente continuité, nous abordons l'apport de cette approche didactique et les difficultés rencontrées lors de sa mise en œuvre en classe. Un groupe d'inspecteurs et d'enseignants du cycle primaire ont rendu compte de leurs expériences vécues que nous avons analysées et commentées.

Mots-clé : projet pédagogique, compétence, objectifs, avantages, difficultés

Abstract: This article is a follow-up to one of our previous studies (Yousfi, 2017). We presented part of the results of a research on the training of teachers and their classroom practices within the framework of the project pedagogy adopted in Algeria. In the present continuity, we discuss the contribution of this didactic approach and the difficulties encountered during its implementation in the classroom. A group of inspectors and primary school teachers reported on their lived experiences, which we analyzed and commented on.

Key words: educational project, competence, objectives, advantages, difficulties

Introduction

Dès son apparition au début du XX^e siècle² et jusqu'à nos jours, l'approche pédagogique dénommée « *pédagogie par projet* » a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs et pédagogues. Les avantages de cette méthodologie active d'enseignement/apprentissage sont divers. Le travail par l'élaboration de projets concrets est un moyen pour développer des savoirs, savoir-faire, ainsi que pour se motiver, en permettant aux apprenants d'être acteurs de leurs apprentissages et de jouer un rôle central. C'est une démarche de co-construction des apprentissages dans l'action (en faisant, en agissant, ...).

La pédagogie de projet permet de donner du sens à l'école. L'intégration des apprentissages scolaires en une situation finale représente une réponse convaincante aux fameuses questions : Pourquoi on apprend ça ? À quoi ça sert ? En quoi ça nous servira ? Qu'elle est l'utilité de ceci ? Les leçons et les activités, étudiées en segments, sont mobilisées par les apprenants pour construire des produits finis concrets. Cela est souligné, en contexte algérien, par les guides pédagogiques des manuels scolaires primaires (désormais Guides) en évoquant le projet comme l'un des principes méthodologiques :

¹ Boulanouar **YOUSFI**, Université de Tissemsilt, Algérie, Laboratoire TRADTEC, Université d'Oran 2, Algérie, yousfi.boulanouar@cuniv-tissemsilt.dz

² D'après Proulx (2004 : 13), l'origine de la pédagogie de projet est située entre 1900 et 1920 avec les travaux de Kilpatrick : « *The project method. The use of the purposeful act in the educative process* » (1918) et « *Foundations of Method : Informal Talks on Teaching* » (1926).

« Les membres du groupe-classe réfléchissent, prennent la parole, proposent leur production qu'ils concrétisent dans un projet pédagogique où ils réinvestissent savoirs et savoir-faire acquis au cours du déroulement des différentes séquences ». (2012 : 39).

Pour ce qui est du développement des connaissances et compétences, le programme officiel de français de la 5^{ème} année primaire (2011) (désormais *Programme*) avance qu'il s'agit des compétences aussi bien disciplinaires : compréhension et production, orale et écrite, que transversales et interdisciplinaires : communicationnelles, intellectuelles, méthodologiques, personnelles et sociales. En réalisant un projet les apprenants, vont être obligés à lire-comprendre des documents, à consulter des personnes ressources pour demander de l'aide, à manipuler des machines, à rédiger ...ceci leur permettrait d'apprendre davantage sur les deux plans individuel et collectifs. Les projets sont variés : écrire et publier une histoire dans le journal de la classe ou sur la page officielle de l'école sur les réseaux sociaux, élaborer et publier un guide pour la ville des apprenants ou une autre ville au choix, ...

Comme dans toute autre démarche pédagogique, des obstacles et des difficultés pourraient ralentir ou interrompre la réalisation des projets et les apprentissages qui en découlent. Mais il faut souligner que ralentir ou interrompre ne signifie pas l'absence des apprentissages. Dans cette approche, ce qui est visé ce n'est pas le produit, mais le processus, comme le souligne Perrenoud (1998) :

« le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage. En même temps, s'il devient un vrai projet, sa réussite devient un enjeu fort, et tous les acteurs, maîtres et élèves, sont tentés de viser l'efficacité au détriment des occasions d'apprendre »

Le rôle des enseignants dans cette forme d'enseignement/apprentissage est de guider et aider les apprenants à débloquer des situations et à résoudre des problèmes. Ils doivent adopter un nouveau rôle du maître-facilitateur pour garder la caractéristique d'un apprentissage actif centré sur les apprenants. Les occasions d'intervention des enseignants devraient être réduites par rapport aux approches traditionnelles.

Pour collecter les impressions des acteurs de terrain sur la pédagogie par projets en Algérie, nous avons mené une enquête par questionnaires. Le public visé est composé d'un groupe d'inspecteurs et enseignants.

Nous nous sommes interrogé sur deux volets d'une telle démarche en classes de 5^e primaire : D'une part, que pensent les inspecteurs et les enseignants du cycle primaire des apports de la pédagogie de projet sur les acquis des apprenants et sur leurs créativité ? D'autre part, quelles sont les difficultés rencontrées aussi bien par les enseignants que par les apprenants ?

Les éléments de réponse à ces questions seront présentés dans les pages ci-dessous. Mais avant, nous abordons le contexte de notre enquête, le questionnaire adopté en tant qu'outil d'investigation ainsi que la description de notre échantillon d'informateur.

1. Rappel du contexte et de la méthodologie de l'enquête

La classe de 5^e année primaire (désormais *5AP*) représente la dernière année du cycle primaire en Algérie où la langue française est intégrée dès la troisième année. La pédagogie par projet a été adoptée en tant que l'une de méthodologies de références et de conception des manuels scolaires pour concrétiser les apprentissages¹. Les

¹ Dans la continuité des deux années précédentes, les mêmes principes méthodologiques sont adoptés par les concepteurs afin d'élaborer les manuels de la 5AP : « Ils ne diffèrent pas fondamentalement d'une année à l'autre. L'enseignant se référera aux passages figurant dans les programmes et guides des 3^{ème} et 4^{ème} années » (Guides, 2012 : 69). Il s'agit de trois approches

apprenants réinvestissent leur acquis pendant trois séquences successives dans un produit final concret. Selon le Programme (2011 : 89) « Les apprentissages langagiers à l'oral et à l'écrit sont développés et mis au service de la réalisation du projet ». Parmi les quatre projets proposés dans le manuel scolaire de la classe, notre enquête s'est déroulée autour du deuxième projet intitulé « lire et écrire un conte ».

Nous avons mené une enquête par questionnaires au sein des écoles primaires dans les différentes régions de la wilaya de Relizane (Algérie). Le questionnaire se compose de trois parties distinctives. Une partie d'identification des informateurs (sexe, âge, années d'expériences, ainsi que la zone d'enseignement : urbaine, rurale ou semi-urbaine). Les deux autres parties contiennent vingt-deux (22) questions couvrant plusieurs aspects de recherche. Le présent article consiste à analyser la partie traitant l'apport de la pédagogie de projet et les difficultés. Les items du questionnaire ont été élaborés en s'inspirant de l'étude de (Mavromara-Lazaridou, 2006).

Nous avons distribué le questionnaire à deux catégories d'informateurs : cinquante-huit (58) enseignants et six (06) inspecteurs. Nous avons sélectionné seulement ceux qui travaillent (ou ont travaillé) avec la 5AP. Ceux qui ont répondu sont trente-quatre (34) enseignants et trois (03) inspecteurs qui ont des profils variés (cf. Tableau 01 ci-dessous). Ils appartiennent aux deux sexes (féminin et masculin). Ils forment plusieurs tranches d'âge : des jeunes et d'autres plus âgés. En ce qui concerne l'expérience, il y a des ceux considérés comme expérimentés et d'autres nouveaux. Ils exercent leurs métiers dans des établissements scolaires de natures diverses : rurale, semi-urbaine et urbaine.

Variables		Enseignants		Inspecteurs	
		Fréquence	Taux	Fréquence	Taux
Sexe	Sans réponse	01	02.94	/	/
	Homme	14	41.18	03	100
	Femme	19	55.88	/	/
Age	Sans réponse	01	02.94	01	33.33
	- 30 ans	12	35.29	/	/
	31 - 40 ans	05	14.71	/	/
	41 - 50 ans	11	32.35	02	66.67
	51 - 60 ans	05	14.71	01	33.33
Expérience dans l'enseignement	Sans réponse	01	02.94	01	33.33
	01 - 10 ans	16	47.06	/	/
	11 - 20 ans	06	17.65	/	/
	21 - 30 ans	09	26.47	02	66.67
	31 - 40 ans	02	05.88	/	/
Expérience avec la 5 ^e AP.	Sans réponse	03	08.82	01	33.33
	01 - 10 ans	19	55.88	02	66.67
	11 - 20 ans	09	26.47	/	/
	21 - 30 ans	03	08.82	/	/
Expérience dans l'inspection	Sans réponse	/	/	01	33.33
	01 - 10 ans	/	/	02	66.67
Nature de	Sans réponse	02	05.88	01	33.33

didactiques à savoir : l'approche par les compétences, l'approche communicative et l'approche par projet.

l'établissement	Zone urbaine	06	17.65	02	66.67
	Zone semi-urbaine	12	35.29		
	Zone rurale	14	41.18		

Tableau 1 : Les caractéristiques des enquêtés

2. Résultats obtenus et discussion

Dans les pages qui suivent, nous abordons les principaux résultats de notre enquête. Nous commençons par l'apport de la démarche de projet, puis nous passons aux difficultés rencontrées.

2.1. L'apport de la pédagogie de projet

Nous avons interrogé nos informateurs sur les avantages de la pédagogie de projet. Nous avons voulu savoir si les apprenants se sont développés dans le cadre de cette méthodologie, aussi bien sur le plan des compétences disciplinaires qu'interdisciplinaires et transversales.

2.1.1. Développement des connaissances et compétences

D'après les réponses récoltées, les apprenants se sont améliorés en compréhension orale. Or, en production orale, un tiers d'enseignants et un inspecteur affirment que les résultats de leurs élèves se sont améliorés, et un autre tiers déclare le contraire. Quant à l'écrit, la moitié des enseignants ont remarqué une progression des résultats en compréhension, et, en production, deux tiers des enseignants constatent une progression. En méthodologie (recherche, organisation, ...), seulement un tiers des enseignants a répondu que les élèves ont progressé.

Les propos illustratifs avancés par nos informateurs (Enseignants : *E* ; Inspecteur : *I*) sont divers. En ce qui concerne la production, un enquêté confirme que « *certaines apprenants, avec l'aide de l'enseignant, peuvent créer leurs propres contes à partir d'une idée.* » (E12). Deux autres avancent que « *grâce au projet du conte, je trouve que les élèves sont capables de faire une expression orale et écrite de bon niveau* » (E15) et « *le projet du conte aide à enrichir leur bagage linguistique.* » (E33). Pour un quatrième, les apprenants « *arrivent à s'exprimer et rédiger de conte, textes.* » (E24). En compréhension, un autre groupe d'enseignants affirme que « *les élèves comprennent les histoires racontées, ils réagissent à l'oral mais ils sont moins productifs à l'écrit.* » (E16), « *... ils ont du mal à raconter une autre.* » (E17).

Le tableau suivant comprend la totalité des chiffres obtenus :

Les compétences des apprenants		Enseignants		Inspecteurs	
		Fréquence	Taux	Fréquence	Taux
Compréhension orale	Sans réponse	06	17.65	01	33.33
	Oui	24	70.59	02	66.67
	Non	04	11.76	/	/
Production orale	Sans réponse	12	35.29	01	33.33
	Oui	12	35.29	01	33.33
	Non	10	29.41	01	33.33
Compréhension écrite	Sans réponse	10	29.41	02	66.67
	Oui	18	52.94	/	/
	Non	06	17.65	01	33.33
Production écrite	Sans réponse	08	23.53	01	33.33
	Oui	22	64.71	01	33.33
	Non	04	11.76	01	33.33

Méthodologie (recherche, organisation, ...)	Sans réponse	21	61.76	03	100
	Oui	11	32.35	/	/
	Non	02	05.88	/	/

Tableau 2 : développement des connaissances et compétences des apprenants

En réalisant un projet, les apprenants sont censés faire des recherches. Ils consultent les bibliothèques, le web, demandent des informations, discutent entre eux, conçoivent, organisent et mettent en œuvre le projet final. Toutes ces actions permettent développer des compétences à l'oral, à l'écrit et en méthodologie de travail (stratégies, techniques, ...) avec de l'aide et l'orientation de leurs enseignants et d'autres personnes. Ce développement peut être constaté non seulement dans le produit fini, mais aussi en cours de l'élaboration du projet (processus).

Les apprenants commencent par la lecture, la compréhension et la sélection des informations pour leurs produits. Cette lecture concerne des textes similaires à celui qui est visé (dans le cas présent, il s'agit des contes variés mais adaptés), des dictionnaires, des fiches d'orientation, etc.

Tout au long du processus d'élaboration du projet, les apprenants membres d'un seul groupe ou des groupes ou des classes différent(e)s, interagissent entre eux, avec leurs enseignants et éventuellement avec d'autres personnes (parents, amis, proches, ...). Ceci leur permettrait de s'améliorer au niveau de la compréhension et de la production orale, notamment si la langue en cours d'apprentissage est elle-même la langue du travail.

En rédigeant leurs textes définitifs, une autre compétence pourrait être apprise. Il s'agit de la production écrite. Les apprenants mettent en œuvre leurs connaissances sur la langue et sur la particularité du texte à rédiger (un conte). Ils écrivent les différentes parties en essayant de choisir le lexique adéquat et en veillant à l'orthographe et à la grammaire de langue. Les interventions des personnes ressources (enseignants ou autres) permettent d'orienter la production et corriger des éventuelles erreurs de différents genres.

Pour ce qui est de la méthodologie, la pédagogie de projet est un moyen pour apprendre à mener des recherches, à s'organiser, à partager les rôles, ... Ce sont des stratégies et techniques qui ne peuvent être développées que dans une optique pratique. Au fur et à mesure de la réalisation des projets, les apprenants perfectionnent leurs démarches, évitent des erreurs, surmontent des obstacles, ...

D'autres études et expérimentations dans des contextes différents ont aussi montré des avantages de la pédagogie de projet pour cet aspect. Le premier exemple est celui de Mavromara-Lazaridou (2006). Il s'agit d'une recherche-action réalisée auprès de deux classes du collège public grec. L'auteure a affirmé que cette approche a permis, non seulement de développer l'aspect motivationnel des apprenants mais aussi l'aspect cognitif. Ses résultats démontrent que la pédagogie de projet permet de développer des savoirs et des savoir-faire dans l'action, des compétences transversales :

« ... la compétence orale des apprenants a été développée de façon significative ; la compétence écrite de façon non significative ; la compétence générale (orale et écrite) de façon significative. » (2006 : 273).

Le second exemple (Lapen, 2008) concerne un projet de correspondance électronique entre un groupe d'adolescents mexicains étudiant à l'Alliance et un groupe d'adolescents français scolarisés dans un collège de Normandie. La réussite de cette expérience, selon l'auteur, se manifeste dans le développement linguistique et communicationnel de la langue, la motivation due à un échange authentique et à la diffusion du projet, la collaboration entre les apprenants et l'entraide entre les groupes.

2.1.2. La créativité

Un quart d'enseignants estime que leurs apprenants sont créatifs. Cette créativité se manifeste dans une partie de leurs rédactions : « ils peuvent créer une situation initiale ou encore la fin d'un conte. » (E12), « ils donnent des nouvelles idées, ils inventent des actions et des événements » (E08), « ... ils créent des scènes. » (E32) et dans certains cas, « il y a des élèves qui arrivent à imaginer des personnages et d'écrire un petit conte ou de réaliser une BD. » (E17), « ils donnent d'autres idées par exemple, ils peuvent rédiger [un] petit conte à la fin du projet. » (E05). L'un des informateurs est allé plus loin en déclarant que ses apprenants « ... peuvent se donner la permission de produire des situations (initiale ou finale) qui dépassent celles proposées par le maître. » (E04).

Quant aux deux tiers des enseignants et les trois inspecteurs déclarent que les élèves manquent de créativité : « ils comprennent très bien, mais la créativité laisse à désirer. » (E16). Ils ont problèmes d'« imagination et lexique limités » (E30). Deux enseignants évoquent « le niveau limité des apprenants » qui ne leur permet pas d'être créatifs (E06 et E20). Alors que, pour deux autres, le problème est le « manque du temps » (E18 et E21).

Ci-après un tableau récapitulant les résultats :

La créativité	Enseignants		Inspecteurs	
	Fréquence	Taux	Fréquence	Taux
Sans réponse	04	11.76	/	/
Enormément	03	08.82	/	/
Beaucoup	06	17.65	/	/
Assez	07	20.59	01	33.33
Un peu	12	35.29	01	33.33
Pas du tout	02	05.88	01	33.33

Tableau 3 : La créativité des apprenants

En plus du développement des connaissances et compétences, un autre aspect pourrait être travaillé avec la démarche de projet. Il s'agit de la créativité des apprenants, résultat de leur motivation et implications dans les tâches à mener. Pour qu'il y ait de l'implication, le projet doit être mené par les apprenants eux-mêmes en étant acteurs principaux. Et c'est dans ce sens que cette approche est désignée par « la pédagogie du projet-élèves » (Hubert, 1999) ou « la pédagogie du projet enfant » (Grandserre et Lescouarch, 2009).

Pour sa part, Rogiers insiste beaucoup sur l'importance d'amener les apprenants à s'entraîner à l'intégration des acquis, de les laisser faire et non pas de le faire à leurs places. En expliquant les « caractéristiques d'une activité d'intégration », l'auteur commence par la désigner d'« Une activité dans laquelle l'élève est acteur ». Il rajoute qu'

« Une activité centrée sur l'enseignant ne peut en aucun cas être considérée comme une activité d'intégration puisque la définition de l'intégration implique que la mobilisation des ressources soit effectuée par l'élève lui-même. » (2010 : 190).

La pédagogie de projet permet de faire émerger la créativité des apprenants et de la développer. En donnant la même consigne à un groupe d'élèves (écrire tout un conte ou une partie par exemple), on peut obtenir plusieurs résultats selon les idées des apprenants et selon leurs imaginations.

La créativité, à travers la démarche de projet, se manifeste au début du projet : le choix du thème, de l'intitulé, des éléments constitutifs, ... en passant par le processus de la recherche effectuée : pertinences et richesses des informations sélectionnées,

diversifications des sources, ... en arrivant au résultat final et au projet concret : sa nature (fiche, dépliant, enregistrement, bande dessinée, ...) couleurs utilisées, photos, schémas et illustrations ...

Le contexte des apprenants semble jouer un rôle non négligeable dans le développement de la créativité. Il peut être un atout pour eux comme il peut les freiner. Dans le premier cas, la disponibilité et la diversification des moyens et des ressources permet aux apprenants de s'inspirer de plusieurs modèles de production et de présentation des projets. C'est le cas par exemple des zones urbaines. L'un des sujets enquêtés affirme que ses apprenants « ... vivent dans un environnement où [ils] peuvent être créatifs. » (E11). Dans d'autres situations, comme les zones rurales, il y a un manque flagrant de ressources et peu d'occasions de communications sont offertes aux apprenants des langues ce qui les démotive. Ceci est signalé par l'un des enseignants en disant que « d'une part, les élèves sont démotivés, d'autre part leur milieu socioculturel est très pauvre. » (E13).

Les avantages de la pédagogie par projets sont très nombreux et poussent les institutions et les enseignants de l'adopter en tant que méthodologie de références et de pratiques. Il existe toutefois des problèmes et obstacles que pourraient rencontrer les acteurs de terrains (apprenants et enseignants) lors de la mise sur pied d'une telle méthodologie. Dans la deuxième partie de notre article, nous abordons des difficultés exprimées par nos informateurs les concernant mais aussi qui concernent leurs apprenants.

2.2. Les difficultés rencontrées

2.2.1. du côté des apprenants

Deux inspecteurs et un quart d'enseignants répondent que les difficultés rencontrées par les apprenants sont d'ordre « linguistique » (insuffisance du lexique et vocabulaire, non-maîtrise de l'orthographe, erreurs de syntaxes et de conjugaison, ...) (E05, E07, E08, E11, E17, E19 et E31 ; I02 et I03). Un enseignant déclare que ses apprenants souffrent « sur les points de langue, la construction des phrases et leur cohérence. » (E19).

Un quart d'enseignants déclare que le problème réside dans « la production écrite » (E03, E05, E06, E10, E13, E22 et E25). Un enseignant a affirmé que les apprenants lors de la « ... séance de la production écrite, ils trouvent beaucoup des difficultés. » (E22).

Un peu plus d'un dixième évoque le problème « de moyens et supports » (E02, E12, E17 et E34). Alors que pour à peu près d'un dixième, les apprenants rencontrent des problèmes lors de « la production orale » (E01, E18 et E13). L'un des sujets déclare que « la difficulté réside dans la production, en d'autres termes, mes élèves n'ont pas pu s'exprimer oralement leurs expériences, faute de langue. » (E01).

Les données en totalité sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Difficultés rencontrées par les apprenants	Enseignants		Inspecteurs	
	Fréquence	Taux	Fréquence	Taux
Sans réponse	08	23.53	01	33.33
Orthographe et vocabulaire	09	26.47	02	66.67
Production écrite	08	23.53	/	/
Manque de supports	04	11.76	/	/
Production orale	03	08.82	/	/
Compréhension écrite	02	05.88	/	/
L'enchaînement des idées	02	05.88	/	/
Imagination / créativité	02	05.88	/	/
Lecture	02	05.88	/	/
Compréhension orale	01	02.94	/	/

Partage des rôles	01	02.94	/	/
-------------------	----	-------	---	---

Tableau4 : Les difficultés rencontrées par les apprenants

Les difficultés citées plus haut ne permettent pas une bonne conduite et réalisation aisée des projets pédagogiques. Mais, ce sont des obstacles qui pourraient être considérés comme sources d'apprentissage. En effet, c'est ce qui rend ce genre d'approches importantes est cette confrontation et conflit entre un état souhaité du projet et les capacités réelles des apprenants. Dès que ces derniers se lancent dans un projet, ils mettront à l'épreuve leurs connaissances et compétences. Ces connaissances et compétences seront améliorées et complétées tout au long de la durée accordée à la réalisation du projet.

Selon les niveaux des apprenants et la nature des difficultés qu'ils rencontrent, les enseignants essayeront d'ajuster et de modifier, si nécessaire, certaines étapes des projets, et même de les remplacer ou supprimer. Dans ce sens, Puren (2014 :01) parle des « *rétroactions* ». Il clarifie ceci comme étant l'ensemble des

« ajustements en cours de projet en fonction d'évaluations intermédiaires, qui peuvent amener à revenir sur des activités antérieures, à ajouter de nouvelles activités intermédiaires, à ajuster la planification voire la conception elle-même du projet ».

Ces procédures nécessaires permettent de garder le caractère actif de cette approche en laissant les apprenants travailler et en évitant la « *dérive productiviste* » (Mavromara-Lazaridou, 2006 : 98). Il s'agit de l'une des dérives de la pédagogie de projet, lorsqu'une survalorisation sera donnée au produit final plus que les actes d'apprentissage. Dans cette démarche pédagogique, les apprenants développent des compétences en réalisant des projets. Ce sont ces compétences qui comptent et non pas le projet qui

« n'est pas une fin (but) en soi, c'est un moyen pour confronter les apprenants à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage significatives. Il ne doit en aucun cas occulter les apprentissages au profit du produit à réaliser. » (Guides, 2012 :76).

Les difficultés peuvent être classées en deux catégories, surmontables et non-surmontables. Ce qui est a été signalé par les enquêtés semblerait, majoritairement, de nature surmontable. Les tâches effectuées dans le cadre du projet pédagogique (recherche d'informations, lecture des documents, débats et négociation, rédaction et réalisation, ...) permettent d'enrichir le bagage lexical des apprenants et de développer leur grammaire intériorisée pour s'améliorer sur les plans de l'expression et de la production orale et écrite.

Or, quelques d'autres difficultés, à l'instar du manque d'outils et moyens pédagogiques nécessaires, ne permettent pas aux apprenants d'achever leur œuvre. Revenant sur l'exemple cité auparavant concernant la réalisation des correspondances électroniques entre étudiants mexicains et collégiens français (Lapen, 2008). Un tel projet pédagogique exige la disponibilité des ressources technologiques considérables, entre autres, un accès à l'internet et des micro-ordinateurs. Dans notre cas étudié, certains établissements sont pauvres et les apprenants n'ont pas les moyens chez eux qui favorisent la réalisation du projet « *lire et écrire un conte* ». S'il peut combler ce manque en classe, l'enseignant, comme l'a suggéré l'un deux « ... *doit ramener le matériel nécessaire* » (E03) et le fournir aux apprenants. Des aides de types différents, à l'instar des photos et illustrations, des bandes dessinées, des enregistrements audio et/ou visuels, ... Il peut aussi orienter les apprenants vers le net et les bases de ressources pédagogiques qui soient adaptées à leur âge. Mais, si ce genre de solutions n'est pas possible, nous pouvons parler dans ce cas de difficultés de nature non-surmontable.

Pour éviter d'arriver à une telle impasse, il vaut mieux bien étudier l'ensemble des ressources nécessaires et accessoires en plus des éventuelles contraintes avant même de commencer un projet pédagogie, autrement dit, lors de la phase de négociation et de la conception. Au sens de De Ketele et al. (2007 : 21-23), il s'agit de « l'analyse des contraintes et des ressources » qui peuvent être : institutionnelles, humaines, spatiales, temporelles, matérielles. Pour désigner le caractère surmontable ou non-surmontable, les mêmes auteurs parlent des « contraintes levables » ou « non levables ». Tandis que pour les ressources, ils distinguent des « ressources directes » et « ressources indirectes ». Dans le premier cas, ce sont les ressources « que les institutions ont directement à leur disposition et qui, en conséquence, sont assez facilement mobilisables (personnel de l'institution, locaux, équipement, etc...). ». Le second cas concerne les ressources

« que les institutions n'ont pas directement à leur disposition, mais qu'elles peuvent obtenir moyennant les démarches appropriées (recours à un conférencier extérieur, prêt d'équipement, accès à une bibliothèque extérieure, etc...). ».

Ce que nous pensons recommandable à ce stade à propos des projets à réaliser est de laisser le choix pour les apprenants et leurs enseignants. Un choix qui peut se faire à partir de plusieurs possibilités, en fonction de plusieurs critères, entre autres, les moyens et les aides didactiques disponibles. La première possibilité est de fournir, à titre indicatif, un manuel composé de projets pédagogiques à partir desquels le choix d'un projet (ou plus) est effectué, des projets de nature « prêt-à-porter ». La deuxième possibilité est de proposer un canevas contenant des orientations qui aident à concevoir et à mettre en œuvre un projet pédagogique « sur mesure ». Dans la troisième possibilité, une voie entre les deux premières, sert à adapter des projets pédagogiques déjà élaborés en les contextualisant aux cas particuliers.

2.2.1. du côté des enseignants

Un quart d'enseignants répond que les difficultés rencontrées par eux-mêmes est de faire comprendre aux apprenants les textes du manuel relatif au projet du conte. Il s'agit des textes « longs », « difficiles à expliquer » et « qui dépassent la capacité des élèves ... » (E02, E03, E11, E19, E20, E21, E22 et E26).

Une partie d'enseignants et deux inspecteurs énoncent que les difficultés sont relatives au manque des « supports pédagogiques » (E06, E16 et E17 ; I02 et I03). Quant à une minorité d'enseignants et deux inspecteurs, ils déclarent que le « temps » (E05 et E18 ; I02 et I03) représente un obstacle, car ils n'arrivent pas à accomplir le programme préétabli en atteignant les objectifs escomptés.

Toutes les réponses sont regroupées dans le tableau ci-après :

Difficultés rencontrées par les enseignants	Enseignants		Inspecteurs	
	Fréquence	Taux	Fréquence	Taux
Sans réponse	08	23.53	01	33.33
Les contes du manuel	07	20.59	/	/
Manque de supports	05	14.71	02	66.67
Le temps	03	08.82	02	66.67
Vocabulaire	03	08.82	/	/
Production écrite	02	05.88	/	/
Manque de concret	01	02.94	/	/
Production orale	01	02.94	/	/
Créativité	01	02.94	/	/

Choix du conte	01	02.94	/	/
Partage des rôles	01	02.94	/	/
Effectif des élèves	01	02.94	/	/

Tableau 5 : Les difficultés rencontrées par les enseignants

Pour leur part, les enseignants rencontrent certaines difficultés qui les empêchent à bien animer leurs classes. En grande partie, ces difficultés se croisent avec celles que rencontrent les apprenants. Il s'agit des insuffisances de vocabulaire et de productions écrite et orale et manque de support que nous avons traités plus haut. En plus, les enseignants évoquent d'autres difficultés que nous exposons ci-dessous.

Faire comprendre les contes du manuel aux apprenants est une entrave majeure, même si « *le conte* » comme thème les intéressent quasi intégralement (Yousfi, 2017). D'après les déclarations des sujets, ces contes (ou la plupart) sont longs, difficiles et ne reflètent pas le contexte socioculturel des apprenants. Introduire des contes familiers chez les apprenants pourrait les motiver, lorsqu'ils découvrent leurs propres cultures dans une autre langue, et les aide à comprendre en faisant un transfert inter-compréhensif. Pour cela, quelques enseignants (E13 et E20) ont changé, intelligemment, les contes du manuel vers des contes populaires algériens et magrébins. A titre d'exemple, les deux textes « *histoire de Babar* » et « *Le chêne de l'ogre* »¹ ont été, respectivement, remplacés par « *Jeha et l'Ane* » et « *Azza et Maazouza* »².

De même, le facteur temps représente un autre souci pour les enseignants. Ils doivent accomplir impérativement quatre projets pédagogiques, l'un après l'autre, dans un laps de temps si limité, d'une heure et demi. Les exploiter tous, leçons et activités, ne permet pas un bon apprentissage notamment avec le niveau des apprenants et son hétérogénéité. S'il n'est pas possible d'augmenter le volume horaire consacré à cette matière, il est tout à fait possible de diminuer le nombre de projets à réaliser. Au final, nous pensons qu'un projet bien fait vaut mieux qu'un projet bien accompli.

Le manque de concrétisation est aussi un problème rencontré en classe de 5AP. Le manque des supports pédagogiques et le manque du temps, entre autres, ne permettent pas que les apprentissages aboutissent à des objets finis dans la moitié des cas interrogés (Yousfi, 2017). Les pratiques de classe manifestent des productions écrites en fin de chaque projet, et un examen final de nature sommative et certificative.

Pour pouvoir surmonter ces difficultés, ou du moins une partie, les enseignants devraient se préparer durant leur formation initiale et/ou continue. Le programme doit être enrichi par des outils nécessaires, des techniques et des stratégies pour former les enseignants à des situations semblables ou proches.

Conclusion

Considérée comme une ancienne approche qui a été relancée plusieurs années après, la « *pédagogie de projet* » représente un atout considérable pour la classe de langue. En contextes différents, algériens et autres, les déclarations des praticiens corroborent avec celles des théoriciens s'intéressant à cette méthodologie. Le travail dans le cadre de cette démarche active est une occasion pour effectuer des recherches réelles et les concrétisent en objets finis. Ce processus permet de se motiver et d'apprendre en

¹Ces deux histoires sont proposées dans le manuel scolaire officiel de la classe « Mon Livre de Français » (2011).

²Voir les deux histoires traduites sur : <http://noraaceval.unblog.fr/2013/08/25/la-chevre-et-les-chevrettes-azza-et-maazouza-1re-partie/> (consulté le 24 août 2020) et <http://facilek.blogspot.com/2017/12/histoire-de-Joha-avec-son-ane.html> (consulté le 25 août 2020)

contexte fonctionnel. Nos informateurs nous ont confirmé qu'à travers le projet pédagogique, leurs apprenants ont pu développer des savoirs et savoir-faire différents. Des améliorations à plusieurs niveaux ont été constatées sur les plans linguistique, communicationnel et créatif. Les apprenants se sont améliorés au niveau du lexique et de la grammaire, ce qui a permis de développer, à l'oral et à l'écrit, des compétences de compréhension et de production. De plus, en réalisant des recherches, les apprenants s'améliorent au niveau méthodologique. Ils apprennent à s'organiser, à collaborer, à partager les rôles, à débattre et à argumenter.

En adoptant cette démarche en classes, nos enquêtés ont été exposés à un ensemble d'obstacles et entraves, eux-mêmes ainsi que leurs apprenants. Nous pouvons citer, le manque de moyens et supports pour animer les situations pédagogiques, le manque du temps pour aborder un programme si long, le choix inapproprié des textes supports proposés dans le manuel scolaire. A tout cela s'ajoute des insuffisances aux niveaux linguistique et communicationnel des apprenants. Mais ce sont des insuffisances qui peuvent être travaillées à travers cette approche.

Ces résultats sont obtenus pour un niveau précis (5AP) dans une région précise (Relizane, Algérie). Qu'en est-il alors pour d'autres niveaux, du même cycle ou de cycles différents, et dans d'autres régions ? Serait-il possible d'arriver à des résultats proches ou différents ? Et si nous questionnons des apprenants, et nous confrontons leurs propos avec ceux des enseignants, qu'obtiendrons-nous ? Reste à découvrir...

Bibliographie

- De Ketele, J.M. et al., 2007, *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Grandserre, S., Lescouarch, L., 2009, *Faire travailler les élèves à l'école : Sept clés pour enseigner autrement*, [Sans lieu], ESF éditeur.
- Guides pédagogiques des manuels de français 3e AP - 4e AP - 5e AP, 2012, [Sans lieu], ONPS.
- Hubert, M., 1999, *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*, Lyon, Chronique sociale.
- Lapen, T., 2008, « La pédagogie de projet : un exemple d'expérience réussie », *Rencontres Pédagogiques du Kansai* http://rpkansai.com/bulletins/pdf/022/045_049_lapen.pdf (consulté le 26 janvier 2016).
- Mavromara-Lazaridou, C., 2006, *La pédagogie de projet pratiquée en FLE dans les deux premières classes du collège public grec*, Thèse de doctorat de Lettres modernes. Karlsruhe : École Supérieure de Pédagogie <http://d-nb.info/1002453046/34> (consulté le 11 mai 2013).
- Mon livre de français : 5ème année primaire, 2011, [Sans lieu], ONPS.
- Perrenoud, P., 1998, « Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet ». http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html (consulté le 25 août 2020).
- Programme de français de la 5^e année primaire, 2011, *Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3ème, 4ème et 5ème année primaire)*. p. 73-110, [Sans lieu], ONPS.
- Proulx, J., 2004, *Apprentissage par projet*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Puren, C., 2014, « Argumentaire en faveur de la pédagogie de projet », *Dossier de travail : La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle* <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-etliens/2014b/> (consulté le 01 décembre 2014).
- Roegiers, X., 2010, *La pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck Supérieur,
- Yousfi, B., 2017, « La pédagogie de projet en 5e année primaire : formation des enseignants et pratiques de classes (Enquête de terrain) », *Insaniyat*, n°s 75-76, p. 109-127.

Boulanouar YOUSFI, enseignant-chercheur au sein de l'université de Tissemsilt, enseignant-vacataire et ex-assistant ingénieur informaticien au sein du centre universitaire de Relizane, membre du laboratoire TRADTEC de l'Université d'Oran 2 (tous en Algérie). Il est intervenant et auteur de publications en didactique des langues et en statistiques textuelles : analyse des manuels scolaires, approches didactiques, élaboration des dispositifs de formation, exercices et activités d'apprentissage, formations des formateurs, TICE, ...

**LES ENQUÊTES IMPOSSIBLES : UNE PISTE POSSIBLE POUR
APPRENDRE L'ORAL ET LE LANGAGE SPÉCIAL A
L'UNIVERSITÉ / IMPOSSIBLE INVESTIGATIONS: A POSSIBLE
WAY TO LEARN ORAL AND SPECIAL LANGUAGE AT
UNIVERSITY¹**

Résumé : Le présent article a trait à l'exploitation du document authentique audiovisuel, *Les Enquêtes Impossibles*, en vue de favoriser la compétence de l'oral et apprendre la langue de spécialité par des étudiants de licence de français. En effet, nous avons mené une expérience afin de voir la contribution de ce document au développement des compétences linguistiques de ces étudiants. Les résultats de l'étude nous montrent que le recours au document authentique permet le travail simultané de la langue et de la culture avec l'opportunité d'acquérir le langage spécial d'un domaine donné. Ce document suscite également la motivation des étudiants et leur implication dans leurs apprentissages.

Mots-clés : document authentique, *Enquêtes Impossibles*, oral, langage spécial, université.

Abstract: This article deals with the use of the authentic audiovisual document, *Les Enquêtes Impossibles*, with a view to promoting oral competence and learning the specialty language by French undergraduate students. Indeed, we conducted an experiment to see the contribution of this document to the development of the linguistic skills of these students. The results of the study show us that the use of the authentic document allows the simultaneous work of language and culture with the opportunity to acquire the special language of a given field. This document also stimulates students' motivation and their involvement in their learning.

Keywords: authentic document, *Enquêtes impossibles*, oral, specialty language, university.

Introduction

En Algérie, le français est reconnu comme la première langue étrangère. Celle-ci jouit, néanmoins, par rapport aux autres langues étrangères, d'une place primordiale dans les systèmes de l'enseignement scolaire et universitaire et cela depuis le cycle primaire. À l'université, notamment en licence de français, (Zakia Aït Moula, 2019 : 121) constate que :

« Le niveau des étudiants aussi bien à l'oral qu'à l'écrit est globalement très insuffisant. Ainsi, la mission de pallier leurs défaillances, de renforcer leurs acquis, d'installer et de développer chez eux de nouvelles compétences revient en premier lieu aux enseignants qui assurent les modules de pratique de la langue, à savoir l'oral et l'écrit. »

À partir de ce constat, et comme notre intérêt se focalise sur l'oral, nous avons jugé utile de nous interroger sur l'efficacité du document authentique comme moyen d'enseignement-apprentissage et la démarche mise en œuvre afin de développer les compétences d'oral ainsi que l'acquisition du langage spécial par des étudiants de tronc commun de la licence de français.

Avant d'apporter des éléments de réponse à notre interrogation, nous donnerons d'abord un aperçu sur l'enseignement de l'oral à des étudiants de licence de français. Ensuite, la notion de document authentique sera mise en exergue, pour en établir une enquête sur l'apport du support proposé *Les Enquêtes impossibles* aux différents apprentissages de la langue.

1. L'enseignement de l'oral à des étudiants de FLE

¹ Fatima ZIOUANI, Université Amar Telidji, Laghouat, Algérie, zioanifatima@yahoo.fr

Considéré comme l'une des unités d'enseignement fondamentales, l'oral bénéficie d'un volume horaire important dans les nouveaux programmes de la licence LMD. Ainsi, un regard sur les programmes de la licence de français nous renseigne sur la place de l'oral comme objet d'enseignement. En effet, le volume horaire hebdomadaire fixé à l'oral est de trois heures (en première et en deuxième année), et de 1h30 (pour la troisième année) constituant ainsi le module, à côté de l'écrit, ayant le volume plus ou moins élevé.

D'autre part, il est précisé que les contenus doivent prendre en charge aussi bien la compréhension que l'expression tout en mettant l'accent sur la production.

Pour la matière enseignée, après concertation commune, les contenus du module de l'oral sont exclusivement suggérés et conçus par les enseignants qui l'assurent. De la même manière procèdent les enseignants concernés afin de trouver les documents et les supports adéquats qui correspondent aux objectifs du module. C'est là qu'apparaît le rôle du document authentique dans l'enseignement de l'oral et éventuellement dans la section de la langue de spécialité, faisant partie de l'unité d'enseignement : Langue et usage¹.

2. Le document authentique et l'apprentissage du FLE

Dans leur *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, (Cuq et Gruca, 2003 : 431) définissent le document authentique comme :

« Celui qui n'a pas été créé à des fins pédagogiques. Par opposition aux supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers, les documents authentiques sont des documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de réelle communication. Ce sont des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. »

De cette définition, nous retenons que le document authentique dans ses différentes formes : orale, écrite, visuelle ou audiovisuelle, se veut comme document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques et qu'il ne devient pédagogique que par l'exploitation faite par le concepteur du cours.

De son côté, (Henri Besse, 1987) affirme l'idée en avançant qu'en classe de FLE :

« Tout objet porteur d'une signification est un document authentique. Il est présenté en classe tel quel sans aucune modification apportée à ce pourquoi il a été conçu. C'est un document non composé à des fins pédagogiques, et destiné au départ à des locuteurs natifs. »

3. Les atouts du document authentique audiovisuel

Le film, la publicité, le clip vidéo et l'émission sont des documents audiovisuels télévisés, qui peuvent être enregistrés sur des cédéroms ou des dvd. Avec l'avènement de l'outil Internet, considéré comme étant « une source intarissable de documents authentiques variés ». (Cord- Maunoury Brigitte, 2000 : 240), ces documents deviennent plus accessibles aux téléspectateurs. YouTube par exemple ou Dailymotion qui sont des sites d'hébergement de vidéos, présentent d'innombrables sortes de vidéos telles des extraits de films, des vidéos amateurs, de la musique, etc.

Ayant la particularité de relier l'oral à l'image, ces documents télévisuels peuvent faire l'objet d'une pratique pédagogique en classe de langue. Ainsi, à la faveur de l'image animée, ces supports permettent une langue variée, actuelle et en situation. Ils octroient par ailleurs un savoir-faire langagier et des pratiques de communication, tout en étant l'environnement de communication par le non-verbal.

a. Le document authentique pour motiver à l'apprentissage

Si on part de la représentation faite par (Jean Houssaye, 1995 : 24) sur la motivation, étant donné que cette dernière est un *construit culturel et social*, il est donc utile

¹Précision fournie par le canevas de la mise en conformité de l'offre de formation LMD.

d'attribuer cette mission au document authentique grâce à ses ressources inépuisables. Ainsi, (Karen KéniaCouto Silva, 2015 : 118) rejoint cette idée en admettant que le document authentique serait au service de la motivation dans la mesure où :

« L'apprenant peut faire un lien entre le contenu véhiculé et ses expériences personnelles, apporte des aspects réels et actuels de la culture française et permet un travail basé sur la dimension linguistique, culturelle et pragmatique. »

b. Le document authentique pour un apprentissage linguistico-culturel

(Carmen Compte, 1993 : 7), évoque la possibilité d'enseigner la langue et la culture par le biais de l'image animée :

« Il a été possible jusqu'à présent d'enseigner les langues sans utiliser l'image animée... et cela pourrait fort bien se poursuivre ainsi. Pourtant, la connaissance que nous avons de ce média permet d'accroître l'efficacité du processus d'enseignement, en ce qui concerne, en particulier, les conventions sociales, les expressions non verbales et les implicites culturels. De plus, la vidéo provoque l'implication affective de l'apprenant, ce qui constitue l'une des forces-moteur de l'apprentissage. »

Dans une autre perspective, l'aspect authentique du document télévisuel propose de nombreux avantages pour l'enseignement de la culture étrangère. (Mounir Dakhia, 2018 : 365) considère que :

« La télévision et le document vidéo témoignent la réalité sociale et culturelle et par conséquent favorisent l'acquisition d'une véritable compétence culturelle, voire une compétence linguistico-culturelle car grâce aux activités proposées, on peut travailler les quatre compétences et les combiner ensemble. »

4. Les Enquêtes impossibles

Il s'agit d'une série de télévision française qui dévoile les techniques de l'enquête criminelle. Elle repose sur l'adaptation en français des numéros des séries américaines American Justice et Forensic Files et de la série australienne Forensic investigators, qui relatent des faits divers réels. L'émission est, le plus souvent présentée et entrecoupée de résumés et de commentaires de Pierre Bellemare, semblables à ceux de Bill Kurtis, présentateur d'American Justice : remplacement dans l'histoire générale de la criminologie, évocation d'autres affaires françaises liées au cas traité, éventuelles précisions sur les suites de l'affaire, inconnues au moment de la diffusion du numéro d'origine.

a. Format de l'émission

Au doublage des numéros d'origine, s'ajoute dans cette émission l'insertion de commentaires dits par le présentateur principal Pierre Bellemare, lequel est filmé sur fond bleu. Celui-ci, à l'instar d'Alain Dcaux dans les numéros de Forensic Files, commente les histoires évoquées.

Le titre de l'émission a pour fond l'image, en blanc sur fond bleu, de l'emprunte d'un pouce substituant la lettre O. Le logotype est différent des logos des émissions originales.

b. Le présentateur Pierre Bellemare

Écrivain, chanteur, animateur et producteur de télévision française, Pierre Bellemare (1929-2018) est un pionnier de programmes de radio et de télévision comme producteur et animateur. Ses nombreux écrits, dont des recueils d'histoires vraies, sa voix grave et chaleureuse de conteur et ses nombreuses émissions ont marqué le paysage audiovisuel français, depuis la fin des années 40.

c. Présentateur ou pédagogue

Chaque épisode de l'émission comporte une ou deux histoires qui durent à l'origine de 25 à 30 minutes chacune. Elles sont, le plus souvent, diffusées deux par deux sans nécessairement respecter l'ordre initial de diffusion aux Etats-Unis.

Nous constatons que la démarche empruntée par le présentateur ressemble en grande partie à celle utilisée par les enseignants et les pédagogues. En effet, après chaque séquence comprenant des événements ou des témoignages, Pierre Bellemare tâche de résumer et de récapituler les faits. Ce qui aide à capter l'attention et maintenir l'intérêt des téléspectateurs et/ ou récemment les abonnés de la chaîne You tube dédiée à cette émission.

Il est également noté le recours aux procédés explicatifs, comme la définition, l'énumération, l'illustration et la comparaison, sans oublier le procédé de la reprise qui met en relief certaines notions essentielles par rapport aux récits relatés.

Par ailleurs, la posture, les gestes accompagnant le discours, le langage para-verbal, le débit lent qui permet d'expliquer et de comprendre, ainsi que le l'intonation révèlent le talent du pédagogue chez le présentateur, qui parfois, se sert de certaines situations pour fournir aux téléspectateurs des informations autour de quelques notions-clés. En guise d'exemple, dans l'épisode intitulé « Torturée au motel », le présentateur évoque lors de la 13^e minute l'histoire de l'invention du détecteur de mensonge avec l'explication du mécanisme de fonctionnement de cet appareil.

5. Problématique

Partant de l'exposé des usages du document authentique audiovisuel, notamment celui de l'émission des *Enquêtes Impossible* en classe de langue, notre problématique s'articule autour de l'exploitation et l'apport de ce support à l'apprentissage de l'oral et à la langue de spécialité chez des étudiants du département de français.

6. Démarche pratique

Pour notre expérience, nous avons soumis 14 étudiants de la 3^{ème} année licence à une série d'activités autour du même support. Il s'agit d'un épisode intitulé « La voix de la trahison », qui a été gratuitement téléchargé depuis l'application YouTube. Les détails de la vidéo figurent dans le tableau suivant

Lien du téléchargement	https://www.youtube.com/watch?v=qk-AgMqtZac
Durée	46 minutes
Voix des narrateurs	Pierre Bellemare, Peter Thomas, Benoît Allemane
Lieu et date des enquêtes	Australie 1999, 2001.
Résumé du récit	Suite à la découverte d'un cadavre d'une femme assassinée, une enquête policière est entamée. Faute d'indices, l'enquête est au point mort. Deux ans plus tard, un autre crime ayant le même mode opératoire est commis. Cette fois-ci, il s'agit d'une jeune étudiante. L'enquête est donc relancée, et grâce à un enregistrement vocal d'un appel téléphonique anonyme diffusé à la télévision, la police procède à un appel à témoins et le tueur est enfin identifié.

Tableau 1 : les détails essentiels de l'épisode-support

a. Matériel didactique :

- Le support audiovisuel comportant l'épisode en question
- Des moyens technologiques : data-show, micro-ordinateur, amplificateurs de son.
- Un calepin pour la prise de notes.
- Une fiche pour la réalisation des activités
- Un questionnaire à remplir

b. Déroulement des activités

i. Premier jet : travail mené en classe

Il s'agit d'un travail continu de quatre heures (240 minutes), se déroulant en quatre phases, qui s'intéresse chacune d'une compétence de langue.

Phase 1 : visionner le document (50 minutes)

S'assurer que les étudiants sont en train de suivre l'émission et de prendre notes au fur et à mesure.

Phase 2 : activité de compréhension orale (60 minutes)

Voir le degré de la compréhension orale chez les étudiants à l'aide d'un ensemble de questions (QCM) élaboré et distribué avant le visionnage du document. Les questions portent sur les circonstances de la découverte des victimes, des indices de l'identification du meurtrier, les sources d'information, ainsi que les acteurs qui ont contribué à la détention de l'accusé.

Ayant l'air facile et abordable, ces questions ne visent pas seulement la compréhension mais sont aussi des balises pour déterminer les grands moments de l'enquête.

Phase 3 : activité de production orale (100 minutes)

Inviter les étudiants à résumer oralement le document. Le travail peut être préparé à l'écrit de sorte de faire un écrit oralisé. Disposant de 5 minutes chacun, les étudiants présentent leurs comptes rendus à tour de rôle devant l'enseignant.

Dans cette étape, le procédé de la récapitulation utilisé par le présentateur a manifestement aidé les étudiants à élaborer le travail. Ainsi, lors de leur prestation orale, il est constaté que ces derniers ont repris certains passages du discours de l'animateur. Cette imprégnation du langage peut expliquer l'intérêt porté à la communication par les étudiants.

Phase 4 : activité liée au langage spécial (30 minutes)

À ce stade, il est demandé aux étudiants de dégager les différents extraits qui contiennent des langages de spécialité et les classer en catégories.

Quelques réponses recueillies apparaissent dans le tableau ci-dessous :

Domaine	Expressions et l'heure de l'écoute
Police	On n'a jamais fait un appel à témoins à partir d'une voix (16 :15) Il déjà fait la prison avec sursis. (30 : 45) Même si la police est persuadé que l'homme au téléphone est bien Mark Rust, les preuves sont insuffisantes pour procéder à son arrestation. (31 :25) Ajouté aux indices recueillis par la police, cette information contribue à son arrestation. (45 :35) Les voitures de polices ont sillonné la zone, les rues ont été fermées pendant que les unités canines et les policiers fouillaient les maisons et interroger les résidents. (26 :03)
Criminologie	Le corps de la femme étant en stade de décomposition avancé était dissimulé dans les buissons. Les premiers éléments penchent pour le meurtre (2 :53) Elle est morte étouffée, c'était un cas de strangulation. (3 :45) Il l'a finalement tuée en la frappant à la tête avec une pierre. (36 :15) Rust est ensuite emprisonné pour avoir déclenché un d'incendie criminel. (45 :03)
Médecine légale	Les asticots peuvent déterminer le moment de la mort. (4 : 50) Plus il fait chaud, plus les asticots peuvent se développer (5 : 50) Quand j'ai fait l'autopsie, je me suis rendu compte qu'il manque 3 dents dans la mâchoire (6 :06)
Graphologie	Notre travail consistait à comparer les deux documents et déterminer s'ils étaient écrits par la même personne (31 :45) L'autre caractéristique était l'écart entre certains mots (32 :00) Tous les mots qui ont été comparés étaient identiques (32 :14) Les lettres ou les qui pouvaient être directement comparés montraient de grandes similitudes dans la forme et l'apparence (32 : 28)
Psychologie	Marc Rust manifeste les premiers signes de dérèglement psychologique dès l'âge de 13 ans (44 : 29) Atteint du syndrome de Klinefelter qui le rend infertile, sa frustration augmente au fil des ans, il est accusé d'exhibitionnisme de 7 reprises (44 : 45)

Tableau 2 : des échantillons de réponses concernant les LS.

ii. **Second jet : travail mené à la maison**

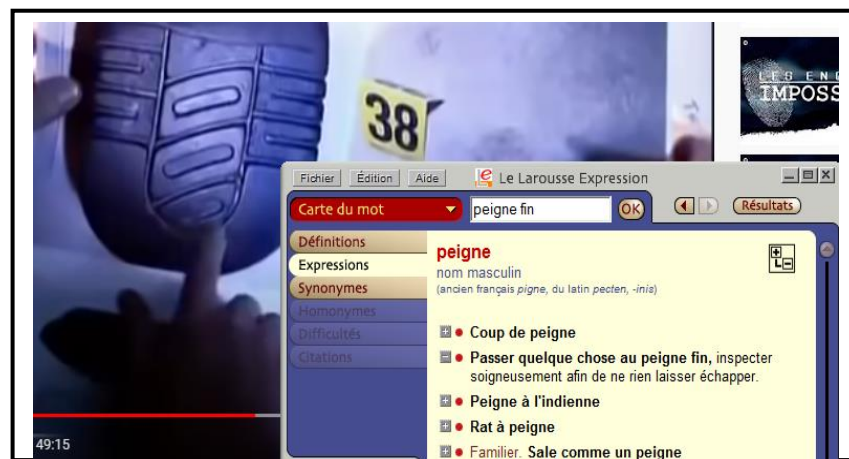
Il s'agit à dans cette étape d'examiner de nouveau l'émission à tête reposée et cela pour pouvoir répondre au questionnaire suggéré par l'enseignant.

7. Analyse du questionnaire

La première question cherche à connaître le jugement porté sur l'émission. Ayant l'opportunité de faire plusieurs choix, la majorité des étudiants (12/14) la trouve intéressante, passionnante et riche. Deux étudiants pensent qu'elle est insignifiante de par la durée du visionnage du document.

La deuxième question est réservée à l'utilisation du dictionnaire numérique pendant le visionnage de l'enquête. En y répondant, tous les étudiants affirment le recours répété à ce procédé qu'ils trouvent indispensable aussi bien pour la compréhension que pour la transcription orthographique de certains termes, sans oublier l'explication des expressions figées, telles que : mettre la puce à l'oreille, passer quelque chose au peigne fin, etc.

Figure 1 : illustration du recours au dictionnaire électronique



La troisième question consiste à indiquer les compétences qui peuvent-être installées chez l'apprenant à l'aide du document. 10 étudiants désignent la compétence orale, tandis que quatre ajoutent la compétence culturelle. L'écrit s'avère négligé car le document privilégie l'aspect auditif-verbal.

La quatrième question vise à savoir l'impact de l'image animée dans le processus de compréhension. En réponse à cette question, les étudiants sont unanimes à vanter le rôle de l'image animée qui tient lieu du contexte de la communication.

Le but de la cinquième question est de faire la différence entre le document récemment étudié et les documents classiques, que les étudiants ont l'habitude d'analyser. Les 11 réponses recueillies en faveur du document authentique révèlent sa richesse en matière linguistique, culturelle et communicative. Alors que 3 étudiants estiment que la complexité du document mène à la complication des activités proposées. Par conséquent, pour eux, ce choix est déconseillé.

La question suivante est axée sur le type d'activités à effectuer à partir de cette émission. Là-dessus, une panoplie de propositions est émise : activités de compréhension, de simulation de rôles et de production orale ; exercices de diction ; activités lexicales : rétention du vocabulaire et des expressions ; activités de rédaction qui consistent en la réalisation d'une synthèse écrite du contenu du document ; ainsi que d'autres activités d'ordre culturel et interculturel.

La dernière question s'intéresse à l'usage d'un tel support en classe. Malgré quelques réticences, la majorité des avis (12/14) encourage l'introduction du document authentique en cours de langue mais en préconisant en contrepartie l'aide de l'enseignant pour la conception des activités pédagogiques.

8. Synthèse des résultats

D'après les données énoncées ci-dessus, nous pouvons déduire qu'en plus de son aspect passionnant qui revêt récit à suspense, l'émission permet aux étudiants de se familiariser avec le langage quotidien dans ses différentes situations : déclarations, disputes, témoignages, interrogatoires, récits, etc.

La vidéo contribue par ailleurs à améliorer la compréhension orale au moyen des éléments visuels et paraverbaux compris dans le document. Par la même occasion, un nombre considérable de termes pourrait-être retenu grâce à la consultation fréquente du dictionnaire électronique, qui favorise davantage l'intelligibilité du document.

Il a été également mis en exergue la dominance de la langue de spécialité, notamment en ce qui concerne le domaine de criminologie, de la médecine légale, de la chimie, de la pratique judiciaire, de l'informatique, de la psychologie ainsi que les autres domaines relatifs aux enquêtes policières.

D'autres éléments peuvent être retenus, comme les noms des villes et leur situation géographique, des informations sur les origines ethniques et leurs caractéristiques, des histoires des inventions ou des découvertes scientifiques, etc.

Un autre détail crucial a marqué les étudiants : il s'agit du raisonnement déductif et de la réflexion scientifique mis en œuvre par les protagonistes de l'enquête. Une telle réflexion exige des preuves tangibles et des arguments solides.

De plus, la manière dont le présentateur reconstitue les événements, servira de modèle sur lequel les étudiants auront tendance à calquer lors des activités de reconstitutions orales et écrites.

Il est clair d'après ce qui a été avancé, que chaque nouvel examen du document apporte d'autres éléments qui ont été omis auparavant. Ce qui incite les étudiants à s'accoutumer à cette pratique pour réussir leurs activités.

Conclusion

Ce travail nous a permis de voir le degré d'exploitabilité de l'émission télévisée *Les enquêtes impossibles* comme étant un document authentique chez des étudiants de langue française. Les multiples usages linguistique, communicatif, culturel, et notamment celui du langage spécial, font de ce support un réel prétexte pour apprendre les différents aspects de la langue cible tout en intégrant la dimension affective des étudiants et en favorisant leur motivation pour l'apprentissage. L'enseignant, de son côté, s'en sert pour les convier à réaliser d'autres pratiques de langue avec des documents similaires, engageant ainsi leur autonomie dans une démarche active.

Bibliographie

- Ait Moula, Z., 2019. *L'enseignement de l'oral en licence de français à l'université de Bejaia : quelle entrée et quelle démarche ?* Revue Socles, Volume 5 n° 12 pp. 119-142 Disponible sur : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/104987>. Consulté le 11 novembre 2021
- Besse, H. 1987. *Document authentique et enseignement / apprentissage de la grammaire, dans une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Coll. Essais, Crédif-Didier, Paris, pp. 181-215
- Canevas de la mise en conformité de l'offre de formation LMD. Université de Bejaia. Année universitaire 2014-2015.
- Compte, C., 1993. *La vidéo en classe de langues*, Paris, Hachette.
- Cord-Maunoury, B. (2000). « *Analyse du site Polar FLE* », Alsic, 3, n° 2, pp. 239-254. Disponible sur : http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num6/cord/alsic_n06-log2.htm.
- Couto Silva, K. 2015. *Le document authentique, un outil médiateur des interactions en classe de FLE*. Revue RevistaLetras Rasas volume 6, N° 1, Disponible en PDF sur : file:///C:/Users/hp/Downloads/Le_document_authentique_un_outil_mediateur_des_int.pdf. Consulté le 9 novembre 2021.
- Cuq, J.-P. et Gruca. I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* : PUG paris, p. 431
- Dakhia, M. 2018. *Les documents authentiques en classe de FLE : vers une visée linguistico-culturelle*. Revue des lettres et des langues. Université de Biskra. N° 9. pp. 360-375.
- Houssaye, J. 1995 « Construire la motivation » *Educatons*. Déc. 94-Janv. 95 : 24-27. Disponible en PDF sur : https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/Metier/Cours/houssaye.pdf. Consulté le 12 novembre 2021.

Fatima **ZIOUANI**, doctorat en didactique, est maître de conférences A en didactique des langues au Département de français, Faculté des lettres et des langues, Université de Laghouat, Algérie. Ses travaux de recherche s'inscrivent dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, de l'interculturel, du plurilinguisme, ainsi que la didactique de l'écrit et de l'oral. Elle est auteure de plusieurs articles en matière de méthodologie de rédaction.

L'EXERCICE DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS PROFESSIONNEL / THE EXERCISE IN PROFESSIONAL FRENCH COURSES¹

Résumé: Notre ouvrage propose de présenter la place et le rôle de l'exercice dans la classe de français professionnel. Les protagonistes du processus d'enseignement, l'apprenant et l'enseignant, travaillent ensemble pour que le premier arrive à maîtriser le français et à l'employer de manière efficace lors d'une interaction professionnelle.

Mots-clés: exercice, apprenant, enseignant, français professionnel

Abstract: The aim of this paper is to present the role of the exercise in professional French courses, used as a means to master French in professional interaction.

Keywords: exercise, student, teacher, professional French

Dans le contexte actuel de la globalisation et de la liberté de circulation et de mouvement, maîtriser une ou plusieurs langues étrangères s'avère indispensable à l'exercice d'une profession. Enseigner le français aux étudiants en ingénierie ou en sciences (non spécialistes en langues) suppose donc dispenser des cours qui leur permettent d'identifier les structures du français général, d'enrichir leur vocabulaire de spécialité et de s'exprimer à l'oral ou par écrit, dans des situations de communication professionnelle.

Notre étude, qui se propose d'identifier et de mettre en avant quelques types d'exercices, a eu pour point de départ le MOOC *Enseigner le français langue étrangère aujourd'hui*, qui nous a fait réfléchir à la fois aux rôles de l'apprenant, de l'enseignant et des activités menées en classe dans la réussite des étudiants. Pour aborder la question de l'exercice, nous sommes partis de l'analyse de la classe de français professionnel qui vise à préparer les étudiants en première année aux interactions professionnelles en français.

Dans un premier temps, nous essaierons de passer en revue quelques considérations théoriques sur les notions clés de cet ouvrage (*français professionnel, apprenant, enseignant, tâche et exercice*). Ensuite, nous allons dresser un inventaire des exercices qui pourraient être employés lors de l'activité en classe de français professionnel et, finalement, nous proposerons en annexe, en guise d'exemple, une fiche pédagogique conçue pour décrire la séquence *Prendre/fixer rendez-vous par téléphone*.

Le français professionnel

En 2001, puis en 2018, par son *Volume Complémentaire*, le CECRL, dont le principe est de promouvoir l'enseignement plurilingue et interculturel pour faciliter la mobilité et la compréhension entre les gens, envisage la langue comme un outil de communication. Alors, « l'organisation proposée par le CECRL est plus proche de l'usage de la langue dans la vie réelle, fondée sur l'interaction et impliquant la co-construction du sens. Les activités sont présentées selon quatre modes de communication : **réception, production, interaction et médiation**. » (CECRL, 2018 : 30)

Un étudiant en ingénierie ou en sciences, l'apprenant qui étudie le français en vue de travailler en français, apprend à écouter, parler, lire ou écrire afin de pouvoir comprendre et transmettre un message, de présenter ses idées ou de proposer des solutions aux problèmes de travail. Il appartient, en effet, au public visé par ce qu'on appelle Français Langue Professionnelle ou Français Professionnel, qui « obéit à une

¹ Carmen BÎZU, Université de Pitești, Roumanie, carmen.bizu@yahoo.com

double exigence de formation (en français et dans le domaine professionnel) » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 81), car il « possède les mêmes caractéristiques communicatives que la langue dite générale mais est typique des échanges langagiers de travail. » (Springer, 2000 :108)

S'adressant aux personnes qui visent à travailler en français, l'étude du Français Professionnel renvoie à une double formation : une formation en FLE et une formation centrée sur l'interaction entre les gens appartenant à la même catégorie professionnelle. C'est pourquoi, les contenus que nous proposons à nos étudiants auxquels nous enseignons le Français Professionnel pendant la première année d'études, comprennent une composante *français général* (éléments de lexicologie, morphologie, syntaxe) et une composante *interaction professionnelle* (vocabulaire, situations de communication simulant la vie réelle).

Nous présentons ici quelques séquences pédagogiques qui visent à atteindre les objectifs du Français Professionnel (identifier et utiliser les structures linguistiques du français, communiquer de manière efficace avec un locuteur francophone, remplir des tâches professionnelles et travailler en équipe dans un contexte francophone) :

- Rédiger un CV et une lettre de motivation (les temps du passé) ;
- Présenter des collègues, parler de son travail (les pronoms relatifs simples) ;
- Organiser son espace de travail (les prépositions de lieu) ;
- Prendre/fixer rendez-vous (le conditionnel présent) ;
- La lettre commerciale (le subjonctif).

L'apprenant

C'est toujours le CECRL qui « propose une nouvelle vision, plus large, de l'apprenant » (CECRL, 2018 :26). Celui-ci est envisagé comme un *acteur social*, en train de devenir un usager de la langue. Il n'est plus passif, il n'attend pas seulement de recevoir les informations transmises par l'enseignant, mais il les cherche lui-même, il pose des questions et demande des éclaircissements supplémentaires. Il est donc l'acteur de son propre apprentissage, il s'y investit et choisit sa propre manière d'apprendre, son rythme.

S'il est fort motivé, cette autonomie lui permettra de mobiliser ses stratégies d'apprentissage, de s'auto-évaluer, d'accepter et de corriger ses erreurs sans que l'échec le démoralise.

En plus, il va tirer profit des activités proposées par l'enseignant, il va en demander plus, selon ses besoins et intérêt, devenant le responsable de son progrès et de sa réussite, de tout son travail.

L'enseignant

A la fois concepteur, animateur et évaluateur de l'apprentissage, l'enseignant va guider ce travail. Il propose des activités variées, adaptées au niveau et aux besoins de ses apprenants et vise à créer des situations de communication et d'interaction semblables à la réalité professionnelle.

En tant que concepteur, l'enseignant crée les séquences pédagogiques, il choisit les contenus de l'apprentissage, fournit le matériel didactique et donne des explications. Il est toujours en mesure de répondre aux questions des apprenants, mais il vise en même temps à leur enseigner à en trouver eux-mêmes les réponses.

Comme animateur, il crée un climat de confiance, propice au déroulement agréable de toute activité. Il gère l'espace de la classe et donne aux apprenants la possibilité de travailler individuellement ou en groupes, il les invite à s'exprimer, à partager des idées et à participer à des débats. Il travaille de manière différenciée, selon

le niveau de chaque apprenant et il est toujours attentif à ce qu'il implique tout le monde dans l'activité d'apprentissage.

L'évaluation- initiale, formative et sommative- permet à l'enseignant d'établir le point de départ de son activité en classe, de remarquer les difficultés des apprenants et de mesurer leur progrès afin d'adapter les contenus, les activités et les tâches au niveau du groupe et au niveau individuel.

La tâche

Définie comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. » (CECRL, 2001 : 16), la tâche fait agir aux apprenants, en mobilisant leurs connaissances linguistiques (les savoirs) et capacités langagières (les savoir-faire), d'abord en classe (où ils préparent leurs prochaines interactions), puis dans la vie réelle, personnelle et professionnelle.

Selon Gérard Vigner, la tâche « prend la forme d'une activité ou d'un ensemble d'activités proposées/imposées par l'instance de formation en vue de faciliter ou favoriser l'apprentissage d'une LE par les élèves. » (VIGNER, 2017 : 9)

Ces activités peuvent être spontanées, mais lorsqu'elles sont planifiées, elles sont complexes et délimitées, portant sur des difficultés précises et prenant la forme de l'exercice.

L'exercice

Le CECRL ne mentionne l'exercice que 5 fois : « l'exercice de la compétence à communiquer langagièrément » (CECRL, 2001 : 15), « l'exercice de leur activité professionnelle » (CECRL, 2001 : 18), « l'exercice des fonctions » (CECRL, 2001 : 118), « l'entraînement de l'oreille et de l'exercice phonétique » (CECRL, 2001 : 117), « compléter un exercice à trous » (CECRL, 2001 : 19).

Dans les premiers exemples, la notion d'exercice renvoie aux sens de *manifestation* et *usage*. Seul le dernier exemple utilise la notion au sens que donne le dictionnaire Larousse¹ : « activité spécialement structurée, adaptée, qui permet de développer les capacités de quelqu'un dans un domaine » et que nous employons en classe.

L'exercice est, en effet, une tâche ponctuelle qui « vise à fragmenter la difficulté, à la traiter composante par composante » (Vigner, 2017 : 11), afin de trouver et de reconnaître la solution requise par la consigne, chaque fois que l'apprenant rencontre la même situation de communication.

Il est employé toujours dans la deuxième partie de la classe, suivant l'introduction d'un thème nouveau et les explications de l'enseignant et offre l'image des difficultés rencontrés par les apprenants. La manière dont ils accomplissent les tâches proposées par les exercices aide l'enseignant à évaluer leur progrès et à proposer des solutions pour améliorer leurs performances.

La structure de l'exercice (la consigne, simple, claire et précise qui décrit la tâche à accomplir, est suivie d'un exemple-modèle de réponse et de plusieurs items à résoudre selon le modèle) permet à l'apprenant de mobiliser ses compétences et de concentrer son effort sur l'apprentissage d'un élément linguistique particulier.

L'exercice tel que nous le présentons dans cet ouvrage est donc une activité répétitive, qui peut prendre plusieurs formes, variées et qui suscitent l'intérêt des apprenants à atteindre les objectifs de la séquence pédagogique.

¹Voir <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/exercice/32092>

2. Exercices à trous

- a) Lexique :
- *Complétez avec : maintenance, ventes, promotion, financier, responsabilité*
 - Marc est le directeur technique. Il s'occupe de la _____ des ordinateurs.
- b) Grammaire :
- *Complétez avec : qui ou que*
 - Le livre _____ je lis est assez ennuyant.

3. Exercices de mise en ordre

Lexique et grammaire :

- *Mettez les mots des phrases en bon ordre :*
 - M. Dupain, l'entreprise, est, le directeur, a, de, la responsabilité, il, général (M. Dupain a la responsabilité de l'entreprise, il est le directeur général.)
- *Utilisez les mots suivants pour construire des phrases :*
 - Michel, ventes, s'occuper, des
 - Jean, collègue, être, qui, diriger, l'activité

4. Exercices à choix multiples :

- a) Lexique :
- *Cochez la bonne variante :*
 - Je suis l'assistante du président-directeur général
 - ✓ Mon travail consiste à gérer la carrière du personnel.
 - ✓ Je suis chargée de la promotion de nos produits.
 - ✓ Je m'occupe d'organiser son emploi du temps.
 - *Rayez ce qui ne convient pas :*
 - Je m'appelle Julie Beaufort et je suis chargée/chargé de la formation des employés.
- b) Grammaire :
- *Cochez la bonne variante :*
 - Voilà les documents ...
 - ✓ que j'ai besoin.
 - ✓ où j'ai besoin.
 - ✓ dont j'ai besoin.
 - *Rayez ce qui ne convient pas :*
 - Un bon professeur est une personne qui/que parle bien, qui/que doit avoir beaucoup de patience et dont/que on se souvient toute la vie.
 - *Que ou dont ?*
 - Les exercices que/dont ils aiment le plus sont les exercices de grammaire.

5. Exercices de transformation :

- a) Lexique :

- *Transformez selon le modèle :*
-Je dois recruter de nouveaux employés. → Je suis chargé du recrutement.

b) Grammaire :

- *Transformez selon le modèle :*
-La fille vient. Elle est ma sœur. → La fille qui vient est ma sœur.

6. Exercices de rédaction :

-Vous rencontrez un ancien collègue. Parlez-lui de votre travail, de vos responsabilités et de vos collègues !

7. Jeux de rôles :

Rôle A : Vous êtes Michel. Vous rencontrez votre ami, Jacques, qui occupe un poste de directeur technique. Demandez-lui de vous parler de son nouveau poste !

Rôle B : Vous êtes Jacques. Vous rencontrez Michel et vous lui parlez de votre travail, de votre nouveau poste. Demandez-lui de vous parler de son nouvel collègue !

Cet inventaire sera, bien évidemment, complété par l'enseignant qui, selon le contexte, pourrait concevoir des exercices prenant encore plusieurs formes (mots croisés, mots fléchés, mots cachés, exercices de substitution etc.). Son choix fera la différence entre une classe monotone et fatigante et une classe interactive et entraînante, où il sera facile à appréhender et à utiliser les informations nouvelles.

Notre activité en classe, depuis plus de vingt ans, nous permet de noter que les apprenants/étudiants préfèrent un enseignant souriant, calme et actif, qui leur propose des tâches adéquates et qui reste à côté d'eux pour les rassurer, pour corriger leurs fautes dès qu'elles apparaissent et pour les encourager. Ils sont toujours attentifs et actifs s'ils connaissent dès le début de la classe les objectifs à atteindre et si les exercices à résoudre leur permettent d'identifier ces objectifs.

Lors de la classe de français professionnel, les modèles d'exercices énumérés ci-dessus permettent à développer chez les apprenants des savoirs et des savoir-faire professionnels qui sont vérifiés à l'aide du jeu de rôle, exercice complète, qui offre le cadre de communication où il faut employer en même temps et dans le même contexte, le français général et le français professionnel.

Conclusions

Les deux pôles du processus d'enseignement/apprentissage, l'enseignant et l'apprenant sont les partenaires égaux du contrat d'apprentissage.

Enseigner signifie utiliser tous les moyens possibles pour transmettre des informations : choisir les stratégies didactiques, créer des fiches pédagogiques qui guident l'activité en classe, concevoir des exercices qui conduisent à l'automatisation et à la mémorisation des structures de la langue, veiller à ce que l'apprenant arrive à se débrouiller tout seul dans des situations de communication réelles, créer toute une variété d'activités et adapter le rythme au niveau et aux besoins de chaque apprenant.

Apprendre, c'est être actif, poser des questions et chercher des réponses, travailler en équipe, avoir le courage de se tromper et utiliser la langue en situation, par l'intermédiaire de l'exercice, une activité répétitive qui propose une seule tâche, mais qui permet l'alternance entre les deux composants du français.

L'exercice est le moyen par lequel l'enseignant et l'apprenant communiquent ponctuellement : il offre à l'apprenant l'image de ses difficultés et lui indique la nécessité de reprendre telle ou telle question de langue et il transmet à l'enseignant la

mesure du progrès de son apprenant lui permettant d'adapter le contenu, le rythme et le travail avec celui-ci.

Bibliographie

- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, 2001, <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté le 20 mai 2021)
- CECR-Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs*, 2018, <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (consulté le 20 mai 2021)
- Enseigner le français langue étrangère aujourd'hui* (MOOC), <https://mooc.cavilam.com/courses/course-v1:CAVILAM+CAV-002+11/info> (consulté le 5 décembre 2020)
- Larousse*, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> (consulté le 10 juin 2021)
- Lexilogos*, https://www.lexilogos.com/francais_dictionnaire.htm (consulté le 10 juin 2021)
- Mourlhon-Dallies, F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier
- Penformis, Jean-Luc, 2006, *Français.com*, Paris, Cle International
- Springer, Claude, 2000, *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris, Ophrys
- Vigner, Gérard, 2017, *Systématisation et maîtrise de la langue: l'exercice en FLE*, Paris, Hachette

Carmen **BÎZU**, docteur en philologie (*Polyphonie et discours autobiographique chez Rousseau, Chateaubriand et Sartre*) et titulaire du Master (*La science et la pratique de la traduction*), est chargée de cours et de recherche, dans le cadre du Département de Langues Etrangères Appliquées, Faculté de Théologie, Lettres, Histoire et Arts, Université de Pitești. Responsable de la publication en ligne du *Bulletin scientifique en langues étrangères appliquées* (BSLEA), revue dédiée aux étudiants de l'Université de Pitești, et membre de l'Association Roumaine des Départements Universitaires Francophones (ARDUF), elle s'intéresse à présent à la terminologie et à la didactique du Français sur Objectifs Spécifiques.

Annexe

Fiche pédagogique

Prendre/fixer rendez-vous par téléphone

Document support

- Titre : « Prendre/fixer rendez-vous »

Public :

- Adolescents

Niveau :

- A2

Durée de la séquence

- deux séances de 50 minutes

Objectifs communicatifs :

- prendre un rendez-vous
- faire des propositions

Objectifs linguistiques :

- indiquer une date
- employer le conditionnel présent

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE

Activité 1

MISE EN ROUTE

Organisation de la classe

- individuellement
- en grand groupe

Consigne pour l'enseignant

Demander aux apprenants de noter les jours de la semaine.

Noter les moments de la journée au tableau.

Consigne pour l'apprenant

Notez les jours de la semaine !

Notez les moments de la journée !

Réponses possibles des apprenants

Lundi, Mardi, Mercredi, Jeudi, Vendredi, Samedi, Dimanche

Le matin, l'après-midi, le soir, la nuit

Activité 2

COMPRÉHENSION GLOBALE

Organisation de la classe

- individuellement
- en binôme
- en grand groupe

Consigne pour l'enseignant

Présenter le document audio support.

Donner les consignes aux apprenants.

Noter les questions au tableau.

Faire écouter aux apprenants l'enregistrement du document audio.

Demander aux apprenants de vérifier leurs réponses en binôme avant de procéder à la mise en commun en grand groupe.

Consigne pour l'apprenant

Écoutez attentivement l'enregistrement !

Qui parle ?

Quel est le motif de l'appel téléphonique ?

Réponses possibles des apprenants

Un client et une secrétaire parlent.

Prendre rendez-vous.

Activité 3

COMPRÉHENSION DÉTAILLÉE

Organisation de la classe

- individuellement
- en grand groupe

Consigne pour l'enseignant

Projeter le QCM au TBI et en distribuer une copie à chaque apprenant.

Faire écouter aux apprenants l'enregistrement.

Si besoin, faire écouter à nouveau l'enregistrement pour finaliser la correction au TBI.

Consigne pour l'apprenant

Lisez les propositions !

Écoutez l'enregistrement !

Cochez les bonnes réponses :

- Le client s'appelle :
 - Pascal Dupin
 - Pascal Durin
 - Passant Dupin

- Le client appelle au sujet du projet :
 - Chopin
 - Cerise
 - Céline
- Mme Legrand est libre :
 - toute la matinée
 - tout l'après-midi
 - à midi
- La secrétaire propose :
 - 15h00
 - 14h30
 - 17h00
- Le rendez-vous est fixé à :
 - 14h30
 - 15h00
 - 14h00
- Pour proposer une date, la secrétaire dit :
 - Quel jour vous conviendrait ?
 - C'est à quel sujet ?
 - Mme. Legrand est occupée.
- Pour proposer une date, le client dit :
 - Jeudi prochain, ça m'arrangerait.
 - Je peux vous proposer 15h00.
 - Très bien, c'est noté.

Réponses possibles des apprenants

1 -Pascal Dupin ; 2-Cerise ; 3 – tout l'après-midi ; 4 – 14h30; 5 – 15h00 ; 6- Quel jour vous conviendrait ?; 7- Jeudi prochain, ça m'arrangerait.

Activité 4

TRAVAIL SUR LA LANGUE

Organisation de la classe

- individuellement
- en grand groupe

Consigne pour l'enseignant

Projeter au TBI la transcription de l'enregistrement et en distribuer une copie à chaque apprenant.

Demander aux apprenants de compléter les trous de la transcription avec les verbes qu'ils entendent.

Faire écouter l'enregistrement.

Noter les verbes au tableau.

Faire formuler des hypothèses par les apprenants sur le temps auquel les verbes sont conjugués et sur le rôle de ce temps.

Formuler la règle grammaticale du conditionnel présent.

A: Société KM3, bonjour!

B: Allô! Bonjour, je _____ prendre rendez-vous avec Mme Legrand. De la part de Pascal Dupin. J'appelle au sujet du projet Cerise.

A: Le projet Cerise?...euh...Ah oui! Quel jour vous _____ ?

B: Jeudi prochain, ça m'_____.

A: Attendez...je vérifie son agenda... Le jeudi, 14, n'est-ce pas?

B: Oui, c'est ça. Plutôt le matin, si possible, en fin de matinée.

A: Je regrette, mais Mme Legrand est occupée toute la matinée. Que _____ du jeudi après-midi? Je peux vous proposer 14h30.

B: Un peu plus tard, c'est possible?

A: Est-ce que 15 heures vous _____?

B: C'est parfait.

A: Pouvez-vous me rappeler votre nom?

B: Dupin, Pascal Dupin.

A: P-A-I-N?

B: Non, non, D-U-P-I-N.

A: Très bien, c'est noté, monsieur Dupin.¹

Consigne pour l'apprenant

Ecoutez de nouveau l'enregistrement et complétez les points avec les verbes que vous entendez!

Quel est le temps auquel ces verbes sont conjugués? Qu'en pensez-vous?

Quel est le rôle de ce temps?

Quelles sont les terminaisons de ces verbes?

Quelle est la règle de formation du conditionnel présent?

Réponses possibles des apprenants

A: Société KM3, bonjour!

B: Allô! Bonjour, je **voudrais** prendre rendez-vous avec Mme Legrand. De la part de Pascal Dupin. J'appelle au sujet du projet Cerise.

A: Le projet Cerise?...euh...Ah oui! Quel jour vous **conviendrait**?

B: Jeudi prochain, ça **m'arrangerait**.

A: Attendez...je vérifie son agenda... Le jeudi, 14, n'est-ce pas?

B: Oui, c'est ça. Plutôt le matin, si possible, en fin de matinée.

A: Je regrette, mais Mme Legrand est occupée toute la matinée. Que **diriez**-vous du jeudi après-midi? Je peux vous proposer 14h30.

B: Un peu plus tard, c'est possible?

A: Est-ce que 15 heures vous **irait**?

B: C'est parfait.

A: Pouvez-vous me rappeler votre nom?

B: Dupin, Pascal Dupin.

A: P-A-I-N?

B: Non, non, D-U-P-I-N.

A: Très bien, c'est noté, monsieur Dupin.

Activité 5

PRODUCTION (ORALE)

Organisation de la classe

1. en binôme
2. en grand groupe

Consigne pour l'enseignant

Début de l'activité :

Expliquer aux apprenants qu'ils doivent jouer un dialogue au téléphone entre un client et une secrétaire afin de fixer un rendez-vous.

Vérifier la compréhension de la consigne.

Durant l'activité :

Circuler dans la classe pour aider les apprenants.

Fin de l'activité :

Animer une mise en commun orale.

¹Voir *Français.com*, p.162

Noter les erreurs pour une séance de remédiation ultérieure.

Consigne pour l'apprenant

A : Vous êtes un client et vous voulez prendre/fixer rendez-vous avec le président-directeur général d'une entreprise.

B : Vous êtes la secrétaire d'une entreprise. Un client vous appelle pour prendre/fixer rendez-vous avec le président-directeur général.

Jouez le dialogue !

**LEXICON DYNAMICS IN THE PANDEMIC ERA /
DYNAMIQUE DU LEXIQUE À L'ÈRE DE LA PANDÉMIE¹**

Abstract: *Language is a living organism in continual change. Lexical innovations are part of the development of any society and their role is to either depict a reality in its very essence or to create a powerful stylistic effect on the readers. Irrespective of their stability or transiency in the language, these terms give zest and grandeur to any historical age.*

Key words: *pandemic, metaphor, innovation*

Résumé: *La langue est un organisme vivant en perpétuel changement. Les innovations lexicales font partie du développement de toute société et leur rôle est soit de dépeindre une réalité dans son essence même, soit de créer un puissant effet stylistique sur les lecteurs. Qu'ils soient stables ou transitoire dans la langue, ces termes apportent du piquant et de la grandeur à toute époque historique.*

Mots clés: *pandémie, métaphore, innovation, dynamique du langage*

Introduction

At the very core of each society lies the idea that education is the engine which helps people to shape their personality or character and to acquire knowledge and information with a view to developing various skills and competences. Due to numerous changes occurring worldwide, the educational paradigm has undergone a series of challenges lately, while the actors of education have inevitably become subject to these changes.

These adjustments and innovation stages comprise the era of technology, artificial intelligence, blended learning which students had to adapt to along the way. Learning is no longer a two-dimension process but a dynamic space through which the learner moves. It is an interaction with a huge number of psychological and sociological parameters which gained recognition in applied linguistics through the work of Larsen-Freeman and Cameron (2008), Ellis and Larsen-Freeman (2009), Van Geert (2008) and many others.

Larsen-Freeman and Cameron (2008:135) stated that "learning is not the taking in of linguistic forms by learners but the constant adaptation of their linguistic resources in the service of meaning-making in response to the affordances that emerge in the communicative situation, which is in turn affected by the learners' adaptability". Therefore, adaptability to communication environments seems to contribute to shaping learners' attitudes towards learning. Despite the profound changes occurring in society, the structure of school subjects (natural sciences, modern languages, arts and humanities etc.) cannot be mechanically changed because they are deeply rooted into history and they themselves should have the capacity to develop mind and an intrinsic critical and analytical way of thinking.

The educational format undergoes form changes because the content of the educational principles remain partly unaltered. Even if connectivity through technology has changed forever the way in which we communicate with one another, heralding an age in which space and time no longer count on a large scale, it does not necessarily enrich understanding. Educating under the delusion that progress and evolution are equal to access to state-of-the-art devices is only detrimental to the purpose of education itself.

¹ Laura IONICĂ, University of Pitești, Romania, lauraionica1976@yahoo.com

Only by making meaning and making sense of the world around can we turn history, language or literature into fertile sources of absorption and valid interpretation of similarities and contrasts. As social circumstances have proved so far, it is not only technology and its advances which are the main factors that revolutionized our lives.

Educational paradigm in the current pandemic

The educational paradigm itself has changed from a purely cognitive direction through which learners grasp information and materialize it in various context to a more extended dimension comprising the acquisition and development of multiple types of intelligence with the most relevant emphasis on emotional intelligence, social skills, working adjustment abilities etc. What seemed to be a more opaque learning system has now become a broader horizon of interaction, cooperation and openness to novelty.

On the other hand, certain social events may also contribute to altering our way of learning and interacting with the others. A normal educational framework including face-to-face interaction may suddenly be replaced by a new format mostly based on online activities. School becomes a remote place and its actors interfere only in online environments. Covid-19 pandemic that the modern world is facing nowadays stands for another important dimension of change. Proliferation of this so-called non-conventional war has affected all levels of life: medical, social, educational, economic, legal with long-term consequences. School has not been exempted from the widely spread virus despite the specialists' bold attempts to handle the situation so as the situation may not get out of control.

The transition to online instruction has not been easy either due to the quick rhythm in which people had to act and to adapt to the new situation. Schools through their instructors had to redesign the educational system so as to meet students' needs. However, the newly implemented changes have not had the expected yield among all learners. Poor-internet connection, lack of face-to-face interaction, difficulty in grasping information and serious psychological impact have all contributed to a less responsive attitude and an alarming increase in drop out. Belonging to various backgrounds, social distancing, lack of access to performant devices as well as lack of interest in education have brought about disparities in learning.

Students as beneficiaries of education have encountered numerous challenges starting from information acquisition and ending with evaluation parameters. Teachers, on the other hand, have tried hard to serve their students fairly even if this involved a continuous adaptation to online applications, virtual interference and the burden to reinvent themselves in order to be up to students's expectations.

Evolution of vocabulary and the use of specialized terms

As regards the dynamics of language, a clear understanding of terminology is essential both for specialists and laymen. A series of words and structures have been found relevant to be introduced into everyday vocabulary. For example, *epidemic* / *pandemic* pair is open to intense debate considering specialists' disagreement related to its right use. They acknowledge that *pandemic* from Greek *pan* (all) and *demos* (people) should be properly used to define "a disease that affects people over a very large area of the whole world" (ldoceanline.com).

Epidemic derived from Greek *epi* (upon, above) and *demos* (people) is used to describe "a disease always present in a particular place or among a particular group of people" (ldoceanline.com). The current COVID-19 virus has become pandemic due to its large and quick spread all over the world. However, occasional misuse of terms has

thrown people into total confusion considering that *pandemic* is more impactful and unpredictable in the long run.

Remarkably, vocabulary has enriched its inventory with terms which otherwise weren't made use of so frequently, except for some specialized fields. Almost subconsciously people have inserted pandemic-related terms into their common lexicon in an attempt to better understand the epidemiological phenomenon and its occurrence. A flurry of new words and phrases comprising scientific jargon or newly coined terms are now commonplace. Here is a list of frequently used terms and their connotations as reflected in relevant examples from the language of the written press.

One of the most repetitive words is *quarantine* or *isolation*. According to Cambridge Dictionary, *quarantine* is defined as "a period of time during which an animal or person that might have a disease is kept away from other people or animals so that the disease cannot spread". The word etymology is worth mentioning. The Universal Dictionary of the Romanian Language registers the word as borrowed from the Russian *karantin* or the French *quarantaine*. It was largely used in law and administrative texts of the 19th century. However, the Italian word *quaranta* has a specific etymological characteristic. Initially, the word referred to an isolation period of forty days, although in recent times, the number does no longer have the same significance and applies to a smaller number of days (fourteen).

At the same time, *quarantine* (forty) also made biblical reference to the number of days Jesus spent alone in the desert or the number of years during which Moses and the Hebrews wandered through Sinai Desert. As mentioned before, today's quarantine has been reduced to fourteen days as the following examples show: *Travellers returning to the UK from Spain now have to quarantine for 14 days* (bbc.com, July 28, 2020), *Coronavirus: what are the UK travel quarantine rules?* (bbc.com, July 28, 2020).

As regards its morphological class, the word is mostly used as a noun, although current tendency is to make it a verb or an adjective. For example, there is no Romanian verb *a carantina* in the dictionary but it has become fashionable and usable especially among medical stuff. The action should be replaced by verbal phrases such as: *a plasa in carantina* or *a pune in carantina*: *La trei cazuri la mia de locuitori se carantinez zona/localitatea*. (romania.europalibera.org, July 20, 2020)

Formed from the constituent parts of a phrasal verb *lockdown* has been turned into a noun and has been in use from the 19th century. It is used on a large scale during COVID-19 period and refers to "a situation in which people are not allowed to enter or leave an area freely because of an emergency" (dictionarycambridge.org). Its equivalent *confinement* does not differ substantially, but adds some further information of "keeping somebody usually by force".

Either form bears a strong psychological significance and is perceived as a feeling of loneliness which finally affects a person's mental health: *Lockdown loneliness is going to have a worse long-term impact on teenagers' mental health* (euronews.com, June 6, 2020); *The economists analyzing the impact of lockdown on Europe's markets* (ec.europa.eu, May 19, 2020); *Barcelona rules out lockdown as COVID-19 cases spike* (aa.com.tr, July 15, 2020).

Social distancing also called *physical distancing* is another widely used term which refers to "the practice of keeping away from other people as much as possible, in order to stop a disease from spreading". Although recently introduced, the term dates back to the 5th century BC. and makes reference to the practice in the Book of Leviticus 13:46 - "As long as they have the disease they remain unclean. They must live alone; they must live outside the camp".

Unlike *lockdown* whose connotation is much more restrictive and affecting, *social /physical distancing*, although difficult to impose according to strict parameters or viewed as impractical, seems more flexible and determined by subjective factors: *The*

untold story of the birth of social distancing (nytimes.com, April 22, 2020); *Social distancing and masks reduce risk of getting COVID-19, review finds* (edition.cnn.com, June 1st 2020); *Staff working for the range store chain said they are terrified of catching coronavirus because customers are not adhering to social distancing* (bbc.com, April 29, 2020).

Herd immunity also has historical roots occurring as a medical phenomenon in the 1930s when a large number of children became immune to measles. The significance of the phrase is related to somebody's inability to get a disease. Although highly contested among specialists, due to its unlikelihood to work properly over a high range of population, the term has become part of everyday's vocabulary since the spread of COVID-19. Irrespective of the question it raises about public or ethical values, the term is deeply rooted into the idea of protecting society itself: *The Health Secretary, Matt Hancock has insisted that herd immunity...was never "a part of the plan" in the battle against COVID-19* (theguardian.com, April 29, 2020); *We are wasting time talking about herd immunity* (edition.cnn.com, July 13, 2020)

Another series of terms include medical terminology, which is closely related to the virus itself: *infectious disease, spread, latent period, outbreak, disinfection, hygiene* etc. Most of them are already part of the medical terminology being used to explain various medical conditions, others such as *comorbid, case fatality rate, patient zero, (a)symptomatic, contact tracing* etc., have been simply introduced into the medical jargon to exemplify a momentary situation. Their frequency into the language shows that specific categories use them either to differentiate from the others or to simplify their communication.

Economic or mathematical terms add up to the global picture and have the role to explain the consequences of the virus on our social and economic life. Such terms as: *escalation, recession, scenario, trend, curve, peak* etc., have sprung up and they all depict the whole phenomenon we are currently dealing with: *Models of coronavirus underestimate the pandemic's peak and overestimate its duration* (medicalxpress.com, April 7, 2020); *Coronavirus plunges eurozone economy into historic recession* (ft.com, July 31, 2020). These terms are generally transient in language because they only belong to a newly created social circumstance. They do not represent a permanent entry into the dictionary and their easiness of penetrating the language is the same with the ephemeral nature of their usage in a given situation.

Any pandemic is more or less perceived as a psychological phenomenon, therefore the psychological-related terms could not miss from the language of COVID-19. They include words such as: *virus fear, vulnerable, death toll, social disruption, unrest* etc: *Moments of social disruption are a vulnerable reminder that so much of what...isn't necessarily normal at all* (theconversation.com, April 26, 2020); *COVID-19 lockdowns could lead to social unrest, according to new research* (phys.org, July 6, 2020).

Apart from the medical consequences, the virus has had a strong emotional impact on all social categories. Most of the terms have negative connotations because it has been scientifically proved that language intensity and negativity are stronger on the news reader than the positive ones and people respond more quickly to words related to fear or danger. In cognitive psychology, the phenomenon is called *negativity bias* (Jing-Schmidt, 2007). Language intensity is based on the use of intensifiers whose role is to change the stylistic strength: *extremely, seriously, terribly, dreadfully, highly* etc. *People at high risk (clinically extremely vulnerable)* – nhs.uk, July 2020), *COVID-19 significantly impacts health services for non-communicable diseases* (who.int, July 2020); *This is a dreadfully serious disease, Dr. Principe says* (wmbfnews.com, July 20, 2020).

Use of metaphors

The language of pandemic also abounds in metaphors which are essential for the development of cognition and culture. Since the beginning of COVID-19 pandemic, metaphors have been widely used as a tool for spreading information about the virus and its consequences. Their main role is to express complex and abstract experiences in more familiar, simpler and accessible terms. The virus has been referred to as: *the invisible enemy, a tsunami on health services, a ravaging fire, a powerful storm* etc. On the other hand, doctors were described as *front-line workers, the guardian angels of ICU, angels in white gowns* etc. Other metaphors include: *powder keg, the domino effect, spike protein as weapon, flattening the curve, to be at war with the virus* etc.

Use of metaphors is not random. Sometimes they become controversial and highlight more powerful effects in order to impress the reader. Despite being criticized as inappropriate for the amplex of the phenomenon, they serve their rhetorical purpose since in larger contexts they become vivid and rich sources of imagination.

Even if their existence is short-lived, they are worth mentioning and exploring in language. Most of the times, metaphors go beyond linguistic and cultural boundaries and have a strong communicative function in natural language. *COVID-19 – turning Asia into "powder keg" of unrest* (fdiintelligence.com, May 27th, 2020); *This isn't a COVID-19 wave – it's a tsunami* (theverge.com, July 2nd, 2020); *We are at war with coronavirus. Everyone will have to muck in* (the guardian.com, March 2020), *The novel coronavirus is a public health crisis of cataclysmic proportions* (hms.harvard.edu, March 31st, 2020)

Pandemic lexicon has also been enriched with terms whose semantic meaning has been extended beyond the context. *A conspiracy theory* has transcended the simple belief that a situation is the result of a secret plan made by powerful people. COVID-19 phenomenon stresses the idea that the virus itself does not exist at all, instead it is only part of a global conspiracy. *Unregulated social media platforms...may present a health risk to the UK because they are spreading conspiracy theories about coronavirus* (bbc.com, June 18th, 2020)

The literal meaning of *cocoon* as "a silk cover that young moths and other insects make to protect themselves while they are growing" (Idoceanline.com) has acquired a metaphorical meaning of protecting somebody from an unpleasant situation. *...friends and neighbours can support a person cocooning once everyone has adhered to the above guidelines* (thejournal.ie, March 27th, 2020)

Someone disregarding public health advice has been qualified as *covidiot* (a blend of *covid* and *idiot*) a lexical innovation which probably stands little chance of becoming a dictionary entry. *Comorbidity* is strictly related to the medical field and refers to the presence of one or more diseases at the same time in an individual. Despite its specialized use, scientists sometimes extend its meaning to the economic field in the sense of a serious situation which may affect large social categories. *COVID-19 cases have clustered around poorer...so much that some referred to inequality as a comorbidity* (theglobalamericans.org, June 6th, 2020).

The more conventional term *work* does no longer pertain to the normal labor register since it has been replaced by other modern words such as: *telework* (to work at home, while communicating with your office by phone or email or using the Internet – dictionary.cambridge.org), *distance work* or *remote work*. People's openness to this type of work remains an issue of personal choice. *Trade unionists feared that telework was just another ploy by employers to cut wage bills and erode workers' rights* (theguardian.com, April 12th, 2020).

Conclusions

Language as a living organism is continually changing and developing. Each society marked by historical events such as political elections, natural disasters, wars, pandemics etc., will spread new lexical structures whose main role is to emphasize the significance of the respective event or to produce a powerful psychological effect. Whether terms are newly coined by linguists or ordinary people or borrowed without appropriate equivalents, they all contribute to enriching and modernizing the vocabulary of any language. However, any term which belongs to a temporary reality loses its stylistic strength at the same time with the transience of the event.

Bibliography

Larsen-Freeman, D., Cameron L., 2008, *Complex Systems and Applied Linguistics*, Cambridge, CUP.
Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, 1995, Oxford University Press.
Schmidt, Z. J., 2007, *Negativity bias in language; A cognitive affective model of emotive intensifiers*, *Cognitive Linguistics* 18(3), 417-433.

Online resources

<https://www.bbc.com/news/explainers-52544307> (accessed on 24th December 2020)
<https://dictionary.cambridge.org/> (accessed on 15th December, 2020)
<https://www.euronews.com/2020/06/03/lockdown-loneliness-is-going-to-have-a-worse-long-term-impact-on-teenagers-mental-health> accessed on 3rd June, 2020)
<https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/apr/29/the-guardian-view-on-herd-immunity-yes-it-was-part-of-the-plan> accessed on 29th April, 2020)
<https://hms.harvard.edu/news/ending-pandemic> accessed on 15th December, 2020)
<https://romania.europalibera.org/a/t%C4%83taru-la-trei-cazuri-la-mia-de-locuitori-se-poate-ajunge-la-carantinarea-zonei-sau-localit%C4%83%C8%9Bii/30737867.html> accessed on 15th December, 2020)

Laura **IONICĂ** is a lecturer at the University of Pitești, Faculty of Theology, Letters, History and Arts, Department of Applied Foreign Languages and Doctor in Humanities (Philology). She has been teaching English as a foreign language for twenty years. Her area of interest includes English for Specific Purposes, didactics, pedagogy, teaching English for Humanities and Electronics, translation theory and practice. She has been an author and co-author of several English practical courses: A practical course in technical English, Test your technical vocabulary, English for Humanities. She has also published a number of papers and articles in the field of linguistics, translation, didactics and ESP.

L'ETHOS, UNE STRATEGIE ENGLOBANTE AU SERVICE DU DISCOURS POLITIQUE / ETHOS, AN INCLUSIVE STRATEGY AT THE SERVICE OF POLITICAL DISCOURSE¹

Résumé: Ces dernières années, le discours politique, notamment diplomatique, alimente de plus en plus les recherches en sciences du langage. Dans cette optique, les relations algéro-françaises de par leur passé commun et le développement de leurs échanges au lendemain de l'indépendance s'avère être un terrain fertile dans le champ de l'analyse discursive. Le présent article aborde la notion de l'ethos dans le discours politique à caractère diplomatique via une allocution politique prononcée dans le cadre d'une visite officielle effectuée par le président algérien Abdelaziz Bouteflika en France en 2000. Il importe beaucoup dans cette étude de considérer le contexte de ce discours. A cet effet, le recours à l'image préalable des relations algéro-françaises et à celle du locuteur politique ainsi que la prise en considération de la nature de l'auditoire s'avère indispensables vu que l'ambition première d'un chef d'État, énonçant un discours politique, est de construire une image de soi conforme aux attentes de son auditoire. Il est question dans cette analyse de parcourir les différentes stratégies discursives mises en application par le locuteur politique en prévision d'édifier un ethos discursif qui garantirait la crédibilité et l'efficacité de son discours.

Mots clés: Analyse du discours, Discours politique, Ethos, Contexte, Stratégies discursives

Summary: In recent years, political discourse, in particular diplomatic discourse, has increasingly fueled research in language sciences. From this perspective, Algerian-French relations, through their common past and the development of their exchanges in the aftermath of independence, is proving to be fertile ground in the field of discursive analysis. This article addresses the notion of ethos in political discourse of a diplomatic nature via a political address delivered during an official visit by Algerian President Abdelaziz Bouteflika to France in 2000. It is very important in this study to consider the context of this speech. To this end, recourse to the prior image of Algerian-French relations as well as that of the political speaker is essential given that the primary ambition of a Head of State, setting out a political speech, is to build a self-image that meets the expectations of the audience. This analysis involves going through the different discursive strategies implemented by the political speaker in anticipation of building a discursive ethos that would guarantee the credibility and effectiveness of his speech.

Keywords: Discourse analysis, Political speech, Ethos, Context, Discursive strategies

1. Introduction

Qui dit discours, dit quête d'influence (Goffman, 1974 :61). Au-delà de la démonstration des choses, la parole est apte à transmuter les faits du monde, se transformant ainsi en un instrument très opérationnel pour ceux qui disposent de l'art de bien la manipuler pour aboutir à leurs fins. La quête d'influence est omniprésente dans la vie quotidienne de chacun de nous, cela est dû au premier plan au rôle que jouent les médias et les avancées que connaît la technologie en matière de communication, ce qui a favorisé les rapports humains et les échanges de tous genres.

Dans toutes les interactions, nous visons à influencer notre allocutaire, que ce soit, d'une manière consciente ou inconsciente, le but étant de donner une image satisfaisante de notre personne et laisser une bonne impression. C'est la raison pour laquelle, nous sommes en perpétuelle présentation de soi, que chacun d'entre nous réalise au quotidien. Elle n'a aucunement besoin d'art de persuasion ou d'une habileté dictée, elle se conçoit intrinsèquement en prenant en compte le contexte, elle peut être volontaire

¹ Charef Eddine **KAOUADJI**, Université de Tissemsilt, Algérie, charafkaouadji@gmail.com

comme elle peut ne pas l'être, dans la mesure où les interactions sociales sont quelque part difficilement maîtrisables.

La parole en elle-même est munie d'une puissance rhétorique et argumentative. À très juste titre, le discours politique est d'une manière hautement significative, le terrain et le champ de la quête d'influence dans le sens où il est un discours coltineur d'enjeux. Il se place au carrefour des sciences politiques, de la sociologie, de la psychologie et de la linguistique.

Dans le discours politique, le locuteur expose un pouvoir politique en ayant recours à des procédés discursifs qui ont pour objectifs de convaincre et de persuader son auditoire afin qu'il adhère à ses propos. Ce processus contribue donc à l'élaboration d'un ethos politique, autrement dit, une image de soi conforme aux attentes de l'auditoire. Ajoutons aussi que les textes relevant du discours politique ne sont généralement lus et analysés que pour être mis en rapport avec un contexte. C'est pour cela que l'image préalable est un élément très important dans la construction d'un ethos discursif, et plus particulièrement s'il s'agit d'un discours politique à caractère diplomatique qui, rappelons-le, s'appuie principalement sur l'antécédent des relations bilatérales entre les pays concernés, mais aussi de leurs représentants attirés.

2. La notion d'ethos dans le discours politique

L'ethos renvoie à l'image que le locuteur construit de lui-même via son discours. Cette construction a pour objectif de garantir l'efficacité et la crédibilité du discours, elle s'établit par le biais de procédés discursifs qui ont pour fonction de capter l'attention de l'auditoire et par conséquent gagner sa confiance. P. Charaudeau et D. Maingueneau soulignent à propos de l'ethos qu'il est « *l'image de soi que l'orateur produit dans son discours, et non de sa personne réelle* ». (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 238), Charaudeau ajoute dans ce même sillage que « *l'ethos en tant qu'image qui s'attache à celui qui parle, n'est pas un caractère exclusif de celui-ci, il n'est jamais que l'image surnommée de l'autre à partir de celui qui parle* ». (Charaudeau, 2005 : 88)

R. Amossy quant à elle, précise que « *la présentation de soi permet au locuteur de construire une ou des identités dans le dynamisme de l'interaction* » (Amossy, 2010 : 42)

À ce titre, l'ethos devient la pierre angulaire du discours, objet de notre étude. Dans cette recherche, nous allons examiner les différentes stratégies discursives déployées dans le discours politique aux fins d'édifier des images du locuteur dont la visée illocutoire est de convaincre et de persuader son public afin qu'il adhère à ses propos.

3. Corpus d'étude

Notre corpus d'étude est constitué d'une allocution politique transcrite en intégralité sur le site officiel de la présidence algérienne. Il s'agit d'un discours prononcé par l'ancien président algérien Abdelaziz Bouteflika et cela lors de sa visite officielle en France entre le 14 et le 17 juin 2000. Une visite aspirant à remettre sur pied les relations politiques entre l'Algérie et la France. Il est à signaler que ce discours a été prononcé en fin d'après-midi du 15 juin 2000 dans les salons d'un grand hôtel parisien. Parmi les grands invités présents ce jour-là, Jean François Deniau, homme politique et célèbre écrivain français, Leila Chahid, représentante de la Palestine en France, les chanteurs Cheb Mami et Lili Boniche, l'écrivain Azouz Begag, le cinéaste Merzak Allouache, l'historien André Mandouze et l'athlète judoka et champion olympique, le franco-algérien Djamel Bouras. C'est donc, dans un contexte amical et une atmosphère chaleureuse que se tient ce discours qui se veut plus convivial que protocolaire.

Le discours politique du locuteur Abdelaziz Bouteflika a tendance à prêter attention à sa situation d'énonciation car divers éléments sont déjà présents avant même la tenue du discours et se manifestent au sein même de son discours, comme la situation historique, c'est-à-dire le passé colonial entre les deux pays, la présence de personnalités issues du monde politique, artistique et sportif et qui, pour la plupart d'entre eux, ont une histoire commune avec l'Algérie.

Cet auditoire hétérogène amène l'orateur à recourir à des stratégies discursives dont la finalité est de garantir l'adhésion de l'ensemble de l'auditoire, un objectif qui sera déclenché par un processus communicationnel qui est la construction d'un éthos discursif.

4. L'image préalable dans le discours politique

Selon (Amossy, 2010 :73), l'éthos préalable constitue l'ensemble des éléments qu'a l'interlocuteur sur le locuteur lors de sa présentation de soi, il comporte plusieurs caractères et prend diverses formes, il englobe le portrait social qui classe le locuteur, sa réputation personnelle et la projection de l'image de sa personne. Il s'établit à partir d'un antécédent textuel, interactionnel ou encore par le biais de son statut réglementaire et social.

Amossy estime dans ce même sillage que chaque orateur contient un savoir universel de sa personne par rapport à ce que pensent de lui les autres, mais cela, tout dépend de la relation qu'il forme avec eux, par exemple, un Président de la République sait déjà d'avance ce que son peuple pense de lui et comment il le perçoit. Toutefois, si le même président prononce un discours lors d'une visite d'état à un pays étranger comme c'est le cas pour notre corpus d'étude, il ne pourra pas savoir quelle image fait de lui la population de ce pays, sauf dans des cas exceptionnels ou la renommée d'un président est internationale.

Dans la construction de son éthos discursif et aux fins d'accentuer la force persuasive de son discours, le locuteur Abdelaziz Bouteflika doit se référer simultanément à l'image préalable de sa personne, à celle des relations qu'entretient son pays avec la France, mais aussi à la nature de l'auditoire à qui est destiné ce discours. Donc, en se basant sur ces trois composantes de l'activité discursive, quelles seraient les stratégies discursives qu'il mettra en œuvre pour y parvenir?

Avant de répondre à cette problématique, il nous paraît judicieux de mettre en évidence la nature des relations algéro-françaises et de dresser une image préalable de la personnalité d'Abdelaziz Bouteflika en vue de mettre en exergue un protocole d'analyse qui nous semble adéquat.

4.1. L'image préalable des relations algéro-françaises et celle du locuteur Abdelaziz Bouteflika

Des années après la fin de la colonisation française en Algérie, les allégories du passé guident continuellement les relations entre les deux anciens adversaires, en dépit des déclarations appelant au rapprochement. En effet, même si la volonté des dirigeants des deux pays favorisait le dépassement des questions faisant référence à la mémoire, cette volonté reste constamment embastillée dans des représentations identitaires qui sont loin d'être enterrées, ce qui a provoqué l'apparition de divers conflits entre les deux pays, surtout à partir du début des années 90.

Néanmoins, un certain apaisement dans les relations s'est installé depuis l'arrivée au pouvoir du président algérien Abdelaziz Bouteflika. Ce dernier étant très expérimenté en matière politique, il a toujours affiché une certaine admiration pour Napoléon Bonaparte et Charles de Gaulle. De plus de ses facultés oratoires réputées dans le monde entier, il est connu par son habileté politique qui lui permettra entre autres

d'instaurer une loi dite de concorde civile mettant fin à la tragédie nationale algérienne de la décennie noire.

5. Protocole d'analyse

Alors que le discours politique à caractère diplomatique, s'inscrivant dans une visite officielle d'un chef d'état, se veut être objectif, nous pensons que le discours qui associe les deux pays sera tout autre. Cela est dû exclusivement au contexte spécifique qui régit la relation entre les deux parties.

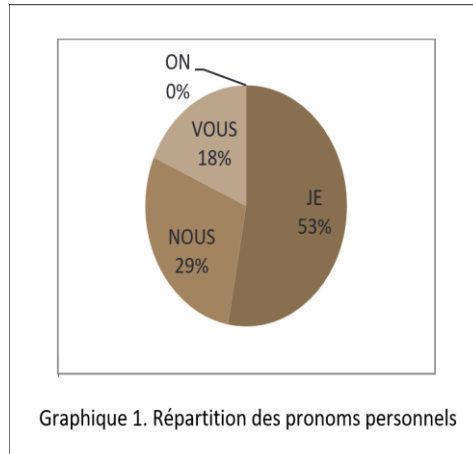
Notre préoccupation, dans ce travail, est d'analyser des données discursives, nous devons alors explorer et analyser des faits discursifs et voir comment se déploie le maniement de la langue en contexte tel qu'il est prescrit dans les bases de l'analyse du discours. Aussi, et afin de voir comment cette notion d'ethos peut-elle être mise en exergue dans un discours politique, nous allons focaliser notre analyse sur trois points qui nous ont paru les plus saillants dans le discours d'Abdelaziz Bouteflika lors de cette rencontre qui se veut conviviale, voire officieuse mais qui détient néanmoins à notre sens un espace prépondérant lors de la visite du locuteur en France. Ainsi nous aborderons en premier lieu les marques de personnes afin de mesurer la relation du locuteur à son propre discours, puis en deuxième et troisième lieux, la métaphore et la technique du storytelling destinés à mettre en évidence cette influence à l'égard de l'auditoire.

6. Analyse des données

6.1. L'utilisation des marques de personne

Les marques de personne constituent le terrain idéal pour connaître le degré de subjectivité chez un locuteur. C'est pour cela qu'il est très important de les prendre en considération afin qu'ils nous informent si notre locuteur s'implique ou pas dans son discours et si c'est le cas, à quel moment s'engage-t-il et à quel moment se distancie-t-il. J. Jereczek-Lipinska affirme à ce propos que « *le pronom passe pour le noyau dur de toute expression politique* » (Jereczek-Lipinska, 2007). En procédant au décompte des pronoms personnels employés dans cette allocution, nous avons constaté que le locuteur a employé 46 fois la première personne du singulier « je » pour se présenter, et 16 fois la marque de personne « vous » pour indiquer son interlocuteur. Pour ce qui est du pronom personnel « nous », il a été employé à 25 reprises. Ceci dit, le locuteur n'a en aucun moment eu recours au pronom prépersonnel « on » reflétant ainsi la teneur subjective du discours et signalant le degré d'adhésion du locuteur dans son propre discours.

Nous proposons une lecture statistique de l'ensemble des marques de personne employées dans ce discours à partir de ce graphique :



6.1.1. La première personne du singulier, une prise en charge énonciative

Les constats effectués à travers ce graphique témoignent que le locuteur A. B¹ se place très explicitement dans la scène énonciative, en d'autres termes, le locuteur a opté pour le mode allocutif en s'installant de manière apparente comme « l'énonciateur président algérien » qui communique avec les « Co énonciateurs amis de l'Algérie » qui sont, à leur tour, désignés par la deuxième personne du pluriel « vous ». En effet, 53% des marques de personne utilisées dans ce discours correspondent à un « je ». Il s'agit donc d'une personnalisation discursive, autrement dit, le locuteur s'implique de façon très personnelle dans son discours. Cette focalisation sur le pronom « je », nous pensons qu'elle est en grande partie motivée par le contexte discursif dans lequel se prononce ce discours, et le type d'auditoire placé en face. Comme nous l'avons effectivement démontré précédemment, l'auditoire est constitué principalement de personnalités ayant une relation de connivence avec l'Algérie, de par son passé révolutionnaire ou par leur attachement à cette Nation. Nous constatons aussi que le « je » employé par A.B est le plus souvent accompagné de verbes déclaratifs, octroyant au discours un style énonciatif et instaurant un rapport d'influence entre lui et son auditoire, ce qui lui donne la possibilité de projeter ses convictions et ses points de vue. Voici un exemple qui corrobore ce procédé discursif :

« (...) Au nom de cette amitié, je sollicite votre indulgence pour ce que je ne dirai pas, parce que je ne saurais le dire, ou du moins je ne le dirais que très maladroitement, dans l'émotion qui m'étreint à l'évocation d'un passé si récent et si lointain en même temps. Car lorsque pour la première fois, j'ai rencontré certains d'entre vous, je crois me souvenir encore que j'étais bien jeune ».

Nous constatons à partir de cet extrait qui ne constitue qu'un rudiment des extraits où le « je » prime, que le locuteur A.B a employé dans un seul énoncé 07 fois la première personne du singulier d'où l'intérêt qu'octroie notre locuteur à cette marque de personne très privilégiée dans ce discours, effectivement, si nous lisons cet extrait nous percevons qu'il dégage beaucoup d'émotions facilement perceptibles par l'auditoire et une prise en charge totale de l'énonciation. Le locuteur assume ses propos et se pose comme sujet prédicatif. C'est un énoncé personnel chargé d'émotions et où le locuteur A.B a fait part de la relation qu'il entretenait auparavant avec certaines personnalités présentes parmi l'auditoire. Autre particularité de ce mode illocutoire c'est qu'il permet

¹Abréviation d'Abdelaziz Bouteflika

au locuteur d'instaurer et d'octroyer à son discours un aspect familier tout en établissant avec son auditoire une communication simple et spontanée.

En ce qui concerne l'emploi significatif de la deuxième personne du pluriel « vous », exploitée dans ce discours à 16 reprises. Nous pensons qu'il constitue une stratégie discursive voulue par le locuteur dans un but purement persuasif qui lui accorde la possibilité de concevoir une implication spécifique, une sensibilisation et une motivation des personnes qui composent l'auditoire.

6.2. La métaphore : une conceptualisation du discours

Le recours massif aux figures de styles est une autre stratégie discursive employée dans ce discours. Le locuteur A.B s'est beaucoup focalisé sur ce procédé discursif afin de donner une certaine particularité discursive et un certain panache à son discours.

Sur l'ensemble des figures utilisées, on relève la métaphore qui prédomine avec un emploi atteignant au total 06 expressions métaphoriques. Selon (Tamar, 2014), la métaphore contribue à la conceptualisation de ce qui ne peut pas être assimilé par la qualification discursive, dans la plupart des cas, elle relève de l'émotivité et de la pensée, en somme, elle a la capacité de rendre compte d'une évidence que la grammaire n'a pas les moyens d'élaborer ou de véhiculer.

Nous proposons quelques expressions métaphoriques employées par le locuteur dans ce discours :

Ex 1 « (...) Comme lors de beaucoup de retrouvailles familiales, c'est un instant particulièrement émouvant et une merveilleuse opportunité de retrouver certains visages, certains regards, certaines expressions qu'illumine une flamme qui ne vacille jamais parce qu'elle anime les cœurs. »

Ex 2 « (...) C'est parce que j'ai toujours ressenti, même éloigné, une sensibilité profonde à votre égard que je perçois parfaitement la lueur de cette flamme qui me renvoie la chaleur si bienfaisante de votre amitié. »

Nous remarquons à partir de ces expressions que l'objectif fixé est de procurer des émotions au sein de l'auditoire en se focalisant principalement sur des arguments liés au pathos. Cependant, dans le premier énoncé, il s'agit explicitement d'un remerciement qui fait allusion à la révolution algérienne, sachant que le morphème « flamme » fait référence à la notion de « révolution » qui de plus, est conforté par un lexique appartenant à cette même notion. C'est aussi une affirmation que cette même révolution est une cause juste puisque 46 ans après l'indépendance, elle « illumine » toujours les cœurs des amis de l'Algérie. Le présent de l'indicatif a une valeur durative, voire de vérité générale impliquant l'idée que la révolution algérienne était et sera toujours légitime. Dans le deuxième exemple le substantif « flamme » fait allusion au combat mené par les Algériens au côté de la France.

L'emploi de la métaphore dans le discours politique constitue un outil incontournable de persuasion, vu qu'elle a la faculté de transférer l'expression abstraite dans un registre imagé.

6.3. La technique du storytelling

Dans ce discours, un élément attire l'attention, il s'agit d'un procédé communicationnel consacrant toute son attention sur l'imaginaire collectif. Ce procédé discursif n'est autre que le storytelling ou l'art de raconter des histoires, J. Bruner estime que :

« Le don de raconter des histoires caractérise l'homme autant que la station debout ou l'opposition du pouce à l'index. Tout indique que c'est notre manière "naturelle" d'utiliser le langage [...]. Personne ne connaît exactement [...]

comment ce don est né et a survécu. Nous savons seulement que c'est un outil irremplaçable qui donne sens à l'interaction humaine ». (Bruner, 2002)

Selon (Adam, 1996 : 10), le récit est une description d'événements déjà passés et essentiellement subjectif, il ajoute aussi que ces différents événements ne se transforment en récits qu'au moment où ils sont décrits, rapportés et narrés ; toute description est forcément une interprétation. Quant à (Galmischi, 2015), il estime que l'émetteur dispose préalablement du savoir de son interlocuteur, alors que ce dernier attend que l'émetteur réponde à certaines concordances liées au genre, à la situation et au sujet du discours.

Dans le même sens, (Longhi, 2012) souligne que le storytelling est un postulat relatif à notre comportement narratif d'organiser nos expérimentations et donc de faire jaillir des significations dans nos communications.

Dans ce discours, le locuteur A.B raconte sa vie personnelle en l'imprégnant d'un récit collectif qui raconte des faits marquant jadis l'histoire de l'Algérie et les personnalités qui ont soutenu et plaidé sa cause durant la colonisation, ce qui est systématique, si nous prenons en considération le contexte de cette allocution et la nature de l'auditoire visé.

Nous proposons quelques extraits tirés de ce discours pour illustrer ce recours au storytelling par notre locuteur :

Ex 01 « (...) Et me voilà apostrophé et ramené à la conscience de ma légèreté par une sortie de Jeanson à laquelle je ne m'attendais pas. Nous étions chez lui, dans ses hôtes. Par courtoisie et par respect des règles de l'hospitalité, il a maîtrisé sa colère en me disant : « Mais qu'est-ce que tu connais, toi, de la France sinon Bugeaud et Bigeard ? Tu t'adresses à moi comme si j'étais un traître à mon pays. A partir d'aujourd'hui, je voudrais que tu retiennes que mes camarades et moi n'avons fait que notre devoir, car nous sommes l'autre face de la France. Nous sommes l'honneur de la France. » Point n'est besoin de dire combien l'histoire de nos deux pays avait été injuste. Car si l'honneur de la France avait su rencontrer, un peu plus tôt, la dignité de l'Algérie, l'histoire commune de nos peuples aurait fait à nos pays l'économie de tant d'épreuves ».

Ex 02 « (...) Avec la finesse psychologique qui était la sienne, Jeanson avait réalisé qu'il m'avait profondément troublé. Il a aussitôt retourné la situation et a su créer une atmosphère de convivialité fraternelle en nous faisant écouter, Benyahia et moi, des déclarations d'André Philipe, en demandant des nouvelles de certains de ses camarades, de mes frères, de mes sœurs et ils étaient nombreux qui m'avaient aidé dès septembre 1962 à édifier le premier Ministère de la Jeunesse de l'Algérie indépendante ».

Le locuteur raconte ici une histoire en abordant un imaginaire collectif émanant de l'histoire de l'Algérie dont une grande partie de l'auditoire se réclame, il raconte la vie de personnages ayant marqué l'histoire de son pays, tout en faisant le récit de sa vie personnelle comme étant un personnage qui a contribué à l'écriture de cette histoire ; le locuteur se réfère dans ce récit à un moment fatidique de l'Histoire de son pays et cite des personnages devenus des héros et des noms gravés dans la mémoire du peuple algérien et de son histoire. La stratégie voulue était de fusionner le récit personnel avec le récit collectif pour, d'une part, éviter tout reproche qui jugerait un narcissisme discursif écartant ainsi toute forme de critique, d'une autre part, inclure le public dans son récit collectif et par conséquent le faire adhérer à ses propos.

Le récit participe alors à l'élaboration de l'identité dans la mesure où le locuteur raconte le collectif pour décrire sa propre histoire et projeter une image de soi, ce qui lui a permis de construire différents types d'éthos, à savoir, un éthos de chef, ayant contribué

à la libération nationale et un éthos chevronné, faisant partie jadis du rang des combattants de la résistance.

7. Conclusion

Nous déduisons qu'en fonction des connaissances qu'a le locuteur sur son auditoire, il a opté pour une démarche discursive qui focalise toute son attention sur une superposition entre lui et son public, bannissant de la sorte l'espace politique et instaurant un espace d'apparence familière, intimiste dans lequel l'auditoire est mis à l'aise et dans une sorte de sécurité linguistique qui fait qu'il parvient à comprendre et assimiler des implicites langagiers, particulièrement, lorsque le locuteur déclenche, par son discours, quelques mots et des ellipses qui déclenchent des représentations qui ne nécessitent pas une très grande maîtrise de la sphère politique mais seulement une formation discursive des savoirs partagés et des prérequis entre le locuteur et son auditoire.

Derrière cette honnête volonté d'aller vers un espace connu par l'auditoire se cache une manipulation stratégique par le locuteur, puisqu'il va le considérer dans sa fonction de récepteur naïf et non pas de récepteur averti, c'est quelque part une sorte d'infantilisation de l'auditoire et du coup, la stratégie, de par l'argument émotionnel, se met implicitement à l'intérieur de ces énoncés à charge familière, amicale, etc. et arrive à manipuler à qui veut l'entendre l'auditoire. De ce fait, le récepteur se perçoit comme s'il était sous tutelle d'un paterne qui est synonyme d'une autorité dans le discours mais qui ne se dit pas comme tel car il est implicite, et cela par l'utilisation d'un outillage sémiolinguistique comme la métaphore et le storytelling.

Bibliographie

- Adam, J.-M., 1996, « *Le récit, Que sais-je ?* », Paris, PUF.
- Amossy, R., 2010, « *La présentation de soi. Ethos et identité verbale* », Paris, Presses Universitaires de France.
- Bruner, J., 2002, « *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* », Paris, Retz Éds.
- Charaudeau, P., et Maingueneau, D., 2002, « *Dictionnaire d'analyse du discours* », Paris, Seuil.
- Charaudeau, Patrick., 2005, « *Le discours politique. Les masques du pouvoir* », Paris, Vuibert.
- Goffman, E., 1974, « *Les rites d'interaction* », Paris, Les Editions de Minuit.
- Jereczek-Linpinska, J., 2007, « *De la personnalisation dans la communication politique : l'effet du JE* ». Synergies Pologne, N°4, pp147-155.
- Tamar, G., 2014, « *la métaphore conceptuelle dans le discours politique* », Université d'Etat Iv. Djavakhishvili de Tbilissi, Géorgie.

Sitographie

- Raphaël Galmisch, « Le Storytelling : cercle de la narration au service de l'éthos du leader », *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], 7 | 2015, mis en ligne le 30 septembre 2015, consulté le 26 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfsic/1627> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfsic.1627>
- Longhi, Julien, *Analyse du discours politique, au-delà de la langue de bois, sciences politiques*, 2012, consulté le 02 février 2021. URL : <https://universiteouverte.u-cergy.fr/1%E2%80%99analyse-du-discours-politique-au-dela-de-la-langue-de-bois/>

Corpus

Discours du président algérien Abdelaziz Bouteflika devant les amis de l'Algérie dans les salons d'un grand hôtel parisien le 15 juin 2000. <http://www.el-mouradia.dz/francais/president/recherche/Presidentrech.htm>.

Charef Eddine KAOUADJI, docteur en sciences du langage, maître de conférences exerçant comme enseignant-chercheur chargé de cours et TD au département de français de la Faculté des Lettres et Langues de l'Université de Tissemsilt – Algérie. Sujets de recherche : L'analyse des

discours politiques et médiatiques et plus particulièrement ceux qui s'intéressent aux relations algéro-françaises. La numérisation des textes politiques et médiatiques par la mise en place d'une base de données regroupant les textes et les discours d'expression française. L'analyse des objets signifiants en croisant l'analyse du discours et la sémiotique appliquée. La pédagogie des discours scientifiques et techniques en contexte plurilingue, en l'occurrence l'analyse des spécificités linguistiques de textes supports destinés pour une filière scientifique et technique notamment les sciences vétérinaires.

**FROM THE NEEDS ANALYSIS TO THE ESTABLISHMENT OF A
COMPREHENSION SUPPORT SYSTEM / DE L'ANALYSE DES
BESOINS À LA MISE EN PLACE D'UN SYSTEME D'AIDE À LA
COMPREHENSION¹**

Abstract: *This paper emphasizes the comprehension difficulties relating to the technical vocabulary present in the courses for learners of public health- nurses at the National Institute for Higher Paramedical Training.*

By following an engineering approach, we tried, first of all, to detect the flaws encountered by these learners when understanding specialized vocabulary and, secondly, to set up a system of assistance to the understanding.

Keywords: *understanding, technoelect, engineering approach, needs, help system*

Résumé: *Cette contribution met l'accent sur les difficultés de compréhension relatives au vocabulaire technique présent dans les cours des apprenants-infirmiers de la santé publique au niveau de l'Institut National de Formation Supérieure Paramédicale.*

En suivant une démarche ingénierique, nous avons essayé, dans un premier temps, de détecter les failles auxquelles se heurtent ces apprenants lors de la compréhension des technoelectes de spécialité et de mettre, dans un second temps, en place un système d'aide à la compréhension.

Mots clés: *compréhension, technoelecte, démarche ingénierique, besoins, système d'aide*

Introduction

En Algérie, la scène linguistique a connu une évolution erratique quant à la place que devraient occuper les différentes langues dans le système éducatif à savoir l'arabe classique, le français et l'anglais. Cette situation a donné naissance à un conflit impliquant les acteurs du domaine ; ceux adeptes d'un enseignement arabisé sous prétexte de préserver l'identité nationale et lutter contre la dépendance linguistique et culturelle et, ceux qui appellent à une ouverture vers un enseignement plurilingue prenant en considération les changements que connaît le monde aujourd'hui dans tous les domaines y compris l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Malgré la politique d'arabisation, la langue française occupe toujours une place prépondérante dans le système éducatif, où elle est dispensée dès la 3^{ème} année primaire comme première langue étrangère, en plus, elle est la langue-passerelle à l'université pour les disciplines scientifiques et techniques telles que la biologie, la médecine, l'agronomie etc. D'où émane la problématique de l'efficacité d'un enseignement supérieur dispensé en français à l'égard d'un public ayant reçu un enseignement en langue arabe, ce qui cause de facto une véritable lésion linguistique. C'est pour cela, nous procéderons, par le biais de ce travail de recherche, au recensement de ces différents problèmes afin de mettre en place un système d'aide, qui vise à pallier ces insuffisances.

Bref, dans le cadre de cette modeste contribution, nous tenterons de trouver des éléments de réponse aux questions suivantes: quelles sont les difficultés majeures rencontrées par les apprenants- infirmiers de la santé publique en langue française ? La principale difficulté des apprenants réside-t-elle dans la non-maîtrise du vocabulaire spécifique et la terminologie du domaine paramédical, ou bien dans le lexique général de la langue ? Quels sont les principaux besoins et attentes des apprenants-infirmiers de la santé publique en matière de la langue de spécialité ? Et quel système d'aide mettre en place ?

¹ Amir **MEHDI**, Université de Tiaret, amir.mehdi@hotmail.com & Djamaleddine **NOUREDINE**, Université de Tiaret, djamaleddine14@yahoo.fr

1. Français sur objectif(s) spécifique(s) : aperçu historique

L'histoire du français sur objectifs spécifiques remonte au début du siècle avec la parution du premier manuel en 1927, il s'agit en fait, d'un ouvrage intitulé *règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* (Poulot, 2011), le français utilisé dans ce manuel est appelé carrément « Français militaire », il ne s'agit pas donc d'apprendre le français général mais plutôt un bagage réduit de mots et d'expressions précis dans le but de doter les militaires de compétences langagières les aidant à communiquer avec leurs supérieurs.

1.1. Français de spécialité : origine (s) et usage (s)

Le terme français de spécialité a été employé dans les années 1950 par les lexicologues. Le dictionnaire de didactique définit ce terme comme étant « *une expression générique désignant les langues qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier* » (Galissou & Coste, 1976, p. 511).

1.2. Français Scientifique

Dans le but d'affermir la place de la langue française face à l'émergence d'autres langues sur la scène internationale, la politique linguistique en France, depuis les années 50, s'est intéressée à de nouveaux publics étrangers susceptibles d'utiliser le français dans les domaines scientifiques et techniques. Dans ce sens, Holtzer (2004) affirme « *La désignation FST résulte d'une décision politique datant de la fin des années 1950, prise dans un contexte de défense des intérêts économiques de la France, dont les ex-colonies françaises.* ». (P. 15). L'enseignement du FS (T)¹ a visé un public d'adultes ayant déjà reçu une formation scientifique dans leur langue maternelle, c'est-à-dire des apprenants – experts dans leurs domaines de spécialité, Moirand et Peytard (1992) signalent que « *le français scientifique et technique intervient pour permettre aux étudiants étrangers de disposer d'un vocabulaire précis pour se documenter au faire connaître leurs travaux* ». (p. 123).

2. Le Français Sur Objectifs Spécifiques (FOS) : origine (s)

L'origine du français Sur Objectifs Spécifiques (FOS) remonte aux travaux de Hutchinson et Waters dans leur fameux ouvrage *English for Specific Purposes* (1987), qui a commencé à gagner du terrain à partir des années 90, à travers son intérêt particulier aux besoins spécifiques des apprenants, qui sont souvent des adultes voulant poursuivre des formations ciblées en fonction de leurs besoins liés aux divers domaines de spécialité. J. P, Cuq (2003) définit le FOS comme étant « *né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures* » (p. 109).

2.1 Les spécificités du FOS :

Le FOS se caractérise par des spécificités qui doivent être prises en considération lors de l'élaboration des activités didactiques afin de garantir la mise en œuvre de toute formation, ces spécificités concernent cinq points fondamentaux (Mangiante & Parpette, 2004). :

2-2 Public (s) hétérogène (s) :

Les publics du FOS sont au nombre de trois catégories principales :

2.3 Des professionnels :

Cette catégorie concerne tous les domaines professionnels (affaires, médecine, tourisme, etc.), ces professionnels veulent faire du FOS pour pouvoir faire face à des situations authentiques en milieu professionnel.

2-4 Des étudiants :

¹ Français Scientifique et Technique

Ce sont souvent des étudiants non-francophones voulant poursuivre leurs études en français, ils s'inscrivent, soit dans une université francophone, soit dans une filière francophone dans leurs pays.

2-5 Des émigrés :

Ce sont des étrangers qui viennent s'installer dans un pays francophone dans le but d'améliorer leurs situations professionnelles et leurs conditions de vie.

3. De l'analyse des besoins spécifiques à la conception de systèmes d'aide à la compréhension

La compréhension nécessite la mobilisation des mécanismes traitant l'information au moment de la lecture. Ce traitement se réalise selon le plan suivant : l'identification des mots, l'identification des différentes caractéristiques locales et de surface, l'élaboration des unités de signification, la construction de la microstructure et de la macrostructure.

En effet, les apprenants-infirmiers se trouvent dans une situation problématique. Cette situation pèse généralement sur les activités de compréhension, à cause principalement du vocabulaire technique et spécialisé. L'automatisation relative au traitement de la structure de surface en langue étrangère n'est pas complètement acquise par rapport à la langue maternelle.

Ce constat nous pousse, en amont, à mettre en œuvre un audit afin de résoudre les difficultés éprouvées par ces apprenants lors de la compréhension de ces technoclectes et de concevoir, en aval, des dispositifs d'aide ajustant le processus d'apprentissage en FLS.

Le didacticien d'une discipline telle que le français comme langue de spécialité doit avoir une posture de chercheur et s'appuyer sur des théories, en particulier, celles relevant du FOS et des sciences cognitives qui permettent d'analyser le fonctionnement des apprenants, mais aussi leur dysfonctionnement dans les processus de construction des connaissances, de compréhension et de production (Caillot, 1992 ; Denhière, Legros, Marianne & Thomas, 2000).

Bref, concevoir un système d'aide permet de faciliter la construction de la cohérence locale et globale de la signification (Just & Millis, 1994 ; Murray, 1995 ; Ben-Anath, 2005).

Enfin, ces apprenants-infirmiers ne cherchent pas à apprendre *LE* français mais plutôt *DU* français pour agir professionnellement, dans leur domaine.

D. Lehmann (1993) précise ceci : « *se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés* » (p. 116), d'où la nécessité d'analyser les besoins de ce public en vue d'élaborer des cours et des activités spécifiques pour ce domaine.

4. Hypothèses et démarches de recherche

Pour répondre à toutes ces questions nous émettons l'hypothèse suivante :

La principale difficulté des apprenants-infirmiers de la santé publique résiderait dans la compréhension du vocabulaire de spécialité.

Pour vérifier la validité de cette hypothèse, nous proposons à un groupe d'apprenants un test de niveau pour identifier leurs besoins langagiers et à la lumière des résultats du test proposé, nous envisagerons des activités didactiques de soutien (un système d'aide à la compréhension).

5. La démarche ingénierique :

5.1 Le contexte de l'enquête :

L'enquête de notre travail de recherche s'est déroulée au niveau de l'Institut National de Formation Supérieure Paramédicale de Tiaret à la fin du mois d'octobre.

5.2 Le public:

Pour obtenir un diplôme d'Infirmier de Santé Publique (ISP), les apprenants doivent accomplir une formation de trois ans suivie d'un stage pratique au niveau de l'hôpital public, la formation se divise en six semestres, les apprenants ont huit modules chaque semestre, tous dispensés en français.¹

Pour notre recherche nous avons choisi de travailler avec la promotion de première année qui comporte soixante apprenants, 39 filles et 21 garçons dont l'âge varie entre 18 et 25ans.

Nous faisons une description du test de positionnement et du dispositif didactique mis en place au profit de nos participants.

5.3 Présentation des séances de travail

Dans le but de mettre en place un système d'aide à la compréhension du vocabulaire de spécialité « le lexique médical » chez les apprenants de 1^{ère} année, nous avons proposé une activité à notre groupe composé de trente apprenants. Il s'agit en fait, d'un texte d'un niveau plutôt accessible sur le plan lexical, les apprenants sont appelés à lire le texte pour répondre aux questions qui y sont annexées pendant une heure, l'objectif est d'identifier le niveau de compréhension d'un document écrit.

6. Analyse des résultats :

	Réponses Correctes	pourcentage	Réponses ratées	Pourcentage
Question 1 (LS)	17	28,33%	43	71,66%
Question 2	37	62%	23	38 %
Question 3 (LS)	13	21,66%	47	78,33%
Question 4	30	50%	30	50%
Question 5 (LS)	19	31,66%	41	68,33%
Question 6	16	26,66%	44	73,33%
Question 7	35	58,33%	25	41,66%

Tableau .1. Le résultat du test proposé en pourcentage

¹ Nous avons remarqué que le français - langue générale- comme module est dispensé seulement en 1^{ère} année sous l'appellation « remédiation linguistique ».

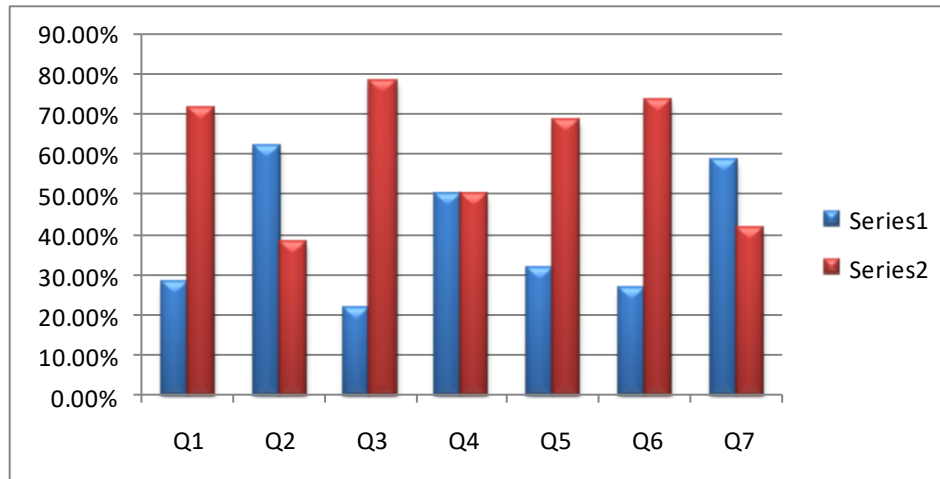


Figure.1. Les réponses aux différentes questions en pourcentage

Selon les données, pour la première question (donnez un titre au texte), 17 réponses correctes sur 60 possibles, soit un taux de 28,33%; concernant la deuxième question (à quoi renvoie le pronom y), 37 réponses correctes sur 60 possibles, soit un taux de 62%, ce qui signifie que la plupart des apprenants ont pu surmonter les difficultés relatives à l'utilisation du pronom « y » ; concernant la troisième question qui porte sur la compréhension, 13 réponses correctes sur 60 possibles, soit un taux de 21,66%, de même pour la quatrième question qui concerne l'usage du conditionnel où 30 réponses sur 60 possibles sont correctes, soit un taux de 50% ; pour la cinquième question qui porte aussi sur la compréhension, seulement 19 réponses sur 60 possibles sont correctes, soit un taux de 31,66% , cette question indique que le niveau de compréhension des apprenants peut parfois descendre en deçà du niveau moyen.

Pour la sixième question qui porte sur la signification d'un mot « technique » dans le texte, 16 réponses sur 60 possibles sont correctes, soit un taux de 26,66%; quant à la septième question qui consiste à chercher la nature grammaticale des mots soulignés, le taux a atteint 58,33%, soit 68 réponses correctes expliquant une fois de plus la difficulté des apprenants concernant la grammaire de la langue ; pour la dernière question ayant pour objectif de tester le niveau de production écrite des apprenants dont le résultat ne figure pas dans le tableau, nous avons choisi d'en mentionner quelques remarques dans la mesure où il est difficile de la représenter par des données chiffrées : la première remarque qui a attiré l'attention, c'est que la question a été délaissée dans 11 copies sur 30, quelques réponses ne dépassent pas les cinq, six lignes et parfois des phrases copiées entièrement du texte, à noter également la présence des erreurs de langue (grammaire et orthographe) dans presque la plupart des copies.

Toutes ces remarques ne font qu'expliquer les difficultés dont souffrent les apprenants-infirmiers de la santé publique quant à la langue générale et la langue de spécialité surtout.

7. Mise en place de systèmes d'aide à la compréhension

Nous avons mis ici quelques activités parmi d'autres pour illustrer les systèmes d'aide¹ qui ont été mis en place, après l'analyse des besoins, dans le cadre de la formation.

¹ Nous avons mis en place plusieurs activités afin d'y remédier, toutefois, nous citons ici que quelques activités à titre illustratif.

1- Exercice à trous

La stomatite

- Mettez les termes à la place qui convient :

Bains de bouche - anti infectieux spécifique - radiothérapie – muqueuse buccale.

Une stomatite est une inflammation de la elle peut être provoqué par une infection ou induite par certains médicaments ou une Un traitement des stomatites est un traitement symptomatique au moyen de Antiseptiques. Un traitement de la cause

2- Questions à choix multiples

Choisissez les bonnes expressions.

Le choc septique est dû à :

Une hémorragie.

Une insuffisance circulatoire origine infectieux.

Un choc vagal.

Une diarrhée grave.

Un capiluve veut dire :

Soin des pieds.

Soin des mains.

Soin qui permet la propreté des cheveux.

Une hypotension veut dire :

L'augmentation de la tension artérielle.

La diminution de la tension artérielle.

Une stabilité de la tension artérielle.

Une dyspnée veut dire :

Une difficulté respiratoire.

Un arrêt de la respiration.

Une respiration rapide.

L'incontinence urinaire veut dire :

L'émission involontaire d'urine par la vessie.

L'augmentation de volume des urines.

Une diminution de volume urinaire.

L'insuffisance cardiaque est :

Une arythmie cardiaque.

Un arrêt cardiaque.

L'incapacité du cœur pour fournir un bon débit sanguin pour l'organisme.

Le choc anaphylactique est :

Une défaillance circulatoire aigüe.

Une maladie infectieuse causée par une toxine bactérienne.

Une réaction allergique violente par l'organisme, elle peut être mortelle.

Conclusion

La réalisation de ce travail expérimental nous a permis d'avoir une idée globale sur les difficultés langagières rencontrées par les apprenants et la situation de l'enseignement du français médical dans un domaine assez intéressant, le paramédical en l'occurrence.

L'analyse des réponses obtenues avait pour objectif de mesurer le degré d'efficacité d'une démarche ingénierique sur l'apprentissage du français et de voir de plus près les

principales difficultés des apprenants ainsi que leurs besoins et attentes langagiers concernant la langue française comme langue d'enseignement.

L'analyse des résultats obtenus nous a montré que le problème des apprenants réside dans le lexique de spécialité dans la mesure où la majorité des apprenants n'a pas pu déduire la signification des termes et expressions de sa spécialité, néanmoins, le problème de la langue, (fautes de grammaire et d'orthographe ou même un problème de vocabulaire qui réduit le niveau de compréhension), apparaît comme évidence à prendre en considération dans toute intention de réforme ou de remédiation en faveur de ces apprenants.

Une autre remarque à retenir est l'écart qui existe entre le français enseigné pendant le cursus scolaire et le français enseigné dans la formation paramédicale, en effet, les apprenants ont reçu tout leur enseignement scolaire par le biais de la langue arabe, le français n'est qu'une matière comme les autres matières alors que dans la formation paramédicale le français devient une langue d'enseignement pour tous les modules, ce changement de statut de langue n'est pas sans conséquences et influence le niveau général des apprenants.

Bibliographie

- Alvarez, G. & Aupècle, M. (1977). *Français instrumental et français fonctionnel*, 101. Montréal: AUPELF.
- Ardouin, T. (2003). Des catégorisations de l'ingénierie de la formation à la naissance de l'archipel.
n.d, Master 1 SIFA. Université de Lorraine.
- Ardouin, T. (2013). *Ingénierie de formation*. (é. DUNOD, Éd.) Paris.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, France: Hachette.
- Gillet, P. (1998). *Pour une écologie du concept de compétence*. *Education permanente n° 135/1998-2*.
- Holtzer, G. (2004). Du français fonctionnel au français sur objectifs, histoire des notions et des pratiques. *Le Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, Le français dans le monde*, 8-24.
- Khan, G. (1990). Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes. In BEACCO, J.-C. & LEHMANN, D.(dir) *Publics spécifiques et communications spécialisées*, 97-103. Hachette.
- Le Boterf, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation, édition d'organisation*. Paris.
- Le Boterf, G. (1998). *Evaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ?*
Education permanente n° 135/1998-2.
- Le Boterf, G. (1999, novembre 24-25). Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? Quelles conséquences pratiques ? *Journée d'étude : Ingénierie des dispositifs de formation à l'international*. pp. 1, 2.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris: Hachette. Lerat, P. (1995). Les langues spécialisées. *Linguistique nouvelle*. Paris: PUF.
- Mangiante, J. M. & Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Mehdi, A. (2012). *Connecteurs causaux et traitement inférentiel : Pour une approche didactique stratégique*. Edilivre, universitaire collection, France.
- Mehdi, A, Legros, D, & Benaïcha, F -Z. (2010). [Quelle procédure utiliser pour faciliter la construction de la cohérence de la signification globale d'un texte scientifique?](https://www.researchgate.net/profile/Denis-Legros/publication/290440125_Quelle_procedure_utiliser_pour_faciliter_la_construction_de_la_coherence_de_la_signification_globale_d'un_texte_scientifique?_act=use_button&link=5698c39a08ae1c42790672cd/Quelle-procedure-utiliser-pour-faciliter-la-construction-de-la-coherence-de-la-signification-globale-dun-texte-scientifique.pdf), acte du colloque de Lille. [En ligne] : https://www.researchgate.net/profile/Denis-Legros/publication/290440125_Quelle_procedure_utiliser_pour_faciliter_la_construction_de_la_coherence_de_la_signification_globale_d'un_texte_scientifique?_act=use_button&link=5698c39a08ae1c42790672cd/Quelle-procedure-utiliser-pour-faciliter-la-construction-de-la-coherence-de-la-signification-globale-dun-texte-scientifique.pdf

- Meignan, A. (2006). *Manager la formation*. (E. Liaisons, Éd.) Paris.
- Moirand, S., & Peytard, J. (1992). *Discours et enseignement du français*. Paris: Hachette.
- Perrenoud, P. (2002). *D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances. L'énigme de la compétence en éducation*.
- Porcher, L. (1976). Monsieur Thibaut et le bec Bunsen. *Études de linguistique appliquée*(23), 6-17.
- Qotb, H. A. (2008). Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par internet. 28.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.
- Poulot, B. (2011). L'enseignement du français aux troupes coloniales en Afrique. *Revue historiques des armées*, (265), 14-23.
- Wittorski, R. (1998). *De la fabrication de compétences*.
- Wittorski, R. (2012). *Analyse du travail et production des compétences collective ; par Christophe Parmentier ; ingénierie de la formation* (éd. 2 édition EYROLLES).

Annexe

Le texte proposé

Cloner des plantes, personne n'y voit de mal. Le clonage des animaux nous dérange un peu plus, mais on cesse d'y penser dès qu'on parvient à dépasser son anthropomorphisme* car c'est bien l'idée du clonage de l'homme qui fait peur. Pourquoi ?

« Depuis plusieurs années, nous assistons à la naissance d'une nouvelle utopie* », dit Lucien Sfez, professeur de sciences politiques à la Sorbonne, celle d'une « santé parfaite », d'un corps à jamais purifié de ses mauvais gènes, vivant sur une planète aux équilibres parfaitement contrôlés, un corps immortel ou, du moins, vivant toujours plus vieux mais en pleine santé. Un corps qui retrouverait la pureté d'Adam avant la chute. Dans la logique de cette utopie, le clonage d'un individu génétiquement parfait serait une sorte d'aboutissement, l'achèvement de la maîtrise de l'homme sur la nature, but que la science et la technique se sont assigné depuis leur naissance. Pure fiction, certes, mais la communauté scientifique, y travaille très concrètement. La fascination est grande, les enjeux économiques sont énormes. La sécurité sociale ne peut que souhaiter le triomphe de la médecine prédictive, qui empêcherait la naissance de trop d'individus à risque.

Qu'est-ce- qui nous retient donc d'adhérer sans réserve à ce projet ? Est-ce le sentiment confus d'être en présence d'une vision totalitaire de l'homme – et du monde – d'autant plus ambiguë qu'elle est « objectivement » bonne pour la santé ? Pour Lucien Sfez, « l'interdit qui pèse sur le clonage de l'homme est avant tout religieux. » Derrière toute position humaine se cache une position religieuse. Malgré les apparences, la religion est restée très forte. Seul Dieu peut créer la vie, ou donner la mort. Qui s'aventure à usurper ce pouvoir s'expose à la colère divine.

Le clonage n'est pas seulement la transgression d'un interdit divin. Ses conséquences bouleversent les fondements de la société. « Au niveau anthropologique, on ne sait plus si le clone est le fils ou le frère de l'original, ce qui anéantit la notion même de filiation. C'est la fin de la famille engendrée, portant la fin de l'interdit de l'inceste et de la loi du père. »

Le clonage signifierait-il la fin de la société humaine ? « Oui, parce qu'il n'en resterait qu'un conglomerat* d'individus identiques. Mais on peut tempérer ce pessimisme : le clone et l'original peuvent ne pas être semblables puisque les êtres vivants sont malléables, influencés par l'environnement jusqu'au plus profond de leur corps ».

Sciences et Vie N° 956, mai 2007, p. 9

Amir MEHDI est maître de conférences (HDR) en didactique des langues au département des lettres et langues étrangères, faculté des lettres et des langues, Université de Tiaret, Algérie. Ses travaux de recherche, qui s'inscrivent dans le champ

de la didactique et de la psychologie cognitive, portent notamment sur le FOS, les collocations, les connecteurs logiques et sur l'enseignement du français dans le contexte algérien.

Il est auteur d'une dizaine de publications sur ces sujets et de deux ouvrages édités à Paris :

- Le premier en 2012 intitulé « *connecteurs causaux et traitement inférentiel : pour une approche didactique stratégique* » (Edilivre, 2012)
- Le second – actes de colloque sous sa direction- en 2021 intitulé « *Réflexion épistémologique autour du concept de Problématique de recherche : De la conception théorique à la mise en œuvre pratique* » (Publiwiz, 2021).

Djamaleddine NOUREDINE est maître de conférences (HDR) en didactique des langues au département des lettres et langues étrangères, faculté des lettres et des langues, Université de Tiaret, Algérie. Ses travaux s'inscrivent dans le domaine de la didactique de l'écrit. Ils portent, plus exactement, sur les difficultés que rencontrent les apprenants en compréhension et en production écrite du FLE. L'analyse des processus cognitifs mis en œuvre et l'impact des pratiques pédagogiques sur le déclenchement de ces processus constituent les deux principaux objectifs assignés à ses recherches. Il est auteur d'une dizaine de publications sur ces sujets et d'un ouvrage édité en Algérie intitulé « *introduction à la linguistique* » (Qurta, 2021)

**RÉFÉRENCES ANIMALES DANS LE DISCOURS MÉDIATIQUE
FRANÇAIS ET ROUMAIN / ANIMAL REFERENCES IN FRENCH
AND ROMANIAN MEDIA DISCOURSE¹**

Résumé: Dans cet article, nous visons à montrer que la métaphore ne représente pas une présence accidentelle dans de nombreux articles journalistiques ou émissions radio. Au contraire, c'est une figure de style souvent utilisée dans la transmission de certains messages. La fréquence avec laquelle les métaphores sont utilisées peut aussi générer des risques : la création de clichés linguistiques ou une certaine vulgarisation du discours. Le groupe de métaphores que nous essaierons de mettre en évidence appartient au domaine de la zoologie, car leur fréquence peut s'expliquer en se référant à la réalité sociale immédiate. Notre étude fera également référence à la forte composante culturelle de ces tropes.

Mots-clés: métaphore, zoologie, média, portée culturelle

Abstract: This article aims to emphasize that metaphor is not an accidental occurrence in many press articles or radio shows. On the contrary, it is a figure of speech frequently used in conveying some particular messages. However, the frequency of these metaphors may create risks as well, resulting in linguistic clichés or a certain vulgarization of the discourse. The group of metaphors that we intend to highlight belongs to the field of zoology, because their frequency can be explained by making reference to the immediate social reality. Our study will also analyze the strong cultural component of these figures of speech.

Key words: metaphor, zoology, mass-media, cultural significance

Introduction

Si nous lisons un article publié dans un journal ou si nous regardons des émissions qui présentent des nouvelles sociales, culturelles, politiques, nous pouvons facilement observer que le symbolisme animal est présent, à des degrés et à des niveaux divers, mais dans toutes les civilisations. Dans l'espace indo-européen, à partir de la mythologie gréco-romaine, en passant par les bestiaires médiévaux et jusqu'à l'époque moderne, des éléments propres au domaine de la zoologie sont utilisés métaphoriquement en référence à ce qui appartient à l'activité humaine. Les spécialistes considèrent que c'est le procédé stylistique adéquat, car « la métaphore participe à rendre les nouvelles accrocheuses, mais elle permet aussi de vulgariser, donc de présenter avec une économie de moyens des concepts compliqués. » (Boulanger, 2016 : 145) Mais pourquoi la métaphore est si fréquemment utilisée dans les textes journalistiques ? Ce procédé stylistique aide-t-il à une meilleure description ou compréhension des événements présentés ? Ce sont des questions auxquelles nous tentons de répondre dans les paragraphes suivants.

Du point de vue étymologique, le terme *métaphore* est emprunté au latin *metaphora*, lui-même emprunté au grec *metaphora*, de *metapherein*, qui signifie *transporter*, plus précisément une transposition de sens. Conformément au dictionnaire *Le Petit Robert* (1988), la métaphore est un « procédé qui consiste dans un transfert de sens (terme concret dans un contexte abstrait) par substitution analogique ». Il s'agit donc d'une figure de style qui, à l'aide de l'analogie, établit une comparaison entre deux objets, entre deux référents.

¹ Ana-Marina TOMESCU, Université de Pitești, Roumanie, ana_marina_tomescu@hotmail.com

Corpus

Nous avons choisi d'étudier la langue du journalisme car la presse écrite et audio française et roumaine représentent un domaine, à profil général ou spécialisé, dont le message, accessible et actuel, s'adresse à un public diversifié et hétérogène : « Ce travail peut se faire par exemple sur des textes journalistiques, qui sont plus facilement accessibles, actuels, et qui couvrent des domaines variés. De plus, il s'agit d'un type de texte auquel sont régulièrement confrontés les apprenants de niveau intermédiaire ou avancé. » (Binon, Verlinde, 2003 : 33). L'article fournit de nombreux exemples tirés de la presse écrite et audio-visuelle roumaine et française, plus précisément des articles de journaux *Le Monde*, de la radio nationale française *France culture*, la chaîne de télévision *France 24*, les quotidiens roumains *Evenimentul zilei*, *România Liberă*. La diversité des sujets abordés dans un même numéro d'un même journal a été pour nous une généreuse source d'inspiration. Leurs archives sont accessibles sur Internet et pour le téléchargement et la constitution du corpus nous ne nous sommes pas heurtés à des difficultés techniques.

Une autre explication pour le choix de ce corpus est le fait que le recours à la métaphore par les journalistes est très fréquent, même en langue spécialisée. La métaphore, le plus important de tous les tropes, « offre une économie de moyens par l'usage de lexèmes d'un domaine source connu de l'interlocuteur pour lui faire comprendre un concept abstrait de manière concise (Gotti, 2008 : 57). Cela veut dire que la métaphore est capable d'offrir cette dimension descriptive, dans un cadre familier, tout en créant une image forte de l'événement.

L'énumération rapide des exemples retrouvés dans plusieurs articles publiés dans la presse écrite en Roumanie et en France a pour rôle de replacer la métaphore dans la sphère zoologique dans un contexte culturel et linguistique beaucoup plus large. Nous essaierons de montrer que l'utilisation d'un corpus assez restreint de textes journalistiques est à même de mettre en évidence la productivité de ce type de métaphorisation. Nous ferons référence dans notre article aux animaux domestiques et sauvages, aux animaux communs ou exotiques, aux divers insectes ou oiseaux, terrestres ou aquatiques, pour souligner la portée métaphorique de ces expressions.

Notre étude utilise une méthode descriptive et analytique, qui va nous permettre de décortiquer notre corpus et de répondre aux questions énumérées ci-dessus. Le côté descriptif vise la recherche sur un certain aspect, à l'aide des données quantitatives, dans le but de démontrer des associations entre les différentes variables identifiées. Cela veut dire que nous allons analyser un phénomène et ensuite présenter tous les éléments qui le composent. Le côté analytique concerne l'analyse de toutes les informations récoltées.

Valeurs dépréciatives

Au fil des ans, la relation entre les humains et les zoos a été un sujet de prédilection pour les anthropologues, mais elle a également attiré l'attention des linguistes. Partant d'une idée quelque peu préconçue, que l'espèce animale est inférieure à l'espèce humaine, les expressions qui contiennent des noms d'animaux représentent, dans la plupart des cas, une métaphore à valeur sémantique dévalorisante. Contrairement aux cultures européennes où le nom de la *vache* fait partie d'expressions qui représentent plutôt des invectives, des insultes (*mort aux vaches*, *peau de vache*, *parler français comme une vache espagnole*, *ne pas avoir gardé les vaches ensemble*), dans la religion hindoue le statut sacré de la vache est maintenu et « à partir du IV^e siècle de notre ère que la sacralisation de la vache se généralise », car « pour de nombreux hindous, la vache est assimilée à une mère, voire à une divinité » (Bruckert, 2016 : 317). La multitude de formes sous lesquelles cette relation sémiotique entre animal et humain est

décrite dans diverses cultures lui confère un caractère universel. Une métaphore couramment utilisée dans le discours média présente la *vache* comme source abusive de fertilité. Dans l'exemple ci-dessous, le profit réalisé par les entreprises énergétiques est assimilé au lait.

«... l'énergie, c'est la **vache à lait** de l'État ! Ce n'est plus possible à terme », déplore-t-il ... (Le Figaro, 20 octobre 2021)

*Pensiile speciale au devenit cea mai la îndemână **vacă de muls** a căpușelor politice.* (Evenimentul zilei, le 26 mai 2020)

*Mon opinion est que nous ne sommes certes plus en période de **vaches grasses**, comme c'était le cas avant le mois d'août, mais sur les pâturages d'Europe les **vaches** ne sont pas **maigres** non plus.* (Le Figaro, 9 février 2008)

Valeurs appréciatives

La situation est inversée lorsque les expressions métaphoriques visent à mettre en évidence certaines qualités physiques ou morales.

Le choix des lexies du champ zoologique n'est pas aléatoire. Les plus fréquemment cités sont *le lion*, *le tigre*, *l'ours*, *le taureau*, en référence directe à l'homme et afin de faire passer un message de :

- force physique, puissance sociale

*Le nouveau gouvernement libanais ... **donne la part du lion** aux chiïtes du Hezbollah.* (Le Figaro, le 17 juin 2011)

- la force morale (le pouvoir de résister aux difficultés).

*C'est à nous de **prendre le taureau par les cornes** et de nous imposer, et le monde ne pourra pas nous ignorer.* (Le Figaro, le 19 janvier 2021)

Une caractéristique générale des expressions de cette catégorie est que la métaphore est moins utilisée comme procédure stylistique, la comparaison étant beaucoup plus fréquente.

À Tokyo, Carlos Ghosn était comme un lion en cage. Frustré. Apeuré. Et en colère. (Le Figaro, le 1 janvier 2020)

L'imaginaire zoologique et les clichés linguistiques

Les correspondances entre les traits de caractère et l'ensemble de l'éventail zoologique ont conduit à la formation de nombreux clichés : *lapin* = peur, lâcheté ; *âne* = entêtement ; *abeille*, *fourmi* = diligence ; *oiseau* = liberté ; *papillon* = instabilité ; *geai* = l'idée de parler beaucoup et sans raison.

*"Florentin Pandele: La mulți ani, soția mea Gabriela – **Albinuța!** (România liberă, le 13 juillet 2020)*

Parfois, l'auteur donne des explications supplémentaires pour justifier son choix métaphorique :

*Si l'**abeille**, depuis des siècles, est louée pour son ardeur au travail, la rigueur de son organisation et son aptitude au sacrifice lorsqu'il lui faut piquer – et donc mourir – pour défendre la colonie, cet insecte, social par excellence, mérite aussi que l'on fasse l'éloge de son sens politique.* (Le Monde, le 19 juillet 2015)

Les dinosaures sont fréquemment utilisés par les journalistes dans diverses métaphores créatives, comme nous pouvons le voir dans les exemples ci-dessous :

*De ce dispar **dinozaurii** politici ? (România liberă, le 4 juillet 2016)*

*S-au activat **dinozaurii** din teritoriu. Baronii locali fac țândări PSD și i-l dau lui Ponta la bucată.* (Evenimentul zilei, le 2 octobre 2019)

On sait que les dinosaures parcouraient toute la planète pendant le Jurassique et sont morts à la fin du Crétacé. Le Trias, le Jurassique et le Crétacé sont appelés « l'âge des dinosaures ». On trouvera donc dans la presse écrite des phrases « l'âge des dinosaures » désignant des individus de la sphère politique ou commerciale, forts et gourmands (comme des animaux qui avaient des corps larges et lourds, des cous longs et dont les joues renfermaient de la nourriture, pour être plus tard mâché).

Cette référence dans le domaine de la paléontologie est utilisée pour donner certains détails implicites sur les institutions et entités de divers domaines ou sur les personnes qu'elles représentent. Ce qui retient notre attention, c'est une certaine « asynchronisation » utilisée à dessein. Bien qu'il s'agisse de vertébrés terrestres qui ne vivent plus aujourd'hui, qui ont disparu (il y a environ 65 millions d'années), les individus mentionnés, appelés "dinosaures" sont désormais actifs. Reste à savoir s'ils disparaîtront comme les dinosaures.

D'autres expressions métaphoriques présentes dans les articles de la presse écrite font référence aux criquets, qui sont associés à l'idée de cupidité qui génère des conséquences dévastatrices pour ceux qui les entourent.

Aspects culturels

Il existe également de nombreux exemples où la composante culturelle est plus prononcée (*serpent* = roum. *șarpe*, *vipère* = roum. *viperă*, *chouette/hibou* = *cucuvea*, *pigeon* = roum. *porumbel*). La caractéristique commune pour le renard, le hibou, le serpent est le fait qu'ils appartiennent à la famille des prédateurs.

Este Rareș Bogdan șarpele pe care l-ați crescut în partid?, a întrebat Denise Rifai. (Evenimentul zilei, le 24 mars 2021)

Celălalt lider al USR-PLUS, Dacian Cioloș, veșnicul „om nou”, carismatic ca o mască folosită, blând ca șarpele și înțelept ca porumbelul nu a mai ajuns în deal, la Cotroceni. (România liberă, le 9 septembre 2021)

...la palatul cucuvelei a ajuns un marinier decis să termine odată cu "sistemul ticaloșit" (România liberă, le 20 février 2007)

« Mais c'est surtout autour de la vipère (au sens commun) que se développe un discours riche, foisonnant, témoin des relations complexes établies avec cet animal. » (Musset, 2004 : 433) D'habitude les connotations sont négatives, on vise les personnes médisantes, car la vipère est considérée comme très dangereuse, à cause de son venin terrible et puissant.

Il n'aura pas fallu longtemps pour que Topix devienne un repaire de langues de vipère où règnent la rumeur, la délation et les règlements de comptes. (Le Monde, le 18 novembre 2011)

D'autres sont construits sur une plus longue expérience d'interaction avec cet animal. L'exemple le plus pratique ici est le renard, célèbre pour sa ruse. Les spécialistes en anthropologie soulignent que « le renard est considéré, par exemple, comme plus rusé bien que moins rapide que le lapin. » (Dingremont, 2013 : 129)

Et si Emmanuel Macron était le renard de la fable ?

... L'autre soir, au Palais de la musique et des congrès de Strasbourg, un renard encore jeune, quoique déjà matois, s'est mis en tête de faire la leçon à ses aînés. (Le Figaro, le 7 octobre 2016)

Pareil à l'animal sauvage qui menace la vie des poules et des moutons, le jeune homme politique donne des leçons de démocratie et parfois « il sort ses griffes », car « comme tout être *sallqa*¹, et plus *sallqa* que les autres, le renard se caractérise, surtout, par son comportement transgresseur vis-à-vis de l'ordre établi. » (La Riva, 2003) Dans

¹ appartenant au champ sémantique du sauvage

l'exemple ci-dessus la métaphore est présente même dans le titre, qui représente en fait l'étalage de l'article. Les journalistes savent qu'à part le caractère informatif, le titre doit être accrocheur par son originalité, il doit inciter à la lecture, puisque « titrer, c'est condenser fortement sa pensée en une formule qui dise l'essentiel. » (Mayer, 1998 :71) Un autre exemple dans lequel l'aspect culturel est facile à identifier est la présence du *grillon* dans certaines expressions métaphoriques, afin de parler d'une personne bohème, sans activités sérieuses ou stables.

Tăriceanu a cântat partitura de deontolog ca un greiere, preț de o vară.
(România liberă, le 11 novembre 2018)

Le domaine agricole est la source d'inspiration d'une autre métaphore, liée aux *criquets*. C'est un insecte extrêmement gourmand qui dévore quotidiennement une quantité de nourriture égale à son poids. Ils ont un rôle plutôt destructeur et c'est dans ce sens que la lexie est utilisée dans les métaphores journalistiques.

Întâi angajăm 100000 de lăcuste roșii la buget ... (România liberă, le 13 octobre 2021)

Les politiques ... à l'image des criquets, ils ne laissent derrière eux que la désolation et le néant. (Le Figaro, le 11 octobre 2012)

D'autre part, il existe une référence métaphorique théologique, qui renvoie à l'idée de délivrance (le fléau envoyé par Dieu sur les Égyptiens, à cause de la violation de l'esclavage).

Un autre animal avec une référence mythologique est *le bouc*. Pan, la divinité de la nature, était représentée par une créature chimérique, mi-homme, mi-bouc. La mythologie basque, la divinité maléfique Aker, qui protégeait les animaux, ressemblait toujours à un bouc. La religion chrétienne considérait le bouc un animal chargé des malédictions et, par conséquent, on le chassait dans le désert. La lexie *bouc* fait partie de nombreuses expressions métaphoriques utilisées dans le discours médiatique.

Nous l'avons nous-mêmes, depuis six ans, érigé en système politique, et nous lui avons consacré, dans bien des domaines, beaucoup de boucs. (Le Monde, le 10 juillet 2006)

C'est un reproche souvent adressé par leurs opposants à Nicolas Sarkozy ou Marine Le Pen, mais aussi Jean-Luc Mélenchon, François Bayrou et François Hollande : la dénonciation d'un bouc-émissaire... (France Culture, le 15 février 2012)

Dacă e cineva vinovat, nu protejez pe nimeni, dar nici nu vreau să găsim țapi ispășitori unde nu e cazul", a spus Ponta. (România liberă, le 14 février 2013)

Noi, creștinii, am devenit țapii ispășitori ai tuturor relelor – reale sau închipuite ... (Evenimentul zilei, le 23 décembre 2019)

Références politiques

Les spécialistes expliquent l'emploi fréquent des métaphores dans le discours politique par le fait que ces figures de rhétorique facilitent la communication, et le dialogue avec le public devient plus colloquial : « Les métaphores donnent l'impression d'ajouter du sens aux situations décrites et ce sens, qui tire son origine d'un cadre familier, semble favoriser la compréhension. » (Gingras, 1996 : 165) Souvent, les articles de la presse écrite ou les émissions radio et télévisées ne sont qu'un véhicule pour ce genre de métaphores. Le point de départ initial est le discours politique, présent dans les réunions régulières ou même au plus haut niveau. Pendant les campagnes électorales (et pas seulement) il y a des politiciens qui n'hésitent pas à qualifier leurs opposants politiques (parfois même leurs alliés) de *perroquets*. La métaphore peut être facilement expliquée par l'image d'un oiseau qui est connu pour répéter ce qu'il entend autour. Cette image se superpose à l'attitude des hommes politiques qui reproduisent machinalement les messages de leurs

supérieurs, dans l'idée que ce sont des gens obéissants, sans imagination et sans personnalité. L'explication est bien simple : la plupart des politiques tentent de séduire l'électorat et le discours représente l'une des modalités.

... les 5 candidats qui essaient de se recycler (à l'exception de Juvin biensûr) en imitant comme des **perroquets** Eric Zemmour. (*Le Figaro*, le 18 novembre 2021)

În plus, ați fi uimiți să știți câți producători de talk-show-uri ajung să invite aceiași **papagali** guralivi pentru că nu găsesc specialiști dispuși să apară la televizor. (*România liberă*, le 4 mai 2015)

Également dans les affrontements politiques, certains candidats sont décrits comme des *lapins* (roum. *ieपुरi*) ou des *agneaux* (roum. *miei, mielusei*).

Klaus Iohannis lasă impresia unui personaj mînuit de Crin Antonescu în bătălia cu Victor Ponta. Un soi de **iepure** al lui Crin Antonescu. (*Evenimentul zilei*, le 21 juillet 2014)

La métaphore veut suggérer le manque de courage, la combativité, l'incapacité à prendre des risques. Ou c'est peut-être même le manque d'agressivité qui, de l'avis de certains politiciens, est une composante obligatoire du succès politique.

Dans d'autres situations il s'agit de l'union anormale, illogique, mal perçue, entre des politiques qui ont des idiologies différentes, mais des intérêts communs.

La maire de Lille a accepté de conduire ce groupe, vite qualifié par ses adversaires de «mariage de la carpe et du **lapin**». (*Le Figaro*, le 6 novembre 2008)

Une autre catégorie est représentée par les candidats de type *lapin*.

Pînă atunci să rămînem la bănuiala că Teodor Meleșcanu a intrat în cursă tot ca un **iepure** al unuia dintre cei doi candidați importanți – Victor Ponta și Klaus Iohannis. (*Evenimentul zilei*, le 27 octobre 2014)

"PSD va avea un **candidat-iepure**, deoarece, în acest moment, acest partid este îngenuncheat în fața lui Băsescu", a declarat Orban. (*Evenimentul zilei*, le 7 février 2009)

Dans le *Nouveau Testament*, l'agneau compte parmi les animaux bibliques les plus importants. De tous les temps il représente l'innocence, car dans le christianisme il est la victime expiatoire. Son sacrifice unique aidera à sauver l'humanité de la mort. C'est dans ce sens qu'on doit comprendre l'attitude de Ségolène Royal devant son adversaire Nicolas Sarkozy.

La stratégie de l'agneau a ses limites. Il y a une semaine, Ségolène Royal s'était abstenue de répondre à Nicolas Sarkozy le jour de son intronisation par l'UMP, préférant poser un agneau dans les bras. (*Le Figaro*, le 20 novembre 2007)

A l'autre extrême, on trouve des politiciens comparés à des *bouledogues*, prêts à se battre à tout moment.

"Vasile Blaga să reacționeze ca un **buldog** și să muște tot ce nu are ce cauta în conducerea partidului", a afirmat Radu F. Alexandru. (*România liberă*, le 16 juin 2012)

Le tempérament joyeux et affectueux des chiens qui appartiennent à cette race est visible dans le propos de François Fillon, suite à une rencontre avec le président russe Poutine. Il est bien reconnu que Fillon a toujours nourri un intérêt poussé pour la Russie et, par conséquent sa description est pleine d'affectivité :

« C'est un bouledogue, mais il a aussi un côté chaleureux et sensible », analyse Fillon.

L'aquatique

Le domaine animalier s'enrichit également du fait du présent dans la sphère aquatique. L'association fréquente avec des termes appartenant à ce champ signataire peut s'expliquer par analogie avec l'habitat naturel des animaux en question, la zone cachée des eaux. « Dans la tradition homérique, le monde aquatique est un univers étrange, hostile, échappant totalement au contrôle de l'homme, il est un piège dont le navigateur Ulysse est parvenu à s'extirper. » (Dingremont, 2013 : 136) La métaphore nous fait penser que nous avons affaire à des individus qui exercent des activités à la limite de la légalité, en « eaux troubles », afin de ne pas être découverts par les autorités. Selon la situation, on aura affaire à des poissons plus petits ou plus gros, voire des poissons appelés *vairon* (roum. *plevușcă*), qui sont des **poissons** de petite taille servant d'appât pour pêcher d'autres poissons plus gros.

En revanche, le *requin* (roum. *rechin*) fait partie d'une expression métaphorique qui suggère des individus capables d'actions dures, pleines d'agressivité. De plus, l'idée que la peau de ces animaux est recouverte de denticules dermiques qui les protègent des dommages ou des parasites et assurent une meilleure dynamique du milieu aquatique, suggère la résistance de ces individus, leur capacité à se battre durement sur une longue période de temps. Une autre caractéristique des requins est celle que leurs dents sont substituables, ce qui pourrait suggérer métaphoriquement la capacité des individus à s'engager, de manière répétitive, dans des actions dures, sans craindre de se blesser.

...le dilemme des Tunisiens poussés à l'exil: « finir mangés par les **requins**, ou par les **gros poissons** de la politique » (France 24, le 4 juin 2008).

En 2012, Antoine Zanini a publié un livre dont le titre est *Les requins de l'immobilier*, suite à ses vingt-sept ans d'expérience dans l'immobilier en Provence-Côte d'Azur et en région parisienne. Un autre titre qui nous a attiré l'attention est *Les requins de la politique: un chef d'entreprise racketté par l'Etat dit tout*, livre écrit par Jean-pierre Mailliez, paru en 1995.

La présence du *poulpe* (roum. *caracatiță*) dans différents contextes ne fait aucune référence n'est faite aux individus, mais plutôt à des structures dotées de branches, comme les bras de cet animal. La métaphore suggère ainsi la capacité de ces groupes à agir simultanément dans plusieurs directions, pour leur propre bénéfice. Car « le renard ou le poulpe, eux, maîtres reconnus en art de l'esquive et du leurre. » (Dingremont, 2013 : 129)

Caracatița corupției din politica europeană ajunge în fața instanței.
(Evenimentul zilei, le 21 mai 2012)

Tarom, pacientul în moarte clinică, prăduit de **caracatița** din sistem (România liberă, le 2 août 2021)

Conclusions

Dans notre étude nous avons voulu souligner une fois de plus que les cultures des sociétés à l'échelle mondiale ne sont pas les mêmes, la valeur référentielle attribuée aux animaux dans les différentes sociétés n'est pas la même. Ceci dit, il s'agit des références puisées dans l'imaginaire représentationnel de la culture française et roumaine. Même si le premier rôle de l'emploi des métaphores dans le discours médiatique est celui de rendre la communication plus conviviale ou d'introduire une dimension familière dans la description des personnages ou des événements, l'objectif le plus important est en fait celui d'attirer les lecteurs vers une interprétation plus analytique, mise en contexte historique et social. L'invention et surtout l'emploi fréquent de métaphores ou de comparaisons elliptiques, représentent des motivations pour la vulgarisation du discours média, parce que ces procédés stylistiques « ont la vertu de donner en peu de mots une idée générale d'un concept abstrait. » (Gotti, 2008)

Bibliographie

Bărică, Aura, *Metaforă și corporalitate în discursul media*, Editura Paralela 45, Pitești 2009

Binon, Jean, Verlinde, Serge, 2003, « Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde », *La Lettre de l'AIRDF*, n°33(2), pp. 31-36, https://www.persee.fr/doc/AsPDF/airdf_1776-7784_2003_num_33_2_1577.pdf (consulté le 9 mai 2021)

Boulangier, P.-P., 2016, « Quand les médias traduisent la crise : les métaphores utilisées par la presse généraliste pendant la crise des subprimes », *Meta*, no 61, pp. 144–162, <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2016-v61-meta02902/1038690ar.pdf> (consulté le 19 mai 2021)

Bruckert, Michaël, 2016, « Vache, viande et nationalisme dans l'Inde contemporaine. Un contrôle politique par l'alimentation ? », *Les Cahiers d'Outre-Mer*, no 274, pp. 315-336, <https://journals.openedition.org/com/7916#quotation> (consulté le 9 mai 2021)

Dingremont, François, 2013, « La subtilité du phoque. La nature équivoque dans la Grèce archaïque », *Cahiers d'anthropologie sociale*, vol. 1, no 9, pp. 129-141, <https://www.cairn.info/revue-cahiers-d-anthropologie-sociale-2013-1-page-129.htm> (consulté le 9 mai 2021)

Gingras, A.-M., 1996, « Les métaphores dans le langage politique », *Politique et Sociétés*, no 30, pp. 159–171, <https://www.erudit.org/fr/revues/ps/1996-n30-ps2488/040037ar.pdf> (consulté le 23 avril 2021)

Gotti, Maurizio, 2008, *Investigating Specialized Discourse*, Bern, Peter Lang

La Riva, Palmira, 2003, « Le renard mutilé, le renard éclaté », *Ateliers*, no 25, pp. 17-39, <https://journals.openedition.org/ateliers/8704> (consulté le 10 mai 2021)

Mayer, Bernard, 1998, *Les pratiques de communication. De l'enseignement supérieur à la voie professionnelle*, Paris, Armand Colin

Musset, Danielle, 2004, « Serpents : représentations et usages multiples », *Ethnologie française*, no 3, vol 34, pp. 427-434, <https://www.cairn.info/journal-ethnologie-francaise-2004-3-page-427.htm>, (consulté le 11 mai 2021)

Ana-Marina **TOMESCU** est maître de conférences au Département des Langues Étrangères Appliquées, Faculté des Lettres, Université de Pitești, Roumanie. Principales disciplines enseignées: Langages de spécialité, Phraséologie, Cours pratique – langue française: traductions économiques, grammaire. Travaux dirigés – langue française pour les domaines de l'économie, de l'administration publique et du droit. Ses dernières recherches portent sur la traduction spécialisée et les langues de spécialité.

**UNE VOIE DE COMMUNICATION INTERCULTURELLE ENTRE
LE CINÉMA ET LE THÉÂTRE EXPÉRIMENTÉE À
L'UNIVERSITÉ D'ANNABA: ÉTUDE DE CAS / A PATH OF
INTERCULTURAL COMMUNICATION BETWEEN THE CINEMA
AND THE THEATER EXPERIENCED AT ANNABA UNIVERSITY:
A CASE STUDY¹**

Résumé : L'article suivant illustre un parcours de communication interculturelle testé en Algérie, à la section des études italiennes de l'Université de Annaba, au cours de l'année académique 2018-2019 où un Club a été ouvert aux étudiants et aux enseignants, et où des moments de «socialité» en italien ont eu lieu. Lors des rencontres du Club, à travers le cinéma, le théâtre et des activités de toutes sortes, un «produit» italo-algérien a été créé. L'idée du projet est née de l'observation d'un manque à la fois de stimuli culturels et de moments de rencontre et de dialogue éducatif et interculturel dans le contexte considéré. L'étude de cas s'est concentrée sur l'analyse de la carence susmentionnée survenue grâce à l'utilisation de divers outils de recherche, et sur un projet culturel né en réponse aux besoins qui ont émergé. Grâce à un parcours de recherche-action, certains des objectifs identifiés ont été atteints, notamment la réduction de la distance entre les participants du Club italien et l'ouverture de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines et sociales d'Annaba vers l'extérieur. Une soirée de clôture de l'année universitaire a également été organisée et les bases d'un dialogue interculturel ont été entamées. D'une autre part, une criticité imprévue a été atteinte au sein du corps étudiants qui ouvre de nouvelles voies de recherche.

Mots clés : apprentissage, cinéma, théâtre, inter culturalité.

Abstract: The following article illustrates an intercultural communication course tested in Algeria, at the Italian studies section of the University of Annaba, during the 2018-2019 academic year where a Club was open to students and teachers, and where moments of "sociality" in Italian took place. During Club meetings, through cinema, theater and activities of all kinds, an Italian-Algerian "product" was created. The idea for the project was born from the observation of a lack of both cultural stimuli and moments of meeting and educational and intercultural dialogue in the context considered. The case study focused on the analysis of the aforementioned deficiency, which arose through the use of various research tools, and on a cultural project born in response to the needs that emerged. Thanks to an action research journey, some of the objectives identified have been achieved, in particular the reduction of the distance between the participants of the Italian Club and the opening of the Faculty of Letters, Human and Social Sciences of Annaba to the outside.

Keywords: learning, Italian, cinema, theater, interculturality.

1. Description du contexte

La recherche s'est développée à Annaba, un important centre économique en Algérie, où la même vitalité sociale et culturelle ne correspond pas à la richesse agricole et industrielle. Le projet, expérimenté à la Faculté des Lettres, Sciences Humaines et sociales (désormais FLSHS) de l'Université de Annaba, s'est déroulé notamment à la Section des études italiennes, (2018-2019). Les professeurs de la section des études italiennes étaient seulement Algériens; les apprenants, des Algériens avaient entre 18 et 24 ans, ils étaient environ trois cents répartis entre la première, la deuxième, la troisième année, master1 et master2. La section susmentionnée n'a pas entamé de relations avec les universités italiennes et n'a pas prévu d'établir des relations avec l'Italie; les étudiants n'étaient pas éligibles aux bourses, concessions ou aides diverses pour étudier à l'étranger et il n'y avait pas de salle de projection, et il y avait une bibliothèque avec

¹ Naziha AMARNIA, Université Badji Mokhtar Annaba, Algérie, naziha.amarnia@gmail.com

des documents très limités en italien. Le système universitaire algérien nécessite un enseignement de grammaire-traduction, des cours frontaux alternant avec des exercices, mais, à la section des études italiennes du FLSHS de Annaba, tous les enseignants pouvaient choisir l'approche et les méthodes qu'ils jugeaient les plus appropriées, conformément à la réglementation de la Faculté.

2. Relation entre contexte et thème de recherche

La description présentée ne peut être exhaustive pour montrer toutes les facettes du contexte algérien, mais les éléments fournis sont encore suffisants pour comprendre les raisons qui ont conduit à la conception d'un projet culturel à mettre en œuvre au FLSHS de Annaba. Il ressort de ce qui a déjà été dit que la ville offrait très peu de stimuli culturels et que FLSHS n'était pas très active dans ce sens; en même temps, cependant, les étudiants étaient motivés et intéressés par la langue et la culture italienne et recherchaient avec une grande fréquence des contacts avec l'«italianité» qui allait au-delà des cours universitaires. Ils demandaient souvent des moments de confrontation et manifestaient fréquemment leur désir de s'amuser, de mener des activités nouvelles et engageantes, qui étaient, d'une part l'occasion de socialiser et de cultiver des amitiés; de l'autre, approfondissement, découverte et investigation. Un «pont» a donc suffi pour unir la vitalité des étudiants à l'Italie: nous avons pensé qu'un dialogue interculturel était nécessaire, dans lequel la culture d'appartenance était comprise comme: «Une construction subjective, une perception de soi de son mode de vie original et une réinterprétation des normes, des valeurs et des habitudes d'une société» (Caon, 2015:157) et «En évolution continue dans laquelle nous organisons l'expérience de la réalité, également à travers les systèmes linguistiques» (Castiglioni, 2016:30). Nous avons donc considéré chaque individu avec sa propre culture et une interprétation particulière du monde, caractérisée par l'appartenance culturelle, mais aussi par des expériences personnelles, professionnelles et intérieures. Nous avons inclus dans le concept de dialogue interculturel également celui de dialogue quotidien, professionnel et didactique. Nous avons donc souhaité entamer une comparaison et un échange entre deux cultures (italienne et algérienne), nourrir la réflexion et favoriser une croissance commune. Nous avons identifié, comme approprié à cette fin, le thème de la migration. Le sujet a été présenté à travers deux moyens de communication, le cinéma et le théâtre, très appréciés dans le contexte en question et, en particulier, par la cible à laquelle le projet était destiné. Nous avons proposé la vision italienne de la migration, donnant aux apprenants l'opportunité de considérer le phénomène sous un nouvel angle, formant ainsi la décentralisation et la transativité cognitive. De plus, en abordant cette question, nous avons tenté de réduire la distance institutionnelle entre enseignant et étudiant qui, dans le contexte en question, était importante et influençait les performances linguistiques des apprenants.

3. Focus de recherche

L'idée de la recherche est née de l'observation de deux problèmes: d'une part, le manque de stimuli et d'activités culturelles, à la fois en général et en relation avec la langue et la culture italienne, au sein de la FLSHS et dans la ville; de l'autre, le manque de moments de rencontre et de dialogue pédagogique et interculturel entre les étudiants et les professeurs de la section des études italiennes et entre le FLSHS de Annaba et la communauté locale. Cette recherche s'est donc concentrée en premier lieu sur l'analyse de cette carence à travers la perception des étudiants et des professeurs d'italien et l'observation des modes de relation au sein de la section des études italiennes. Deuxièmement, sur l'activation et la vérification d'un projet culturel conçu en réponse aux besoins qui ont émergé. Nous avons l'intention de commencer à interagir avec divers sujets de la FLSHS et avec la communauté, en créant des moments de rencontre

en italien, à travers le cinéma et le théâtre; grâce à la question de la migration, nous avons souhaité entamer un dialogue interculturel dans un environnement détendu et avec des conditions favorables pour tous les participants.

4. Objectifs généraux et spécifiques

Le projet expérimenté visait à réduire la distance entre les enseignants et les étudiants amenant les enseignants à une implication dans les activités para universitaires des étudiants et à une approche mutuelle. Parallèlement, compte tenu du manque de communication de la section des études italiennes avec le monde extérieur, ils ont souhaité jeter les bases d'un dialogue avec la communauté, en faisant sortir tout l'esprit créatif et industriel qui résidait à l'intérieur, en essayant de nouer des contacts et de trouver des disponibilités et des collaborations avec les centres culturels de la ville. Nous avons donc voulu stimuler la réflexion au sein de la section des études italiennes, à travers les différentes activités menées au Club italien; en outre, nous nous engageons à rendre le «produit» du club culturel accessible à tous, cherchant ainsi à combler le manque de stimuli et d'activités culturelles, de moments de rencontre et de dialogue éducatif et interculturel au FLSHS et plus en général, à Annaba. Nous avons jugé nécessaire une ouverture sur l'extérieur et, en particulier, une collaboration avec l'un des centres culturels de la ville, qui nous permettrait d'entamer un dialogue avec la communauté locale et virtuelle, grâce à la présentation de la pièce théâtrale prévue par le Club. En ce qui concerne les objectifs spécifiques, le projet visait à créer des moments de «socialité» à travers la projection de films, des activités récréatives-coopératives et la préparation d'un spectacle théâtral qui était le résultat d'une comparaison constante, un résultat mixte, un mélange de connaissances, de compétences de styles et de genres. Enfin, nous avons voulu organiser une soirée de clôture pour l'année académique au cours de laquelle le travail des étudiants a été présenté, afin qu'il y ait une rencontre et une interaction entre tous les participants. Le suivi et la vérification constante de ces activités, réalisées grâce à l'utilisation de divers outils, la triangulation et l'interprétation des données, ont permis d'évaluer, outre l'efficacité des activités elles-mêmes, leur utilité pour se concentrer sur la recherche.

5. Acteurs impliqués et observateurs externes

Les acteurs impliqués dans la recherche étaient les suivants:

- L'écrivaine, en tant que chercheur
- Les étudiants de toutes les années de la section des études italiennes qui ont participé aux réunions du Club italien, dont le nombre a été variable au cours du projet.
- Parmi eux, les 15 étudiants-acteurs qui ont participé à la représentation théâtrale.
- Un enseignant-consultant italien, à qui le chercheur a été confronté pour le choix des films à présenter et qui a joué un rôle important lors de certaines réunions du Club Culturel;
- Un enseignant algérien, qui a contribué au choix des films et des activités à réaliser au Club et à la création et la réalisation du spectacle théâtral;
- Le groupe des «amis critiques¹», composé des deux enseignants mentionnés précédemment et de l'écrivaine;

¹ La décision d'opter pour un groupe d'«amis critiques» dépendait du fait qu'une relation pacifique et collaborative avait déjà été établie entre les trois enseignants impliqués. En outre, des efforts ont été faits pour surmonter la difficulté de trouver une personne disponible et adéquate pour remplir le rôle d'"ami critique" pour la durée du projet; pour que sa fonction soit effectivement exercée, il faut qu'un climat de sécurité mutuelle et de confiance s'instaure en son

- Un professeur italien de littérature, dans le rôle d'observateur externe;
- Un Professeur et acteur de théâtre près du Théâtre régionale d'Annaba. (Azzedine Madjoubi)
- Le coordinateur de la section des études italiennes, dans sa fonction institutionnelle et, enfin,
- Quelques professeurs de la section des études italiennes pour la triangulation des données, la participation aux réunions du club italien et au spectacle final.

6. Outils pour la collecte de données utiles

Divers outils ont été utilisés lors de la collecte des données utiles:

- Le journal de bord, utilisé par le chercheur tout au long du projet et rédigé «à chaud» après les événements qui se sont déroulés au FLSHS de Annaba. C'était un véritable espace de réflexion; l'écriture, en effet «a permis de construire un lieu à partir duquel observer ses propres expériences cognitives afin de réaliser une véritable expérience des processus mentaux impliqués dans la pratique et activer une auto-compréhension» (Mortari, 2015: 90)
- L'analyse SWOT¹
- Discussions de groupe entre enseignants;
- Les fiches d'observation, compilées à chaque réunion du Club italien;
- Les listes de contrôle, également utilisées les jours du Club culturel;
- Trois questionnaires papier pour les étudiants, administrés au début, en cours et à la fin du Club;
- Deux entretiens semi-structurés pour les enseignants, réalisés lors de la première reconnaissance et évaluation du projet;
- Des photos, des articles et des commentaires (en italien, français et arabe) sont apparus spontanément sur les pages *Facebook* des étudiants et des enseignants de la section des études italiennes.

Les outils de collecte de données ont été créés par l'écrivaine en italien et ont été utilisés par divers acteurs tout au long du processus de conception; ils ont été choisis en fonction du type de cible à surveiller, des délais, des outils disponibles et des objectifs à atteindre. Une tentative a été faite d'utiliser des outils «non invasifs» qui ont collecté des données quantitatives, qualitatives, observables et non observables, directes et indirectes, pour approfondir la connaissance de la réalité en question.

7. Le processus du projet

Le processus de conception, caractérisé par l'observation du contexte et l'interprétation de sa dynamique, a commencé le 1er octobre 2018 et s'est terminé le 30 juin 2019. La dynamique interne de la section des études italiennes, les problèmes, les besoins et les attentes des étudiants et des professeurs ont lentement émergé à travers l'interaction du chercheur avec les étudiants et les enseignants, discussion constante avec certains collègues et l'utilisation de divers outils pour la collecte de données. Nous avons toujours considéré qu'il était important de mettre en œuvre une «observation participante» et d'évoluer dans un contexte relationnel et réflexif: en fait, «un observateur qualifié [...] doit se rapporter à ce qu'il observe et à lui-même en plaçant la dynamique de l'inter culturalité au centre». (Sclavi, 200: 15)

sein, ce qui permet le développement d'une réflexion dans laquelle les modalités de travail professionnel de chacun peuvent être mises en discussion.

¹ L'analyse SWOT est un outil de planification stratégique qui vous permet d'identifier les facteurs exogènes et endogènes, les forces et les faiblesses, les menaces et les opportunités d'un projet.

7.1. Reconnaissance initiale

Au cours de cette première phase, une image complexe de la FLSHS a émergé, dans laquelle le grand potentiel des étudiants était contenu par une ouverture, une compréhension et une disponibilité institutionnelle moins bonne. Il convient également de noter que le point de vue de l'enseignant italien est bien intégré dans le contexte algérien: il l'a jugé adéquat. Nous pensons, que les opinions des professeurs intégrés au système découlent d'un manque d'expérience professionnelle dans d'autres pays et, par conséquent, de la difficulté d'identifier les aspects positifs et négatifs, de voir des alternatives et des possibilités de changement. À cet égard, Pinto Minerva (2008: 43) affirme:

Partant de la compréhension de l'égalité et de la diversité qui unissent et distinguent les différentes cultures, il devient en effet possible de saisir la relativité de ses propres points de vue et, par conséquent, la nécessité de s'ouvrir à d'autres cultures, à d'autres connaissances, à d'autres manières de vivre la vie.

Après avoir détecté ces éléments problématiques, nous nous sommes concentrés sur la nécessité de mettre en œuvre toutes les techniques et stratégies envisagées par la compétence communicative interculturelle et de vivre « L'inter culturalité en tant qu'attitude constante, qui prend acte de la richesse inhérente à la variété, qui ne vise pas l'homogénéisation et vise uniquement à permettre l'interaction la plus complète et la plus fluide possible entre les différentes cultures» (Caon, 2008:26). Nous avons opéré dans un environnement où les deux pensées dominantes n'ont peut-être pas trouvé un point de rencontre, un pont interculturel pour établir des échanges productifs et pacifiques. En référence à cela, D'Ignazi explique (2009: 104):

Pour que la communication entre des sujets culturellement divers soit réussie, un processus d'adaptation mutuelle est nécessaire qui se réalise par la recherche d'un accord sur la situation actuelle. L'ajustement mutuel suppose une prise de conscience de son propre comportement et de celui de l'autre, en ce qui concerne le fait que certaines attitudes, habituelles et escomptées dans une culture donnée, peuvent être inhabituelles ou prendre des sens différents dans un autre contexte.

Nous avons donc jugé opportun de procéder avec prudence et de mettre en œuvre le projet de recherche, en essayant d'impliquer tous les sujets de la section des études italiennes dans le cheminement interculturel et dans la création d'un «produit» commun.

7.2. Conception et début du projet

Les données collectées à ce stade étayaient les hypothèses initiales et confirmaient la motivation et l'intérêt de la cible pour le Club culturel; elles ont montré comment presque tous les étudiants interrogés souhaitaient participer à un Club italien pour parler, jouer et regarder des films. Tous les enseignants interrogés ont convenu que le Club culturel aurait été utile aux étudiants pour leur donner l'opportunité de pratiquer la langue italienne. Dans un contexte non formel, de questionner et d'acquérir, comme l'a dit l'observateur externe «Une plus grande confiance raisonnée avec soi-même et avec les autres». En même temps seuls six enseignants ont déclaré qu'ils aimeraient participer aux réunions considérées comme une occasion de se connaître et de s'amuser avec les étudiants. Les autres professeurs pensaient que le Club italien devrait être autogéré par les étudiants et qu'un seul professeur devrait assister aux réunions, superviser les activités des étudiants et en prendre la responsabilité, en signant les documents nécessaires à l'administration pour la demande des salles et du matériel. Compte tenu de l'opinion positive de la plupart des enseignants à l'égard du Club et compte tenu de l'importance de la «forme» dans le système universitaire algérien, nous pouvons penser que, de la part de certains enseignants, plus qu'un réel intérêt pour les activités universitaires des étudiants, il y avait une volonté de montrer aux responsables

institutionnels que la section des études italiennes, avait montrer sa créativité et son engagement.

Il convient également de rappeler qu'aucun club similaire n'existait au FLSHS et qu'aucun département ne prévoyait de représentations théâtrales et de fêtes de clôture de l'année universitaire en collaboration avec les centres culturels d'Annaba. La proposition du projet s'est donc présentée comme innovante et a représenté une opportunité de succès et une opportunité de visibilité pour la section des études italiennes. Après l'analyse SWOT et sa planification, une discussion de groupe a eu lieu entre les enseignants de la section des études italiennes. Les enseignants présents étaient en effet ceux qui se seraient retrouvés dans les locaux du FLSHS pour mener à bien leurs activités d'enseignement; il est donc possible de penser que si la réunion avait eu lieu un autre jour, ces enseignants n'auraient pas été là, mais d'autres auraient été présents, dont l'emploi du temps a permis de ne pas aller spécifiquement à la Faculté pour discuter du Club italien, mais de pouvoir insérer la rencontre entre une leçon et une autre. A l'issue de la rencontre, le Club culturel avait obtenu le «*feu vert*» pour commencer, sans avoir reçu un grand soutien des professeurs. Bien qu'il y ait eu beaucoup d'enthousiasme parmi les étudiants, les enseignants ont montré une empathie limitée envers les apprenants, ce qui s'est traduit, dans certains cas, par un manque d'attention à leurs besoins et attentes.

7.3. Activation, planification et réalisation du projet

À ce stade, le groupe des «amis critiques» s'est mis d'accord sur les titres des films¹ à présenter, en fonction des objectifs de recherche et de la culture du pays; l'idée de la représentation théâtrale a été esquissée et deux cycles de rencontres du Club italien ont été prévus: le premier dédié au cinéma et le second au théâtre.

Lors des quatre premières rencontres, les longs métrages du programme ont été projetés dans la langue d'origine et sans sous-titres. L'écrivaine a toujours présenté des documents vidéo avec de courtes activités de coopération en impliquant la cible, grâce à l'utilisation de divers contributions et activités; nous avons également tenté d'encourager la formulation d'hypothèses sur le contenu des longs métrages, afin de faciliter leur compréhension. À la fin de chaque vision, des débats ont suivi entre les enseignants et les étudiants. Les étudiants-cibles² du projet ont répondu par une participation discrète à la première réunion, qui s'est toutefois affaiblie au fil des semaines. Au contraire, cependant la participation des étudiants est passée de 10 à cinquante-sept présences. Quant à la position des enseignants, l'hypothèse initiale du manque d'intérêt pour les activités para universitaires des étudiant sa été reconfirmée.

D'autre part cependant, il est possible de croire que, dans certains cas, les jours et les heures fixés pour les projections des films coïncidaient avec le travail et les engagements personnels de certains enseignants de la section des études italiennes et qu'ils n'étaient donc pas en mesure de participer malgré leur désir et intérêt. Les films projetés n'avaient jamais été vus par les enseignants et réfléchissant au fait que la «*nouveauté*» ne suffisait pas à obtenir une implication volontaire des professeurs, on pouvait croire que la communication et la promotion de l'événement n'étaient pas efficaces. À cet égard, compte tenu de la rigidité et de la formalité du contexte déjà mentionné, il aurait peut-être été approprié de différencier les moyens de

¹Les films présentés au Club italien étaient: 1) "1960", 2010 de Gabriele Salvatores; 2) "Benvenuti al Sud", 2010, par Luca Miniero; 3) "Terraferma", 2011, par Emanuele Crialese; 4) "Saimir", 2004, de Francesco Munzi. 5) "La vita è bella", 1997 par Roberto Bignini., 6) "La mafia uccide solo d'estate", 2013 par Diliberto Pierfrancesco.

² Les étudiants cibles étaient 20 étudiants de la section des études italiennes de la FLSHS de Annaba et ils étaient de niveau entre B1 et C1 de compétence en langue italienne.

communication en fonction des sujets à inviter aux réunions et de « *personnaliser* » les invitations, en les officialisant par écrit et directement.

7.4. Nouvelle planification et réalisation: atelier théâtre

La nouvelle planification comprenait des activités qui ont conduit à une plus grande implication des étudiants et des enseignants, à un dialogue interculturel plus intense et une présence constante; qui ont favorisé la naissance de nouvelles idées, qui ont mis l'accent sur les aspects humanistes-affectifs et qui ont mis en évidence le talent de chaque participant. Avec ce changement, nous avons essayé d'impliquer les professeurs et de motiver les étudiants, en les rendant plus présents et actifs lors des rencontres culturelles.

Nous considérons que les rencontres du deuxième cycle sont cruciales: d'une part, elles ont facilité le rapprochement, le partage et la complicité entre enseignants et étudiants du Club ; d'autre part, cependant, elles ont conduit à une séparation claire au sein du personnel enseignant et à une détérioration lente et peut-être irréversible des relations entre les professeurs en faveur d'une approche didactique qui accorde une attention particulière aux aspects humanistes-affectifs et aux partisans d'une approche formaliste. Nous nous sommes donc retrouvés face à un problème non prévu initialement et à un besoin de plus en plus urgent de dialogue : «En utilisant le langage, nous pouvons nous mal comprendre. Mais seule l'utilisation du langage peut nous sortir de ces malentendus, favoriser la compréhension. Bref, s'il y a possibilité d'accord, il y a communication » (Fabris, 2010:19).

À partir des données obtenues par l'utilisation du deuxième questionnaire, il a été constaté que les étudiants ont apprécié la comparaison et les activités coopératives ludiques. À cet égard, veuillez noter qu'un contact physique était nécessaire pour les jeux de groupe; il fallait, par exemple, se serrer dans ses bras, se tenir la main et danser par deux. Par conséquent, avec ces activités, certains programmes ont été "*bouleversés*", car le type d'activité était nouveau pour le FLSHS de Annaba et parce que les enseignants et les étudiants y participaient également. Selon toute vraisemblance, ces activités ont renforcé les liens déjà bons du Club culturel, en influençant ceux de la section des études italiennes.

La comparaison avec le groupe des «amis critiques» a montré que les réunions s'amélioreraient en termes d'implication et de participation des étudiants et des enseignants et qu'il y avait du plaisir collectif, une confiance mutuelle toujours plus grande et la présence constante d'une atmosphère sereine et détendue aux réunions du Club italien. Cette atmosphère, le nombre de participants, ainsi que l'attention, l'intérêt, l'implication et l'interaction sont restés constants pour toutes les réunions ultérieures, dans les quelles nous avons travaillé spécifiquement sur le spectacle théâtral, avec la distribution des rôles et les répétitions de danse, le chant et les jeux nécessaires à la représentation théâtrale. Nous avons jugé utile de travailler à la création d'un spectacle en italien, car le théâtre est un outil important pour le développement des compétences linguistiques, extralinguistiques communicatives et interculturelles, ainsi qu'un outil efficace pour accroître les connaissances et la confiance en soi et en les autres. Il traite de l'expérience humaine dans toutes ses expressions et revêt donc une grande valeur pour l'éducation linguistique et interculturelle.

Pendant cette période, en plus de certaines activités collaboratives, de mouvement et ludiques pour l'expression des sentiments et des émotions, conçues et gérées par le chercheur et le professeur de théâtre, il y a eu des répétitions des scènes et des essais des costumes. Les étudiants ont étudié le scénario par eux-mêmes et, au Club, ils ont demandé des clarifications sur leurs rôles et / ou ils ont essayé leurs performances théâtrales et ils ont chanté. Dans ce cycle, nous avons également mis en place le spectacle théâtral qui sera présenté à la soirée de clôture de l'année académique

et nous avons effectué des exercices de mouvement, d'expression corporelle et de respiration, des jeux de groupe, des sketches du mime et de la danse contemporaine, le tout accompagné de la musique.

Si, d'une part, les étudiants et les professeurs qui avaient participé au Club italien étaient de plus en plus unis; de l'autre, l'écart au sein du personnel enseignant de la section des études italiennes est devenu plus évident. Les demandes de comparaison de l'écrivaine et les tentatives d'interviews menées dans cette phase, n'ont parfois pas abouti: ils n'ont reçu aucune réponse ou enregistré des accusations et jugements sur le professionnalisme des enseignants, le sérieux des étudiants impliqués et le type d'activités menées au Club culturel.

Nous pensons que la négociation n'a pas été considérée par tous les professeurs comme «Sentiment d'interruption continue, de conquête et d'échange progressifs, [...] un processus de production [...] influencé par divers éléments et qui à son tour influence les éléments susmentionnés» (Wenger, 2006:66). L'enthousiasme déclaré et évident des étudiants, capturé non seulement par l'observation directe du groupe des « amis critiques » et par l'observateur externe, mais aussi par des photographies, des messages privés et publics qui sont apparus spontanément sur *Facebook*.

Avec ce projet, une petite «révolution» peut-être a eu lieu dans un contexte qui n'était pas encore complètement prêt à la vivre, et malgré le respect des règles institutionnelles et de la communication et le grand enthousiasme de la cible, le problème a évolué: d'une part, avec la conception et la mise en œuvre du projet culturel, une bonne partie des objectifs a été atteinte; de l'autre, il y a eu des conséquences imprévues, c'est-à-dire la détérioration des relations entre certains enseignants. L'inattendu est dû au fait que «Ces recherches sont aussi un choix existentiel, un voyage dans d'autres mondes pour se connaître: on ne peut pas savoir ce qui va se passer et comment on va réagir». (Sclavi, 2003:173).

Le 30 juin 2019, la pièce théâtrale intitulée *Scontro di civiltà per un ascensore a via Marconi*¹ a été présentée par les étudiants du Club Italien de FLSHS s'est déroulée, dans l'amphi 12 de la faculté, en présence d'un public assez important (une quarantaine de personnes). La performance, qui a duré environ 30 minutes, a vu les étudiants s'essayer au chant, à la danse et à la lecture. Leurs vicissitudes se situaient entre les deux rives de la Méditerranée (Italie et l'Algérie), à une époque contemporaine, et le scénario faisait état de nombreux éléments interculturels.

La fête de clôture de l'année académique, qui a duré environ deux heures, en plus de la représentation théâtrale, a vu tous les participants partager des moments de convivialité; ce fut aussi l'occasion de faire connaissance avec les familles et quelques amis des étudiants de discuter, manger et prendre des photos ensemble.

7.5. Vérification, évaluation du projet et perspectives de recherche futures

À la fin du projet, La plupart des étudiants, se sont déclarés très satisfaits du Club Culturel, qui a permis d'améliorer la connaissance de la langue et de la culture italienne et parce qu'il a apporté du plaisir, variété et spontanéité. Les étudiants ont donc apprécié le Club, grâce auquel ils ont commencé à interagir et à penser en termes collectifs: ils ont ressenti le besoin de la participation d'un plus grand nombre d'étudiants avec qui parler et se confronter.

A partir des données collectées, des triangulations et des interprétations effectuées l'évaluation du projet a été positive. Grâce à la stratégie de recherche entreprise, nous sommes partis d'un problème, des stratégies et des activités ont été prévues pour le surmonter; certains objectifs ont été atteints et une condition «critique» différente a été

¹La pièce théâtrale est une transposition théâtrale du l'homonyme roman de l'écrivain italoophone d'origine algérienne Amara Lakhous.

atteinte. Il semble que seules quelques bases aient été jetées pour un dialogue éducatif et interculturel, mais qu'il faille encore enquêter sur le contexte pour connaître les causes du manque de communication entre les enseignants, les raisons des jugements négatifs envers les participants au Club italien et les erreurs commises dans la réalisation de cette recherche. En tant que future perspective de recherche, il pourrait donc être intéressant d'étudier la communication au sein de la section des études italiennes du FLSHS de Annaba, pour mieux comprendre comment cela influence le processus d'enseignement et d'apprentissage des étudiants.

8. Conclusions

La recherche n'est pas seulement un processus de formation, mais aussi une opportunité éducative de se questionner, de s'ouvrir à l'autre et de l'approcher par le dialogue. Il y a eu «Un apprentissage non abstrait, mais lié à une expérience de terrain» (Mortari, 2015:48); l'expérience a été analysée, en fait, de manière critique et nous avons identifié les différents problèmes qui nous ont amenés à les considérer sous différents angles avec l'intention de trouver des stratégies de solution. Quant à l'approche professeur-étudiant de la section des études italiennes de la FLSHS de Annaba, il nous semble qu'il n'est pas si difficile de commencer et, pour voir sa réalisation complète, une approche coopérative nous paraît nécessaire. En outre, l'attention portée aux aspects humanistes et affectifs des différentes composantes de la section des études italiennes était fondamentale dans ce processus.

Enfin, selon le nouveau problème qui a émergé, celui des enseignants et la recherche de techniques et de stratégies de communication et de confrontation efficaces et pacifiques ont certainement représenté la plus grande difficulté que nous n'avons pas toujours réussi à surmonter. Les points de contraste et les divergences d'opinion ont été ressentis, dans certains cas, comme des problèmes et il n'a pas été compris que l'«ouverture» «Elle a sa propre lourdeur, elle est fatigante, engagée comme pour parer le coup de l'existence de l'autre» (Boella, 2010:32).

En conclusion, le projet expérimenté a été un «voyage» de découverte intéressant:

- De «l'italianité» non stéréotypée par les étudiants, à travers des films, des chansons, des aliments et des contacts avec des professeurs d'italien;
- Les compétences et les capacités théâtrales, créatives et artistiques des participants du Club italien;
- La dynamique interne de la section des études italiennes;
- Par la communauté locale, par les enseignants et les étudiants du Club italien, à travers les relations établies en dehors du FLSHS, la projection hebdomadaire des films italiens au niveau de la Cinémathèque *Le Majestique* d'Annaba et la mise en scène du spectacle théâtral au Théâtre régionale Azzedine Madjoubi de Annaba.
- De nouvelles pistes de recherche à FLASHS.

Bibliographie

- Balboni P. E., Caon F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Boella L., 2010, *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano.
- Castiglioni I., 2005, *La comunicazione interculturale. Competenze e pratiche*, Carocci, Roma.
- D'Ignazi P., 2009, *Educazione e comunicazione interculturale*, Carocci, Roma.
- Fabris A., 2010, *La comunicazione tra Internet e intercultura*, Tipolitografia Notizie, Modena.
- Losito B., Pozzo G., 2008, *La ricerca azione*, Carocci, Roma.
- Mortari L., 2011, *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma.
- Pinto Minerva F., 2008, *L'intercultura*, Laterza, Roma.
- Sclavi M., 2003, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano.
- Wenger E., 2006, *Comunità di pratica*, Raffaello Cortina, Milano.

Naziha **Amarnia** - Doctorat en littérature Hyper moderne italienne (auteurs jeunes), Maître de Conférence B en littérature et civilisation italienne, Département d'italien Faculté des lettres Sciences Humaines et sociales, Université Badji Mokhtar Annaba, Algérie. Membre dans le laboratoire de recherche linguistique et littéraire italienne de Blida Algérie, Membre dans le PRFU de Département d'italien, de Ses travaux de recherche s'inscrivent dans le domaine de la littérature, la civilisation, la linguistique italienne, ainsi que l'interculturel. Elle supervise actuellement le Club Culturel Da Vinci de département d'italien à Annaba, adjointe de Directeur de l'Association Founoun pour la promotion culturel à Annaba (cinéma, théâtre, littérature, peinture).

**RAISING INTERCULTURAL AWARENESS AND BUILDING
INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE IN
PROFESSIONAL LANGUAGE CLASSES / SENSIBILISATION
INTERCULTURELLE ET RENFORCEMENT DES
COMPETENCES EN COMMUNICATION INTERCULTURELLE
DANS LES COURS DE LANGUES PROFESSIONNELS ¹**

Abstract: *The present article aims to point out the necessity to raise intercultural awareness and to build intercultural communication competence in Professional Foreign Language Classes. After defining the main concepts involved and having as a starting point G. Hofstede's cultural dimension's theory, the article brings forward several proposals of activities and makes reference to certain available and useful resources and methods that could serve the announced objective.*

Key words: *Intercultural Awareness, Intercultural Communication Competence, Professional Foreign Language, G. Hofstede*

Introduction

Professionally oriented foreign language is commonly defined as that branch of language teaching and learning which aims to address the functioning of a foreign language in different professional spheres and to prepare students to proficiently use a foreign language as a working language.

Professional language courses are commonly dedicated to undergraduate students or to professionals in various domains of activity. It is a complex field of study which involves building competences in listening/speaking, reading and writing by addressing such skills as: communicate effectively in face-to-face professional contexts, exchange information, participate in and chair meetings, negotiate, persuade, bargain, make compromise, make presentations, use business words and structures, write and reply emails, communicate in videoconferences, etc.

On the other hand, if scholars unanimously define professional language as “[...] a type of a social dialect or sociolect [...] a historical and national category resulted from the interaction of various factors and cultures” (E. Malyuga, 2012: 1) and given that in the general context, professionals interact more and more frequently with individuals belonging to different cultures, it is obvious that raising intercultural awareness and developing intercultural and cross-cultural competences within professional language courses take pride of place.

The *Common European Framework of Reference for Languages* states that “in an intercultural approach, it is a central objective of language education to promote the favourable development of the learner’s whole personality and sense of identity in response to the enriching experience of otherness in language and culture” and that “Knowledge, awareness, and understanding of the relation (similarities and distinctive differences) between the world of origin and the world of target community produce intercultural awareness [...] The linguistic and cultural competences in respect of each language are modified by knowledge of the other and contribute to intercultural awareness, skills and know-how” (cf. CEFRL: 1, 103).

Raising intercultural awareness presupposes therefore both the process of asking questions and that of knowledge building, regarding such aspects as values, beliefs, mentalities, lifestyles, characteristics of social groups, taboos, prejudices, stereotypes,

¹ Ana-Maria IONESCU, University of Pitești, anamaria.ionescu@upit.ro

history and social history, social and communicative behaviour, ritualistic behaviour, personal, social and cultural identity etc.

The main purpose and the expected result of raising intercultural awareness is to develop *intercultural competence* and *intercultural communication competence*. Byram (1997: 34) defines intercultural competence as the “knowledge of others; knowledge of self; skills to interpret and relate; skills to discover and/or to interact; valuing others’ values, beliefs, and behaviours; and relativizing one’s self. Linguistic competence plays a key role”, *intercultural communication competence* being therefore acknowledged as a key component of foreign language learning. On the other hand, *intercultural communication competence* is commonly defined as “the ability to effectively and appropriately execute communication behaviours that negotiate each other’s cultural identity or identities in a culturally diverse environment” (Chen, Starosta, 1999: 28).

Intercultural Communication Competence in Professional Foreign Language Classes:

How could the above-mentioned complex and challenging aspects become part of professionally oriented foreign language courses?

The first step is to encourage students to improve their general awareness and general knowledge with emphasis on: knowledge (*savoir*), know-how (*savoir-fair*) and being (*savoir-être*) (cf. Čaňková *et alii*, 2007: 27).

The second step would be to urge and stimulate students to address cultural universals which, even though are predominant and more significant, do not exclude cultural variables (cf. Ionescu 2019). For example, in G. Murdock’s (1945) list of cultural universals we encounter etiquette and politeness as common denominators of all cultures. However, the expression of etiquette and politeness vary by culture. Therefore, there is an increasing necessity for companies and organisations throughout the world to educate their employees in the rules of personal and business etiquette. Of course, this is only one aspect of the targeted intercultural communication competence.

One way to raise awareness and introduce new intercultural communicative roles and contexts in professionally oriented foreign language classes is to seek contact with individuals belonging to different cultures, to organise visits, meetings and to host events, whenever and as often as possible.

The extensive and frequent use of didactic materials (books, handbooks, movies, media resources, interviews etc.) bring up culturally bound issues and help students explore and understand how cultural experiences are reflected in different linguistic expressions and different communicative behaviours.

The use of various questionnaires has the advantage of both raising intercultural awareness and measuring or (self) assessing, at a certain extent, the intercultural communicative skills. The questionnaires could be adapted to the level and the specific characteristics of each group of students or various online resources could be used. The main purposes of such questionnaires are, for example, “to identify attitudes and perspectives regarding cultural diversity”; “to help become aware of and understand prejudices and biases”; “to help understand the potential consequences of a certain approach to diversity at the workplace”. (https://edge.sagepub.com/sites/default/files/9.3_cultural_diversity_awareness_questionnaire.pdf).

For an extensive list of online assessment tools of intercultural competence see the list of Alvin Fantini and Brattleboro (2006) at https://cwil.saintmarys.edu/files/cwil/old-content/php/intercultural.learning/documents/feil_appendix_f.pdf.

Geert Hofstede’s Cultural Dimensions Model:

The most renowned metric of culture is Geert Hofstede’s (1980, 1984, 1991, 2001, 2010) five-dimensional model of cultural variables:

1. *High Power Distance* vs. *Low Power Distance* – a parameter which measures “the extent to which the less powerful members of institutions and organisations within a country expect and accept that power is distributed unequally”;
2. *Uncertainty avoidance* – “the extent to which the members of a culture feel threatened by uncertain or unknown situations”;
3. *Individualism* vs. *Collectivism* – individualism “pertains to societies in which the ties between individuals are loose: everyone is expected to look after himself or herself and his or her immediate family”, while collectivism is specific to societies which place a greater importance “on the goals and well-being of the group”;
4. *Masculinity* vs. *Femininity* – Masculinity refers to “the dominant male sex role pattern in the vast majority of both traditional and modern societies.”; Femininity reflects the preference of a more consensus-oriented society for cooperation, modesty, caring for the disadvantaged or deprived;
5. *Long-term orientation* vs. *Short-term orientation* refers to the oppositions: focus on the distant future vs. focus on the near future; delay short term success vs. emphasis on rapid success.

Having as a starting point Hofstede’s model, numerous instruments which aim to measure cultural variables and values have been developed, in order to point out the advantages or the disadvantages of the model, the methodological issues or the validity of the various implemented scales.

A valuable and easily accessible online resource for professional foreign language students could be the Hofstede Insight Program which provides a set of very useful tools and skills and three models regarding organisational culture, national culture and cultural connections (<https://www.hofstede-insights.com>). For example, at a simple search, the program provides a synthetic description and an estimation chart for each of the five cultural parameters enumerated above, but adding a new parameter – *indulgence* (defined as “the extent to which people try to control their desires and impulses”) – , in all the cultures of the world. See below their results for Romania, United Kingdom and France:

Romania

United Kingdom

France

1. Power Distance

Romania scores high on this dimension (score of 90) which means that people accept a hierarchical order in which everybody has a place and which needs no further justification. Hierarchy in an organization is seen as reflecting inherent inequalities, centralization is popular, subordinates expect to be told what to do and the ideal boss is a benevolent autocrat.

At 35 Britain sits in the lower rankings of PDI – i.e. a society that believes that inequalities amongst people should be minimized. Interestingly is that research shows PD index lower amongst the higher class in Britain than amongst the working classes. The PDI score at first seems incongruent with the well established and historical British class system and its

With a score of 68, France scores fairly high on Power Distance. Children are raised to be emotionally dependent, to a degree, on their parents. This dependency will be transferred to teachers and later on to superiors. It is, therefore, a society in which a fair degree of inequality is accepted. Power is not only centralised in companies and government, but also geographically. Just look at the road grid in

exposes one of the inherent tensions in the British culture France; most highways lead to Paris.

– between the importance of birth rank on the one hand and a deep seated belief that where you are born should not limit how far you can travel in life. A sense of fair play drives a belief that people should be treated in some way as equals.

Many comparative studies have shown that French companies have normally one or two hierarchical levels more than comparable companies in Germany and the UK. Superiors have privileges and are often inaccessible. CEO's of big companies are called Mr. PDG, which is a more prestigious abbreviation than CEO, meaning President Director General. These PDGs have frequently attended the most prestigious universities called "grandes écoles", big schools.

2. Uncertainty Avoidance

Romania scores 90 on this dimension and thus has a very high preference for avoiding uncertainty. Countries exhibiting high Uncertainty Avoidance maintain rigid codes of belief and behaviour and are intolerant of unorthodox behaviour and ideas. In these cultures there is an emotional need for rules (even if the rules never seem to work) time is money, people have an inner urge to be busy and work hard, precision and punctuality are the norm, innovation may be resisted, security is an important element in individual motivation.

At 35 the UK has a low score on Uncertainty Avoidance which means that as a nation they are quite happy to wake up not knowing what the day brings and they are happy to 'make it up as they go along' changing plans as new information comes to light. As a low UAI country the British are comfortable in ambiguous situations – the term 'muddling through' is a very British way of expressing this. There are generally not too many rules in British society, but those that are there are adhered to (the most famous of which of course the British love of queuing which has also to do with the values of fair play). In work terms this results in planning that is not detail oriented – the end goal will be clear (due to high MAS) but the detail of how we get there will be light and the actual process fluid and flexible to emerging and changing environment. Planning horizons will also be shorter. Most importantly the combination of a highly Individualist and curious nation is a high level of

At 86, French culture scores high on Uncertainty Avoidance. This is clearly evident in the following: The French don't like surprises. Structure and planning are required. Before meetings and negotiations they like to receive all necessary information. As a consequence, the French are good in developing complex technologies and systems in a stable environment, such as in the case of nuclear power plants, rapid trains and the aviation industry. There is also a need for emotional safety valves as a high score on Uncertainty Avoidance and the combination of high Power Distance and high Individualism strengthen each other, so to speak. The French, for example, are very talkative and "engueuler", giving someone the sharp edge of one's tongue happens often. There is a strong need for laws, rules and regulations to structure life. This, however, doesn't mean that most Frenchmen will try to follow all these rules, the same as in other Latin countries. Given the high score on Power

creativity and strong need for innovation. What is different is attractive! This emerges throughout the society in both its humour, heavy consumerism for new and innovative products and the fast highly creative industries it thrives in – advertising, marketing, financial engineering.

Distance, which means that power holders have privileges, power holders don't necessarily feel obliged to follow all those rules which are meant to control the people in the street. At the same time, commoners try to relate to power holders so that they can also claim the exception to the rule.

3. Individualism vs. Collectivism

Romania, with a score of 30 is considered a collectivistic society. This is manifest in a close long-term commitment to the member 'group', be that a family, extended family, or extended relationships. Loyalty in a collectivist culture is paramount, and over-rides most other societal rules and regulations. The society fosters strong relationships where everyone takes responsibility for fellow members of their group. In collectivist societies offence leads to shame and loss of face, employer/employee relationships are perceived in moral terms (like a family link), hiring and promotion decisions take account of the employee's in-group, management is the management of groups.

At a score of 89 the UK is amongst the highest of the Individualist scores, beaten only by some of the commonwealth countries it spawned i.e. Australia and the USA. The British are a highly Individualist and private people. Children are taught from an early age to think for themselves and to find out what their unique purpose in life is and how they uniquely can contribute to society. The route to happiness is through personal fulfillment. As the affluence of Britain has increased throughout the last decade, with wealth also 'spreading North', a much discussed phenomenon is the rise of what has been seen as rampant consumerism and a strengthening of the 'ME' culture.

France, with a score of 71, is shown to be an individualist society. Parents make their children emotionally independent with regard to groups in which they belong. This means that one is only supposed to take care of oneself and one's family. The French combination of a high score on Power Distance and a high score on Individualism is rather unique. We only find the same combination in Belgium and, to some degree, in Spain and northern Italy. This combination is not only unique, but it also creates a contradiction, so to speak. Only so to speak, because scores in the model don't influence anything. They just give a structured reflection of reality. This combination manifests itself in France in the following ways:

It is claimed that one reason why the French are less obese than people in other EU-countries is that parents still have more sway over children than in other EU-countries. Whether this is true or not is not known by us. All the same, what is true is that the family has still more emotional glue than in other Individualist cultures. This is a reflection of the high score on Power Distance with its stronger

respect for the elderly [...].

4. Masculinity vs. Femininity

Romania scores 42 on this dimension and is thus considered a relatively Feminine society. In Feminine countries the focus is on “working in order to live”, managers strive for consensus, people value equality, solidarity and quality in their working lives. Conflicts are resolved by compromise and negotiation. Incentives such as free time and flexibility are favoured. Focus is on well-being, status is not shown.

At 66, Britain is a Masculine society – highly success oriented and driven. A key point of confusion for the foreigner lies in the apparent contradiction between the British culture of modesty and understatement which is at odds with the underlying success driven value system in the culture. Critical to understanding the British is being able to ‘read between the lines’ What is said is not always what is meant. In comparison to Feminine cultures such as the Scandinavian countries, people in the UK live in order to work and have a clear performance ambition.

With a score of 43, France has a somewhat Feminine culture. At face value this may be indicated by its famous welfare system (securité sociale), the 35-hour working week, five weeks of holidays per year and its focus on the quality of life. French culture in terms of the model has, however, another unique characteristic. The upper class scores Feminine while the working class scores Masculine. This characteristic has not been found in any other country. This difference may be reflected by the following:

Top managers earn on average less than one would expect given the high score on Power Distance. Married couples of high society could go public with a lover without negative consequences, at least certainly in the past. The scandal in the US about Clinton and Lewinsky has never been understood in France. In addition, “crime passionel”, i.e. crimes of passion, have always been sentenced very leniently in comparison to other murder trials.

5. Long-term orientation vs. Short-term orientation

Romania has an intermediate score of 52 on this dimension.

With an intermediate score of 51 in this dimension, a dominant preference in British culture cannot be determined.

France scores high (63) in this dimension, making it pragmatic. In societies with a pragmatic orientation, people believe that truth depends very much on situation, context and time. They show an ability to adapt traditions easily to changed conditions, a strong propensity to save and invest, thriftiness, and perseverance in achieving results.

6. Indulgence

With a very low score of 20, Romanian culture is one of Restraint. Societies with a low score in this dimension have a tendency to cynicism and pessimism. Also, in contrast to Indulgent societies, Restrained societies do not put much emphasis on leisure time and control the gratification of their desires. People with this orientation have the perception that their actions are Restrained by social norms and feel that indulging themselves is somewhat wrong.

A high score of 69 indicates that the British culture is one that is classified as Indulgent. People in societies classified by a high score in Indulgence generally exhibit a willingness to realise their impulses and desires with regard to enjoying life and having fun. They possess a positive attitude and have a tendency towards optimism. In addition, they place a higher degree of importance on leisure time, act as they please and spend money as they wish.

France scores somewhat in the middle (48) where it concerns Indulgence versus Restraint. This, in combination with a high score on Uncertainty Avoidance, implies that the French are less relaxed and enjoy life less often than is commonly assumed. Indeed, France scores not all that high on the happiness indices.

Source: Hofstede Insight Program <https://www.hofstede-insights.com/>

It must be stated that Hofstede's model does not operate rigid classifications, given that characteristics pertaining to all the above-mentioned parameters are to be found in all the cultures of the world, in a larger or a smaller extent, as a result of various factors, such as personal experience of individuals, education and personality, regional differences within the same culture, the evolution and the transformation of social and cultural systems, the influences of other cultures in various circumstances, etc. The main purpose of Hofstede's model and of the measurements derived from it is to emphasize and observe the general tendencies within cultures, to make predictions regarding the attitudes and the behaviour of individuals with a different cultural background and to facilitate human interaction in intercultural communication contexts. It is therefore a valuable instrument for professionally oriented foreign language courses.

Conclusions

Given the complexity of the topic, the conclusions of the present article can only be partial. However, we believe to have successfully argued the necessity to raise intercultural awareness and to build intercultural communication competence when delivering professional foreign language classes. The article also points out several guidelines and activities which are meant to sustain the above-mentioned objective. It also makes reference to some very useful instruments, both for the development of intercultural competence and sensitivity (among which Hofstede's model is the most significant), and for the assessment of intercultural competence. The references and the online resources mentioned below are, of course, only a very small part of the literature dedicated to the subject.

Bibliography

- Byram, M., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, 1997;
- Čaňková M, et alii, *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*, Council of Europe Publishing, 2007;
- Chen, G.M., Starosta, W.J., A review of the concept of intercultural awareness. In *Human Communication*, 2, 1999;

- Hofstede G, *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*, Beverly Hills, Sage, 1984;
- Hofstede G, Minkov, M., *Culturi și organizații. Softul mental. Cooperarea interculturală și importanța ei pentru supraviețuire*, București, Humanitas, [2010] 2012;
- Malyuga, E., Professional Language in Formal and Business Style, in *Global Journal of Human Social Science*, vol. 12, issue 3, Global Journals Inc (USA), 2012;
- Murdock G. P., The Common Denominator of Cultures. In: Ralph Linton (ed.) *The Science of Man in the World Crisis*, New York University Press, 1945;
- Ionescu, A.M., *Dicționar de comunicare interpersonală și comunicare interculturală*, Paralela 45, 2019;
- Șerbănescu, A., *Cum gândesc și cum vorbesc ceilalți*, Polirom, 2007;

Online resources:

<https://www.hofstede-insights.com/>

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

https://edge.sagepub.com/sites/default/files/9.3_cultural_diversity_awareness_questionnaire.pdf

https://cwil.saintmarys.edu/files/cwil/old-content/php/intercultural.learning/documents/feil_appendix_f.pdf

Ana-Maria **IONESCU** is Associate professor at the Faculty of Theology, Letters, History and Arts, University of Pitești and Doctor in Humanities (Philology). She completed her thesis in 2012 at “Iorgu Iordan” Institute of Linguistics (Romanian Academy of Sciences). Her professional and scientific competences are mainly subscribed to the following fields of research: Theoretical and Applied Linguistics, Pragmatics, Discourse Analysis and Conversation Analysis, Culture/ Civilisation/ Mentalities, Translation and Contrastive Studies.

**LA BASE AÏN ET SES CARACTÉRISANTS DANS LA
TOPONYMIE OFFICIELLE : LES NOMS DES COMMUNES
D'ALGÉRIE / THE AÏN BASE AND ITS CHARACTERISTICS IN
THE OFFICIAL TOPONYMY: THE NAMES OF THE COMMUNES
OF ALGERIA¹**

Résumé: Cette contribution essaie de répondre à la problématique de la dénomination officielle des communes. Nous avons choisi de travailler sur la base Aïn et ses caractérisants dans le but de dégager les catégories sémantiques auxquelles ils appartiennent, en passant par les langues mises en œuvre dans leur constitution et les catégories grammaticales de ces constituants. La distinction entre les toponymes constitués des mêmes composants était au cœur de notre analyse pour savoir par quels procédés cela est réalisé. Un nombre de six procédés étaient, donc, employés pour distinguer les toponymes ayant le même caractérisant. Nous avons donc l'allongement, le rajout d'un déterminant défini, l'usage de variétés linguistiques différentes, la variation graphique, l'usage de catégories grammaticales différentes concernant les mots de la même famille et enfin la paronymie.

Mots-clés: toponymie officielle, noms composés, catégories sémantiques, caractérisants, dénomination.

Abstract: This contribution tries to respond to the issue of the official name of municipalities. We have chosen to work on the Aïn base and its characterizers in order to identify the semantic categories to which they belong, through the languages implemented in their constitution and the grammatical categories of these constituents. The distinction between toponyms made up of the same components was at the heart of our analysis to know by what processes this is achieved. A number of six processes were used to distinguish toponyms having the same character. We therefore have the lengthening, the addition of a defined determinant, the use of different linguistic varieties, the graphic variation, the use of different grammatical categories concerning words of the same family and finally paronymy.

Keywords: official toponymy, compound names, semantic categories, characterizers, denomination.

L'objectif de cette contribution est de décrire les différentes occurrences de la base Aïn dans les toponymes officiels désignant les communes d'Algérie. Nous avons constaté, lors du recueil d'un corpus de toponymes constitué de l'ensemble des noms des communes, que les noms composés à base de Aïn sont de loin les plus fréquents avec 119 occurrences. Nous nous demandons, dans un premier temps, la raison de la fréquence de cette base et quelle est la fonction de ses caractérisants. En effet, nous posons l'hypothèse que ces noms, bien qu'ils soient des hydronymes à l'origine, ont subi un changement de catégorie pour devenir de simples toponymes. Dans un second temps, puisque nous étudierons les toponymes construits à base de Aïn, nous essaierons de voir quelles sont les catégories sémantiques des caractérisants les plus récurrentes. Dans un troisième temps, nous essaierons de déterminer les catégories grammaticales des caractérisants avant de voir quelles sont les langues utilisées pour les construire et dans quelle proportion. En dernier lieu, nous essaierons de dégager les procédés servant à différencier les différents lieux désignés par les mêmes caractérisants.

Plusieurs travaux ont été réalisés dans le domaine de la toponymie, nous évoquons notamment les travaux de Foudil Cheriguen (1993, 2008, 2013), Fraid Benremdane

¹ Soufiane **LANSEUR**, Laboratoire LESMS, Université de Bejaia, Algérie, soufiane.lanseur@univ-bejaia.dz

(1999, 2003, 2012), Brahim Atoui (1998) Ouardia Yermèche (2018), etc. Ces travaux guideront particulièrement notre démarche pour analyser, de façon exhaustive, les différents toponymes.

Cette contribution sera organisée autour de quatre axes principaux. D'abord un cadrage théorique est nécessaire pour définir les différents concepts utilisés, ensuite une description du corpus sera réalisée pour déterminer sa représentativité, puis une étude onomastique sera effectuée pour décrire et interpréter les différents toponymes avant de les classer suivant les thématiques qu'ils évoquent, enfin une étude linguistique regroupant la morphologie, la sémantique, l'origine linguistique, et les procédés de distinction des toponymes sera mise au point.

1. Cadrage théorique

1.1. L'onomastique officielle

Si l'onomastique est l'étude des noms propres, l'onomastique officielle est l'enregistrement des noms des lieux et des hommes. Cet enregistrement est réalisé par des organismes étatiques et des services ayant le pouvoir de le faire dans une aire géographique déterminée. Ces organismes ont parfois pour mission d'octroyer des noms de lieux ou de les remplacer quand cela rentre dans une stratégie nationale de « normalisation » des noms propres, mais la plupart du temps il n'enregistre que ce qui existe déjà, c'est-à-dire ceux issus de l'onomastique spontanée. Cheriguen (2013 : 13) explique que

« Si l'enregistrement d'un nom est ou peut être officiel, sa création est de nature spontanée, c'est-à-dire imprévisible et son adoption ainsi que la durée de son utilisation sont encore plus imprévisibles. Néanmoins quand il y a enregistrement, c'est-à-dire inscription souhaitée du nom dans la durée, un certain nombre d'opérations viennent caractériser cet enregistrement. »

L'onomastique officielle vise donc la fixation des toponymes et leur pérennisation, mais aussi leur individualisation. Pour cela, l'onomastique officielle a besoin d'un certain nombre d'opérations qu'il résume (idem : 14) par

« (1) le figement (a posteriori) de toponymes spontanés ou populaires ; (2) L'intervention des États dans la fixation et/ou la conservation du nom par le procédé de nomination et d'enregistrement officiels ; (3) L'aspect graphique d'un toponyme devient souvent un procédé d'officialisation ; (4) L'incompatibilité entre officialisation et variation, la seconde relevant de la nomination spontanée »

Farid Benramdane affirme (2012 : 247) que

« L'Algérie indépendante a connu deux opérations de "normalisation" de sa toponymie locale, celle débutant en 1962 et celle de 1981. Si la première peut être perçue comme une entreprise de réappropriation symbolique et de reconquête politique d'un patrimoine ayant valeur de souveraineté nationale et de son recouvrement ; la deuxième, par contre, est un échec, consommé juridiquement, car confondant "normalisation", "uniformisation" et "standardisation". »

Ces deux opérations relèvent de l'onomastique officielle parce qu'elles sont effectuées par l'État et qu'elles visent à changer un état de fait. Le changement du régime politique pour la première et « revoir certaines dénominations non conformes à nos traditions et de prévoir, le cas échéant, une nouvelle dénomination adaptée aux spécificités locales » (JORA¹ du 10/03/1981 : 163-64), pour la seconde. Ouardia Yermèche (2018 : 389) soutient l'idée que « L'opération de réappropriation de l'identité onomastique algérienne a été menée de manière hâtive et sans véritable réflexion. » Ce qui a amené l'État à lancer une deuxième opération pour pallier le manque de rigueur et corriger les dénominations jugées inappropriées.

¹Journal officiel de la République algérienne.

1.2. La dénomination

Georges Kleiber désigne par dénomination (1996 : 575)

«une association faite pour durer, donc une association référentielle stable ou constante, qui a pour but, non une désignation uniquement momentanée, transitoire et contingente de la chose, mais l'établissement d'une règle de fixation référentielle qui permet l'utilisation ultérieure du nom propre ou du nom commun pour l'objet dénommé.»

Marie-Françoise Mortureux (1984 : 95) soutient que la dénomination est l'« action qui a pour résultat la relation codée dans le lexique entre signes et choses ». La dénomination est donc l'acte de donner un nom à lieu, pour notre cas, c'est-à-dire à établir une relation durable, permanente entre un lieu et toponyme. Cet acte relève de l'onomastique spontanée et enregistrée dans le cadre de l'onomastique officielle. L'instance nominative se trouve devant la difficulté qui consiste au fait que plusieurs endroits ont reçu les mêmes noms, alors que nous sommes devant des noms officiels qui sont censés être utilisés de façon précise (où l'idéal est que chaque commune reçoive un nom unique et différent de tous les autres noms des communes). Cette ressemblance peut rendre difficile l'inscription des actes de propriété, des actes de naissance, des actes de transaction, des adresses, etc. Benramdane (2012 : 156) ajoute que la dénomination permet « la localisation en toute rapidité et sûreté de tout événement à caractère national ou international, quel que soit sa nature. »

Les dénominations, écrit Bernard Bosredon (2012 : 11), « isolent une entité et la distinguent de toute autre au moyen d'une forme linguistique dotée également d'une stabilité aussi grande. » L'auteur explique par la dénomination, des réalités peuvent être découpées et isolées afin de les « individualiser » dans le cadre de la désignation des espaces. Cheriguen (2008 : 80) explique que

« du point de vue du sujet, il n'y a d'espace que nommé. Le processus de dénomination des lieux est simultanément un processus de spatialisation. C'est par la dénomination toponymique que les lieux, en tant qu'espace délimité, existent et s'affirment pour l'homme. Par conséquent un espace sans nom n'existe pas. »

L'auteur insiste sur la place incontournable que peut avoir un nom en tant que représentant de l'espace qui fait partie de la réalité et permettant de faire exister ce lieu pour le sujet au point que, pour lui, la dénomination et la spatialisation n'existent pas l'une sans l'autre. Cette idée est soutenue par Yarmèche (2018 : 387) en expliquant que « De tout temps et dans toutes les sociétés, l'occupation d'un espace passe invariablement par son « marquage » par un nom qui signe ainsi l'acte d'appropriation ».

1.3. Le nom propre composé

Nous nous intéressons aux toponymes composés, mais surtout aux caractérisants de la base *Aïn*. Cheriguen souligne déjà (1993 : 26) l'importance qui doit être accordée à l'étude de cette catégorie en écrivant

*« pourquoi les noms composés ? Parce que pertinents à deux niveaux au moins : le premier composant est distinctif en tant que base par rapport à un autre premier composant (d'un autre nom) **source** et non **puits** ; ensuite, il est pertinent à un deuxième niveau (2^e composant). De façon générale, **Source** est un toponyme (**les Sources**) ; s'il ne se limitait qu'à ce nom simple, il se confondait avec d'autres **Source**. Pour éviter cela, il lui fut donc se distinguer par un deuxième composant **Blanche** par opposition à (**source**) **Noire**, etc. »* Il reprend cette idée en (idem : 27) « L'étude des composés, plutôt que celle des noms simples, se révèle d'autant plus intéressante qu'elle concerne davantage la complexité de la désignation onomastique. Pendant que le nom simple se situe à un seul niveau d'identification, le composé pose le problème de la hiérarchisation et concerne au moins deux niveaux. »

2. Le corpus

Nous avons relevé un corpus de 1541 noms de communes à partir du site institutionnel du ministère de l'Intérieur et des collectivités locales (<https://interieur.gov.dz>) dont 889 noms simples et 642 noms composés. Les noms composés à base de *Aïn* sont au nombre de 119 dont 5 noms qui désignent au moins deux communes différentes. La base *Aïn* est de loin la plus fréquente parmi les noms de communes en Algérie. Elle représente 19.17 % des noms composés et 8,11% des 1541 noms relevés.

Le tableau suivant représente la distribution des communes dont le nom contient la base *Aïn* par wilaya.

Tableau 1 : la distribution de la base Aïn par wilaya

Wilaya	CMN ¹	NC ²	Aïn ³	Wilaya	CMN	NC	Aïn
Adrar	28	6	0	Constantine	12	10	2
Chlef	35	14	1	Médéa	64	29	2
Laghouat	24	11	2	Mostaganem	32	13	4
Oum El Bouaghi	29	17	7	M'sila	47	23	5
Batna	61	17	4	Mascara	47	14	5
Béjaia	52	13	0	Ouargla	21	7	1
Biskra	33	8	2	Oran	26	13	3
Béchar	21	6	0	El Bayadh	22	6	1
Blida	25	8	1	Illizi	6	7	3
Bouira	45	13	4	Bordj Bou Arreridj	34	9	0
Tamenrasset	10	6	0	Boumerdès	32	13	0
Tébessa	28	8	1	El Taref	24	8	2
Tlemcen	53	27	7	Tindouf	2	1	0
Tiaret	42	16	5	Tissemsilt	22	10	0
Tizi Ouzou	67	31	2	El Oued	30	10	0
Alger	57	25	1	Khenchla	21	2	1
Djelfa	36	15	5	Souk Ahras	26	9	2
Jijel	28	14	0	Tipaza	28	9	2
Sétif	60	35	10	Mila	32	21	3
Saida	16	10	3	Ain Defla	36	18	6
Skikda	38	22	4	Nâama	12	4	2
Sidi Bel Abbas	52	30	5	Ain Timouchent	28	18	4
Annaba	12	3	1	Ghardaia	13	3	0
Guelma	34	20	5	Relizane	38	20	2

3. Description onomastique des caractérisants

Les caractérisants de la base *Aïn* sont classés et décrits d'un point de vue lexicosémantique. En effet, nous recherchons le sens de ces composants en ayant recours à trois sources différentes : *Le dictionnaire de l'hydronymie de l'Afrique du Nord* (2012), *Toponymie algérienne des lieux habités* (1993) de FoudilCheriguen et *Toponymie et espaces en Algérie* (1998) de Brahim Atoui. Les toponymes qui n'apparaissent pas dans ces trois ouvrages ont reçu une interprétation en nous basant sur la racine et les dictionnaires de langue, ainsi que les mémoires et les thèses qui ont été réalisées dans le domaine de l'onomastique.

¹Commune (nombre de communes par wilaya)

²Noms composés (nombre de communes ayant un nom composé comme toponyme).

³Nombre de communes ayant un nom sur la base de Aïn.

Aïn, Aouinet « عين (ar.) ; pl. 'aïoun ; dim. 'aouina, 'aouinet. Source en général, désigne aussi un puits artésien ». (Cheriguen, 2012 : 12).

3.1. Noms relatifs à l'Homme (39)¹

3.1.1. La religion (4)

Aïn Tolba de l'arabe dialectal, via l'arabe classique, c'est le pluriel de *Talib* « étudiant » qui peut être étendu à « étudiants de la charia », sa racine est [TLB] dans le sens de « demander ».

Aïn Rahma de l'arabe classique signifiant « miséricorde », il provient de la racine [RHM] dans le sens de « pitié ».

Aïn Lechiekh de l'arabe dialectal via l'arabe classique signifiant « maître, instituteur » de la racine [CX] « âgé ».

Aïn Chouhada de l'arabe classique signifiant « martyrs », il s'agit d'un nom masculin pluriel de *chahid* (martyr de la guerre de libération) qui provient de la racine tertiaire [CHD] « assister ».

3.1.2. Les anthroponymes (noms et prénoms) (17)

Aïn Ben Khelil, de l'arabe dialectal via l'arabe classique signifiant « compagnon » de la racine [XL] « accompagner »

Aïn Tarek variante de Tarik prénom masculin, le lieu a été baptisé par rapport au nom d'un martyr de la région.

Aïn Youcef, anthroponyme, c'est une forme arabisée de Joseph, prophète arabe.

Aïn Fetah de l'arabe classique « celui qui ouvre », « favorable, de bonne augure ». Il s'agit d'un anthroponyme qui provient de la racine tertiaire [FTH] « ouvrir ».

Aïn Boudinar : le nom est formé de Bou « celui à » et de l'arabe classique *dinar*, lui-même emprunté au latin *denarius*, signifiant « unité monétaire de plusieurs pays ».

Aïn Bouyahia de l'arabe dialectal qui signifie (celui du vivant). Ce mot construit de la particule Bou et du prénom Yahia qui est un verbe à l'origine. Il provient de la racine [HY] dans le sens de « vivre ».

Aïn Bouchekif, du berbère, (2012 : 45) « de bu ceqif, signifiant « débris ».

Aïn Bouziane composé de la particule *bou* qui signifie « celui à » et de *ziane* qui peut être rapprocher de la racine [ZN] « beauté ». C'est un nom d'homme qui viendrait de la dynastie zianide.

Aïn Boucherit composé de la particule *bou* qui signifie « celui à » et de *chrit* qui peut être rapprocher de la racine [CRT] « condition ».

Aïn Kada, prénom masculin d'origine arabe (Cheriguen, 1993 : 77)

Aïn Larbi, prénom masculin de l'arabe classique via l'arabe dialectal signifiant « arabe »,

Aïn Makhlouf, prénom masculin, venant de la racine tertiaire arabe [XLF] « succéder, remplacer ». Selon Cheriguen (1993 : 76), il signifie « le puiné ».

Aïn Sidi Ali, le toponyme a trois composants en plus de Aïn, nous avons la particule *sidi* de l'arabe dialectal via l'arabe classique signifiant « monsieur ou seigneur », et le prénom Ali, se référant au quatrième calife de l'islam, venant également de l'arabe classique signifiant (haut).

Aïn Sidi Cherif : selon Cheriguen (1993 : 77), il signifie « seigneur chérif, dernier composant prénom, de l'arabe classique charif « noble » ».

Aïn Laloui, c'est une variante de Ali, décrit plus haut.

Aïn Abid, prénom venant de l'arabe classique qui signifie « esclave ». Il s'agit du pluriel du nom *abd* qui proviendrait de la racine [eBD] dans le sens d'adorer.

¹ Le chiffre figurant entre parenthèses constitue le nombre de mots appartenant à la même catégorie.

Aïn Arnat, Selon Boussahel, il y a deux hypothèses à propos de la signification du terme Arnat : 1) venant de l'anthroponyme français Ernest ; 2) venant de la base berbère [RN] signifiant « ajouter »¹.

3.1.3. Les ethnonymes (4)

Aïn Torki, forme de l'arabe classique désignant celui qui appartient à la nation turque.

Aïn El Turk, Aïn El Turc, toponyme venant de l'ethnonyme « Turc ». Deux communes qui se trouvent dans deux wilayas différentes (Oran et Bouira).

Aïn Sandel, peut provenir de la tribu de Snadla, une branche de la tribu « subay3 » d'origine du Moyen-Orient.

Aïn Abessa : nom propre *εεbassa*, relatif très probablement à la dynastie abbasside qui réfère au nom de l'oncle paternel du prophète Mohammed.

3.1.4. Noms relatifs aux sentiments (4)

Aïn Ferah, de l'arabe classique signifiant « joie », il vient de la racine [FRH] signifiant « joie, heureux »

Aïn Bessem, de l'arabe dialectal via l'arabe classique signifiant « souriant ». Il vient de la racine tertiaire [BSM] signifiant « sourire ».

Aïn Feka : à rapprocher du berbère *ifuk* signifiant « terminer » ou de l'arabe dialectal *feka* signifiant « petite monnaie », ou de la racine [FK] « délivrer ».

Aïn Fekan, de l'arabe dialectal provenant de l'arabe classique, de la racine [FK] « délivrer », selon Cheriguen (1993 : 80) le mot signifie « salvatrice »

3.1.5. Noms relatifs aux titres honorifiques (1)

Aïn Soltane, de l'arabe classique signifiant le roi (le roi), il provient de la racine [SLT] qui a pour sens « pouvoir, règne ». Ce toponyme désigne trois communes différentes dans trois wilayas qui son Ain Defla, Bordj Bou Arreridj et Saïda.

3.1.6. Activités humaines et leurs résultats (7)

Aïn Fares, de l'arabe classique signifiant « cavalier » qui a pour racine [FRS]. Ce toponyme désigne deux communes dans les wilayas de Mascara et de M'sila.

Aïn Oulmene, du berbère, signifiant « fil à tisser ». Le nom *ulman* vient du verbe kabyle *yellem* « fabriquer des fils à tisser ».

Aïn Thrid, du berbère, il signifierait selon Cheriguen (1993 : 77) « lavée ? » du verbe *irad* « laver ».

Aïn Legradj, forme du berbère, à rapprocher de (*ageruj*) signifiant « trésor ».

Aïn Ouksir, forme du berbère, forme de l'arabe dialectal, selon Cheriguen (1993 : 80) signifiant « pain, nourriture, pitance ».

Aïn El Orak de l'arabe classique (العراك) signifiant « combat ».

Aïn Mellouk de l'arabe dialectal, il signifie « propriétaire ». Il s'agit de la racine tertiaire [MLK] qui a le sens de « s'approprier ».

3.1.7. Parties du corps (2)

Ras El Aïn, dans cette exemple, Aïn est le caractérisant, la base étant *Ras*, unité lexicale appartenant à l'arabe signifiant « tête ».

Aïn Taghrout, c'est un mot berbère qui signifie, selon Cheriguen (1993 : 78), « omoplate ».

¹Malika Boussahel, mémoire de magistère, 2002, université de Béjaïa.

3.2. Noms relatifs aux végétaux (11)

Aïñ Diss de l'arabe dialectal signifiant « ampéloidesmos mauritanicus » qui est une plante qui pousse sauvagement en Algérie et en Espagne.

Aïñ Tedles, du berbère *idles* signifiant « plante rugueuse », pour Cheriguen (1993 : 77) il signifie « Diss ».

Aïñ Zitoun, de l'arabe classique en passant par l'arabe dialectal signifie « olivier ».

Aïñ Touta de l'arabe classique via l'arabe dialectal signifie « mûrier », un arbre fruitier.

Aïñ Romana de l'arabe classique signifiant « grenadier », arbre fruitier.

Aïñ El Kerma de l'arabe dialectal signifiant « figuier », il s'agit d'un arbre fruitier. En arabe classique « kerma » se traduit par *vigne*.

Aïñ Kerma (figuier), expliqué ci-haut.

Aïñ Zana, de l'arabe classique en passant par l'arabe dialectal, il s'agit d'un arbre reconnu pour la qualité de son bois. Il s'agit du hêtre.

Aïñ Defla, selon Atoui (1998 : 90), il s'agit de l'ortie, alors que selon Cheriguen (1993 : 77), il se traduit par le laurier ou le laurier rose.

Aïñ Smara de l'arabe dialectal en passant par le berbère, il s'agit de la jonchaie.

Aïñ Kechra ; de l'arabe dialectal qechra « écorce » en provenant de l'arabe classique *Qicra*. Sa racine est [QCR] signifiant « écorcer ».

3.3. Noms relatifs aux animaux (13)

Aïñ Fakroun de l'arabe dialectal signifiant « tortue ».

Aïñ Naga (عين الناقة) selon sa graphie en arabe, il s'agit de la chamelle. Cherigen (1993 : 74), il s'agit d'un adjectif signifiant « ruisselante ». Cette dernière signification est apparentée au verbe kabyle *innegi* signifiant « s'égoutter ».

Aïñ Nehala de l'arabe classique via l'arabe dialectal signifiant « abeille ».

Aïñ El Hadjel de l'arabe classique signifiant « perdrix ».

Aïñ Fras de l'arabe classique signifiant « Cheval »

Aïñ El Ibel, unité lexicale de l'arabe classique signifiant « chameaux »

Aïñ Témouchent, selon Cheriguen (1993 : 79), du berbère *tucent* signifiant « chacale ».

Aïñ Babouche, selon Cheriguen (1993 : 72), le mot babouche est donné à l'escargot. Il s'agit d'un mot de l'arabe dialectal.

Aïñ Kermes selon Cheriguen (1993 : 79), le mot kermès se traduit par « insectes nuisibles aux plantes » en français. Il s'agit d'un mot emprunté à l'arabe classique *kirmiz*, lui-même venant du persan.

Aïñ Ghoraba, selon Cheriguen (1993 : 74), il se traduit par corbeau.

Aïñ Zaatout : de l'arabe dialectal signifiant « oiseau », le plus plausible, il s'agit du pigeon. Cette commune, anciennement appelée Beni Farah, en arabe, ou Ah Ferah en Chaoui, est rebaptisée en 1990, Aïñ Zaatout, en référence à la seule place publique de l'agglomération où se trouve une fontaine nommée Tafoughalt qui est l'équivalent de *pigeon* en français et probablement de Zaatout en arabe algérien¹.

Aïñ Errich, de l'arabe classique signifiant « plume d'oiseau »

Aïñ El Assel : Forme de l'arabe classique signifiant « miel ». Puisqu'il s'agit d'un produit de l'animal, nous le classerons parmi les noms relatifs aux animaux.

Ouyoun El Assafir, Ouyoun est le pluriel du mot *Aïñ*. Il constitue la base dans le nom EL Assafir signifiant « oiseaux ». Le mot Aïñ supporte deux significations « source » ou « œil », donc le toponyme peut donner lieu soit à « les sources des oiseaux » ou « les yeux des oiseaux ».

¹ Abdelmadjid Hatna, AhFrah (Ain Zaatout) of Aures, in: <https://sites.google.com/site/ainzaatout/>

3.4. Noms relatifs aux couleurs (10)

Aïn M'lila, du berbère, amelal (blanc), selon Cheriguen (1993 : 72) « forme arabisée du berbère, racine [ML] verbe *imlul*, « être blanc », donc « source blanche » ».

Aïn Zerga, de l'arabe classique Azraq en passant par l'arabe dialectal et signifiant « bleu ».

Aïn Ben Beida ; il s'agit d'un toponyme composé de trois termes : Aïn (source) Ben (fils de) et Beida (blanc). Ce terme provient de l'arabe dialectal. Nous avons encore deux toponymes impliquant l'adjectif *blanc*. Il s'agit de **Aïn Beida** et **Aïn El Biada**. Nous posons l'hypothèse que les trois localités se trouvant dans des régions différentes aient toutes la même nomination, car le procédé qui consiste à qualifier un lieu ou une source par une couleur est très usuel en toponymie. Donc, pour différencier, les trois lieux (toponymie officielle oblige), les scripteurs ont dû recourir au rajout de la particule *Ben* pour l'un et de l'article défini *EL* de l'autre côté.

Aïn Beida Harriche, selon Cheriguen (1993 : 79) signifie « blanche de la couleuvre ». Dans ce toponyme, le scripteur a recouru à un adjectif pour le distinguer du toponyme Aïn Beida.

Aïn Khadra, de l'arabe classique en passant par l'arabe dialectal, il signifie « vert ».

Ahmar El Aïn, la forme appartient à l'arabe classique. Dans cet exemple, Aïn n'est pas la base, parce qu'elle suit l'adjectif de couleur *Ahmar* « rouge », mais il reste que, si nous considérons *Ahmar El Aïn* comme syntagme nominal, où *Aïn* sera noyau et *Ahmar* caractérisant, Aïn, dans ce cas, sera la base, malgré son emplacement.

Aïn Sefra de l'arabe dialectal et de l'arabe classique signifiant « jaune ».

Aïn Kihal, de l'arabe dialectal signifiant « noir ». En arabe dialectal, on désigne la couleur noire par *kahla*.

3.5. Noms relatifs aux minéraux et à la nature des sols(8)

Aïn Deheb, de l'arabe classique en passant par l'arabe dialectal signifiant « or ».

Aïn El Hadid, de l'arabe classique signifiant « fer ».

Aïn Lahdjar de l'arabe classique en passant par l'arabe dialectal signifiant « pierre ».

Aïn El Hadjar est une forme de l'arabe classique. Ce toponyme désigne deux communes différentes dans les wilayas de Sétif et de Saïda.

Aïn El Melh est une forme de l'arabe dialectal provenant de l'arabe classique signifiant « sel ».

Aïn Yagout, est une forme de l'arabe dialectal provenant de l'arabe classique signifiant « émeraude ou perle ».

Aïn Fezza, du berbère (tafza) signifiant selon Cheriguen (1993 : 80) « grès ». C'est une roche sédimentaire sableuse utilisée principalement pour aiguïser les instruments servant à couper.

Aïn Boucif, forme appartenant à l'arabe dialectal, selon Cheriguen (1993 : 77), *Boucif* signifie « de l'endroit à l'arrête rocheuse ».

Noms relatifs à l'Habitat(5)

Aïn Zaouia, est une forme de l'arabe classique signifiant « l'angle ou école coranique »

Aïn Maabed est une forme de l'arabe classique signifiant « temple ».

Aïn Benian est une forme provenant de l'arabe dialectal signifiant « construction ou bâti ». Il est construit sur la racine [BN] qui a pour sens « bâtir ». Ce toponyme désigne deux communes dans les wilayas d'Alger et de Saïda.

Aïn El Hammam, forme de l'arabe classique signifiant « bain maure ».

Aïn Tesra, unité lexicale du kabyle *tassera* signifiant selon Cheriguen (1993 :78) « poutre »

3.6. Noms relatifs aux voies de communication (3)

Aïm Kercha, forme de l'arabe dialectal, selon Cheriguen (1993 : 79) signifiant « petit sentier ».

Aïm Djasser, forme de l'arabe dialectal, selon Cheriguen (1993 : 74) signifiant « gué ». Il est à rapprocher de l'arabe classique *Djisser*, signifiant « pont ».

Aïm Tallout, forme du berbère, selon Cheriguen (1993 : 74) « peut-être du berbère *taluyt* ou *talut*, signifiant « de la montée ».

Noms relatifs à la nature de la source(16)

Aïm Kebira, forme de l'arabe dialectal, il signifie « Grande ».

AïmElKebira, forme de l'arabe classique, signifiant « grande ».

Aïm Sekhouna, forme de l'arabe dialectal, il signifie « chaude ».

Aïm El Berd, forme de l'arabe classique signifiant « le froid ».

Aïm Berda, forme de l'arabe dialectal signifiant « fraîche ».

AïmTouila, forme de l'arabe classique, il signifie « longue ».

AïmZouit, forme de l'arabe dialectal, selon Cheriguen (1993 : 80) il signifie « bruyante ».

Aïm Merane, de l'arabe dialectal, à rapprocher de la racine [MRN] signifiant « souple ».

Aïm Zarit, de l'arabe dialectal, signifiant, selon Cheriguen (1993 : 79), « absorbante ».

Aïm Oussara, forme de l'arabe dialectal, selon Cheriguen (1993 : 79) il signifierait « ruisseau, ravin ou torrent ».

Aïm Nouissy : altération du nom français Noisy-les -bains. Le nom désigne « source merveilleuse »¹ ou « source miraculeuse » selon Haddadou, le nom est d'origine arabe.

Aïm Charchar, forme du berbère qui viendrait de la racine [CRCR] « ruisseler », il signifie selon Cheriguen (1993 : 79) « grand ruissellement ». Selon le même auteur (Idem : 76), à rapprocher de **Acercur** « ruissellement continu de l'eau ».

Aïm Tindamine, forme du berbère qui signifie, selon Cheriguen (2012 : 59), « du verbe *idim*« s'égoutter ». **ɛintindamine** : source des gouttelettes de très faible débit. »

Aïm Reggada, de l'arabe classique (رقاد) en passant par l'arabe dialectal (*regad*) signifiant « dormative ».

Aïm Tine, forme de l'arabe classique, elle se traduit par « boue ».

Aïm Roua, forme du berbère qui signifie, selon Cheriguen (1993 : 79), il signifie « abreuvoir ».

3.7. Noms impliquant des Jours de semaine (2)

Aïm Sebt, forme de l'arabe classique, il signifie « Samedi ».

Aïm El Arbaa, de l'arabe dialectal et de l'arabe classique signifiant « mercredi ».

Noms relatifs à la Lumière (3)

Aïm Taya, forme du kabyle, à rapprocher de l'arabe classique ضياء signifiant « lumière ».

Aïm Azel forme du berbère « jour ou milieu du jour, midi ». Selon Cheriguen (1993 : 75) « A cette heure de la journée, où il fait particulièrement chaud, en été, le troupeau se tient à l'ombre, généralement près d'une source, en attendant l'après-midi, pour paître de nouveau. »

Aïm Tagourait, forme du berbère, à rapprocher de *agur* signifiant « lune ».

Nom relatif au temps (5)

¹www.noisy-les-bains.com consulté le 25/08/2020

AïnMadhi, de l'arabe classique signifiant « passé » et qui vient de la racine [MD] qui signifierait « passer ».

3.8. Nom opaque (1) : Aïn Adden

4. Description linguistique des caractérisants

Dans cette section, nous nous intéresserons à la morphologie, à la sémantique et à l'origine linguistique des noms des communes.

4.1. Morphologie

L'intérêt sera porté dans un premier temps au nombre de composants des toponymes, avant de passer, dans un second temps aux catégories grammaticales de ces mêmes toponymes.

4.1.1. Nombre de composants des toponymes

Le tableau suivant présente le nombre de composants relatifs aux toponymes. La base Aïn est comptabilisée comme 1^{er} élément du composé.

Tableau 2 : le nombre de composants des toponymes

<i>Composants</i>	<i>Nombre</i>
Deux composants	107
Trois composants	5
Total	112

Nous constatons que seuls 5% des toponymes ont trois composants, 95% ont uniquement deux composants.

4.1.2. Catégories grammaticales

Dans ce cas, seul le caractérisant nous intéresse, la base étant un nom, nous vérifions avec quelle catégorie grammaticale il constitue un nom composé.

Tableau 3 : les catégories grammaticales des caractérisants

<i>Catégories grammaticales</i>	<i>Nombre de caractérisants</i>
Noms	84
Adjectifs	26
Verbes	2
Total	112

Nous avons dégagé trois catégories qui constituent les caractérisants de la base Aïn. Il s'agit, par ordre de fréquence, de noms avec 75%, des adjectifs avec 23% et de verbes avec 2% du total. Nous expliquerons le nombre élevé de noms par la fonction de désignation qu'ils servent à remplir, les adjectifs ayant plus la fonction distinctive que désignative.

4.2. Sémantique

Nous présentons dans le tableau suivant les différentes catégories sémantiques auxquelles les caractérisants appartiennent. Nous avons pu dégager neuf thématiques différentes.

Tableau 4 : les catégories sémantiques des caractérisants.

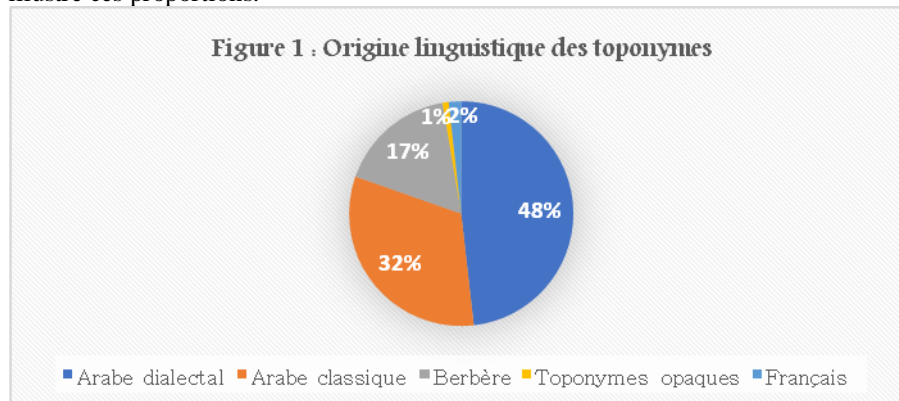
<i>Catégories sémantiques</i>		<i>Nombre</i>	
L'homme	Religion	4	39
	Anthroponymes	17	
	Ethnonymes	4	
	Sentiments	4	
	Titres honorifiques	1	
	Activités et résultats	7	
	Parties du corps	2	

Végétaux	11
Animaux	13
Couleurs	10
Minéraux	8
Habitat	5
Voies de communication	3
Nature de la source	16
Jours de semaines	2
Lumière	3
Autres	1
Opaque	1
Total	112

La catégorie qui a donné le plus de caractérisants est sans doute celle de l'homme. De là, nous déduisons que l'humain occupe une place très importante pour avoir donné plus de 39 caractérisants, ce qui équivaut à 34 % du total des toponymes ayant pour base *Aïn*. Il est à constater que la deuxième catégorie la plus importante est la « nature de la source » avec 13.4%, n'oublions pas qu'il s'agit à l'origine d'hydronymes qui ont été transformés en toponyme. Cette catégorie est suivie par les catégories *animaux* avec 11%, *végétaux* avec 9.8%, et *couleurs* avec 8.9 %. Les autres catégories telles que les minéraux et la nature du sol représentent 7%, l'habitat avec 4.5, les voies de communication et la lumière avec 2.6 % chacune et enfin les jours de semaine avec 1.8 %.

4.3. Origine linguistique des toponymes

Nous avons distingué deux langues qui ont donné lieu à ces différents toponymes, avec des proportions différentes. Nous avons d'un côté langue arabe avec 90 noms (l'arabe classique avec 36 noms et l'arabe dialectal avec 54 noms) de l'autre, la langue berbère avec 19 noms et le français avec 2 noms et 1 toponyme opaque. Le graphique suivant illustre ces proportions.



Cette répartition révèle la situation linguistique de l'Algérie, en effet la distribution des langues selon le nombre de locuteurs est proportionnelle au nombre de toponymes par langue. 85% des toponymes proviennent de l'arabe et 15 % de la langue berbère et moins de 2% du français. Cependant, nous pouvons considérer que cette répartition est le résultat de la politique d'arabisation des toponymes, évidemment, la redénomination des lieux après l'indépendance a beaucoup influencé la distribution noms en fonction des langues en Algérie. Il est à constater également qu'à défaut d'imposer l'usage de l'arabe à tous les locuteurs et dans tous les domaines de la vie, on a arabisé les noms issus de l'onomastique officielle. Ces résultats ne concernent que les noms donnés par les institutions, il reste à prouver, par des enquêtes de terrain, si cela est vrai. Parce

qu'au cours de cette étude et lors de l'exploration des significations des toponymes, nous avons rencontré plusieurs doublets, ce qui révèle que l'usage officiel ne coïncide pas toujours avec l'usage populaire¹.

5. Les procédés de distinction des toponymes ayant le même caractérisant

Le propos ici n'est pas de parler de la distinction des toponymes à base de Aïn, mais de décrire les procédés qui se dégagent de l'étude du corpus et qui permettent de distinguer des noms de communes ayant la même base Aïn et le même caractérisant. Bien que certains noms de communes apparaissent identiquement dans différentes wilayas à l'exemple de *Ain Benian* qui se trouve à la fois dans la wilaya d'Alger et celle de Aïn Defla, *Ain Soltane* qui se trouve à Bordj Bou Arreridj, à Aïn Defla et à Saïda, *Ain Fares* qui est une commune de Mascara et de M'Sila, *Ain El Hadjar* qui se trouve à Bouira et à Saïda, un nombre d'autres noms de commune sont distingués par des procédés que nous citons ci-dessous.

5.1. L'allongement : il consiste à rajouter des unités lexicales à un nom déjà existant pour les distinguer. Le cas de *Ain Beida Harriche* constitue un exemple saillant de l'allongement. En effet, pour distinguer deux communes ayant pour nom *Ain Beida*, on a allongé le toponyme en y rajoutant *Harriche*. Ainsi, le toponyme aura trois composants. Le même toponyme a été rallongé par la particule *Ben* dans *Ain Ben Beida* pour opérer une différence de dénomination.

5.2. Le rajout du déterminant défini de l'arabe (el) : Nombres de noms de communes ne sont distingués que par l'article défini pour établir une distinction entre les deux toponymes. Dans l'exemple de *Ain Beida* et *Ain El Baida*, la différence a été concrétisée à l'aide de l'article indéfini *El*, l'adjectif de couleur *Beida* est réalisé dans un cas avec le défini et dans l'autre sans l'article défini *EL*, sachant qu'en langue arabe *EL* est le seul défini existant, il est employé avec toutes les catégories grammaticales susceptibles de figurer avec un article défini. Nous retrouvons ce même procédé avec *Ain Kebira* et *Ain El Kebira*, *Ain Kerma* et *Ain El Kerma*.

5.3. La mise en œuvre de plusieurs variétés linguistiques : il s'agit de donner le caractérisant dans des langues différentes

Arabe – berbère : *Ain Diss* et *Ain Tadles* constituent un exemple saillant de différenciation à la base des variétés linguistique. Les deux caractérisants réfèrent à la même plante, mais le premier appartient à l'arabe, tandis que le second fait partie du lexique berbère. La même remarque vaut pour les toponymes Aïn M'lila du berbère et Aïn Beida de l'arabe. Les deux caractérisants sont équivalents mais dans deux langues différentes.

Arabe classique – arabe dialectal : Nous avons recensé les deux toponymes *Ain Lahdjar*, prononcé en arabe dialectal et *Ain El Hadjar* qui est prononcé en arabe classique, cette distinction se rapporte aux variétés linguistiques. En effet, l'article défini est agglutiné dans le premier pour permettre une prononciation en un seul mot comme s'il s'agit d'un seul mot, alors que dans le second cas, *El* est séparé afin de marquer une pause légère entre l'article et le nom. Il existe aussi une distinction au niveau de la graphie de *Hadjar* (pierre) qui s'apparente à l'arabe classique qui marque par la voyelle /a/ la prononciation correcte du mot dans cette langue, alors que dans le

¹Les hydronymes de souche arabe relèvent presque exclusivement de l'arabe maghrébin. Même issus de l'arabe classique, ils ont tous été modifiés et souvent fortement altérés par l'arabe maghrébin ; de même qu'il en a bien altéré de très nombreux hydronymes de souche berbère. (Cheriguen, 2012 : 32)

premier mot l'absence de ce /a/ donne lieu à une prononciation relâchée propres aux langues populaires.

5.4. La graphie : Pour différencier les noms des communes, on a recours à des graphies différentes. *Ain El Turc* et *Ain El Turk*, les deux caractérisant appartient à la même catégorie grammaticale, mais avec des graphies différentes. Les deux lettres (c, et k) peuvent dans certains cas se prononcer /k/, donc le fait de les mettre constitue une différenciation d'ordre graphique.

5.5. Le recours aux mots de la même famille de classes grammaticales différentes : Il s'agit de mots forgés sur la même base, mais ayant des catégories grammaticales différentes. *Ain El Berd* (Nom), *Ain Berda* (adjectif). La différence est réalisée en employant deux mots de la même famille appartenant à des catégories différentes (Nom/ adjectif). *Ain Turk* (Nom de lieu) – *Ain Turki* (Nom de personne), dans ce cas, la différence est effectuée par le biais de deux noms propres, l'un appartient à la classe des toponymes et l'autre à celle des anthroponymes.

5.6. La paronymie : Nous parlons ici de deux toponymes proches dans la graphie et la prononciation. Ainsi, deux paires de noms de communes peuvent être considérées comme paronymes *AinKercha* (sentier) et *Ain Kechra* (écorce) ; *Ain Feka* et *Ain Fekan*.

Conclusion

À l'issue de cette contribution, nous pouvons dire que le domaine de l'onomastique est très riche et varié et qu'il nécessite du chercheur un énorme effort pour qu'il puisse interpréter les noms propres. Nous nous sommes intéressé aux noms composés à base de *AİN* dans la toponymie officielle en Algérie. L'étude de 112 noms de communes a donné lieu aux résultats suivants. Premièrement, les caractérisants de la base *Ain* sont dans leur majorité des noms simples, il n'y a que 5 caractérisants qui sont composés de 2 unités lexicales. Cela révèle que bien que ces noms soient composés, mais l'instance « nommante » a essayé, tant qu'il est possible, de garder le caractérisant dans une forme simple, ce qui faciliterait d'un côté la mémorisation et de l'autre côté sa praticabilité. Deuxièmement, la catégorie grammaticale la plus fréquente concernant les caractérisants est la classe des noms, suivi de la classe des adjectifs qualificatifs. Cela s'explique par la fonction désignative des noms et la fonction distinctive des adjectifs. La catégorie sémantique ayant le plus grand nombre de toponymes à base de *Ain* est celle relative à l'homme. Cela révèle la place importante que l'homme a dans son environnement. La deuxième catégorie est celle de la nature de la source parce qu'il s'agit d'hydronymes à l'origine. Troisièmement, l'arabe dialectal a donné presque la moitié des toponymes, suivi de l'arabe classique avec presque le tiers des noms, sans oublier la langue berbère qui a fourni 16 % de la totalité des noms des communes. L'hégémonie de l'arabe revient à la volonté de l'État d'imposer une politique linguistique (l'arabisation). Quatrièmement, nous avons pu dégager six procédés employés pour distinguer les toponymes ayant le même caractérisant. Nous avons donc l'allongement, le rajout d'un déterminant défini, l'usage de variétés linguistiques différentes, la variation graphique, l'usage des catégories grammaticales différentes concernant les mots de la même famille et enfin la paronymie.

Bibliographie

- Atoui, B. (1998). *Toponymie et espace en Algérie*. Alger: Institut national de géographie.
Benramdane, F. (2012). « Algérianité et onomastique. Penser le changement : une question de noms propres ? » *Insaniyats*, n° 57-58, pp. 143-159.
Benremdane, F. (1999, septembre- décembre). « Espace, signe et identité au Maghreb. Du nom au symbole ». *Insaniyats*, n°9, pp. 5-18.

- Bosredon, B. (2012). « Entre dénomination et catégorisation : la signalétique ». *Langue française*, n° 174, p. 11-26.
- Boussahel, M. (2001). *La toponymie du Sétifois. Approches morphologique et sémantique. Mémoire de magistère*. Béjaia: Université de Béjaia.
- Cheriguen, F. (1993). *Toponymie algérienne des lieux habités*. Alger: Epigraphe - Dar El Ijtihad.
- Cheriguen, F. (2008). « Le nom propre comme signe d'un signe ». Dans *Essais de sémiotique du nom propre et du texte* (pp. 73-83). Alger: Office des publications universitaires.
- Cheriguen, F. (2012). *Dictionnaire d'hydronymie générale de l'Afrique du Nord (Algérie, Maroc, Tunisie)*. Tizi Ouzou: édition Achab.
- Cheriguen, F. (2013). « Essai d'analyse des fondements et des particularités de l'onomastique maghrébine ». Dans F. B. SADAT-YERMECHE, *Le nom propre maghrébin de l'homme, de l'habitat, du relief et de l'eau* (pp. 11-16). Oran : CRASC.
- Kleiber, G. (1996). « Noms propres et noms communs : un problème de dénomination ». *Meta, Journal des traducteurs*, n° 4, pp. 567-589.
- Mortureux, M.-F. (1984). « La dénomination, approche socio-linguistique ». *Langages*, n°76, pp. 95-112.
- Yermeche, O. (2018). « Les dénominations de lieux en algérie : entre toponymie coloniale, toponymie(s) officielle(s) et toponymie(s) ». *Etudes et documents berbères*, pp. 387-400.

Soufiane **LANSEUR** est professeur de l'enseignement supérieur en sciences du langage, membre du Laboratoire LESMS. Il occupe actuellement le poste de professeur à l'Université de Bejaia- Algérie. Ses domaines de recherche sont l'analyse du discours, la sémantique, la lexicologie et la néologie en français. Il est l'auteur d'une vingtaine de publications.

L'ÉCRITURE MOKEDDEMIENNE : DE L'HOSTILITÉ DU MILIEU D'ORIGINE A LA VÉNÉRATION D'UN UNIVERS OCCIDENTAL REVÉ... / MOKEDDEAN WRITING: FROM THE HOSTILITY OF THE NATIVE ENVIRONMENT TO THE VENERATION OF A DREAMT WESTERN UNIVERSE ... / ...

...¹

« Il n'y avait jamais de fin à Paris et le souvenir qu'en gardent tous ceux qui y ont vécu diffère d'une personne à l'autre. (...) Paris valait toujours la peine, et vous receviez toujours quelque chose en retour de ce que vous lui donniez. Mais tel était le Paris de notre jeunesse, au temps où nous étions très pauvres et très heureux. »²

Résumé: Le présent article s'inscrit dans une démarche analytique de la vision de l'auteure algérienne Malika Mokeddem vis-à-vis de la France. Un pays d'accueil considéré, pour la totalité des personnages féminins de l'œuvre, comme une source de liberté inestimable. Il est peint comme l'opposé de la terre d'origine synonyme de toutes les hostilités. Cet espace qui représente une partie d'un Occident convoité depuis la prime enfance devient le « paradis » retrouvé pour reprendre l'expression de la narratrice de *Mes hommes*. Notre travail consiste en une analyse des soubassements de la volonté des personnages femmes de se tourner vers un ailleurs rêvé et jugé meilleur que leur milieu natal. L'idée de notre étude ne s'inscrit pas dans une dimension théorique qui cherche à mettre en exergue l'occidentalisme comme « une notion qui prend en compte dans la culture orientale toute forme de référence à des phénomènes de la culture occidentale. » (Siebenmorgen, 2016 :136) et ses effets sur la littérature algérienne d'expression française, mais elle cherche à exploiter une vision du monde de la figure d'un Occident au travers de l'écriture littéraire. Cette vision se cristallise dans la représentation de la France qui n'est pas vécue comme une expérience d'exil mais plutôt comme une exploration. C'est ainsi que les personnages explorent à leur guise cette région dans une tentative de comprendre les failles de leur enfance.

Mots-clés: Milieu d'origine, Occident, France, Ecriture littéraire

Abstract: This article is part of an analysis of Algerian author Malika Mokeddem's vision of France. A host country considered, for all the female characters of the work, as a source of invaluable freedom. It is painted as the opposite of the original land synonymous of all hostilities. This space, which represents a part of a Western coveted since early childhood, becomes the "paradise" rediscovered to use the expression of the narrator of *My Men*. Our work consists of an analysis of the underpinnings of the will of the female characters to turn to an elsewhere dreamed and considered better than their native environment.

The idea of our study is not part of a theoretical dimension that seeks to highlight Westernism as "a notion that takes into account in Eastern culture any form of reference to phenomena of Western culture" and its effects on French-language Algerian literature, but it aims to exploit a worldview of the figure of a West through literary writing.

Key words: Origin environment, West, France, Literary writing

1. Introduction

Depuis plusieurs années, nous avons entamé la lecture de l'œuvre intégrale de l'auteure algérienne Malika Mokeddem. Une auteure qui a suscité beaucoup d'intérêt de par sa plume et de la thématique variée qu'elle traite. Son écriture s'inscrit, comme le

¹ Souad **ATOUL-LABIDI**, Université Mohamed Boudiaf de M'Sila, Algérie, souad.labidi@univ-msila.dz

² Ernest Hemingway, *Paris est une fête*, Paris, Gallimard, 1973

confirme nombre important de chercheurs, dans une optique d'ouverture à des réflexions de tout ordre. Elle invite ainsi à s'interroger sur les relations humaines, les rapports entre écriture littéraire et sciences, entre oralité et écriture, entre Orient (Maghreb ici) et Occident (Europe ici) et incite le lecteur, aussi bien amateur que professionnel, à suivre le cheminement d'une écriture qui a dépassé toutes formes de frontières géographiques. Dans cette perspective, le roman mokeddemien dépeint des personnages qui vivent un parcours déambulatoire entre l'Algérie la terre natale et la France la terre d'accueil longtemps fantasmée et rêvée.

Les romans mokeddemiens traitent dans leur totalité cette relation avec l'ailleurs qui ne cesse d'alimenter la volonté de partir à tout prix d'un milieu d'origine jugé hostile. Ils racontent l'insomnie des personnages qui leur a permis de voir le dysfonctionnement et les failles de leur entourage. Dès l'enfance, les personnages quittent leur couche partagée avec leurs frères pour rejoindre le giron de la grand-mère qui représente symboliquement un ailleurs meilleur, dans l'attente de grandir pour réaliser le fantasme de partir loin. Grâce à cette première manière de fuir à travers les contes de l'aïeule, les personnages-féminins ont découvert les avant-goûts des ailleurs et des déplacements vus déjà comme une forme d'une grande liberté. La narration mokeddemienne navigue ainsi entre « Ici » et « Là-bas » et reprend des tranches de vie, des personnages, de l'enfance jusqu'à l'adolescence en Algérie, puis elle relate une vie en France découverte à l'âge adulte mais convoitée déjà depuis bien longtemps.

Suite à la lecture des romans de l'auteure, nous avons pu extraire des motifs significatifs du déroulé des imaginaires dévoilés, et nous avons abouti au constat que l'Occident, cet ailleurs désiré, y tient une place de choix. En effet, l'auteure crée et fait évoluer les destinées de ses personnages féminins en fonction de leurs devenir tout en mettant en exergue leur passé. Ce devenir est marqué par le retour à une dynamique de la recherche d'un autre endroit qui apparaît comme obsessionnel à travers l'écriture et qui se traduit dans le même temps comme élément nécessaire pour la reconstruction de l'être. Car, dans la majorité de cas, les héroïnes, qui animent les textes de Mokeddem, sont souvent des femmes qui luttent contre l'injustice familiale, les ségrégations et les lois imposées par la tradition d'une certaine époque. Des femmes qui se retrouvent, quelques années plus tard, épanouies loin de leurs sociétés d'origine.

2. L'espace d'origine ou le manque affectif

L'écriture de Mokeddem traduit une certaine représentation du vécu de la société algérienne à une certaine époque. La romancière remet en question certaines croyances sociétales qui mettent en péril le statut de la femme et freine son épanouissement, tantôt implicitement, tantôt explicitement. Ainsi, elle tente de dépeindre dans ses fictions, un nouvel univers dans lequel la femme serait la maîtresse de son présent et de son avenir. Les femmes mises en texte sont des femmes libres qui veulent échapper à un univers traditionnel oppressif qui les empêche de s'ouvrir sur d'autres perspectives.

Le meilleur exemple à donner dans ce sens, est celui de l'interdiction d'exprimer son affection à sa propre fille dans la société traditionnelle, encore plus chez les gens du désert. Mokeddem, à travers l'histoire singulière de Mahmoud¹ et de sa fille Yasmine, présente un cliché sombre du regard de la société au lien entre les deux. Les gens, ont souvent reproché à Mahmoud d'avoir élevé Yasmine dans des conditions différentes de celles qui sont exigées, par la tradition, et ils l'ont même accusé de développer, chez elle la rébellion. Les femmes du clan ont remarqué la différence de la fille par rapport aux autres. Son sort n'est pas celui qu'on trace à l'avance aux filles et par cette sorte

¹Mahmoud est le personnage principal du roman *Le siècle des sauterelles* de Malika Mokeddem publié en 1992

d'éducation, Yasmine est jugée incompatible avec le mode de vie traditionnel réservé aux femmes :

« Tu n'auras plus à te tracasser pour toutes les besognes qui sont le fait des femmes. Moi je serais si heureuse d'aider Yasmine. Cette fille est déjà femme ! Une femme qui, cependant, ignore tout du comportement féminin du fait de ton éducation. Il lui faut vivre avec d'autres femmes, avec des enfants. Je parie qu'elle ne sait rien non plus du travail de la laine. Je lui enseignerai des gestes quotidiens qui, du lever du jour à la tombée de la nuit, occupent et font qu'une fille devient vite la mère de ses frères. [...] Ta solitude ne lui vaut rien. Comment veux-tu qu'elle puisse s'adapter à une famille, être une bonne épouse, une mère accomplie ? Ecoute mon conseil, tu es en train d'en faire une femme qui ne conviendra à personne [...] S'il n'est déjà trop tard. » (Mokeddem, 1992 : 179)

Les propos de Khadidja dans le passage témoignent, à plus d'un titre, que l'éducation assurée par Mahmoud à sa fille n'est pas la bonne, puisqu'elle ne la prépare pas à sa vie de future épouse et mère. Cette éducation « affective » et « intellectuelle » ne correspond pas à l'exigence du milieu traditionnel le plus souvent encombré par toutes sortes de besognes. Khadidja qui propose d'assister Yasmine dans son nouveau parcours au sein de la tribu, est déjà inquiète de la possibilité de réparer les erreurs du père qui a fait de sa fille « une femme qui ne conviendra à personne ». L'amour et l'affection que Mahmoud juge nécessaires et positifs pour la construction de la personnalité de sa petite sont donc mal vus par la tradition qui estime, qu'une fille ainsi élevée ne peut pas assumer/assurer son rôle de femme au sein de sa future famille.

Ainsi, nous constatons que l'œuvre de Mokeddem fait référence à l'absence de l'amour filial au sein du milieu d'origine, pour ainsi justifier toute volonté de partir de la part des personnages à l'âge adulte, et la renvoyer à ce même milieu qui est considéré comme le lieu hostile et fermé. Ceux-ci finissent par trouver refuge dans des univers fantasmés puisqu'ils se sentent « exilés » dans leur propre pays. C'est ce que confirme Yolande Aline Helm dans son article intitulé Malika Mokeddem : Une enfance détruite et une écriture de l'espoir : « Leur [les enfants aimés] différence les empêche de se fondre dans le moule, d'accepter un destin qui nie toute liberté individuelle et aussi tout amour librement choisi » (Helm, 2000 : 177)

L'impossibilité de vivre sereinement dans son milieu d'origine est exprimé clairement dans les romans étudiés. Ceux-ci mettent en exergue un sentiment de non-appartenance à ce milieu dans lequel vivre pleinement son enfance est interdit. *Le Siècle des sauterelles* présente le portrait de deux enfants. Le premier est le petit Bachir qui est un enfant berger joueur de flûte et la deuxième est Aïcha la fragile, la gaie et la souriante dont le rire cristallin est symbole de joie et douceur de l'enfance. Bachir et Aïcha sont aussi les amis de Yasmine, la fille de Mahmoud. Une scène interpelle tout lecteur pour sa représentation de l'un des moments rares et exceptionnels du bonheur enfantin :

« Aux premières notes apparaît Aïcha, frissonne et rousse dans la lueur du quinquet. Elle retrousse sa robe sur ses jambes fuselées, tape du pied, [...] Sa vue émoustille la flûte de Bachir. L'œil éblouissant de rires et le geste saoul de plaisir, Aïcha danse. [...] Fascinée, Yasmine en oublie sa lecture. Tout à coup, une foute sur la tête, la mère de Aïcha, l'une des fileuses acariâtres, arrive en courant. Elle frappe violemment sa fille, la propulse à l'intérieur de la kheïma. » (Mokeddem, 1992 : 233).

L'harmonie entre les trois enfants est visible à la lecture du passage. Yasmine la « traumatisée » suite au viol de sa mère, a retrouvé la joie avec Bachir et Aïcha. Ces trois personnages représentent une enfance gaie et enthousiaste malgré les manques

affectifs au sein de leur entourage et les exigences relatives à l'application des normes gérant les familles de la société du désert.

Nombreux sont donc les histoires de ce genre qui peuplent les textes mokeddemiens et qui dévoilent en grande partie les raisons qui poussent les femmes de l'œuvre à quitter leur pays à la recherche des ailleurs plus cléments. Toutes les petites filles des romans commencent très jeunes à prendre conscience de ce qui se passe autour d'elles et choisissent de prendre en main leur destin, en commençant par l'instruction et le savoir. Ces personnages filles, futures femmes, se déplacent dans le temps et dans l'espace à la recherche de repères pour se réaliser. Ils sont conscients que pour fuir l'enfermement, ils doivent trouver un moyen capable de les aider. Celui-ci est l'école. L'auteure, dans son œuvre, met en avant, le savoir comme la seule planche de salut, pour les filles, sans laquelle elles ne pourront jamais réaliser leur rêve de liberté.

Les enfants dans le récit de Mokeddem sont également poussés par d'autres motivations qui les incitent à rêver. Les couleurs et les saisons, selon la vision des personnages, sont deux éléments de la nature qui n'ont pas d'existence sous le ciel du désert mais qui brillent de mille feux sous d'autres cieux :

« J'ai jamais vu le Tell. Je n'ai jamais vu la mer. Je n'ai jamais vu les grands arbres qui s'ouvrent. J'ai jamais vu le printemps. Samia dit que le printemps de désert, c'est que le vent du sable. Elle dit que les gens d'ici peuvent pas changer parce que, chaque année, le vent de sable les enterre quand les autres vivent un nouveau printemps. Elle dit que les hommes peuvent pas bien aimer les femmes et les filles là où y a jamais les fleurs du printemps. Elle dit que la vie est un festin avec des arbres rouges. » (Mokeddem, 1993 : 98)

La vie au désert n'a qu'une seule couleur : « Chez nous, le ciel, le sable et le palmier sont toujours de la même couleur » (Mokeddem, 1993 : 97). Les trois éléments de la nature en l'occurrence : le ciel, le sable et le palmier ont normalement ces trois couleurs respectives : le bleu, le doré et le vert. Le bleu est le reflet de la couleur de la mer. Le doré est le reflet des rayons du soleil sur le sable. Et le vert est la couleur de toute culture et végétation. L'idée des couleurs naturelles reste implicite dans le passage qui est remplacée par certains éléments qui la symbolise : la mer, le printemps et les arbres. Par ailleurs, le passage en question véhicule l'idée du désespoir et de la mélancolie, ce qui encourage les personnages enfants à se projeter dans le rêve de quitter un espace unicolore vers un autre multicolore.

Le rêve de Dalila continue dans une autre perspective, celle de voir accroître ses chances de visiter d'autres espaces et de découvrir un autre monde différent du sien. La répétition de l'expression « jamais vu » laisse deviner le regret de l'impuissance du sujet face aux exigences de la société traditionnelle. Ce regret l'empêche d'aller jusqu'au bout de ses rêves et de ses désirs. Dalila voit dans le printemps une saison qui pourrait changer la mentalité des gens et également influencer la vision du monde des familles du sud. Mais tout cela demeure impossible car, tout simplement, le printemps selon Dalila n'existe pas dans le désert. Cette belle saison, avec toutes ses couleurs ainsi que ses belles fleurs, aurait pu agir sur des mentalités rétrogrades mais malheureusement Dalila ainsi que Samia (la sœur inventée) restent toutes deux impuissantes à changer le cours des choses puisque l'espace de leur vécu natif les y contraint. Face à cette impuissance Dalila prend la fuite vers des rêves infinis. Son discours est implicite et est chargé de non-dits. Au moyen du sous-entendu et de la comparaison entre le désert et la France, l'enfant espère avoir l'assurance voire la confirmation que les conditions de vie en France, et surtout les relations humaines y sont plus tolérables et plus satisfaisantes.

3. La France : un ailleurs de toutes les libertés...

Si l'auteure présente dans la majorité de ses romans un tableau tragique des agressions morales exercées sur les enfants, sur les filles plus particulièrement, elle réserve une partie de son œuvre à une enfance rêveuse. C'est à travers le rêve que les enfants, traumatisés et souffrants de toute sorte de manque, ont réussi à survivre. Le rêve a ouvert aux personnages les portes vers le chemin de l'épanouissement et de la réalisation de soi.

Dalila de *L'Interdite* convoque, grâce à son imagination des êtres immortels pour créer son propre monde. C'est sa manière de résister à l'injustice de la société et à la privation affective des parents. Cela l'a aidé à exister autrement, contre la volonté des autres mais selon ses propres désirs. A travers le rêve, elle a également réussi à inventer d'autres horizons. Procédant ainsi, Dalila, grâce à l'imaginaire de l'auteure, fait appel au héros Oscar du roman *Le Tambour* de Günter Grass¹. Ce dernier relate l'histoire de l'éternel petit enfant Oskar Matzerath qui refuse de grandir et décide de rejeter l'éducation traditionnelle de son milieu. Oscar par la force de ses cris brise le verre. Son tambour est également un moyen d'expression qui l'aide, grâce aux coups frappés, à exprimer sa peur des gens et des événements ou à émettre une volonté de changement. De ce fait, le héros devient un observateur attentif et méthodique de sa société tout en agissant sur elle :

« Si Oscar déclare ne pas être un résistant, il est bien cependant un protestataire, un élément résistant à la société qui l'entoure et qui, elle-même, le place à l'écart à cause de sa singularité. De même, on peut dire que, parce que la société le met à l'écart, Oscar choisit d'arranger les choses à son avantage en imaginant qu'il est lui-même à l'origine de sa mise en marge de la société. » (L'herault, 2006 : 10)

Le recours au récit de Grass tient le lecteur en haleine et l'oriente vers ce parallèle avéré entre la Dalila de Mokeddem et l'Oscar de Grass. Convoqué Oscar renvoie à une volonté, de la part de l'auteure, de mettre en valeur ce personnage occidental controversé et le proposer au lecteur. Celui-ci se retrouve orienter vers un réservoir occidental valorisé par l'écrivaine qui mêle à ses récits de fiction une large gamme de faits réels. Le texte de Grass présente le portrait de l'Europe pendant la montée du nazisme, ce récit est primordial, essentiel et incontournable à la compréhension d'un Occident d'une époque en pleine effervescence.

Par ce jeu double d'intertextualité et de séduction, l'auteure en interpellant le lecteur, cherche à construire un lien même fictif avec un ailleurs convoité, l'Occident ici, pour fuir le cloisonnement du milieu d'origine. C'est à travers la coopération du lecteur à la confirmation du projet d'écriture qui donne à lire, par le biais de ce parallèle Dalila/Oscar, une autorité voire un pouvoir au personnage féminin, que la romancière témoigne à plus d'un titre de sa détermination d'introduire un Occident rêvé au travers de l'image puissante de l'Oscar occidental. Il s'agit bien dans cette perspective de préparer le lecteur à assumer son rôle primordial, celui de l'achèvement du texte tout en ayant tous les ingrédients nécessaires à cela. Dans ce sens :

« [...] créer s'inscrit dans un transit orienté du créateur au public, qui débouche ensuite nécessairement sur une lecture, ou sur tout autre modalité de consommation de l'œuvre orientée du public vers l'auteur. [...] Il y a ici un retournement du passif en actif, fonctionnant à la faveur d'une sorte de succession générationnelle à deux temps : temps de la création, puis temps de la « lecture » de l'œuvre créée, c'est-à-dire de la recréation

¹L'écrivain allemand est né le 16.10.1927 à Dantzig, ville déchirée entre deux nations, la Pologne et la Prusse

renversée de l'œuvre. [...] On serait alors fondé de parler d'une manière d'insémination du « lecteur » par l'auteur, dont l'œuvre serait en [affaire l'instrument actif. » (Guillaumin, 1998 : 16-17)

Le lecteur de l'œuvre de Mokeddem constate aisément que ses personnages vivent l'expérience occidentale comme une sorte de renaissance. L'Occident n'est pas considéré comme une terre d'exil, ni de fuite mais comme une terre d'accueil hospitalière puisqu'elle a calmé chez les femmes des romans cette recherche de la paix et de la plénitude. Cette idée se confirme clairement à travers les propos de l'auteure-même :

« Je ne suis pas une exilée ; je suis une expatriée !! Il y a là une différence qu'il serait peut-être long d'explorer ici... franchir les frontières a été pour moi une délivrance. Est-ce du fait de mon ascendance nomade ? L'exil, je le définis par rapport à une famille, à une tribu, pas par rapport à un territoire. A partir du moment où cette tribu est devenu étouffante, j'étais devenue étrangère par rapport à cette tribu. Mais, j'étais, en même temps, délivrée de toute la pesanteur des tabous et des interdits, et je me suis allée vers des horizons ouverts. » (Chaulet-Achour, 1999 : 185)

L'Occident fournit à Mokeddem du matériau et lui propose une réflexion sur son pays, sur les autres, sur soi et devient par excellence le lieu de toutes les libertés. Les rues et les champs sont respectivement des lieux explorés à l'infini par la narratrice de *Mes hommes* : Je marche dans les rues de Paris. [...] Je me saoule de liberté. Cependant, je ne peux m'empêcher de faire des comparaisons avec l'Algérie. (Mokeddem, 2006 : 76). Si la narratrice juge que les rues de Paris lui offrent une grande marge de liberté, c'est qu'elle a constaté qu'il y a une grande différence de mœurs et les habitudes en France et en Algérie. L'amour en Occident n'est pas interdit, il n'y a pas de tabou, le personnage est donc libre. L'aventure qu'elle vit l'enchanté et la rend de plus en plus heureuse. La narratrice, qui a toujours souffert de manque d'affection pendant l'enfance, et a vécu des déceptions amoureuses causées par la trahison de ses bien-aimés, réussit à trouver refuge à Paris. L'auteure dépeint dans *Mes hommes* une autre scène où la nature occidentale est vénérée : « Je cavale à travers les champs. Je déniché des ruisseaux dans leur lit de cresson. Je me roule dans les prairies [...]. Je me dis, c'est ça le paradis. Là, maintenant. Il n'y en a pas d'autre. (Mokeddem, 2006 : 68). Dans ce « lit de cresson », qui suggère la fraîcheur et l'humidité, la narratrice retrouve une liberté remarquable qu'elle n'a pas réussi à trouver dans son pays d'origine et compare les champs et prairies qu'elle « cavale » à un paradis qui n'existe qu'à Paris. En effet :

« Le paradis éternel et céleste répond toujours au désir d'y trouver ce qui a manqué sur la Terre et dont on rêve. En Occident, ce sont de magnifiques jardins luxuriants avec leurs fruits tropicaux. » (Siebenmorgen, 2006 : 136)

Chez Mokeddem, comme nous l'avons développé tout au long de notre analyse, il y a une sorte de parcours qui se trace pour supprimer toutes formes de frontières, les frontières culturelles entre autres. Les sources de l'auteure viennent de différents auteurs occidentaux qui ont marqué son enfance et adolescence et l'ont aidé à construire une image d'un Occident méconnu mais capable de lui offrir une nouvelle naissance. Cette double richesse culturelle et intellectuelle qui vient de l'Occident est confirmée dans le passage suivant :

« Des auteurs français, américains, russes, lus dans sa jeunesse, jusqu'à la mythologie grecque qui l'a emmenée sur la mer, à la manière d'Ulysse. De ses origines de bédouine, elle va à la rencontre d'autres cultures dans lesquelles elle s'engouffre pour mieux se

retrouver. Du désert elle plonge dans la mer, car qui est l'origine de l'autre ? La mer ou le désert ? Dans *N'zid* Nora navigue sur la Méditerranée, le temps du récit, comme Ulysse, le temps de son Odyssée. Et si Ulysse recherchait sa patrie, Mokeddem, elle, recherche ses origines dans la mer, parce qu'elle a précédé le désert. Elle cherche à renaître, « n'zid » dit-elle, comme le signifie le titre du roman. » (Belaghoueg, 2009 : 147)

4. Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que les personnages de l'œuvre de Mokeddem ne considèrent pas l'Occident et la France comme un espace d'exil, bien au contraire il se voit comme le lieu de toutes les libertés possibles. Or, ceux-ci ne seraient pas arrivés à leur fin dans cet espace de compréhension et de liberté, sans avoir été munis de cette capacité entretenue et cultivée depuis l'enfance ; l'instruction qui, représente déjà pour eux, l'unique perspective de quitter un ordre socioculturel étouffant. Cette perspective sera matérialisée quelques années plus tard par un déplacement géographique réel à la conquête d'un espace occidental tant convoité.

Bibliographie

- Belaghoueg, Z, 2009, « Malika Mokeddem La passion des langues : Jaillissement de la création et itinéraire d'une vie », *Synergie Algérie* n°04, 139-148.
- Chaulet-Achour, Ch, 1999, « Noûn. Algérienne dans l'écriture », Paris, Segquier.
- Guillaumin, J, 1998, *Le Moi Sublimé : Psychanalyse de la créativité*, Paris, Dunod.
- Helm, Y.A, 2000, « Malika Mokeddem : Une enfance détruite et une écriture de l'espoir », *Malika Mokeddem : Envers et contre tout*, Paris, L'Harmattan, 2000
- Hemingway, E, 1973, *Paris est une fête*, Paris, Gallimard.
- L'hérault, V, 2006, *Le fantasme de l'origine : le récit comme invention d'une généalogie mythique dans le tambour de Günter Grass*, Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en Etudes Littéraires, Université du Québec à Montréal.
- Siebenmorgen, H, 2016, « Orientalisme et occidentalisme : divergences interculturelles », *PhilosophiaScientiæ*, 20-2 |, 133-140
- Mokeddem, M, 1992, *Le siècle des sauterelles*, Paris, Ramsay.
- Mokeddem, M, 1993, *L'Interdite*, Paris, Grasset.
- Mokeddem, M, 2006, *Mes hommes*, Alger, Sédia.

Souad **ATOUI-LABIDI** est Maître de Conférences A habilitée à Diriger des Recherches à l'Université Mohamed Boudiaf de M'Sila en Algérie. Elle s'intéresse à la littérature algérienne des années 90 avec un intérêt particulier pour l'œuvre de Malika Mokeddem. Elle a à son actif plusieurs participations à des manifestations scientifiques en Algérie et à l'international.

THE WASTE LAND AS MAGIC INCANTATION / THE POET AS TRICKSTER WASTE LAND COMME INCANTATION MAGIQUE¹

Abstract: This paper demonstrates that T.S. Eliot's *Waste Land* is a magic incantation to restore the lost values of the Western culture on realistic foundations. The poem's intertextuality, together with its versification are analyzed in order to show Eliot's view on Western man's history: one of sin, fall and increasing decay. The main argument is that, through his poem, Eliot is attempting to restore humanity and its destiny away from the sad history in which it was cast from the beginning.

Key words: magic, incantation, poetry, Modernism, intertextuality.

The Waste Land (1922) is considered one of High Modernism's Ur-texts, an essential reference to understanding that time and TS Eliot's poetics. Yet, the text is notoriously difficult to read and interpret, as we can grasp from most of its commentators who, while making some effort at elucidating it, ultimately fail at it and admit it. The difficulty is owed mainly to the abundance of literary references, quotations and allusions in the text, for which Eliot even provided a reference list. This has led some critics to embark on the daunting quest of detailing all those references or merely disparaging them as irrelevant as Eliot himself implied. It would be counter-productive to ignore these references – be it only due to the fact that they make up a substantial part of the text itself – but equally futile to try to solve them as though they were pieces of a puzzle. This is impossible mainly because of Modernism's poetics of fragmentation, ambiguity and indeterminacy, collage, palimpsestic vision, collapse of the unity (or oneness) of significance and even self-irony directed at the possibility of extracting a single interpretation out of any one literary utterance. All these elements play an important role in understanding Eliot's poetry. But they leave us with very little as concerns his originality, voice and scope. I argue that the presence of intertextuality in Eliot's poem is an attempt at drawing a parallel (secret) history of the Western world, its unconscious contents while, at the same time, providing a poetic incantation – a sort of magic trick – by which the poet could deliver the wretched humanity presented in his poem from the doom and gloom in which it was cast from the beginning.

Most of the criticism related to the *Waste Land* revolves around these essential themes: the decay and mechanization of Modernity, the despair and horror of war, Eliot's own depression and mental illness, his poetics of fragmentation and indeterminacy and his great intertextual architecture. The last has been (fairly recently) interpreted as owed mainly to his "mythical method", which he defined in his interpretation of Joyce's *Ulysses*, his admiration for Frazer's *The Golden Bough* and Weston's *From Ritual to Romance*, to his affection for Academia (and why not, a certain academism) and not in the least to what the poet himself defined as the necessity for Modern poetry to relate to tradition, to enter dialogue with it. While it would be interesting to see how his choice of academic references has influenced the poetics of Modernism, I will rather focus on his "mythical method", his engagement with Frazer's text, in an attempt to show the particularities of this collage of references, the novelty they really bring to Modernist poetics and how they delineate Eliot as a poet.

I believe Eliot took up Frazer's challenge very seriously (a bit too seriously even), enacting in his poem, among other things, some of the rituals and archetypes

¹ Ioana COSMA, University of Pitești, Romania, c_ioana05@yahoo.com

presented in *The Golden Bough*: in particular, the fertility and the dead god ritual. But while traditionally those rituals have some sort of redemptive power, in his poem fertility is translated into Modernity's utter sterility and the dead god is never resurrected. Still, they are re-enacted there firstly, to show their inadequacy for Modern man or rather Modern man's divorce from these vital forces of history, and secondly, to show they are still part and parcel of our (European) legacy, they have underscored various instances of literary and artistic expression. In a way, it's as if he were attempting to lay bare these archetypal contents throughout the whole history of literature, including his own writing. But in order to understand the greatness of his scope in this poem, we should add another motif, which is much more subtle because it is not derived from the quotations but from his own words: the motif of the trickster and the theme of play/magic.

Interestingly enough, Eliot had an esoteric, trickster name, granted him by his friend, Ezra Pound. It was Old Possum. The nickname is derived from Native American trickster tradition. What is a trickster? A trickster is usually a male character who, through some sort of magic trick, overturns the old traditions, laying the foundations of a new order. This would make sense given that both poets saw themselves as bringing in the new modern ethos, disrupting rules, both stylistically and socially. The genesis of *The Waste Land* is marked by the exchange between these two kindred spirits: Pound heavily edited the poem's manuscript and Eliot fully accepted the changes. *The Waste Land* is also dedicated to Ezra Pound with a quotation taken from Dante's *The Divine Comedy*: "to the miglior fabro"- thus acknowledging his friend's superiority in terms of craft.

Of course, a mere nickname would not be enough to account for the poem's involvement with magic, the motif of the trickster and play. I will follow Eliot's own hints throughout the poem: first of all, the names of the five parts of the poem; secondly, the references to magic embedded in the poem's narrative; thirdly, the incantatory value of parts of the poem; lastly, the poet's own voice, which goes from the elegiac to the sarcastic, but mostly focusing on his ludic, non-comittal, apparently casual resolutions. But before proceeding to this analysis, I will try to present the main thematic lines of the poem, its "story" and characters.

The Waste Land, in its final version, is a poem structured in five main parts bearing the following names: 1. The Burial of the Dead; 2. A Game of Chess; 3. The Fire Sermon; 4. Death by Water; 5. What the Thunder Said. At a first glance, it would be nearly impossible to find a cohesive link among these names. I will return to this matter later on. Although most things about the poem appear obscure, there is at least one certain aspect: the poem is divided into two main axes: the old world (which comes through in the intertextual references) and the new (Modern) world (which is presented through the imagery specific to Modernism and Eliot himself and also through intertext). These two worlds are juxtaposed and made to communicate (even if the communication is fractured and apparently impossible) by literally collapsing them textually and through the poet's casual commentary. The old world is represented by the major works of literature that Eliot alludes to: from the Old and New Testaments, going through Dante, Ovid, Shakespeare, Chaucer, ending with Baudelaire and the other symbolists. We have the whole Western canon there, so to speak. The new world is the Modern, post-war city and its deadened inhabitants. Between the lines, there is a seamless weaver who does not necessarily unite but really, points out, accuses and condemns a state of affairs that is clearly despicable. Time and again, Eliot has warned his readers not to see a redemptive idea underlying his text, nor a quest for the good: he was more of a conscience of the negative side of history, its utter evil and decay.

Those who have focused on the myriad references in the text (so many, indeed, that at times, we feel the poem is suffocated by them) have had a hard time showing exactly why those particular references are there and mostly failed at providing a valid interpretation for their presence. We should start from the premise that every writer is his own library and that, when embarking on a writing project, all his ideas are related to other ideas and texts that preceded him. This is also in line with the fact that the history of literature is a history of borrowings, palimpsests and intertexts. But we should also bear in mind that the poet is not merely a reproducer of a tradition, some sort of nympholeptic purveyor of unconscious content, as Frye seems to imply in his *Anatomy of Criticism*. The poet is a conscious person, most of the times with an agenda and a clear message to purvey. The difference is that the message may and should be indeterminate, polisemic and working on several planes. The way it must have worked for Eliot was that he had a few ideas/words he wanted to convey and then the references to these other texts came to his mind, either with a clear connection (as we can see in the parallel between Dante's *Inferno* and the inhabitants of London) or purely arbitrarily, drawn together as though by an image/motif (like the lacqueria or "those are pearls that were his eyes" referring both to the old and the new). Then indeed, we should see, within the limits of a non-unifying claim, whether these references have something in common. Why those references, for instance, and not others? For the purposes of clarity, let us illuminate some of them:

Eliot's title refers to the ancient legend of the Fisher King, the ruler of the Waste Land, so-called in the Perceval versions of the Grail legend because it was doomed to barrenness until the King, who was wounded in the sexual organs, was healed by a knight of great purity. So, from the headstart, the poem is set upon an (in)fertility myth which is however resolved in redemption by a hieratic figure, as Frye would phrase it. But there was an alternative, original title "He do the police in difference voices", which Eliot borrowed from Dickens and which may allude to the polyglossic nature of his poem, that I will not have the time to develop here. But in these two titles we have the encounter between the two worlds mentioned earlier, the old, hieratic world of myth and ritual and the new, modern world, of fracture, break from a tradition it was nonetheless suffused with. Then, the other references follow with enough clarity to bring them back to the source: the first two are Biblical references – Ezekiel 2: 7 (line 20) and Ecclesiastes 2:5 (line 23) – the first one, God's injunction on Ezekiel to prophesize but also the contention that men are "rebellious people"; and the second one referring to the recurrent theme of "vanitas vanitatum" which in Eliot's poem becomes: "And the dead tree gives no shelter/the cricket no relief". Then a passage in German from the beginning of Wagner's *Tristan and Isolde* chanted by a sailor who is longing for an Irish lover. While the reference here may be wholly personal to Eliot, we should note that the affair between Tristan and Isolde is essentially an adulterous one. Then there's the reference to The Hanged Man in the Tarot pack in line 46 which Eliot says he associates arbitrarily with the Fisher King (this plays out in his infertility God scenario, which we will discuss later); then there comes Baudelaire by the reference to the "unreal city" and all the implications of dream, surrealism and divorce from reality that were grafted on the city by Modernist aesthetics and by, among other things, technology itself. Then we have, in lines 64 and 68, two references to Dante's *Inferno*: (63) "I had not thought death had undone so many and" (64) "Sighs, short and infrequent, were exhaled." This is perhaps one of the few instances when we see a cleavcut parallel between the inhabitants of Dante's *Inferno* and the inhabitants of the Modern city (be it London, Paris or Vienna, etc.): they are both doomed with a special kind of punishment, that of seemingly repeating, *ad infinitum*, some sort of unpleasantness, some sort of labor which is dramatic in Dante and mechanical in Eliot. The first part ends with a quote from Baudelaire's Preface to *Les Fleurs du Mal* – "You!

Hypocrite lecteur! Mon semblable, mon frère!” – Eliot is thus engaging the reader, *via* Baudelaire’s trenchant words, in some sort of trip, some sort of quest – author, reader, texts are all there; Eliot seems to be saying “we are all in this together”. The second part has references to Shakespeare’s *Anthony and Cleopatra* – another love story of sin and downfall – to Virgil’s *Aeneid* by the famous reference to the “lacqueria” there, so it represents a key moment in the creation of Western culture with the foundation of Rome but also hints at a love affair that Aeneas had on the way, which ended in tragedy, but was filled with passion and sexuality; then we have a reference to Milton’s *Paradise Lost* “sylvan scene”- before Lucifer’s fall from Paradise but also a story about the fallen state in which angels and men are; then, quite unexpectedly (and perhaps arbitrarily) to Webster’s “Is the wind in that door still”, finally Spenser’s *Prothalamion* – a story about the marriage of some noblemen and noblewomen surrounded by nymphs, gods and the like – which becomes, in Eliot’s poem “Sweet Thames, run softly, till I end my song” and “the nymphs have departed”. Perhaps we have quoted enough evidence that the poem is saturated with references to texts that make up the whole of Western literature. For the purposes already stated, it would be absolutely futile to go through all of them – they are either there by means of free association or to make a point indeed. For the purposes of the present paper, I will merely provide those instances that I think are significant in the sense that they do have a common denominator with the ones mentioned and the ones following in the poem: Shakespeare’s *Tempest*, which is a play about magic but also about founding a new world, Marvell’s *To his Coy Mistress*, which is about seduction and ultimately, illegitimate love, Ovid’s *Metamorphoses* which speak about the gods’ inclemency and the doomed fate of humans who are turned into animals or other genders at a whim, rape and violence, Tiresias, who is a central figure of the poem and relates to the Fisher King, infertility, etc., Saint Augustine’s *Confessions* are quoted to refer to a host of “unholy loves”, we have Hesse’s *Blick ins Chaos*, which speaks of a crisis in the human spirit, a certain darkness and hysteria which are pervasive in Modernity; Ovid’s story of Philomela – a story of rape and abuse; a reference to Kyd’s tragic hero Hieronymo.

Obviously, it would be wrong and counterintuitive to group all these references under headings, categories or rubrics: they are as different from one another as they are similar. The first thing to say about them is that most of them pertain to the great European tradition – they are hallmarks in the history of literature from Antiquity to Modernism. Secondly, it could be noted, given the plethora of such examples, that what most of them have in common, is a parallel, darkened history of mankind, namely the history of sin, punishment and violence. This impression is somewhat mollified/tempered in the poem through poetic imagery which, at times, verges on mannerism, opulence and ostentation. However, Eliot’s picture of (literary) history is just as bleak as it is of his own time, it portrays a world after the fall, where everyone seems doomed to some sort of tragic ending or sordid demeanour, and moreover, where there is no relief: neither from the merciless and sardonic gods nor from the God of the Old Testament for that matter. Besides this, there are the archetypes that Eliot borrows from Frazer: the hanged god (whom Eliot might identify with to some extent), vegetation and fertilization myths which are always coupled with images of barrenness and infertility (the recurrence of the rocks and the austerity of the mountain climb, the lack of water, etc.), the Buddhist references which I would say, need to be set apart, and, not in the least, Eliot’s own (implied) instantiation as a jester/trickster/magus. This is the summary of Eliot’s take on the “mythical method”: as I stated, he may have wanted to give a shape to the archetypes from Frazer throughout the history of human psyche. What I’m interested in at this moment is the myth of the fall (which we can find in the story of Lucifer and Adam and Eve in the Bible): there are certainly instances of *mise en abyme* in the text for this myth: Milton’s very own *Paradise Lost*, the curious and

contemporary Lil, who may well be an abbreviation of Lilith, according to some traditions, the first wife of Adam, who also fell due to sin, various fallen heroes from Dante's *Inferno* and *Purgatory*, "falling towers", and towards the end of the poem, the obsessive repetition of "London Bridge is falling down falling down falling down". My assumption is that Eliot presents here a perspective of the history of humanity as essentially fallen, corrupt and miserable which has come now to its climax (maybe even to its end? – as we can infer from the quasi-apocalyptic "Hurry up, it's time") but with a twist: contrasted to the long history's grandiose instantiations, Modernity offers us but mechanization, death, boredom, apathy, mindlessness, lack of meaning, hysterics in a vulgar and trite environment, sterility, ugliness and triviality. In the following, I will detail this second axis of Eliot's poem, namely his depiction of Modernity.

The scenery of the poem, in its modern depiction, is mainly bleak; even its most promising images are undermined from within by the corruption of death: "lilacs out of the dead land", "dull roots with spring rain", "went in the sunlight/and drank coffee"; "under the brown fog of a winter dawn"; "I think we are in the rats' alley/where dead men lost their bones"; "the river's tent is broken"; "trams and dusty trees"; "the broken fingernails of dirty hands"; "here is no water but only rock/rock and no water and the sandy road". It is almost a post-apocalyptic landscape, where there is no joy or liveliness, no hope and no continuation in sight. The characters inhabiting these derelict spaces are equally dismal: we have Madame Sosostriis, "famous clairvoyante"(juxtaposed with the prophetic tradition of the Bible or the vision in some of the works cited in the text, she appears the very image of the clichéization and ridicule this prophetic tradition has been reduced to); the poet's war comrade, Stetson, who could appear innocuous were it not for a peculiar "corpse" that he had planted the previous year in his garden (we will come back to this detail); a disrupted and fractured dialogue between a man and a woman on the verge of mental breakdown and despair; the gossiping woman who talks about her friend, Lil and her husband in a bar – Lil herself, who doesn't have any teeth due to pills she had taken for an abortion – the typist woman and her casual lover, the clerk, held together by what looks like boredom – finally, the, I must say, wholly mysterious figure of a third, hooded person, always walking by the side of two partners. These are the landscape and characters of Modernity. As compared to their previous counterparts, they appear utterly decayed, compromised and locked up in a world of convention. So far so good. Up to now, we can only infer that Eliot is saying that the history of humanity is one of sin and depravity which has come to its apogee in Modernity by banalization and fall in the mechanical and mindless. But the poem says much more than that. To begin, let's take a closer look at two instances by which Eliot completely explodes the apparently mundane surface he is presenting: first of all, there's the matter of the corpse buried in Stetson's garden which Eliot mentions casually, as if it were the most normal thing in the world: "That corpse you planted last year in your garden,/ Has it begun to sprout? Will it bloom this year?/Or has the sudden frost disturbed its bed?/ Oh keep the Dog far hence, that's friend to men, /Or with his nails he'll dig it up again!" (Eliot, *The Waste Land*)

There is an evident sarcasm in Eliot's remark, implied by the very casualness with which such a monstrous thing is uttered: as though he were pointing to a world where people's gardens would be filled with corpses and the formers' sole preoccupation would be their maintenance like a mere plant. The image is disturbing and short-circuits the scene. Another moment of apparent casualness is when the typist is left alone after the departure of her lover – "She smooths her hair with automatic hand,/And puts a record on the gramophone." It's typical of his time, a time of the decay of romance hurtled forward by the advent of mechanization. These are two instances by which Eliot short-circuits the two worlds – both old and new – with a sort of attitude which is no

longer academic, scholarly or detached. Now we witness a sort of ludic Eliot, mimicking a blazé attitude in front of sheer horror (coincidentally, he also meant to reference Conrad's "the horror the horror" from *The Heart of Darkness* in his poem). In these instances we have a hint that Eliot, notwithstanding the multitude of voices he is impersonating, is constructing a peculiar persona for himself as far as his own involvement with the poem goes. In the following, I will detail on this persona which I define as the archetype of the trickster.

Jung wrote about the archetype of the trickster noting, among other things, that he is an expression of the collective unconscious, one repressed heavily by the Modern age, who has the function to heal. The trickster's methods are not the most Orthodox ones: he short-circuits the boundary between good and bad but usually with beneficial results. The main characteristics of the trickster are: shape-shifting capacities, resolving tensions through ruse and cunning, wit and sarcasm, questioning the established order and rules, the use of magic and the display of unconscious, almost animal-like contents. I argue that Eliot assumes the trickster role in his poem mainly due to the fact that, after portraying a fallen state of humanity, he realizes that only some form of magic would do in order to make room for healing and peace. Also, as a creator, the trickster role affords him the freedom to play on a great number of registers and personas, ranging from the highest (the scholarly) to the lowest (meaninglessness, disarticulation of speech). There are several arguments for this interpretation: 1. He does shape-shift a lot, we can almost never tell for sure if it is he who is speaking or some other character; 2. There are certain comments that he makes which hint at a larger viewpoint but are also full of wit, irony and sarcasm up to the point of total abandonment; 3. His text is suffused with magic; 4. Bits of his poem are what could be called nonsense poetry but also mantras. 5. He questions the established paradigms and even proposes a solution to the impasse humanity has reached.

1. Shape-shifting

This is what has been mainly interpreted as the heteroglossic, multivocal nature of Eliot's voice in the poem. This is certainly true and the way we could interpret this is Modernism's refusal to accept a single auctorial voice, the recognition of the role of tradition in the creative act, the deconstruction of the idea of an individual versus the presence of a corpus in which we all seem to blend in, etc. But, as a cultural phenomenon, this idea also relates to the *topos* of metamorphosis (present, in the poem, through references to Ovid, Tiresias, the *Tempest*, etc.). Eliot "confuses" us from the beginning of the poem when as we read the first lines we expect to hear his voice but in fact it's a girl called Marie. The use of the deictic "I" is also more than problematic in a text where so many personas are glossed: where is indeed the poet's voice, when can we tell for sure that it is he who speaks? The most conspicuous example is that of Tiresias, who resembles the poet in some ways:

I Tiresias, though blind, throbbing between two lives,
Old man with wrinkled female breasts, can see
At the violet hour, the evening hour that strives
Homeward, and brings the sailor home from sea,

(Eliot, *The Waste Land*)

Here, Tiresias has a sort of omniscience only an author can have. In any case, throughout the poem, the mixing and fading is so great that it would be nearly impossible to assess the author's impersonation of voices to any reasonable degree. It is so great that we cannot even tell if he doesn't identify more with the characters he displays than with his own utterances (some of which are identifiable, again, to some extent). In this way, Eliot erases any trace of himself, he is everywhere but nowhere to be found. Typical of a trickster. But also in line with his notion that the ego

should be overcome in one way or another – an idea which also appears in the poem via Buddhist philosophy.

2. Comments

In the poem, Eliot presents a vision of the world which is highly original, coupled with an attitude which ranges from passionate to non-committal, from sartorial to disparaging in the most ludic way. Given his gloomy vision of the world, he takes a stance that is neither directly incriminating, nor salvific, nor fully ironic, nor victimizing. Instead, he makes certain comments which are so far-off that they seem to be uttered by a madman, or a prophet, in any case a mind that transcends even the most elaborate perspectives on the world. This is also typical of tricksters: they bring in a worldview that's very different from the accepted norms but do so in jest and with a laugh – a feat of courage, I should say.

The first such comment is when Eliot references the Old Testament's voice by addressing his reader with "son of man":

What are the roots that clutch, what branches grow
Out of this stony rubbish? Son of man,
You cannot say, or guess, for you know only
A heap of broken images, where the sun beats

(Eliot, *The Waste Land*)

Here, Eliot has quite a postmodern vision where he shows he is aware of man's blindness and limits of perception. Unlike other thinkers, he does not attribute this to man's limitations but to the world as it is presented to him, a mere collage of symbols that have lost their significances which are moreover obscured by the blinding light of the sun. He seems to imply that his task will be to shed a bit of light in this night of perception that surrounds the reader. He follows on this idea when he says: "I will show you fear in a handful of dust."

So the experience will not be a congenial one but one similar to a feeling – fear – accompanying most spiritual awakenings. He assumes the role of guide, mentor, but not in an enthusiastic sort of way which is particular to the traditional masters: his attitude is again one of sarcasm – as we can grasp from the unusual collocation of "fear" with "handful of dust" (Eliot does this in other instances too – by coupling "memory" with "desire": there is paradox and frustration inherent in such an association).

There is also self-irony directed at his own scholarly sophistication:

"Are you alive, or not? Is there nothing in your head?"

But

O O O that Shakespeherian Rag—
It's so elegant
So intelligent

(Eliot, *The Waste Land*)

The tension inherent in this scene is quite impressive: we have, on the one hand, a man who not only does not speak but does not even seem to think, or so he is perceived, and on the other, a man acquainted with the great works of literature. The irony implied in such a juxtaposition is evident and it is enhanced by the repetition of "so". This is someone (I'm not saying it's Eliot himself but could be) who displays erudition maybe for the sake of elegance, intelligence, etc, but who is unable to communicate with his partner. A modern tragedy of sorts with the touch of self-irony (not self-pity though).

More on Modernity's fall from myth and sense comes from the scene on Mrs Porter and her daughter:

O the moon shone bright on Mrs. Porter
And on her daughter
They wash their feet in soda water
(Eliot, *The Waste Land*)

“Soda water” is blatant and impactful: it is one of modernity’s by-products, an image of consumerist culture: however, the washing of feet is a ritual of purification performed, for instance, by Jesus for his disciples and by Mary Magdalene on Jesus. Again, Eliot couples the high and the low, the sense and senseless, as can be noted also from the antithesis between the classical poetic image “the moon shone bright” and the washing of feet in soda water. The irony is there again, terse and succinct, what’s more, in rhyme form.

Irony is also present in the following verses:

He who was living is now dead
We who were living are now dying
With a little patience
(Eliot, *The Waste Land*)

These are complex lines and deserving perhaps of a closer scrutiny – for instance, who is “he” and who are the “we”, the dead and the dying but for now I will focus just on “with a little patience”: coming after the first two lines which are uttered in an elegiac, Yeats-like tone, this line is almost cruel in its cynicism. But there is all the humanity and intimacy in this poem by Eliot, as we can infer from the following lines:

My friend, blood shaking my heart
The awful daring of a moment’s surrender
Which an age of prudence can never retract
By this, and this only, we have existed
(Eliot, *The Waste Land*)

Is there a confession here? Perhaps. This passion that Eliot alludes to here and which permeated the lives of the tragic heroes presented in his references may as well be his too but it is and will remain hidden due to social constraint – “age of prudence” – but he affirms its importance here as the only significant thing in our existence. In this story of fall and sin, we have also the stories of our passions which might not make for a redemption but for sure make for an outstanding drama.

3. Magic

As has been noted by many commentators, Eliot was deeply concerned with myth, ritual and magic. He recognizes this interest in his notes when he talks about the influence of Frye and Weston on his writing this poem. There are specific myths enacted here, the vegetation/sterility and dead god myths being some of them and the most discussed so far. But how did Eliot see the function of magic/ritual in his writing? It would be useful to refer to his references to Buddhist religion here. We have already discussed his vision of the world. According to Buddhism, men, along with angels, animals and demons are all part of a wheel of fortune (the motif of the wheel appears twice in the poem) and the only deliverance is by somehow escaping the cycle of birth/death/rebirth this wheel enacts. Ritualistic thought has many affinities with this philosophy – it is also based on cycles, birth/death/rebirth schemes, repetition, etc. While in Christianity deliverance comes from an outside – i.e. Christ, the Saviour – in Buddhism man is invited on a spiritual quest that he does himself or

guided by a master. So to me it appears that Eliot, while pointing to some of the ritualistic practices in the history of the Western world, is attempting to draw on the wisdom of the East to at least come up with something new if not redeem from the fallen state. Let's see how he does this.

First of all, the name of the poems parts are telling: they speak of rituals: the burial of the dead; the fire sermon; death by water; what the thunder said. They are all religion – related, be it normative or outside the boundaries of the Church. Here again, he is mixing religions and the occult with the normative – the burial of the dead is canonical but the fire sermon has only “sermon” as a canonical reference – fire comes mostly from pre-Christian mythologies; death by water accentuates the plunge into the occult and what the thunder said is plainly pre-Christian. But there is one remaining title – and this must be the reason why most critics have been unable to see a connection among the titles of the poem: *The Game of Chess*. As compared to the wilder, more pre-modern titles, this one is right in the middle of modern Western civilization and culture – and indeed we are presented with a civilized – if desolate – interior of a man and woman playing chess. Well, first of all, chess is a game too, play, which is the matrix of myth and ritual. So it is the contemporary link to the old rituals playing again on the passionate/dispassionate opposition.

There are references to all sorts of magic in Eliot's poem – from Tarot magic via Madame Sosostris, where we learn, for instance, about the wheel and the hanged man, to Shakespeare's *Tempest*, to the magic tricks performed by gods to transform humans into animals, the magic trick that turned Tiresias from man into woman, visions of “crowds of people, walking round in a ring”, repetitions of mantra-like phrases – the bridges falling, “the violet hour”, “the nymphs have departed”, “burning, burning, burning”, etc.

4. Buddhist mantras

In a way, we could say that the whole mythopoetic scenario enacted in *The Waste Land* leads to a form of Buddhist resolution. For a reason which he does not make available, Eliot does not find salvation from a Western or Christian source but rather from the East. This appears in his poem, towards its end, in the form of mantras and incantations:

Then spoke the thunder
DA
Datta: what have we given?

Datta. Dayadhvam. Damyata.
Shantih shantih shantih
(Eliot, *The Waste Land*)

This is from the Upanishads and the splitting of DA into Give. Sympathize. Control is double-edged in my view – on the one hand, it can be related to the Christian tradition of gift (which Derrida criticized in his essays) which is fraught with guilt, victimizing and manipulation as the final word also shows. On the other hand, it could merely be a way of living that helps get out of the wheel I was mentioning earlier. Shantih, the words ending Eliot's poem and incidentally *The Upanishads*, mean (inner) peace. So this is Eliot's resolution and sort of plea: for himself, a man wrecked at the time by mental problems, for the world and its history of sin and suffering, for the Modern world in the aftermath of war. Quite a shamanic posture, one which almost seems, at the end, to relinquish poetic phrasing of the most elaborate kind to mere incantations and magic words.

Bibliography

- Bedient, Calvin, 1986, *He Do the Police in Different Voices. The Waste Land and Its Protagonist*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Bloom, Harold, 1986, *Modern Critical Interpretations: T. S. Eliot's The Waste Land*, New York, NY: Chelsea House Publishers.
- Brooker, Jewel Spears, Bentley, Joseph, 1990, *Reading The Waste Land: Modernism and the Limits of Interpretation*, Amherst, MA: The University of Massachusetts Press, 1990.
- Coote, Stephen, 1988, *T.S. Eliot, The Waste Land*, Penguin Books.
- Cuddy, Lois A., Hirsch, David H., 1991, *Critical Essays on T. S. Eliot's The Waste Land*. Boston, MA: G. K. Hall & Co.
- Eliot, T.S. *The Wasteland*. The Poetry Foundation, <https://www.poetryfoundation.org/poems/47311/the-waste-land>, 19.05.2021
- Frazer, James, 2002, *The Golden Bough*. Dover Publications.
- Frye, Northrop, 2000, *Anatomy of Criticism*. Princeton University Press.
- Gish, Nancy K, 1988, *The Waste Land: A Poem of Memory and Desire*, Boston, MA: Twayne Publishers.
- Jay, Gregory S., 1983, *T. S. Eliot and the Poetics of Literary History*, Louisiana State University Press.
- Kermode, Frank, 1989, *T.S. Eliot. An Appetite for Poetry*, Harvard University Press.
- Kirk, Russell, 1971, *Eliot and His Age. T.S. Eliot's Moral Imagination in the Twentieth Century*, Illinois, Sherwood Sugden & Company.
- Weston, Jessie, 2009, *From Ritual to Romance*. Book Jungle.

Ioana Cosma is an English lecturer at The University of Pitești and a writer. She has a PhD in Comparative Literature from The University of Toronto and specializes in twentieth century literature.

Compte-rendu
Didactique du FOS : dynamique et fonctionnalité des savoirs / The Didactics of French for Specific Purposes: The Dynamics and the Functionality of Knowledge¹

Référence :

Tomescu, Ana-Marina, 2020, *Le français des affaires. Travaux dirigés de traduction*, Craiova, Editura Sitech.

Introduction

Au niveau universitaire, la formation linguistique des étudiants des filières non linguistiques a comme principal objectif le perfectionnement des compétences en langue étrangère pour pouvoir dérouler des activités professionnelles dans un certain domaine. En didactique du français langue étrangère (FLE), le concept de *Français sur objectifs spécifiques* « est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures » (Cuq, 2003 :109). Il s'agit donc de formations qui viennent répondre à des besoins de communication professionnelle d'un public qui possède déjà des connaissances de base du français général par l'application d'une méthodologie à part dans des situations d'enseignement spécifiques. La didactique du FOS met ainsi un accent important sur la contextualisation, la dynamique la fonctionnalité des savoirs, des critères qui conditionnent l'élaboration et l'exploitation du matériel didactique.

Organisation de l'ouvrage

L'ouvrage *Le français des affaires. Travaux dirigés de traduction* élaboré par Ana-Marina Tomescu est destiné premièrement à tous ceux désireux de se familiariser ou consolider leurs connaissances du français économique et des affaires : des étudiants en sciences économiques ou des professionnels qui sont accompagnés à découvrir ou consolider leur français des relations professionnelles, des étudiants en langues étrangères qui peuvent ainsi améliorer leur bagage terminologique et la compétence de traduction. Le travail peut être également un bon outil de travail pour ceux qui enseignent le français sur des objectifs spécifiques ou la traduction.

Le but déclaré de cet ouvrage est de découvrir ou de consolider des connaissances de la vie économique et commerciale française, de faire acquérir un niveau de compétence professionnelle dans le domaine des sciences économiques à l'aide des textes de spécialité, de se familiariser avec des sources documentaires particulièrement utiles aux personnes qui veulent apprendre le français économique, de connaître les difficultés classiques inhérentes à la traduction économique et de sensibiliser les apprenants à la question de l'interculturalité en milieu professionnel.

D'un point de vue formel, l'ouvrage comporte trois parties : une petite introduction théorique au domaine du discours économique, des activités de traduction et de vocabulaire, qui constitue la partie la plus importante du travail, et une partie finale comportant la présentation de sigles et des acronymes utilisés dans le domaine économique.

¹ Elena-Cristina, **Ilinca**, Université de Pitești, Roumanie, ec_ilinca@yahoo.com

La première partie introduit des notions théoriques relatives aux particularités du discours économique : on retrouve ici les caractéristiques les plus saillantes aux niveaux phrastique, lexical, sémantique, pragmatique. De nombreux exemples sont proposés afin d'illustrer les situations les plus récurrentes, mais aussi des cas qui sont censés être plus difficiles pour ceux qui sont en train de se familiariser avec le langage économique.

Comportant dix unités, la deuxième partie constitue la partie la plus élaborée de l'ouvrage. Chaque unité est organisée autour de grands thèmes du monde des affaires : *Administration des affaires, Cybernétique, statistique et informatique économique, Comptabilité et informatique de gestion, Économie agroalimentaire, Main d'œuvre, salaires, chômage et syndicats, Finances, banques, assurances et bourses de valeurs, Management, Marketing, Relations économiques internationales, Tourisme et services*. On peut observer une structure unitaire : au début, chaque unité propose des exercices de traduction du français au roumain, ensuite, des exercices de terminologie destinés à faire les utilisateurs consolider leurs connaissances du vocabulaire spécifique, connaissances qu'ils peuvent réinvestir dans des exercices de traduction du roumain au français. À la fin de chaque chapitre, deux rubriques (*À retenir, Pour en savoir plus*) invitent à l'approfondissement du domaine par la présentation des concepts et des termes plus complexes qui relèvent du champ en question.

La troisième partie de l'ouvrage présente les principaux sigles et acronymes que l'on peut identifier dans le discours économique.

Synthèse critique

Par l'ouvrage *Le français des affaires. Travaux dirigés de traduction*, l'auteure offre aux utilisateurs un outil efficace de développer leur vocabulaire du monde du travail et des affaires, mais aussi à acquérir un certain nombre de savoir-faire professionnels. L'ensemble des thèmes traités dans les quatorze unités constitue un vaste panorama du monde du travail et des affaires. La richesse terminologique contenue dans les textes de travail, la variété des exercices, les activités qui pourront être développées à partir de chaque matériel-support, leur organisation dans une progression scalaire aideront les utilisateurs à communiquer en français plus facilement dans les situations les plus courantes du monde des affaires. L'auteure mobilise une quantité importante de références théoriques dans le champ de la didactique du FLE et du FOS, de la traduction et de la terminologie afin de proposer une méthodologie de travail rigoureuse et cohérente. Ces raisons nous mènent à conclure qu'un tel ouvrage est à signaler aux lecteurs qui s'intéressent au français des affaires.

Références bibliographiques

Cuq, Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international.

Cristina **ILINCA** est maître de conférences au Département des Langues Étrangères Appliquées, Faculté de Théologie, Lettres, Histoire et Arts de l'Université de Pitești, Roumanie. Elle enseigne la théorie et pratique de la traduction, la linguistique de corpus et des travaux dirigés de traductions technico-scientifiques. Ses derniers travaux portent sur la traduction spécialisée, la terminologie et la didactique du FLE, la didactique de la traduction.