UNIVERSITATEA NAȚIONALĂ DE ȘTIINȚĂ ȘI TEHNOLOGIE POLITEHNICA BUCUREȘTI

FACULTATEA DE TEOLOGIE, LITERE, ISTORIE ŞI ARTE

DEPARTAMENTUL DE LIMBI STRĂINE APLICATE

STUDII ŞI CERCETĂRI FILOLOGICE

SERIA LIMBI STRĂINE APLICATE

NR. 22, 2023

PITEŞTI

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

Laura CÎȚU, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București, Centrul Universitar Pitești, România, *Web of Science* https://www.webofscience.com/wos/author/record/JXY-4044-2024, *ORCID* https://orcid.org/0009-0000-4284-6897, laura_elena.citu@upb.ro

REDACTOR-ŞEF / RÉDACTEUR EN CHEF / EDITOR IN CHIEF

Ana-Marina TOMESCU, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București, Centrul Universitar Pitești, România, *SCOPUS* https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57200636485, *ORCID* https://orcid.org/0000-0001-7318-4937, ana_marina.tomescu@upb.ro

COLEGIUL DE REDACŢIE / COMITÉ DE RÉDACTION / EDITORIAL BOARD

Jana BIROVA, Universitatea Carolină din Praga, Republica Cehă, *SCOPUS* https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=55754376900, *ORCID* https://orcid.org/0000-0003-3378-7009, jbirova@yahoo.fr

Elisabeth BLADH, Universitatea din Stockholm, Suedia, *ORCID* https://orcid.org/0000-0002-7126-1190, elisabeth.bladh@su.se

Sophie DUFOSSÉ SOURNIN, Universitatea din Limoges, Franța, *SCOPUS* https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57195670828, *ORCID* https://orcid.org/0000-0003-0873-8491, sophie.dufosse@unilim.fr

Zoia KORNIEVA, Institutul Politehnic Igor Sikorsky Kyiv, Ucraina, *SCOPUS* https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58023891600, *ORCID* https://orcid.org/0000-0002-8848-4323, kornieva.zoia@lll.kpi.ua

Hasmik GRIGORYAN, Universitatea de Stat de Limbi Străine și Științe Sociale din Erevan, Armenia, *ORCID* https://orcid.org/0009-0005-6038-0695, h_grigorian@yahoo.com

Ulfet IBRAHIM, Universitatea de Limbi Străine din Azerbaijan, Azerbaijan,*ORCID* https://orcid.org/0000-0001-6805-0627, ulfet.ibrahim@yahoo.com

Cristina-Elena ILINCA, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București, Centrul Universitar Pitești, România, *SCOPUS*, https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57205398405, *ORCHID* https://orcid.org/0000-0001-8691-0811, elena.ilinca3001@upb.ro

Joanna JERECZEK-LIPIŃSKA, Universitatea din Gdańsk, Polonia, *SCOPUS* https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57015555200, *ORCHID* https://orcid.org/0000-0002-3347-235X, joanna.jereczek-lipinska@ug.edu.pl

Amir MEHDI, Universitatea din Tiaret, Algeria, *ORCHID* https://orcid.org/0000-0003-0917-1431, amir.mehdi@univ-tiaret.dz

Christos NIKOU, Universitatea din Pireus, Grecia, *ORCID* https://orcid.org/0000-0003-4289-6661, christosm.nikou@yahoo.fr

Bernd STEFANINK,Universitatea din Bielefeld, Germania, *SCOPUS* https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=26038475400, bstefanink@hotmail.com

Marie-Hélène Catherine TORRES, Universitatea Federală din Santa Catarina, Brazilia, *ORCHID* https://orcid.org/0000-0001-9263-0162, marie.helene.torres@gmail.com

ISSN-L 1583-2236 e-ISSN 2344-4525

revistă anuală/revue annuelle/annual journal

Revistă indexată în baze de date internaţionale/ Revue inscrite dans des bases de données internationales/Indexed in international data bases : **ERIH+, EBSCO, Index Copernicus, DOAJ, CEEOL, MLA**

FACULTATEA DE TEOLOGIE, LITERE, ISTORIE ŞI ARTE

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

Persoană de contact/personne de contact/contact person: Ana-Marina Tomescu

http://scf-lsa.info/

Editura Universităţii Naţionale de Ştiinţă şi Tehnologie POLITEHNICA Bucureşti

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

COMITET DE LECTURĂ

Laurence ARRIGHI, Universitatea din Moncton, Canada, *SCOPUS* https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57203470744, *ORCID* https://orcid.org/0000-0001-8040-9276, laurence.arrighi@umoncton.ca
Oana-Dana BALAŞ, Universitatea din Bucureşti, România, *ORCID* https://orcid.org/0009-0009-5396-0842, oanadana.balas@lls.unibuc.ro
Hurrydeo BEEFUN, Universitatea din Lisabona, Portugalia, *ORCID* https://orcid.org/0000-0001-8622-8214, hurrydeo.beefun@campus.ul.pt
Laurence BERNARD-PRADELLE, Universitatea din Limoges, Franţa, *ORCID* https://orcid.org/0009-0004-8585-4570, laurence.pradelle@free.fr
Lucile BORDET, Universitatea Lyon 3 – Jean Moulin, Franţa, *SCOPUS* https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57227167900, *ORCID* https://orcid.org/0009-0007-6793-267X, lucile.bordet@univ-lyon3.fr
Gaëlle DEBEAUX, Universitatea Rennes 2, Franţa, *ORCID* https://orcid.org/0000-0002-5344-8154, gaelle.debeaux@univ-rennes2.fr
Daniela DINCĂ, Universitatea din Craiova, România, *SCOPUS*, https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=36772815600, *ORCID* https://orcid.org/0000-0001-9384-3733, danadinca@yahoo.fr
Felicia DUMAS, Universitatea „Al. I. Cuza" din Iași, România, *SCOPUS* https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57679794500, *ORCID* https://orcid.org/0000-0001-5053-2337, felidumas@yahoo.fr
Anika FALKERT, Universitatea din Avignon, Franţa, *SCOPUS* https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=55532097200, anika.falkert@univ-avignon.fr
Florence FLOQUET, Universitatea Paul-Valéry Montpellier 3, Franţa, *ORCID* https://orcid.org/0000-0001-9502-5881, florence.floquet@univ-montp3.fr
Virginie ICHÉ, Universitatea Paul-Valéry Montpellier 3, Franţa, *SCOPUS* https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57193663557, *ORCID* https://orcid.org/0000-0002-6511-4450
virginie.iche@univ-montp3.fr
Sophie JOLLIN-BERTOCCHI, Universitatea Versailles St-Quentin-en-Yvelines (Universitatea Paris Saclay), Franța, *SCOPUS* https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57189004468, *ORCID* https://orcid.org/0000-0002-1797-371X, sophie.bertocchi-jollin@uvsq.fr
Michael LANGNER, Universitatea din Fribourg, Germania şi Universitatea din Luxembourg, Luxemburg, *ORCID* https://orcid.org/0009-0009-1200-8134, michael.langner@unifr.ch
Christian OLLIVIER, Universitatea La Réunion, Franţa, *SCOPUS* https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57222470850, *ORCID* https://orcid.org/0000-0003-2747-3986, ollivier.reunion@gmail.com
Floriana POPESCU, Universitatea „Dunărea de Jos" din Galaţi, România, *ORCID* https://orcid.org/0000-0003-2158-2559, florianapopescu@yahoo.com
Joséphine RÉMON, Universitatea Lyon 2, Franţa, *SCOPUS* https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=55258182200, *ORCID* https://orcid.org/0000-0002-5870-6706, josephine.remon@univ-lyon2.fr
Abdelkader SAYAD, Universitatea din Mostaganem, Algeria, *ORCID* https://orcid.org/0009-0005-1888-2878, sayadaek@yahoo.fr
Steluța STAN, Universitatea „Dunărea de Jos" din Galaţi, România, *ORCHID* https://orcid.org/0009-0002-3572-4642, stelutastan@yahoo.com
Giuseppe TROVATO, Universitatea Ca' Foscari Veneţia, Italia, *SCOPUS* https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=55329474700, *ORCHID* https://orcid.org/0000-0002-2225-6010, giuseppe.trovato@unive.it

CONTENTS / TABLE DES MATIÈRES

LINGUISTICS / LINGUISTIQUE

Ana-Marina TOMESCU, Cristina-Elena ILINCA, Silvia BONCESCU

Terminologie et créativité lexicale en contexte pandémique - la création et la gestion d'un espace virtuel multilingue */ Terminology and Lexical Creativity in Pandemic Context - Creation and Management of a multilingual virtual space / 7*

DIDACTICS / DIDACTIQUE

Abbes ALIOUAT, Mohamed MEKKAOUI

L'impact de l'intégration de la tablette numérique sur la motivation des apprenants de la 3ème année secondaire FLE */ The Impact of Integrating Digital Tablets on the Motivation of 3rd-Year Secondary FLE Learners / 19*

Salma BEDDAOU, Mohamed El Fadil CHNINA

Pédagogie inversée et hybridation du processus d'enseignement-apprentissage Google Classroom en classe de FLE : une brique éducative centrale */ Flipped Pedagogy and Hybridization of the Teaching-Learning Process Google Classroom in the FLE Classroom: a Central Educational Brick / 35*

Abed BOUBEKEUR, Karima TALEB ABDERRAHMANE, José ROVIRA COLLADO

Realidades y propuestas para la evaluación formativa a distancia en el contexto universitario argelino */ Realities and Proposals for Formative Distance Learning Assessment in the Algerian University Context / 46*

Claire CHAPLIER

Pratiques littératiques universitaires en anglais en contexte scientifique français : cas des doctorants */ University Literacy Practices in English in a French Scientific Context : Case of Doctoral Students / 59*

Hamida DOULATE SEROURI, Boulanouar YOUSFI, Ouardia AIT AMAR MEZIANE

Le projet didactique dans le « cahier d'activités » de la 5° année primaire de 2° génération en contexte algérien : étude quantitative des types d'activités */ The Didactic Project in the Second French Workbook Generation of the 5th Year of the Primary School within the Algerian Context: Quantitative Analysis of the Activity Types / 78*

Alexandra Denisa IGNA, Adina BANDICI
Lernen durch Lehren am Beispiel eines Landeskundlichen Projektes */ Learning by Teaching based on a German Culture and Civilization Project / 89*

Laura IONICĂ
The Role of Humour in Teaching for ESP Students */ Le rôle de l'humour dans l'enseignement de l'anglais sur objectifs spécifiques / 106*

Joanna Jereczek-LIPIŃSKA
Les défis et enjeux dans l'enseignement / apprentissage du français scientifique à l'université */ The Challenges and Issues in Teaching / Learning Scientific French at University / 112*

Tahar KASMI, Amir MEHDI
L'impact du rapport à l'écrit sur les pratiques littéraciques en langue étrangère, en contexte algérien */ The Impact of the Written Report on Literacy Practices in a Foreign Language in the Algerian Context / 123*

Abdellah MOULAY OMAR, Fatima-Zohra SAKRANE
La carte mentale manuscrite : une aide rédactionnelle à la co-planification non-linéaire du résumé de texte en L2 */ The Handwritten Mind Map: a Writing Aid to Non-Linear Co-Planning of the Text Summary in L2 / 139*

INTERCULTURAL STUDIES / ÉTUDES INTERCULTURELLES

Fatma GUENDOUZEN
L'univers familial algérien à travers la chanson */ The Algerian family context through song / 156*

Hanène LOGBI
Code de lecture et jeu de l'énonciation chez Lamine Benallou dans Les vies (multiples) d'Adam */ Code of Reading and Game of Enunciation at Lamine Benallou in Les Vies (Multiples) d'Adam / 169*

Corina MITRULESCU
Female Writers and the Gender Issue in Edith Wharton's "Writing A War Story" */ Escritoras y la cuestión de género en "El arte de escribir un relato de guerra" de Edith Wharton / 184*

Cristina UNGUREANU
Le silence. Symbolisme et pouvoir */ Silence. Symbolism and Power/ 196*

LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES / LANGAGES DE SPÉCIALITÉ

Ali BOUZEKRI

Médievalisme et discours politique */ Medievalism and Political Discourse / 205*

Badreddine EL-KACIMI

Le discours religieux dans la scene politique au Maroc: quelques aspects d'ethos collectif */ The Religious Discourse in The Political Scene in Morocco: Some Aspects of Collective Ethos / 215*

Begoña CAMPOS ESTARÁS, Adrian PENATE-SANCHEZ

Design of a Mathematical Text Analysis Tool Using Matlab for a Study of Lexical Errors */ Una herramienta matemática de análisis de texto en matlab para el estudio de errores léxicos / 226*

TERMINOLOGIE ET CRÉATIVITÉ LEXICALE EN CONTEXTE PANDÉMIQUE - LA CRÉATION ET LA GESTION D'UN ESPACE VIRTUEL MULTILINGUE / TERMINOLOGY AND LEXICAL CREATIVITY IN PANDEMIC CONTEXT- CREATION AND MANAGEMENT OF A MULTILINGUAL VIRTUAL SPACE[1]

DOI: 10.5281/zenodo.10404268

Résumé*: Cet article présente les résultats d'une étude faite sur la terminologie relative à la covid-19 en quatre langues : anglais, français, allemand, roumain. Le but est de voir comment les termes relatifs à cette crise sanitaire ont circulé de la langue source, langue officielle de communication, c'est-à-dire l'anglais vers les autres langues et la capacité de celles-ci d'assimiler les nouvelles unités terminologiques.*

Mots-clés*: pandémie, discours scientifique, terminologie, base de données.*

Abstract*: This article presents the results of a study carried out on Covid-19 terminology in four languages: English, French, German, Romanian. The aim is to see how the terms referring to this health crisis circulated from the source language, English,the official language of communication, to other languages and the capacity of these to assimilate the new terminological units.*

Keywords*: pandemic, scientific discourse, terminology, date base.*

0. Introduction

Le point de départ dans la rédaction de cet article a été le lancement de la *Compétition interne de projets de recherche scientifique* (en décembre 2022), qui avait deux objectifs importants : accroître les compétences des enseignants chercheurs de l'Université de Pitești, Roumanie, et mettre en pratique certains programmes de recherche, par la constitution d'équipes de recherche interdisciplinaires. Dans le cadre de cette compétition, en collaboration avec d'autres collègues du Département d'assistance médicale et de physiothérapie et du Département d'électronique, informatique et génie électrique, nous avons soumis le projet *Terminologie et créativité lexicale en contexte pandémique - la création et la gestion d'un espace virtuel multilingue* (acronyme *PandemicTerm*). Le but de cette étude a été de voir comment la terminologie relative à la covid-19 a évolué d'une langue à l'autre ou à l'intérieur des langues elles-mêmes pendant la pandémie. Les langues prises en compte ont été : l'anglais, l'allemand, le français et le roumain, donc deux langues germaniques et deux langues latines. Le processus de sélection des termes part de l'idée que le corpus comprend principalement des communicationspubliées par les organismes officiels au niveau international et une série d'études des spécialistes en médecine, qui traitent de l'évolution de la pandémie et de la gestion de la crise sanitaire. Par conséquence, majoritairement, les termes sélectionnés proviennent du domaine médical, mais les aspects liés à la terminologie juridique, administrative, etc. sont également ciblés.

Dès le début nous avons insisté sur le caractère interdisciplinaire des activités menées au sein du projet, chacune des trois équipes ayant des rôles clairement définis :

[1] Ana-Marina TOMESCU, Université Nationale de Science et Technologie POLITEHNICA Bucarest, Roumanie, ana_marina.tomescu@upb.ro; Cristina-Elena ILINCA, Université Nationale de Science et Technologie POLITEHNICA Bucarest, Roumanie, elena.ilinca3001@upb.ro ; Silvia BONCESCU, Université Nationale de Science et Technologie POLITEHNICA Bucarest, Roumanie, silvia.boncescu@upb.ro

- pour les chercheurs en linguistique, traduction et terminologie, la principale responsabilitéa été la constitution du corpus, afin d'identifier les termes candidats et d'analyser les termes avec différents degrés de spécialisation, en anglais, français, allemand et roumain ;

- pour l'équipe de chercheurs ayant des compétences dans le domaine des sciences médicales, la responsabilité fondamentale a visé la validation des termes retenus, qui constituaient en fait un microcorpus de termes, classés selon la stratification suivante : termes de médecine générale, termes médicaux communs à plusieurs branches du domaine médical, termes médicaux avec une niche de spécialisation étroite.

- la tâche de l'équipe de chercheurs en informatique a été représentée par la constitution de la base de données terminologiques (gérée à l'aide d'un document Excel et en ligne pour les quatre langues) avec quelques rubriques obligatoires : numéro de l'entrée du terme retenu, domaine, informations linguistiques et étymologiques, définition, références, exemples contextuels, termes équivalents dans les autres langues. La base de données terminologiques élaborée lors de cette étude sera utilisée dans le cadre d'autres recherches terminologiques et traductologiques au sein du groupe de recherche mais aussi à des fins pédagogiques comme base de données utile à des mémoires de traduction dans le cadre des activités d'enseignement de la traduction dans le cadre de notre université.

Notre démarche s'inscrit donc dans une approche textuelle reposant sur un « trépied méthodologique » (Picton & Dury 2015) qui utilise« des textes (corpus à comparer), des outils et des indices (dont les termes sont les points d'entrée pour l'analyse) et des entretiens avec les experts (afin de co-construire une interprétation des données) » (Pincton, 2018 :3).

1. Bref aperçu théorique et méthodologie

Des aspects tels que : des auteurs considérés des spécialistes dans un certain domaine, une terminologie précise, des discours émis par des autorités ou des institutions officielles, un public constitué d'une communauté scientifique plus ou moins restreinte, la visée informative ou descriptive, etc. ont représenté des critères importants tout au long du processus de sélection des textes, conformément à la définition de Leclerc : « Le discours scientifique est caractérisé par le souci constant de l'objectivité, de la précision, de la méthode et de la rigueur intellectuelle. On y recourt essentiellement dans la communication formelle, institutionnalisée, dans le but d'informer ou de décrire (séquence textuelle de type informatif ou descriptif), de faire comprendre (séquence textuelle de type explicatif) ou encore de convaincre (séquence textuelle de type argumentatif). Le discours scientifique dit spécialisé, comme celui que constituent le mémoire et la thèse, est formulé par un chercheur, un spécialiste, à l'intention d'autres spécialistes. » (1999 : 377).

Il faudra néanmoins mentionner le fait que les savoirs scientifiques ne circulent pas seulement à l'intérieur du monde des professionnels et des scientifiques, ils se dispersent aussi vers les non-spécialistes : « Les termes ne s'arrêtent pas aux seules communications entre pairs, mais circulent, que ce soit vers d'autre « spécialistes » (discours d'interface) ou des « non-spécialistes» (discours de vulgarisation ou autres) » (Delavigne, 2003 : 82). Cette circulation sociale des termes entraîne des modifications concernant la forme ou le sens des unités terminologiques. Un concept dont nous aurons donc besoin dans notre analyse est celui de *variabilité* qui est

> […] une propriété fondamentale des langues naturelles, dont les objets sont susceptibles de variation et de changement en raison de l'hétérogénéité des usages linguistiques dans une communauté, ce qu'explique notamment le nécessaire ajustement des discours à la

> diversité des situations de langage dans la vie sociale, et en raison de l'évolution des systèmes linguistiques dans le temps (Neveu 2011 : 366).

Cette variabilité se manifeste par trois types de *variation* :

> la "variation" linguistique (identifiée aux niveaux phonologique, syntaxique, lexical, discursif) ; la "variation" extra-linguistique (étudiée dans les dimensions diachronique, diatopique, diastratique ou diaphasique) et la "variation" inhérente (dont Labov fait une propriété des langues). (Gadet 1997 : 5)

Pour notre compte, nous retiendrons le concept de variation linguistique qui se manifeste au niveau du vocabulaire relatif à la pandémie déclenchée par le coronavirus SARS-CoV-2, on parlera donc de variation terminologique, c'est-à-dire « deux signifiants ont le même signifié et […] les différences qu'ils entretiennent ont une fonction autre, stylistique ou sociale. […] » (Calvet 2005 :71). Plus précisément il s'agit d'un repérage de l'évolution en diachronie courte, en prenant en compte l'évolution de la terminologie covid à partir de février 2020 jusqu'en septembre 2023.

2. Constitution du corpus

Pour réaliser notre recherche et afin de constituer le corpus de notre analyse, nous avons pris en compte les éléments précisés dans la définition de Sinclair : « Un corpus est une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques et extralinguistiques explicites pour servir d'échantillon d'emplois déterminés d'une langue. » (1996 : 4) Parce qu'un corpus est considéré représentatif « si les conclusions basées sur l'analyse du corpus peuvent être généralisées à l'ensemble du langage étudié » (Arbach, Ali, 2013) et comme « le nombre de mots est un gage de qualité du corpus » (Doualan, 2018: 4), nous pouvons dire que nous avons constitué un corpus de taille moyenne, chaque texte sélectionné n'a pas dépassé la moyenne de 10 000 caractères.

- pour les langues anglaise (18 textes) et française (12 textes), le site de l'*Organisation mondiale de la Santé* a représenté la source principale pour saisir les faits linguistiques et la terminologie à laquelle nous étions intéressés. Le choix de ce site, mis à jour quotidiennement, se justifie par le fait que, depuis le début de la pandémie, des informations sur cette crise sanitaire sont publiées, des conseils et des mises en garde ont été proposés et le vecteur privilégié de l'information et de la connaissance médicale a été représenté par les annonces fournies par ce type d'institutions.

Le critère le plus important a été le fait que *l'OMS* collaborait constamment avec des spécialistes du domaine médical du monde entier, afin de publier des communicationset des rapports bien documentés du point de vue scientifique.

- pour la langue allemande (11 textes), nous avons choisi en principal des articles publiés sur le site de *l'InstitutRobert Koch*, institut national de santé publique qui a joué un rôle important dans la lutte contre la pandémie de covid-19, et sur le site del'*Institut de la langue allemande*, à Mannheim, en Allemagne, qui est un institut de recherche extra-universitaire dans le domaine de la linguistique et des sciences sociales, membre de l'Association Leibniz. Dans ses unités de recherche, des projets de recherche à long terme sont menés, avec de grandes équipes de recherche et en partenariat avec des chercheurs de différentes universités.

- pour la langue roumaine (10 textes), nous avons rencontré les plus grandes difficultés dans la constitution du corpus. Nous avons remarqué que les chercheurs roumains qui se sont penchés sur l'étude du phénomène de la pandémie de covid-19 publiaient plutôt en anglais, dans le but d'acquérir une plus grande visibilité au niveau

international. Un nombre plus restreint d'articles/textes scientifiques, traitant de ce sujet, ont été publiés en roumain (sur le site l'*Institut de Recherche sur la Qualité de la Vie* auprès de l'Académie Roumaine et de la revue scientifique er professionnelle *Vie médicale*, une publication qui représente un espace de dialogue entre spécialités et entre acteurs de la santé. Nous avons aussi fait appel à d'autres sources comme les textes de presse en ligne afin de trouver le meilleur équivalent terminologique et de suivre l'évolution et la variation terminologique le long de la crise sanitaire.

Pour extraire les termes nous avons utilisé le programme *AntConc*, disponible en libre accès, sous forme de fichier exécutable unique facilement copiable sur l'ordinateur de l'utilisateur et qui a éte créé par Laurence Anthony, professeur à la Faculté des Sciences et Ingénierie de l'Université Waseda, au Japon. Cet instrument d'analyse permet d'effectuer une analyse linguistique de grands corpus de texte et on peut examiner de cette manière le fonctionnement, la distribution et la fréquence de certains mots ou des mots-clés dans des contextes données.

3. Analyse des résultats

Suite aux recherches terminologiques que nous avons pu effectuer sur environ cent termes utilisés dans les quatre langues prises en compte (anglais, français, allemand, roumain), trois cas principaux sont à déceler :

3.1 Termes médicaux déjà existants

C'est le cas des unités utilisées déjà dans la terminologie liée à l'épidémiologie, à la virologie, aux affections respiratoires, aux tests de laboratoires, à la gestion des épidémies.Prenons quelques exemples:

respiratory pathogens - pathogènes respiratoires - Erreger der Atemwege - patogeni respiratorii

En: Similar types of health interventions are used for *respiratory pathogens* during health emergencies, including vaccines, therapeutics, and public health and social measures. (https://www.icao.int/)

Fr: Les agents *pathogènes respiratoires* sont présents partout dans le monde et provoquent des épidémies graves avec des symptômes sévères. (https://clinical.r-biopharm.com/)

All: Dies dient auch der Vremeidung der Weiterverbreitung anderer viraler *Erreger der Atemwege* wie etwa der Influenza. (www.rki.de)

Ro: Laboratorul SANADOR este singurul laborator din România care folosește metoda PCR Multiplex în timp real pentru identificarea unor *patogeni infecțioși* ai tractului gastro-intestinal folosind tehnologia Seegene de ultimă generație.(www.sanador.ro)

respiratory sample - prélèvement respiratoire - Atemtest / Atemprobe - probă respiratorie

En: The time required for data collection, including taking serum and/or saliva and *respiratory samples*, as well as filling in the questionnaires, will require approximately 30 minutes, initially and at follow up. (www.who.int/)

Fr: Un *prélèvement respiratoire* peut dans certains cas, en particulier dans les pneumopathies d'origine infectieuse, contribuer au diagnostic étiologique et, de ce fait, avoir un impact thérapeutique. (https://www.srlf.org/)

All: Machbarkeitsstudie für *Atemtests* zur Diagnose einer COVID-19-Infektion. Diese Studie soll die Wirksamkeit einer neuen Technologie namens Nanotechnology Biomarker Tagging (NBT) bei der Erkennung von COVID-19-Infektionen anhand von *Atemproben* von Patienten untersuchen. (https://ichgcp.net/de)

Ro: Pe de altă parte, un test de reacție în lanț a polimerazei (PCR) pentru detectarea directă a ARN viral dintr-o *probă respiratorie* este utilizat în primul rând pentru a confirma o infecție acută, în curs. (youmed.hu/ro)

3.2 Emprunt direct de l'anglais

C'est le cas des termes qui ont dû être créés afin de dénommer les nouvelles réalités liées à l'apparition de la covid. Un premier exemple sera *lockdown*, terme anglais utilisé également en français et en roumain au début de la crise sanitaire, mais qui sera vite remplacé en français par *confinement*.

En: Disruption of informal networks of support from extended family members, friends and neigh- bours means that violence is less likely to be detected in private spaces during *lockdown*. (www.ncbi.nlm.nih.gov/)

Fr: Malgré son handicap, son strict respect des mesures de prévention lui a valu la confiance d'une clientèle fidèle, qui a fait appel à ses services de transport pendant le *confinement* pour se déplacer en toute sécurité, ce qui lui a permis de maintenir son entreprise à flot.

All: Auch die aktuelle Diskussion (Ende April 2020) um Wege aus dem *Lockdown* zeigt sich sehr deutlich in den Daten. (https://www.ids-mannheim.de/)

Ro: *Lockdown* draconic la Shanghai - și persoanele testate negativ sunt carantinate forțat. (www.digi24.ro/stiri)

En roumain, *lockdown* est encore largement utilisé, le terme qui pourrait le remplacer serait le terme *carantină*, mais la définition dictionnairique de celle-ci reste encore limitée à « isolement préventif d'une personne ou d'une collectivité qui a été en contact avec un malade contagieux ou qui vient d'une région affectée par une épidémie » , donc plus proche de la « mise en quarantine » d'une personne, et non recouvrant le sens de « protocole d'urgence visant à limiter les déplacements et les rassemblements dans une population pour des raisons de santé ou de sécurité publiques. » (www.btb.termiumplus.gc.ca). En roumain, l'utilisation du terme *lockdown* en contexte covid est expliquée dans une traduction de l'ouvrage *Covid-19 and the Impact on Human Rights* :

"Lockdown" is a term taken from American prison practices. It describes the situation where prisoners are deprived of their normal freedoms such as recreation and association in response to a temporary emergency within the prison. In the Covid-19 context, the term is used by analogy to describe restrictions on freedom of movement and contact both within and outside families and groups which are imposed as general measures on the population at large with the aim of limiting the spread of the virus. These measures apply to everyone irrespective of whether they have been identifed as suspected carriers of the virus or as victims of it. There are exceptions to the application of the measures which are specifed in the relevant laws, regulations or government guidance. Lockdown is thus, typically, a restriction on freedom of movement and on the enjoyment of family life, social life and economic life." (Braithwaite, Harby, Miletić, 2021, pp.14-15)

En effet, en allemand également, *Quarantäne* est un isolement temporaire qui suppose l'observation de personnes, d'animaux suspectés d'introduire ou de propager des maladies infectieuses, tandis que le terme *Lockdown* comprend plus de traits sémantiques qui renvoient à un ensemble de mesures diverses visant à interrompre les chaînes d'infection, comprenant des règles de distanciation, des restrictions de contact et de sortie, la fermeture d'institutions publiques et privées afin de lutter contre la pandémie. Par conséquent, la vie publique est fortement limitée dans ce cas (www.dwds.de).

Un autre emprunt direct de l'anglais serait *cluster*. Le français trouve des équivalents comme *grappe de cas*, *agrégat de cas*, *regroupement de cas*, *groupe de cas*, *foyer*. La terminologie roumaine propose *focar (de infecție)*, terme qui est plus facile à comprendre par la population. *Cluster* est déconseillé par les terminologues, mais néanmoins présent dans le discours relatif à la pandémie ou utilisé en alternance.
En allemand, l'anglicisme *Cluster* est employé et défini, dans le contexte de la pandémie,par *l'Institut Robert Koch*commeun foyer d'infection contenant 5 cas ou plus. On peut remarquer que le terme allemand *Ausbruch* renvoie à une épidemie qui peut être divisée en plusieurs *Cluster* ou cas regroupés.

En: A total of 134 *clusters* comprised of 4033 cases were identified. The *clusters* were categorized into small (type I and II), medium (type III), and large (type IV) *clusters*. A comparable number of daily reported cases in different time periods were composed of different types of clusters. Increased social distancing was related to a shift from large to small-sized clusters. (www.sciencedirect.com)

Fr : La Santé publique a signalé 19 nouveaux cas de COVID-19, aujourd'hui, et elle a déterminé que plusieurs des nouveaux cas dépistés dans d'autres zones sont liés à la *grappe de cas* dans la zone 1 (région de Moncton). (www2.gnb.ca)

Fr: Ce guide concerne les étapes de détection et de gestion des chaines de transmission et des situations de *cas groupés* (*clusters*) d'infection à COVID-19, notamment dans les collectivités. [...] Il est complété de fiches actions en fonction des lieux ou circonstances de survenue des *clusters*. (www.santepubliquefrance.fr)

Fr: Un important foyer d'infection au coronavirus dans une maison de retraite de Deurne. (https://www.rtbf.be/)

All: Manchmal kann es sinnvoll sein, einen größeren Ausbruch in mehrere kleinere *Cluster* zu unterteilen. (https://www.iges.com)

Ro : Declanșarea investigației epidemiologice de către DSP se va face imediat dupa raportarea *clusterului* la DSP / după identificarea *clusterului* de către DSP și după raportarea lui, de către DSP, la CNSCBT.(https://www.cnscbt.ro/)

Ro: *Focar de infecție* la Spitalul Judeţean Mureş. Cinci pacienţi internaţi la ATI au murit. (www.digi24.ro)

3.3 Termes calqués sur l'anglais

Une autre catégorie importante de termes utilisés dans la communication relative à la pandémie de coronavirus est constituée par des termes directement calqués de l'anglais dans les autres langues. Leur existence pourrait être expliquée par l'apparition de nouvelles réalités qui devaient être immédiatement dénommées vu la rapidité de la circulation du virus et donc l'urgence de prévention et de gestion. Prenons quelques exemples renvoyant à la gestion de la crise sanitaire.

Primary case - cas primaire - Primärfall - caz primar

En : Examples of casual contact include: casual encounter or passing with the *primary case*; outdoor activity not in the same group, such as a recess but which took place at a different time that the recess the primary case attended. (www.who.int)

Fr : Pour cette enquête, le *cas primaire* sera identifié par le système de surveillance national ou par tout autre système de surveillance international pertinent. (www.jstor.org)

All : Reproduktionsrate (R): Die durchschnittliche Anzahl von Menschen (Sekundärfälle), die von jedem infizierten Individuum (*Primärfall*) infiziert werden. (https://www.labor-iben.de)

Ro : Transmiterea virusului a fost evaluată prin indicele R – numărul de cazuri secundare de infecție pornind de la un *caz primar*. (raportuldegarda.ro)

symptomatic contact - contact symptomatique - (symptomatische) Kontaktperson - contact simptomatic

En: Any contact with symptoms within 14 days of the last exposure/contact with the primary case should be considered a *symptomatic contact* and tested. (www.who.int)
Fr:Exposition à un *cas symptomatique* : 2 jours avant et 10 jours après l'apparition des symptômes du cas, plus au moins 3 jours supplémentaires sans symptômes (notamment sans fièvre et sans symptômes respiratoires), pour un minimum de 13 jours au total après l'apparition des symptômes.
All : Personen, die mit einem bestätigten COVID-19-Fall im infektiösen Zeitintervall Kontakt hatten, werden als *Kontaktperson* bezeichnet. (https://www.rki.de)
Ro: Contacți direcți ai cazurilor confirmate – se recomandă test RT-PCR pentru *contacții simptomatici* și test rapid antigenic în focarele de colectivitate confirmate, pentru a facilita detectarea timpurie a altor cazuri. (medlife.ro)

contact tracing/tracking - contact tracing/tracking/traçage des contacts - Kontaktpersonennachverfolgung - trasare/urmărire contact

Sous l'influence immédiate de l'anglais, on peut remarquer l'utilisation du terme anglais *contact tracing* en français qui le remplace par*le traçage des contacts*. Toujours sous l'influence de l'anglais, le roumain utilise *trasare* (*tracing*) qui n'est pas correctement utilisé (*trasare* ayant un autre sens que *tracing*) et qui sera remplacé par *urmărire.*
En allemand, la créativité linguistique a été stimulée par la crise sanitaire et répond à un manque des termes nécessaires pour décrire le phénomène du coronavirus. On utilise ainsi souvent des processus de composition par juxtaposition pour les termes calqués, ce qui mène à la création de nouveaux noms tels que *Kontaktpersonennachverfolgung* (*Kontakt + Personen + Nachverfolgung*).

En: Data collected using these investigation protocols will be critical to refine recommendations for case definitions and surveillance; characterize key epidemiological features of COVID-19; help understand the spread, severity and spectrum of disease and impact on the community; and inform guidance for application of countermeasures such as case isolation and *contact tracing*. (www.who.int)
Fr : Le *contact tracing*, ou *traçage des contacts*, est le concept technologique derrière les applications mobiles devant aider à contrôler l'épidémie de coronavirus. Ou du moins, de surveiller sa diffusion. Comment fonctionne-t-il ? Peut-il être efficace ? (numerama.com)
All : Bei Expositionssituationen mit geringem Übertragungsrisiko und ohne Gefährdung von Personen mit erhöhtem Risiko für einen schweren Verlauf kann eine De-Priorisierung der *Kontaktpersonennachverfolgung* erfolgen. (www.rki.de)
Ro: "Avem un număr de rapoarte din țări care au o *trasare* detaliată a contactelor. Acestea urmăresc cazurile asimptomatice, urmăresc contáctele și un au descoperit transmitere secundară. Este foarte rar – și multe din aceste informații nu sunt încă publicate", a menționat oficialul OMS. (360 medical.ro)
[…] urmărirea contactelor pentru informarea persoanelor cu privire la faptul că s-au aflat în imediata apropiere a cuiva care ulterior va fi confirmat ca fiind purtător al virusului, astfel încât să se întrerupă cât mai rapid lanțurile de contaminare. (dataprotection.ro)

secondary attack rate - taux d'attaque secondaire – sekundäre Erkrankungsrate - SAR / rată de atac secundară / R0 / indicator de contagiozitate

Comme l'on peut remarquer, le roumain dispose de deux termes afin de désigner le « taux de cas rapportés à l'ensemble des sujets vulnérables dont on a déduit le cas primaire et co-primaire ». (https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/). L'utilisation en

alternance des cinq termes peut prêter à des difficultés de compréhension par les non-spécialistes.

Pour ce qui est de l'allemand, *sekundäre Erkrankungsrate* correspond au taux de personnes infectées par un cas etindiquele nombre de personnes infectées dans un groupe particulier où l'ont rouve un individu infecté. On essaie de voir si l'agent pathogène se transmetmieux, par exemple, dans les pièces étroites, dans les bâtiments avec des systèmes de climatisation, à l'air frais ou dans les grandes salles. On peut en déduire alors quelles mesures de prévention il faut prendre, c'est-à-dire où les gens ont particulièrement besoin de distance les uns par rapport aux autres et de protection contre la contagion (https://www.pm-wissen.com/).

> En: If only close school contacts will be included, the investigators should ensure that all close school contacts are identified, to avoid underestimation or overestimation of the secondary attack rates. (www.who.int)
>
> Fr: COVID-19 : le taux d'attaque secondaire du variant Omicron n'est pas beaucoup plus élevé que celui du variant Delta dans une étude menée à l'échelle nationale (univadis.fr)
>
> All: Alle Studien ermittelten *sekundäre Erkrankungsraten* (secondary Attack Rate; SAR) in Bezug auf den Impfstatus der Haushaltskontakte. (www.rki.de, Epidemiologisches Bulletin 21/2022)
>
> Ro: „Comparând gospodăriile infectate cu Omicron cu cele infectate cu Delta, am găsit un *SAR* (*rata de atac secundară*) de 1,17 ori mai mare pentru cei nevaccinaţi, de 2,61 ori mai mare pentru persoanele vaccinate complet şi de 3,66 ori mai mare pentru persoanele vaccinate cu rapel, ilustrând puternic evaziunea imună a COV Omicron", a menţionat versiunea draft a studiului. (epochtimes-romania.com)
>
> Ce reprezinta R0? Este un indicator al contagiozităţii unei boli. Indică numărul persoanelor neimunizate care se infectează cu virusul secundar unui singur caz al unei persoane infectate. Acesta reprezintă o unitate de măsură pentru cât de infecţioasă este o boală atunci când apare la nivelul unei populaţii care ar putea să facă boala respectivă, o populaţie în care oamenii un au fost vaccinaţi împotriva bolii şi nici un auimunitate rezultată ca urmare a trecerii prin boală şi recuperare. Pe scurt, R0 arată cât de contagioasă este boala infecţioasă. (reginamaria.ro)

Un autre terme calqué sur l'anglais qui a suscité de nombreux débats dans le monde entier est *social distancing* / *distanciation sociale* / *distanțare socială* / *soziale Distanzierung* ou *social distance* / *distance sociale* / *distanță socială* / *soziale Distanz.* Proposé initialement pour dénommer des mesures ayant comme but ladiminution de la transmission du virus par l'interdiction d'organisation d'événements sociaux ou la clôture d'espaces publics, *social distancing* est vite repris dans toutes les langues du monde.

À cause du fait que ce terme existait déjà dans d'autres sciences comme la sociologie désignant une rupture entre les classes sociales et qui aurait pu donc susciter des débats sur la discrimination sociale, l'Organisation Mondiale de la Santé a proposé son remplacement par *physical distancing* / *distanciation physique* / *distanțare fizică* / *(räumliche) Distanzierung.* On retrouve la justification decette nouvelle proposition dans de nombreux médias, afin d'éviter la confusion terminologique.

En allemand, *Distanzierung* renvoie à la distance physique entre les personnes afin de prévenir la propagation du virus. Si au début de la pandémie, on a beaucoup employé l'anglicisme *social distancing*, on a proposé par la suite le syntagme *soziale Distanzierung* qui n'est pas recommandé si l'on prend en compte son origine latine *socius* (ensemble). *Räumliche Distanzierung* n'a pas non plus réussi à s'imposer puisqu'on rencontre fréquemment, dans le corpus, le terme *Distanzierung* qui veut dire que l'on doit garder la distance, ce qui renvoie à une distanciation physique.

En: While "s*ocial distancing*" is still widely used, it may be sending the wrong message and contributing to social isolation. "Rather than sounding like you have to socially separate from your family and friends, '*physical distancing*' simplifies the concept with the emphasis on keeping 6 feet away from others," says Dr. Shahida Fareed, psychologist at Geisinger Grays Woods.(https://www.geisinger.org/)

Fr: « Distanciation sociale est une expression malvenue. En anglais, social a gardé son sens étymologique. En français à partir de 1830, il a pris une signification politique », explique le linguiste Bernard Cerquiglini. On parle de « questionsociale », de « préoccupations sociales» ou encore, de «mouvement social». (www.lefigaro.fr/)

All: Mit *Distancing* oder *Distanzierung* im hier relevanten Kontext bezeichnet man also eine bewusst herbeigeführte, von Menschen ausgeführte Handlung des Abstandnehmens und Abstandhaltens. (https://www.ids-mannheim.de)

Ro: Organizaţia Mondială a Sănătăţii şi alţi experţi în domeniul sănătăţii recomandă folosirea termenului de "distanţare fizică" în locul celui de "distanţare socială" în această pandemie, întrucât conexiunile sociale sunt mai importante ca niciodată (https://www.digi24.ro/)

En roumain, on peut identifier une série de nouveaux termes empruntés directement ou calqués sur l'anglaisutilisés dans les médias, mais qui ne sont pas expliqués dans des glossaires ou dictionnaires.

Prenons l'exemple de *antivaxer* ou *antivaccinist*, désignant une personne qui s'oppose à la vaccination. Un autre exemple serait *coronasceptic*, un terme formé par télescopage (*coronavirus - sceptic*), pour désigner un individu qui met en doute la réalité ou l'impact sanitaire du coronavirus.

Dans le discours médiatique roumain en ligne on retrouve de nombreuses occurrences de ces deux unités qui ne sont pas expliquées dans des dictionnaires, mais qui sont néanmoins faciles à comprendre, sauf peut-être *antivaxer*, *vaxer* qui n'était pas utilisé dans la langue roumaine avant l'éclat de la pandémie :

En: "Anti-vaxxer" refers to people who disagree with the use of vaccines for a variety of reasons. For example, some view vaccines as an infringement on their human rights. (https://www.medicalnewstoday.com/)

Fr : L'institut Pasteur lutte contre la désinformation antivaccinaliste (lepoint.fr)

En Afrique, les *antivaccins* croient que le vaccin fait partie d'un complot mondial contre les Africains ou, comme ailleurs, que la COVID-19 est une fabrication de grandes entreprises pharmaceutiques destinée à faire vendre leurs produits. (www.journaldemontreal.com/)

All: *Coronaskeptiker* und *Impfgegner* in der Sprechstunde – was hilft im Umgang mit ihnen ? (medical-tribune.de)

Ro: *Antivacciniștii* și *coronascepticii* au pătruns cu forța în sediul televiziunii publice din Slovenia (www.digi24.ro)

Sute de români au dat statul în judecată din cauza campaniei de vaccinare anti-Covid. Antivaxerii reclamă „un experiment de manipulare genetică" (Ziare.com)

Le terme *Coronaskeptiker* en allemand renvoie aux personnes qui ont des doutes quant à la pertinence des règles imposées pour endiguer la pandémie de Covid 19. Conformément à DWDS (dwds.de), à la fin de l'année 2020, une équipe de chercheurs de l'Institut Sociologique de l'Université de Bâlea conclu que les coronasceptiques étaient un groupe très hétérogène qui incluaient généralement les antivaccins (*Impfgegner*).

4. Variation terminologique

Comme l'on peut observer, la terminologie relative à la covid-19 a évolué dès son éclat en mars 2020 jusqu'à présent. Il s'agit plutôt d'une variation dénominative, c'est-à-dire

« l'existence de deux ou plusieurs dénominations différentes liées à un même signifié et à un même référent » (2012 :44). Ce phénomène mène à « une source d'incertitude dans l'esprit du traducteur médical, tant sur le plan cognitif, que sur le plan des équivalences» (Alarcón-Navío, 2016), parce qu'on peut rencontrer plusieurs variantes terminologiques pour un seul concept. Les dictionnaires, les bases de données terminologiques ont pu enregistrer pendant ce temps-ci la majorité des unités terminologiques agréées et considérées comme faisant partie de la communication officielle. Dans des études antérieures (Tomescu & Ilinca, 2021, 2022), nous avons eu l'occasion d'analyser, par exemple, l'évolution du terme renvoyant à la maladie causée par le coronavirus SARS-CoV-2 : l'acronyme COVID-19 qui est devenu nom propre, ensuite nom commun. Pour ce qui est de l'analyse faite dans le cadre de cette étude, on peut remarquer une variation dénominative dans le cadre de la terminologie en langue anglaise, langue officielle utilisée par l'Organisation mondiale de la Santé, comme dans le cas de *social distancing – physical distancing*, mais cette variation est moins présente que dans les autres langues qui ont dû emprunter des termes anglais afin de désigner de nouvelles réalités et ensuite les remplacer par des termes déjà existants ou créés par leurs propres moyens d'enrichissement du vocabulaire. Ce fait a déterminé la coexistence de termesqui ont rendu la compréhension des concepts médicaux plus difficile par la population, d'où les nombreuses explications terminologiques faites par les officiels (spécialistes, ministres, personnes en charge de la crise sanitaire) dans les médias.

Conclusions

Il va sans dire que pendant la crise sanitaire causée par le coronavirus SARS-CoV-2, la langue anglaise a constitué la langue emprunteuse de terminologie. Cette crise de vocabulaire présente dans toutes les autres langues a dû être comblée par l'utilisation d'anglicismes et de néologismes dont le sens pouvait paraître inintelligible à de nombreuses catégories de la population. L'utilisation en alternance de plusieurs termes peut toujours être une source de confusion et malentendu or le but de toute communication et de se servir du mot juste afin de garantir la bonne compréhension de tous. On peut remarquer la grande flexibilité d'une langue comme le français qui a proposé des termes propres pour la majorité des termes anglais, des termes enregistrés dans les grands dictionnaires, glossaires ou bases de données terminologiques. La terminologie allemande a également été beaucoup influencée par l'anglais, mais a essayéde proposer des équivalents allemands *(Kontaktpersonennachverfolgung, Impfgegner, räumliche Distanzierung etc)* présents surtout dans les glossaires et les bases de données en ligne. À l'autre pôle, on retrouve le roumain qui a une grande capacité d'assimiler les termes anglais en tant que tels même dans la situation où il existe déjà dans la langue un terme agréé. On trouve peu de termes relatifs à la covid-19 enregistrés dans le dictionnaire de la langue roumaine, la principale source de documentation étant les glossaires proposés par des réseaux de centres médicaux, les textes ou communiqués de presse ou des documents officiels circulant pendant la pandémie qui définissent les termes en question.

***Références bibliographiques** :*

Alarcón-Navío, Esperanza, et al., 2016, "Variation dénominative et familiarité en tant que source d'incertitude en traduction médicale." *Meta*, vol. 61, no 1, 117–144. DOI : 10.7202/1036986ar

Arbach, N., Ali, S., 2013, « Aspects théoriques et méthodologiques de la représentativité des corpus », *Corela*, numéro hors-série 13, URL http://journals.openedition.org/corela/3029, consulté le 09 novembre 2023.

Braithwaite, B., Harby, C., Miletić, G., (eds), 2001, *Covid-19 and the Impact on Human Rights*, AIRE Centre

Braithwaite, B., Harby, C., Miletić, G., (eds), 2001, *Covid-19 şiimpactulasupradrepturiloromului*, ed. Hamangiu
Calvet, L.-J., 2005[1993], *La sociolinguistique*, coll. Que sais-je ?, Paris, PUF.
Delavigne, V., 2003. « Quand le terme entre en vulgarisation », *Terminologie et intelligence artificielle*, Conférence TIA-2003, Strasbourg, 31 mars et ler avril 2003,80-91.
Doualan, G., 2018, « De la représentativité à la spécialisation : exemple d'un petit corpus sur la synonymie », *Corpus*, no 18, URL http://journals.openedition.org/corpus/3331, consulté le 08 novembre 2023.
Gadet, F., 1997, « La variation, plus qu'une écume », *Langue française*,n° 115, 5-18.
Ilinca, E-C, Tomescu, A-M., 2022, « Création et créativité néologique dans le discours médiatique », *XLinguae*, 15(4), 127-138. DOI:10.18355/XL.2022.15.04.20, ISSN 1337-8384. eISSN 2453-711X.
Leclerc, J., 1999, *Le français scientifique : guide de rédaction et de vulgarisation*, Brossard, Linguatech.
Neveu, F., 2011[2004], *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Armand, Colin.
Pelletier, J., 2012, *La variation terminologique : un modèle à trois composantes*, Thèse de doctorat, Université Laval.
Picton, A., Dury, P., 2015, « Les discours d'expertise en langues de spécialité : le point de vue duterminologue ». In Beaudet, C. & V. Rey, V. (dir.), *Écritures expertes en question*, Aix-en-Provence :
Presses universitaires de Provence, 265–278.
Picton,A., 2018 « Terminologie outillée et diachronie : éléments de réflexion autour d'une réconciliation », ASp, 74 | 2018, 27-52.
Sinclair, J., 1996, *Preliminary recommendations on Corpus Typology*, Technical report, EAGLES.
Tomescu, M., Ilinca, C. (2021). « Dynamique terminologique dans le contexte de la pandémie de Covid-19 » *XLinguae*, 14(4), 127-138. DOI : 10.18355/XL.2021.14.04.09. ISSN 1337-8384. eISSN 2453-711X.

www.btb.termiumplus.gc.ca
www.dexonline.ro
https://www.pm-wissen.com/
https://www.dwds.de
https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/

Corpus

https://www.who.int/fr/home
https://www.medicalnewstoday.com/
https://www.geisinger.org/
www.ncbi.nlm.nih.gov/
https://www.icao.int/
https://clinical.r-biopharm.com
www.lepoint.fr
www.santepubliquefrance.fr
www.sciencedirect.com
www.journaldemontreal.com/
www.sanador.ro
www.youmed.hu/ro
www.ziare.com
www.epochtimes-romania.com
www.univadis.fr
www.dataprotection.ro
www.numerama.com
www.360medical.ro
www.medlife.ro
www.jstor.org
https://www.cnscbt.ro/
www.lefigaro.fr/

https://www.digi24.ro/
https://www.revistacalitateavietii.ro/journal
https://academiaromana.ro/SARS-CoV-2/doc
https://www.ids-mannheim.de/fileadmin/aktuell/Coronakrise
https://www.rki.de
https://www.labor-iben.de
https://www.medical-tribune.de
https://ichgcp.net/de

Cristina-Elena ILINCA est maître de conférences au Département des Langues Étrangères Appliquées, Faculté de Théologie, Lettres, Histoire et Arts de l'Université Nationale de Science et Technologie POLITEHNICA de Bucarest, Centre Universitaire de Piteşti, 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.

Ana-Marina TOMESCU est maître de conférences au Département des Langues Étrangères Appliquées, Faculté des Lettres de l'Université Nationale de Science et Technologie POLITEHNICA de Bucarest, Centre Universitaire de Piteşti, 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.

Silvia BONCESCU est maître de conférences au Département des Langues ÉtrangèresAppliquéesFacultéde Théologie, Lettres, Histoire et Arts de l'UniversitéNationale de Science et Technologie POLITEHNICA de Bucarest, Centre Universitaire de Piteşti, Roumanie. Principales disciplines enseignées: Théorie et pratique de la traduction allemande, Langues de spécialité, Civilisation allemande, Courspratique de grammaire allemande. Ses recherches ont débuté sur le fonctionnement de la néologie dans la presse politique française et allemande et les derniers travaux portent sur la traduction spécialisée et la didactique de l'allemand langue étrangère.

Received: June 4, 2023 | Revised: October 7, 2023 | Accepted: November 12, 2023 | Published: December 15, 2023

L'IMPACT DE L'INTÉGRATION DE LA TABLETTE NUMÉRIQUE SUR LA MOTIVATION DES APPRENANTS DE LA 3ÈME ANNÉE SECONDAIRE FLE / THE IMPACT OF INTEGRATING DIGITAL TABLETS ON THE MOTIVATION OF 3RD-YEAR SECONDARY FLE LEARNERS[1]

DOI: 10.5281/zenodo.10404333

***Résumé**: Le choix de notre recherche part d'un constat lié au fait que la nouvelle génération d'apprenants est intéressée et très motivée par l'utilisation des nouvelles technologies, notamment des téléphones portables et des tablettes tactiles numériques. Face à cette réalité, nous souhaitons mettre en évidence l'enthousiasme de ces apprenants à utiliser ces outils dans tous les domaines de leur vie, y compris comme supports pédagogiques. Cela permettra de les motiver davantage, en créant un environnement qui leur est familier et en favorisant une meilleure compréhension et assimilation des cours. Les cours sélectionnés par l'institution nationale seront enseignés à l'aide de l'outil choisi par ces mêmes apprenants. Notre objectif est d'examiner, sous différents angles, l'intégration de la tablette tactile numérique dans le système éducatif algérien et d'étudier son impact sur la motivation des apprenants de l'enseignement secondaire, plus précisément ceux étudiant le français langue étrangère (FLE).*

***Mots clés**: tablette tactile numérique, motivation, apprenants, didactique, FLE.*

***Abstract**: The choice of our research stems from the observation that the new generation of learners is interested and highly motivated by the use of technology, particularly mobile phones and digital tablets. Faced with this reality, we aim to highlight the enthusiasm of these learners in utilizing these tools in various aspects of their lives, including as educational aids. This will further motivate them by creating a familiar environment and promoting a better understanding and assimilation of the course materials. The courses selected by the national institution will be taught using the tool chosen by these same learners. Our objective is to examine, from different perspectives, the integration of digital tablets into the Algerian education system and to study their impact on the motivation of secondary education learners, specifically those studying French as a foreign language (FFL).*

***Keywords**: digital tablet by touch, motivation, learners, didactics, FFL.*

I- Introduction

Notre travail s'inscrit dans le vaste domaine de la didactique des langues étrangères, notamment celle de FLE (Français langue étrangère) en classe du cycle secondaire. Cette didactique qui n'est que l'ensemble des méthodes, hypothèses et principes pédagogiques, qui vont permettre à l'enseignant d'optimiser les processus d'enseignements/apprentissages des langues étrangères.

L'optimisation du processus d'enseignements/apprentissages est aujourd'hui liée à la technologie informatique qui connaît un développement flagrant. Et à la tête de cette technologie, on peut citer « la tablette tactile numérique » qui commence à s'introduire dans nos écoles petit à petit, et de jour en jour.

Le choix de notre thème part d'un constat lié au fait que la nouvelle génération d'apprenants est intéressée et très motivée par ces nouvelles technologies qu'elle intègre d'ailleurs dans ses activités quotidiennes. Autrefois, personne ne se détachait de son petit livre, il l'amenait avec lui partout. Mais actuellement, par contre, on ne peut pas apercevoir un apprenant sans un téléphone mobile ou une tablette numérique dans ses mains. Devant ce cas, nous voulons en profiter pour montrer l'attachement de ces

[1] Abbes ALIOUAT, University of Mascara, Algeria, abbes.aliouat@univ-mascara.dz, Mohamed MEKKAOUI, University of Mascara, Algeria, mohammed.mekaoui@univ-mascara.dz

apprenants à utiliser cet outil partout, en essayant de l'introduire comme document scolaire. Cela permettra de motiver ces mêmes apprenants, qui veulent se sentir dans un milieu propre à eux et pourront ainsi bien entreprendre et comprendre mieux leurs cours. Ces cours choisis par l'institution nationale et qui seront enseignés sur un outil du choix de ces mêmes apprenants.

Plusieurs raisons nous forcent à mener une recherche et une analyse de la situation technologique actuelle, celle d'introduire la tablette numérique tactile dans les classes d'enseignement/apprentissages, nous citons :

L'appel urgent du chef d'état algérien, à la généralisation graduelle de la tablette électronique au niveau des écoles et des lycées, en vue de réduire l'utilisation des manuels et d'alléger le cartable (2020)[1] ;

Les apprenants ont tendance à se pencher vers l'avant à cause du poids du cartable ce qui entraîne des douleurs dans le haut comme dans le bas du corps. En moyenne, le poids d'un sac à dos est de 8,5kg, soit 20% du poids de l'apprenant. Pour que l'apprenant n'ait pas de problème de santé, ce chiffre ne devrait pas excéder les 10%[2] ;

Le coût des manuels et des affaires scolaires, chaque année, épuisent les poches des parents, qui se verront obligés d'acheter chaque année une dizaine de livres et un carton d'affaires scolaires pour leurs enfants et d'en ré-acheter encore si ces affaires s'abîment. Au lieu d'une tablette qui pourrait englober tous les manuels scolaires et qui n'aura pas besoin ni de stylo ni de règle ni de gomme…, un simple clic fera l'affaire ;

La nouvelle génération d'apprenants et d'étudiants qui s'ennuient devant le livre et qui s'oriente vers l'outil informatique, donc sur cette nouvelle technologie, pour s'instruire et s'informer ;

Les pays producteurs de la technologie et de savoir, qui introduisent la tablette dans leurs écoles. Ainsi que les chercheurs, didacticiens et pédagogues qui travaillent sur une nouvelle méthodologie, celle d'accrocher l'enseignement /apprentissage à un outil électronique, nécessaire pour cette nouvelle génération qui a déjà délaissé le livre pour le remplacer par l'outil électronique.

Tous ces points nous conduisent à essayer d'étudier ce phénomène (les apprenants sont attirés et motivés par l'outil informatique), pour essayer, dès aujourd'hui, de cerner ce cas : « Les apprenants travaillent avec cet outil électronique malgré nous ». Aujourd'hui, nous ne pourrons pas trouver un apprenant sans un outil électronique que ce soit une tablette, un téléphone mobile ou un ordinateur. D'ailleurs, l'apprenant peut oublier son livre à la maison facilement, mais n'oubliera jamais son outil numérique. Et puisqu'il s'attache à cet outil, il vaut mieux s'en servir en bonnes causes que de le lui retirer et perdre l'ambition d'un apprenant sans espoir. Citons le dicton d'Ali Bnou Abi Taleb :

> "N'élevez pas vos enfants comme vos pères vous ont élevés, car ils ont été créés pour un temps autre que le vôtre."[3]

Dans notre recherche, nous allons formuler la problématique suivante :

---

[1] Vidéo à consulter https://www.youtube.com/watch?v=UWfkhykAlvU. https://www.youtube.com/watch?v=UWfKhyKAIvU

[2] https://www.huffingtonpost.fr/life/article/ce-qu-un-cartable-trop-lourd-a-comme-consequences-sur-le-dos-d-un-enfant_150606.html

[3] Education islamique : L'éducation des enfants dans l'Islam 2008-Leçon (01-36) : Prélude-La protection de l'enfance est une obligation religieuse. https://nabulsi.com/web/fr/article-text/12617/1/La -protection-de-l'enfance-est-une-obligation-religieuse.

Comment l'introduction de la tablette tactile numérique en classe de FLE serait une solution pour motiver les apprenants, développer leur compétence linguistique et culturelle et changer leur comportement afin d'endiguer l'échec scolaire ?

A partir de ce qui précède, nous allons formuler les hypothèses suivantes

Pour les apprenants

L'utilisation de la tablette tactile numérique en classe de FLE, motiverait les apprenants à prendre du plaisir à construire leur savoir / savoir-faire.

Pour les enseignants

L'utilisation de la tablette tactile numérique en classe de FLE, améliorerait et faciliterait le niveau de l'enseignement pour apporter flexibilité, accessibilité, accroissement des communications et interactions.

L'objectif de notre recherche vise à montrer comment susciter la motivation chez nos lycéens pour arriver à construire leur savoir eux-mêmes, en introduisant la tablette tactile numérique au lieu du Manuel scolaire dans les classes d'enseignement/apprentissage de FLE.

Afin de réaliser notre étude et vérifier nos hypothèses, nous effectuerons une enquête sur terrain dans une classe de 3ème année du cycle secondaire. Pour ce faire, nous ferons appel à la technique qui nous semble la plus adéquate, nous opterons pour un questionnaire, une observation de classe de FLE.

II- Cadre théorique de l'expérimentation

2.1 La tablette tactile numérique

La tablette est légère, puissante, connectée, offrant des surfaces d'affichages suffisantes, compagnon mobile idéal de l'apprenant. Les tablettes libéreraient l'utilisateur de la contrainte spatiale et de la multiplication des manuels scolaires à transporter. Cet outil peut « tout faire, en tout lieu, à tout instant » et donnant accès à tout type de contenus, pour peu qu'ils soient numériques.

Aujourd'hui, dans le paysage francophone, 480 000 apprenants utilisent quotidiennement une tablette en salle de classe. En quelques années, celle-ci est devenue de plus en plus présente dans les ménages de l'OCDE[1] (OCDE, 2015). De manière encore plus visible, nous constatons une prédominance marquée de la tablette dans les salles de classe au primaire, au secondaire, au collégial et à l'université (International Data Corporation, 2014)[2].

Demain nous serons, en Algérie, obligés de suivre ce parcours. Et la question qui se pose : Est-ce que nous sommes prêts à intégrer la tablette en classe ? Est-ce que nous avons préparé une plate-forme pour ce jour ? Est-ce que nous avons formé nos enseignants à travailler sur ce modèle ?

2.1.1 Avantages de la tablette en classe

Brigitte Léonard, le 9 décembre 2014, a mené une petite enquête concernant les tablettes, auprès de 50 enseignants. Elle nous livre les résultats, après l'analyse des réponses à la question : Quel est, selon vous, le plus grand avantage à utiliser les tablettes en classe? Les enseignants se confient[3] :

Le principal avantage, mentionné par plus du tiers des enseignants, est la motivation qu'ils observent chez leurs apprenants. Qu'il soit question d'engagement, d'intérêt ou

[1] L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Consulter le lien https://www.oecd.org/fr/lesessentiels/38119931.pdf

[2] Usages et perceptions des enseignants lors de l'utilisation de la tablette en contexte scolaire. Aurélien Fiévez Université de Montréal.

[3] https://ecolebranchee.com/avantages-et-difficultes-lies-aux-tablettes-en-classe-50-enseignants-se-confient/

de la fierté pour les apprenants de publier leurs travaux, il est clair que les tablettes contribuent de façon exceptionnelle à motiver les troupes, même pour certaines tâches jugées ordinaires, telles que la lecture ou l'écriture.
Un autre aspect sur lequel plusieurs avis convergent est le soutien que l'usage des tablettes offre aux apprenants qui présentent des difficultés d'apprentissage. Ces apprenants retrouvent souvent le sentiment d'être compétents, en faisant les mêmes tâches que les autres apprenants de la classe, mais de façon différente. Que ce soit par une aide à la lecture, à l'écriture, ou l'utilisation d'applications particulières qui leur permettent de s'exprimer plus facilement, les productions réalisées sont d'une qualité supérieure et contribuent grandement à augmenter leur estime personnelle.
Suivent la convivialité et la simplicité de l'outil, autant pour les petits que les grands, ainsi que l'autonomie et la responsabilité des apprenants qui résultent de l'utilisation des tablettes. Accessibles, puisque mobiles, les tablettes sont peu encombrantes et permettent de gagner beaucoup de temps en classe. Reste à mentionner le grand pouvoir de création relié à leur utilisation, ceci grâce aux multiples applications disponibles, ainsi que la versatilité de la tablette qui rend service dans toutes les matières scolaires. Finalement, mentionnons la facilité avec laquelle les apprenants peuvent chercher des informations, en autant que le réseau sans fil soit disponible dans la classe.

2.1.2 Limites de la tablette tactile numérique
La tablette tactile numérique ne peut en aucun cas remplacer l'enseignant ;
Décharge de la batterie d'une tablette / coupure d'électricité ;
Coût de la tablette qui reste encore élevé ;
Les pannes et les dégâts qui peuvent survenir sur une tablette

2.2 La motivation dans les apprentissages[1]
Chaque individu est unique dans sa façon de penser, d'agir et d'apprendre une langue seconde (étrangère). Certaines personnes semblent avoir la capacité d'apprendre rapidement et facilement une langue mais d'autres ne l'ont pas : ils ne sont pas motivés de manière similaire, ou ne peuvent avoir les mêmes origines linguistiques, sociales ou psychologiques. La motivation joue un rôle essentiel dans la vie de l'être humain. Elle est l'énergie qui pousse l'humain à agir et à réaliser des activités. Lorsque l'on est motivé on est amené à la réussite et à avoir du plaisir dans n'importe quelle mission dont on assume une responsabilité. De même, la motivation est importante dans l'apprentissage d'une langue seconde, car elle détermine le désir, la capacité et la persévérance de l'apprenant à accomplir ses tâches.
Nous constatons deux types de motivation :
Motivation extérieure (extrinsèque) : qui consiste à réaliser une activité pour en retirer quelque chose de plaisant (une récompense, de l'argent, …) sinon être motivé pour plaire à ses parents, à ses enseignants.
Motivation intérieure (intrinsèque) : qui est l'effet d'effectuer une activité uniquement pour le plaisir qu'elle va procurer sans une contrainte extérieure (une contrainte de temps, l'obligation d'organiser cette action,…), donc c'est les valeurs intérieures de la personne qui vont influencer sur la perception que l'on a de soi et des autres pour le travail qu'on va faire.

2.3 Les TICEs en apprentissage
« Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement » : Regroupe un certain nombre d'outils qui sont conçus et utilisés pour produire, traiter,

[1] Motivation des apprenants et les outils pédagogiques numériques – Conférence « David Gachet ».

entreposer, classer, retrouver et lire des documents électroniques à des fins d'enseignement/apprentissage.
On remarque une efficacité plus importante d'utiliser ces outils numériques par rapport aux anciennes méthodes. Ici dans notre recherche, l'utilisation de la tablette au lieu du Manuel scolaire.

2.3.1 Le rôle de l'enseignant face aux TICE

Le rôle de l'enseignant change profondément. D'un transmetteur d'informations, à un facilitateur (dans l'approche cognitiviste) et guide ou provocateur (dans l'approche constructiviste). L'enseignant n'est plus le seul détenteur de connaissances, car le savoir se trouve dans l'ensemble des acteurs et dans toutes les ressources informationnelles disponibles par les moyens technologiques. Il devient alors un guide, un conseiller, un soutien qui encourage les apprenants à explorer activement les différentes ressources d'apprentissage.
Et encore, l'autoévaluation semble être soutenue par de nombreux logiciels d'autocorrection indépendants du poids du regard du maître. A cela s'ajoute une certaine autogestion de la part de l'apprenant quant à l'organisation des activités d'apprentissage dans l'espace et le temps.

2.3.2 Futurs professeurs face aux TIC (entre l'art et la manière)

Nous pensons que les futurs enseignants se débrouillent assez bien avec les TIC et la plupart d'entre eux y sont devenus accros ! Qu'on le veuille ou non, la technologie fait maintenant partie de notre vie et nous avons été élevés dans un monde ou la technologie prenait beaucoup de places. Mais outre ces faits, les enseignants actuels qui n'ont pas eu de formation concernant les TIC et qui ne se sentent pas habile face à des apprenants installés sur les banes des cours. De ce fait, pour **Edgar Bonet** :

> « Pour pouvoir introduire les TIC dans l'enseignement, il faut commencer par former les enseignants à leur utilisation. Il faut ensuite leur donner les moyens de mettre à profit cette formation.» (Edgar Bonet 1993)

Donc, le système scolaire devrait être en mesure d'élaborer des séances de formation sur le mode d'emploi de la technologie. Ces digitaux natifs ont besoins de communiquer et de créer avec de nouvelles technologies. Les vieilles méthodes vont bientôt disparaitre pour céder le passage à une méthode plus conventionnelle où les enseignants n'auront pas le choix d'intégrer et d'interagir avec l'utilisation de la technologie pour ainsi susciter l'intérêt des apprenants et les engager dans leurs apprentissages. À la lumière de ces constatations, les enseignants d'aujourd'hui doivent intégrer dans leurs activités les TICEs.

III- Procédure expérimentale

3-1 Introduction

Dans le but d'avoir une idée plus approfondie sur l'effet positif/négatif que peut apporter l'introduction de la tablette tactile numérique sur la motivation des apprenants de la 3ème année du cycle secondaire de FLE.
Nous avons mené une enquête par questionnaire auprès des apprenants et d'enseignants de FLE. Le recueil de données s'est déroulée au lycée « Adnane Jillali », situé au niveau de la commune « Beloualadi », à sept (07) kilomètre au sud de la wilaya de Sidi Bel Abbes, inauguré en 2016.

A. Questionnaire destiné aux apprenants de FLE

Nous avons mené notre expérience avec les classes de 3ème année du cycle secondaire : dont deux classes composées de 50 apprenants. 25 apprenants par classe.

La première classe : « Classe de langue vivante ». / La deuxième classe : « Classe de littérature ».
La plupart des apprenants sont du même âge entre 16 ans et 19 ans, issus tous de la même région et d'un même milieu socioculturel.
Le dépouillement du questionnaire et l'analyse des réponses des apprenants nous a permis de dresser le tableau récapitulatif suivant :

A.1 Tableau récapitulatif du questionnaire destiné aux apprenants de la 3ème année du cycle secondaire FLE :

Questions	***Oui***	***Non***
1- Possédez-vous un outil électronique (Tablette numérique/Téléphone portable/ordinateur portable) ?	*94%*	*06%*
2- Maîtrisez-vous cet outil électronique ?	*80%*	*20%*
3- Pensez-vous que l'outil numérique crée une motivation chez vous ?	*96%*	*04%*
4- Préférez-vous apprendre par le biais de : Tablette / Manuel / qu'importe *Tablette 72% / Manuel 08% / 20% qu'importe.*	*72%*	*08%* *+20%*
5- Pensez-vous que l'intégration de la tablette numérique au lieu du Manuel scolaire dans vos cours favorise une meilleure compréhension de la langue ?	*90%*	*10%*
6- Selon vous l'outil tablette numérique vous donne le plaisir d'apprendre ?	*94%*	*06%*
7- Y-a-t-il pour vous une différence entre un cours du FLE présenté avec la nouvelle technologie informatique et un cours présenté avec le manuel scolaire ?	*100%*	*00%*
8- Avez-vous utilisé des logiciels, des Cédéroms, applications pour l'apprentissage du français : 22% oui / 28% non / 50% superficiellement.	*22%*	*28%* *+50%*
9- Quelle est votre appréciation : (concernant l'utilisation de logiciels, de Cédéroms et d'applications pour l'apprentissage de Français ? *90% bonne / 06% mauvaise / 04% sans réponses.*	*90%*	*06%* *+04%*
10- Préférez-vous résoudre des activités sur: Tablette 98% / Manuel scolaire 02%	*98%*	*02%*
11- Pouvez-vous comprendre un texte en langue française sans l'aide de votre enseignant, en utilisant le manuel scolaire ?	*18%*	*82%*
12- Pouvez-vous comprendre un texte en langue française sans l'aide de votre enseignant, en utilisant la tablette tactile numérique ?	*76%*	*24%*

A.2 Synthèse du questionnaire destiné aux apprenants de la 3ème année du cycle secondaire de FLE

Le questionnaire précédent destiné aux apprenants de FLE, nous révèle que tous les taux d'apprenants sont en faveur de la tablette tactile numérique contre un taux minime en faveur du Manuel scolaire, ce qui s'exprime que cette nouvelle génération d'apprenants est orientée vers les nouvelles technologies d'apprentissage, dont :
94% d'apprenants possèdent déjà cet outil électronique (que ce soit tablette ou téléphone mobile). 80% d'apprenants ont des connaissances préalables concernant cet outil. 20% confirment qu'ils peuvent l'utiliser progressivement. 96% d'apprenants confirment que l'outil électronique peut créer une motivation chez eux. 80% d'apprenants, souhaitent apprendre via l'outil électronique (qui est un outil interactif), qu'à travers le manuel scolaire qu'ils estiment de l'ancienne génération et de l'ancien système. 90% d'apprenants, estiment que l'outil électronique favorise une meilleure

compréhension de la langue française, car il offre beaucoup d'applications (comme le dictionnaire interactif, le son, la vidéo, …). 100% d'apprenants est d'avis que l'utilisation de l'outil électronique change complètement leur apprentissage de FLE et les met dans leurs bains technologiques où ils se sentent à l'aise. 22% d'apprenants utilisent déjà des applications hors classe pour apprendre le français et 50% ont plus ou moins quelques connaissances concernant ces applications et n'attendent que le feu vert pour y plonger. Donc, il y a une volonté chez les apprenants pour adapter cette nouvelle technologie dans leur apprentissage de FLE.

90% d'apprenants confirment que les applications d'apprentissage peuvent les aider à améliorer leur compréhension de français et développer des compétences langagières et culturelles de FLE. 98% reconnaissent que l'utilisation d'un outil électronique est mieux pour résoudre des activités de langue française. Cela leurs donnent un vaste domaine de recherche d'informations pour répondre aux questions d'activités proposées.

18% d'apprenants confirme que la compréhension d'un texte de français reste lier à l'aide qu'offre l'enseignant en cas d'utilisation du Manuel scolaire. Mais ce taux change rapidement pour atteindre les76%, si l'apprenant utilisait un outil électronique et peut travailler en autonomie donc sans l'aide d'enseignant pour arriver au moins à comprendre les grandes lignes d'un texte de français, bien sûr en utilisant des applications comme le dictionnaire interactif.

L'étude que nous avons menée sur la classe de la 3ème année de FLE, nous montre que les apprenants souhaiteraient travailler avec l'outil électronique dont ils sont très attachés et qu'ils manipulent très bien. Il trouve vie dans cet outil qui offre un apprentissage adéquat à chaque apprenant. Ils décrivent le manuel scolaire comme un outil inactif, qui n'offre pas d'interaction, ni d'effet audio-visuel.

B. Questionnaire destiné aux enseignants du FLE

Nous faisons de même en adressant un questionnaire destiné aux enseignants pour cerner les deux questions suivantes :

L'intégration de la tablette tactile numérique peut les aider à mieux enseigner ?

La tablette tactile numérique crée une motivation chez les apprenants, les aidants à mieux apprendre ?

Pour réaliser cette étude, nous avons distribué un questionnaire pour 25 enseignants de langue française de différentes institutions, dont 16 enseignantes et 09 enseignants.

Le dépouillement du questionnaire et l'analyse des réponses des enseignants nous ontpermis de dresser le tableau récapitulatif suivant :

B.1 Tableau récapitulatif du questionnaire destiné aux enseignants de FLE

Questions	***Oui***	***Non***
1- Exercez-vous depuis ? 20% Plus de 20 ans /36% de 10 à 20 ans / 44% moins de 10 ans		
2- Utilisez-vous, ces méthodologies d'enseignement/apprentissage, lors de vos enseignements ? *20% Aucune connaissances / 36% SGAV / 44% SGAV , AC ,APC*		
3- Possédez-vous un outil électronique (Tablette numérique/Téléphone portable/ordinateur portable) ?	*100%*	*00%*
4- Maîtrisez-vous cet outil électronique ? *52% oui / 20% non / 28% superficiellement*	*52%*	*20%* *+28%*
5- Pensez-vous que l'outil numérique crée une motivation chez vos apprenants ?	*84%*	*16%*
6- Préférez-vous enseigner par le biais de : *12% Tablette / 56% Manuel scolaire / 32 % Qu'importe*		

7- Pensez-vous que l'intégration de la tablette numérique au lieu du Manuel scolaire dans les cours de français vous facilite la tâche d'enseigner ?	*68%*	*32%*
8- Selon vous l'outil tablette numérique vous donne le plaisir d'enseigner ?	*76%*	*24%*
9- Y'a-t-il pour vous une différence entre un cours de FLE présenté avec la nouvelle technologie informatique et un cours présenté avec le manuel scolaire ?	*84%*	*16%*
10- Avez-vous utilisé des logiciels, des Cédéroms, applications pour l'apprentissage de français :	*44%*	*56%*
11- Préférez-vous résoudre des activités sur : Tablette / Manuel scolaire *36% sur Tablette / 64% Manuel scolaire*		
12- Quelles sont les difficultés liées à l'utilisation de cet outil numérique ? *16% Temps / 52% Manière d'enseigner / 32% Organisation*		

B.2 Synthèse du questionnaire destiné aux enseignants de FLE

Par contre, le questionnaire ci-dessus, destiné aux enseignants révèle quelques réponses différentes de ceux des réponses d'apprenants de FLE. Bien que certaines réponses restent les mêmes dans les deux questionnaires. En constatera :

Une majorité d'enseignants qui totalisent un taux de 44% d'enseignants jeunes de moins de 10 ans d'expérience et qui ont déjà eu une formation récente dont les nouvelles technologies et les nouvelles méthodologies, ce qui favorise des connaissances informatiques et l'acceptation partielle de l'utilisation de l'outil électronique.

Ce qui renforce notre conviction que la totalité d'enseignants jeunes qui ont suivi une récente formation universitaire utilisent déjà les nouvelles méthodologies (AC, APC) dans les classes de langues. Et le refus d'autres enseignants (20%) qui n'ont aucune formation sur les nouvelles méthodologies et technologiques, d'intégrer l'outil électronique dans les classes de langues. Chose, qu'on estime bien naturelle.

Bien que cette ancienne génération ne favorise pas l'utilisation de l'outil électronique, reste que tous les enseignants possèdent un outil électronique (téléphone portable).

52% d'enseignants maîtrise cet outil électronique, car ils sont obligés de l'utiliser au moins pour la communication téléphonique.

84% d'enseignant sont d'avis que cet outil électronique créé une motivation chez les apprenants, cela se justifie par l'attachement des apprenants à cet outil et leur acharnement pour son utilisation quotidienne en classe même si son utilisation dans certaine classe est interdite, les apprenants s'en sers en cachette.

La plupart des enseignants préfèrent enseigner via le manuel scolaire, de peur d'utiliser cet outil.

68% estiment que l'outil électronique facilite leur enseignement, donne un plaisir d'enseigner et estiment, qu'il y a bien sûr une grande différence quant à l'enseignement par tablette ou Manuel scolaire. Bien que certains enseignants n'aient pas eu l'occasion de travailler avec des applications qu'offre cet outil. Ils estiment que l'utilisation de l'outil électronique peut causer un désordre en classe, une perte de temps et ont souvent peur de ne pas savoir bien l'utiliser et perdent le fil de l'enseignement devant un public qui maîtrise cet outil.

3-2 Observation de classe

A. Introduction

Il est primordial, lors d'observations de classe, de définir ce sur quoi nous focaliserons notre attention afin de se donner une ligne directrice et garder un cadre de référence. En effet, une classe est un microcosme tellement riche et complexe qu'il est impossible de tout observer. Ainsi, l'observateur détermine, à l'avance, des objets ciblés et se place sous plusieurs angles afin de mieux cerner la classe de langue étrangère et ses pratiques. Il est donc pertinent de se fixer une problématique parmi toutes les questions possibles que lève une classe de langues. En effet, celle-ci appelle à plusieurs objets d'observation :

Le contexte ;
L'enseignant ;
Les apprenants ;
La leçon, le déroulé du cours ;
Les interactions.

B. Le contexte

L'espace : Lycée Adnane Djilali commune Beloualadi, wilaya de Sidi Bel Abbes.
Le temps : Mais 2021.
L'effectif : Première classe : Classe de Langue étrangère (LV), contenant 25 apprenants, dont 11 garçons et 14 filles. Deuxième classe : Classe de littérature, contenant 25 apprenants, dont 09 garçons et 16 filles.
La méthode utilisée : C'est une séance de compréhension de texte de français. La première classe (LV) utilisera la Tablette tactile et une application d'accompagnement (logiciel). La deuxième classe de littérature, travaille avec le Manuel scolaire. Le texte et le même.
Le niveau : 3ème année du cycle secondaire.
L'Objectif(s) du cours : comparer les résultats des deux séances et en déduire laquelle des deux méthodes offre un bon enseignement/apprentissage, ainsi une bonne compréhension du texte de français. Donc, répondre à la question suivante : « *Comment l'introduction de la tablette en classe de langue FLE, apporte une motivation chez les apprenants pour arriver à un meilleur enseignement/apprentissage* ».

Pour cela nous avons établi la grille d'observation suivante

C. Grille d'observation

	Cours avec tablette Tactile numérique	**Cours avec Manuel scolaire**
Est-ce que l'apprenant est motivé ?	Très motivé	Normal
Est-ce que l'apprenant participe ?	Une grande partie participe	Une minorité participe
L'apprenant pose-il des questions de compréhension de texte ?	Rarement	Souvent
L'apprenant pose-il des questions de compréhension du vocabulaire ?	Quelques questions	Beaucoup de questions
L'apprenant travaille-il en autonomie pour comprendre le texte ?	Oui	Non
Possession de l'outil électronique chez l'apprenant ?	100% 25/25	
Possession du Manuel scolaire chez l'apprenant ?		92% 23/25
Possession des affaires scolaires chez l'apprenant ?	Oui	Presque tous
Existe-t-il une Interaction enseignant/apprenant ?	Oui	Rare, l'enseignant parle beaucoup

Existe-t-il Interaction apprenant /apprenant ?	Oui (l'apprenant est un acteur social)	Juste pour bavarder
Le texte est lisible ?	Très lisible	Quelques Manuels sont illisibles
Le texte est en couleurs ?	Beaucoup de couleurs	Une à deux couleurs
Peut-on trouver des définitions du lexique ?	Oui	Non
Peut-on trouver une conjugaison des verbes ?	Oui	Non
Durée du cours est suffisante ?	Oui	Pas du tout
A la fin du cours l'apprenant arrive t il à comprendre le texte ?	Un grand pourcentage arrive à comprendre	Quelques apprenants n'arrivent pas à bien comprendre
Effort de l'enseignant pour enseigner ?	Facile	Difficile
Effort de l'apprenant pour apprendre et comprendre ?	Facile	Difficile
L'apprenant s'exprime-t-il à l'oral en langue française ?	Très souvent	Rarement
L'apprenant peut il faire un résumé ?	Oui	Pas tous
L'apprenant prononce-t-il bien les mots ?	Oui en majorité	Les bons apprenants
L'apprenant bénéficie-t-il d'un bagage linguistique à la fin du cours	Oui, une grande partie	Une minorité
L'apprenant arrive-t-il à s'exprimer en français ?	Oui	Un peu
L'apprenant répond-il aux questions de l'enseignant ?	Oui	Pas tous
L'apprenant arrive-t-il à comprendre les consignes de l'enseignant ?	Oui	Un peu
L'enseignant a recours aux gestes, aux mimiques, … ?	Pas tout le temps	Souvent/ tout le temps
L'enseignant a recours à la langue maternelle ?	Non	De temps en temps
Combien dure la lecture silencieuse ?	10 minutes	5minute
Combien dure l'explication du texte?	En un temps record	Prend du temps

D. Interprétation de la grille (Synthèse)

D'après la grille d'observation que nous avons dressée, nous constatons rapidement qu'il y a effectivement un grand changement par rapport à l'enseignement/apprentissage entre l'utilisation de la tablette tactile numérique et l'utilisation du Manuel scolaire en cours de FLE.

Cette grille révèle que les apprenants sont très motivés à l'idée même de l'utilisation d'un outil électronique. La grande partie d'apprenants participent à la leçon (même les moins bons) car ils trouvent une distraction et un savoir-faire juste en utilisant cet outil qui leur permettra de comprendre un texte en autonomie, de telle façon qu'ils n'auront pas besoin d'aide pour comprendre le lexique du texte.

On remarque aussi que l'enseignant, n'aura pas de problème, concernant l'oublie quotidien du manuel scolaire et les affaires scolaires, car ici, tous les apprenants ont des tablettes. De ce fait la leçon passe sans problème.

Après la lecture silencieuse, le taux d'apprenants qui arrivent à comprendre le texte est élevé. De ce fait, on remarquera une grande participation des apprenants, une interaction entre l'enseignant et l'apprenant, ainsi qu'une interaction entre apprenant/apprenant qui pourront entamer facilement une discussion à propos du texte. Chose qu'on ne trouvait pas lors de l'utilisation du Manuel scolaire, où on sentait une faible participation, motivation et interaction. Les apprenants expliquent cette réussite à pouvoir comprendre un texte électronique aux différents aspects nouveau qu'ils trouvaient comme : multiplication de couleurs dans le texte électronique, la lisibilité du texte (possibilité d'agrandissement de l'image du texte), existence de l'application d'aide (lexique, grammaire, conjugaison d'une part / vidéos, image et son, d'autre part).

En utilisant la tablette, l'enseignant gagnera plus de temps qu'il perdait en utilisant le manuel scolaire lors d'explication du lexique et l'articulation de mots difficiles comme pour expliquer le mot « les yeux », il peut juste monter une image. Donc, ici, l'enseignant fournis moins d'efforts pour l'explication du texte et peut passer directement aux questions ou d'autres activités.
L'apprenant, en utilisant la tablette munie de l'application d'accompagnement, pourra s'exprimer en langue française facilement et par la suite faire un résumé ou une synthèse du texte. Bénéficiera d'un bagage linguistique à la fin de la leçon et pourra prononcer bien les mots.
L'enseignant n'aura pas à utiliser les gestes et les mimiques qu'occasionnellement, chose qu'il faisait, souvent, lors de l'utilisation du Manuel scolaire, en expliquant par exemple les verbes : « rire et pleurer » ici, il devrait imiter ces actions, causant par la suite un éclat de rire de ses apprenants, chose qui perturberait la sérénité de la leçon et le respect de l'enseignant.
L'enseignant ne sera en aucun cas obligé d'utiliser la langue maternelle « l'arabe » car l'application fournie avec la tablette, l'aidera à expliquer le texte en utilisant les images, les photos, le son, la vidéo,…
A la fin, nous pourrons donner le verdict suivant : « La tablette tactile numérique, aidera non seulement l'apprenant à apprendre, mais aussi l'enseignant à faire ses leçons. Elle est une solution pour motiver les apprenants, développer leur compétence linguistique et culturelle et changer leur comportement afin d'endiguer l'échec scolaire ».

L'exemple pratiqué en observation de classe
Nous avons créé une application sur PowerPoint, aidant l'apprenant à comprendre un texte en autonomie sans l'intervention de l'enseignant. Qui sera un facilitateur et accompagnateur.
Cet exemple est expliqué par les images suivantes. Un CD comprenant l'application d'accompagnement sera joint à ce document.

3.3 L'utilisation de la tablette numérique tactile en classe de FLE (exemple proposé)
B-1. Introduction
Dans les nouvelles approches (approche par compétence / approche actionnelle), l'apprenant construit lui-même ses connaissances, et l'enseignant reste son guide ou son assistant. Pour cela nous avons voulu créer un exemple de cours de compréhension d'un texte de langue français sur une tablette numérique tactile où l'apprenant pourra gérer son apprentissage en autonomie.
Bien qu'il existe plusieurs applications d'enseignement/apprentissage destinées à s'implanter sur la tablette, nous avons aimé créer notre propre application et l'essayer sur les apprenants de FLE dans une classe de langue (Français) et analyser par la suite les avantages et les limites que produit cette application sur le rendement des apprenants.

B-2. Démarche
Nous avons choisi un texte de français (aimez-vous lire) tiré du Manuel scolaire français de la première année du cycle secondaire, comme un échantillon pour notre expérience.
Nous avons par la suite écrit ce texte sur le logiciel (Power Point), dans un style et avec une mise en forme rappelant le manuel scolaire. Une fois que l'apprenant allumera sa tablette, il verra une illustration du manuel de français. Et d'un simple clic, le manuel s'ouvre pour accéder à son texte. (De cette façon, l'apprenant aura toujours l'image du livre dans ses représentations mentales).

L'apprenant pourra aussi feuilleter les pages pour en choisir un texte. Arriver au texte choisi, l'apprenant va le lire tout seul et à chaque mot ou expression mal comprise, il va cliquer sur ce dernier/dernière et l'application le guidera vers une nouvelle page, où il trouvera une explication/définition du mot (tirée de dictionnaire), il pourra aussi trouver une image, un son ou même une vidéo lui expliquant comment il va lire le mot, sa définition, son utilisation, … Voir l'image en annexe (1).
Pour les verbes : une fois on clique sur le verbe du texte, on est transféré dans une autre page où on pourra trouver une explication de ce verbe et nous pourrons aussi avoir sa conjugaison en 08 temps, l'annexe 2 l'illustre.
L'annexe 3 nous permet de résoudre les exercices prévus pour ce texte. Et nous pourrons transiter entre l'exercice n°1 et l'exercice n°2. Un simple clic nous permettra d'exécuter l'exercice. En cliquant sur le bouton « Commencer l'exercice n°1, nous aurons la page suivante :

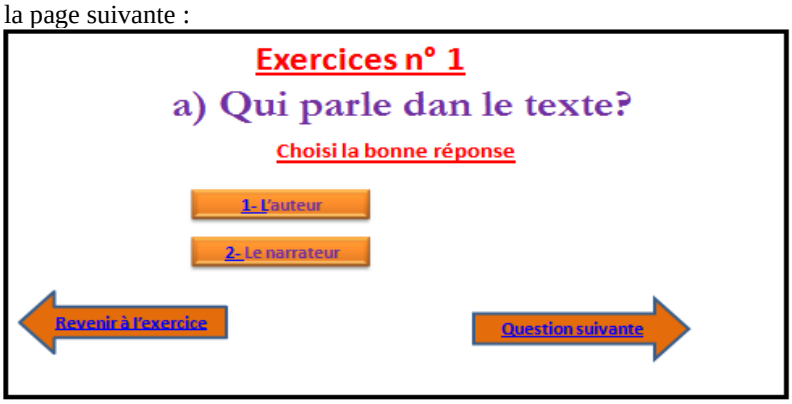


Figure 1. Exemple de l'interface de l'application

Ici nous avons à choisir entre deux propositions de réponses, si la réponse est correcte, nous aurons l'image A, sinon nous aurons l'image B, et nous pourrons refaire l'exercice, ou passer à la suite.

Figure 2. Exemple de l'interface de l'application

Figure 3. Exemple de l'interface de l'application

Si on choisit la question n°2, l'application se dirigera directement à la page des questions de compréhension :

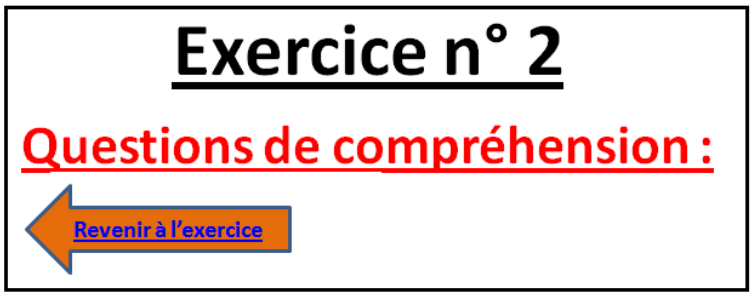


Figure 4. Exemple de l'interface de l'application

Remarque : pour répondre à ses questions, nul ne peut remplacer l'enseignement, ni le manuel scolaire, ni la tablette. L'enseignant est seul habilité à juger les bonnes réponses et les mauvaises réponses. Et de procéder à une éventuelle correction.
Bien qu'on puisse trouver des applications « d'intelligence artificielle » mais rien ne vaut la présence d'un enseignant devant ses apprenants.

B-3. Conclusion :
Cette application facilite aux apprenants, d'une part, de comprendre les textes en autonomie et créerait d'autre part une motivation chez eux. Ils pourront tout en apprenant avoir une joie, un plaisir à manipuler cet outil dont ils sont très attachés et qu'ils connaissent bien.

IV- Conclusion générale
La présente recherche, que nous avons mené au sein du lycée avec les apprenants du cycle secondaire, classe de FLE, nous a permis d'analyser et de tester l'évolution de la dynamique interactionnelle d'un groupe d'apprenants aux prises avec une tablette tactile numérique dans une situation d'enseignement/apprentissage, en vue de découvrir le rôle et la place potentielle de cet outil dans cette évolution. Sur ce point, notre objectif était de rendre compte du processus d'appropriation de la tablette tactile numérique par les apprenants ainsi que par les enseignants.
D'après notre étude, les pratiques de la tablette dans la classe de FLE, nous donnent des effets positifs sur les apprentissages en classe. De plus, le gain de temps et la motivation ont progressé chez nos apprenants et ils ont donné des résultats encourageants et beaucoup plus satisfaisants de ceux obtenus en mode d'enseignement classique.

Par contre, pour les enseignants d'anciennes générations, ils ont beaucoup de mal à concevoir des séquences ou des cours intégrant l'utilisation de l'outil informatique, en partie sans doute parce qu'ils n'ont pas encore approprié cet outil et n'ont pas reçu une formation appropriée. Une solution consisterait certainement à former ces enseignants aux nouvelles technologies et nouvelles méthodologies d'enseignement/apprentissage.

L'utilisation et l'intégration des TICE en milieu scolaire demandent des efforts considérables et des investissements importants de la part des autorités, mais aussi une formation des enseignants et apprenants à utiliser les différents outils et logiciels mis à leurs dispositions.

Pour conclure, il serait intéressant de voir dans les recherches futures, la perspective d'utiliser les TICE dans la formation universitaire et comprendre l'impact de son intégration en pratique pédagogique. Il serait enfin intéressant de faire des recherches sur la façon de les utiliser par les apprenants et les enseignants formateurs et de percevoir les bienfaits sur la motivation et la réussite des apprenants.

Références bibliographiques

Bendaho, M., & Mekkaoui, M., 2023, « L'impact de l'activité « Forum » de Moodlesurla compétence de production écriteen langue française : cas d'étudiants de la filière d'anglais», Revue Studii de gramatică contrastivă, n°39.

BERTIN Jean-Claude (2001). *Des outils pour des langues*. Ellipses.

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (2001) : Paris : Didier.

2022, p.39-51.

CHESNAIS M-F. (1998). *Vers l'autonomie : l'accompagnement dans les apprentissages*. Hachette Education.

CHRISS Jean-Louis (2005). *Didactique du français : fondements d'une discipline*. De Boeck, Bruxelles.

CUQ Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Clé international, Paris.

FENOUILLET Fabien (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Dunod.

GRISELIN, Masselot-Girard et ALLI (2000). *Multimédia et construction des savoirs*. Université de Franche-Comté.

LEBURUN M. (2002). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Paris : De Boeck Université.

MANGENOT François (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. In *Les Langues modernes, Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes* (pp. 38-44). Paris : Association des Professeurs de Langues Vivantes.

Mekkaoui, M., (2020), «l'effet d'un environnement d'apprentissage sur la construction des connaissances en FLE », n°33, décembre 2020, Revue Studii de gramatică contrastivă. ISSNL: 1584 – 143X e-ISSN: 2344-4193.

PERAYA D., et CHARLIER B. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie*. De Boeck Université, Bruxelles.

POELLHUBER Bruno (2002). *L'intégration des TIC et changement pédagogique : une équation* ? Pédagogie collégiale, 15(4).

POELLHUBER Bruno (2001). *Un modèle constructiviste d'intégration des TICE*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.

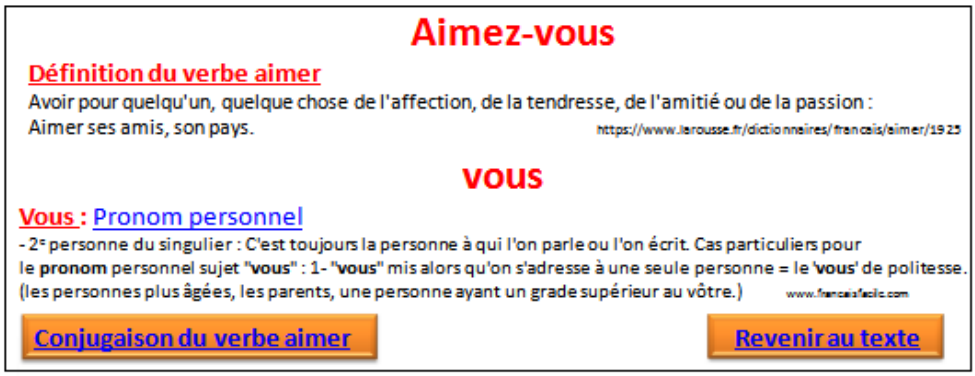
TARDIF, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique* ? Paris : ESF Editeur. Collection "Pratiques et enjeux pédagogiques".

VIAU Rolland (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Université Editions.

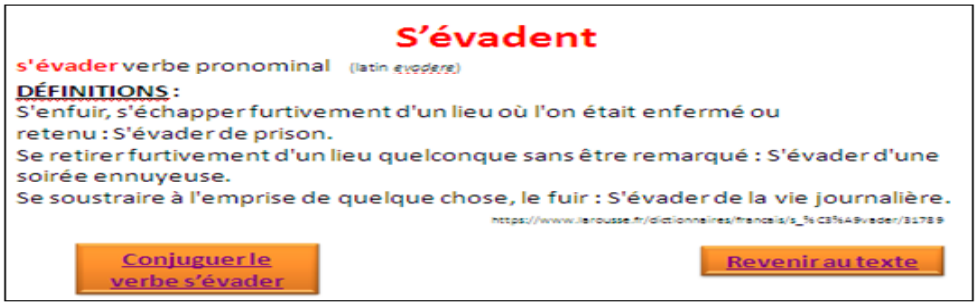
ZIMMERMANN M.-L. (1995). *Une autre façon d'apprendre : Apprendre par l'autonomie*. L'Educateur, 2, 18-20.

Annexes

Annexe 1.



Annexe 2.



Annexe 3.

Abbes ALIOUAT poursuit actuellement un doctorat en didactique des langues étrangères à la Faculté des Lettres et des Langues de l'Université Mustapha Stambouli

de Mascara. Ses travaux de recherche se concentrent sur le processus de construction des connaissances à travers l'enseignement à distance, notamment dans le domaine de l'e-learning. Il s'intéresse particulièrement à l'incidence des activités menées à distance sur l'acquisition de connaissances dans un contexte plurilingue.

Mohamed MEKKAOUI est Maître de conférences (HDR) au Département de Langue et Littérature Françaises de la Faculté des Lettres et des Langues de l'Université de Mascara, en Algérie. Ses recherches, ainsi que ses nombreuses contributions et publications scientifiques, se concentrent principalement sur l'enseignement et l'apprentissage du français à travers l'utilisation des technologies numériques, ainsi que sur la conception de systèmes d'aides didactiques pour l'enseignement et l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) et du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS).

Received: May 14, 2023 | Revised: October 15, 2023 | Accepted: November 22, 2023 | Published: December 15, 2023

PÉDAGOGIE INVERSÉE ET HYBRIDATION DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE GOOGLE CLASSROOM EN CLASSE DE FLE : UNE BRIQUE ÉDUCATIVE CENTRALE / FLIPPED PEDAGOGY AND HYBRIDIZATION OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS GOOGLE CLASSROOM IN THE FLE CLASSROOM: A CENTRAL EDUCATIONAL BRICK[1]

DOI: 10.5281/zenodo.10404549

***Résumé**: L'apprentissage hybride ou mixte permet d'assurer des opportunités d'apprentissage engageantes aux apprenants en combinant un moyen d'enseignement en face-à-face avec des alternatives d'apprentissage en ligne. Par conséquent, de nombreuses plateformes numériques ont été mises en œuvre par les universités et les établissements lors de la pandémie COVID-19 pour maintenir la continuité de leur processus d'enseignement-apprentissage et assurer le suivi pédagogique, nous citons ici « Google Classroom », qui fait partie de la suite en ligne Google Apps for Education (GAFE), reposant sur le modèle pédagogique de la classe inversée « Flippedclassroom ». Cette approche tente à dynamiser le temps alloué en classe en modifiant les rôles traditionnels d'apprentissage tout en utilisant en alternance l'enseignement à distance et la formation en classe pour prendre avantage des forces de chacune.*

Dans cet article, nous mettons en évidence principalement l'intérêt accordé à la classe inversée dans l'apprentissage hybride. Ensuite, nous soulignons les avantages et les apports offerts par la plateforme pédagogique « Google Classroom » pour le processus d'enseignement-apprentissage FLE. Enfin, nous évoquons les limites de la classe inversée et les contraintes auxquelles les concepteurs pédagogiques et les enseignants sont confrontés, presque, quotidiennement.

***Mots-clés**: Enseignement hybride, FLE, classe inversée, Google classroom, autonomie, pédagogie.*

***Abstract**: Blended learning provides engaging learning opportunities for learners by combining a face-to-face teaching medium with online learning alternatives. As a result, many digital platforms have been implemented by universities and institutions during the COVID-19 pandemic to maintain continuity in their teaching-learning process and ensure pedagogical follow-up, such as "Google Classroom", part of the Google Apps for Education (GAFE) online suite, based on the "Flipped Classroom" pedagogical model. This approach attempts to energize classroom time by changing traditional learning roles while alternating between distance learning and classroom training to take advantage of the strengths of each.*

In this article, we primarily highlight the value of the flipped classroom in blended learning. Then, we highlight the advantages and contributions offered by the pedagogical platform "Google Classroom" for the FLE teaching-learning process. Finally, we discuss the limitations of the flipped classroom and the constraints that instructional designers and teachers are confronted with, almost on a daily basis.

***Keywords**: Hybrid teaching, FFL, flipped classroom, Google classroom, autonomy, pedagogy.*

Introduction

L'apprentissage hybride et la classe inversée ont pris une importance accrue pendant la période de Covid-19. Avec les fermetures des établissements éducatifs et les mesures de distanciation sociale, de nombreux éducateurs ont cherché des moyens d'assurer la

[1] Salma BEDDAOU, Faculté des Sciences-UAE, Laboratoire de recherche : ISI'Ingénierie des Systèmes Innovants' ENSA-Tétouan, Université Abdelmalek Essaâdi, Maroc, Membre associé au Laboratoire Langage et Société CNRST URAC – 56, FLLA, UIT Kénitra, beddaou.salma@gmail.com; Mohamed El Fadil CHNINA, Faculté des Langues, Arts et Sciences Humaines – Settat, Structure de recherche : Langues, Arts et Sciences Humaines, Hassan First University of Settat, Morocco, chnina.med.fadel@gmail.com

continuité de l'apprentissage pour leurs apprenants. L'apprentissage hybride, qui combine des éléments d'apprentissage en ligne et en présentiel, a offert une solution pratique pour répondre aux besoins d'apprentissage des différents acteurs du système éducatif tout en garantissant leur sécurité.
Dans une classe inversée, les apprenants étudient le contenu du cours en ligne avant de venir en classe pour des activités pratiques et collaboratives. Cette méthode a permis aux élèves de continuer à apprendre tout en minimisant leur exposition au virus en classe. De plus, la classe inversée a permis aux éducateurs de consacrer plus de temps à des activités pratiques et à des projets en classe, ce qui a amélioré l'engagement des apprenants dans leur apprentissage.
L'apprentissage hybride et la classe inversée ont été des méthodes pédagogiques clés pendant la période de Covid-19. Ils ont permis aux éducateurs de continuer à fournir une éducation de qualité tout en garantissant le critère de sécurité. De plus, ces méthodes ont encouragé les apprenants à être plus actifs et engagés dans leur apprentissage, ce qui a eu un impact positif sur leur réussite et leur bien-être général.

1. La classe inversée dans l'apprentissage hybride – Fondements théoriques et intérêt

Le recours au numérique offre une certaine délocalisation et une flexibilité donnant à l'apprenant un plus grand contrôle sur son apprentissage en terme de temps passé, de vitesse d'apprentissage et de lieu d'étude.
L'enseignant y joue un rôle spécifiquement primordial puisqu'il va participer à la conception des différentes ressources mises à disposition des apprenants qu'elles soient numériques ou non, et ainsi baliser le processus apprentissage. L'enseignant est la boussole de l'apprenant pour l'accompagner dans son chemin d'acquisition de connaissances, de savoir-faire et de compétences.
La pédagogie inversée est une méthode éducative qui a été introduite il y a quelques années. Cette méthode consiste à inverser la place de l'enseignant et de l'apprenant dans le processus d'enseignement-apprentissage. Dans un environnement de classe traditionnel, l'enseignant présente des concepts et les apprenants les assimilent en faisant des exercices. Dans la pédagogie inversée, les apprenants découvrent les concepts par eux-mêmes en utilisant des ressources en ligne, tandis que l'enseignant supervise et guide le processus.
Plus précisément, la classe inversée, également appelée *flippedclassroom* en anglais, est une méthode pédagogique qui consiste à inverser les activités traditionnellement effectuées en classe et celles réalisées à la maison. Les apprenants visionnent des capsules vidéos explicatives ou consultent des ressources (sous forme de documents, articles ou autres) à la maison, puis ils réalisent des activités pratiques et des discussions en classe. Cette méthode est de plus en plus utilisée dans l'apprentissage hybride, qui combine des éléments d'apprentissage en ligne et en présentiel.
La classe inversée est souvent caractérisée comme une transposition temporelle et spatiale par rapport à la classe ordinaire, où l'enseignant assure son cours magistral, en apportant les ressources nécessaires en amont, avant de faire effectuer aux apprenants des exercices d'application et d'enrichissement dont la mise en œuvre est souvent reléguée hors la classe par manque de temps.
Dans sa représentation la plus courante, la classe inversée consiste à suivre la partie théorique du cours à domicile, et à dédier le temps en classe aux devoirs, traditionnellement faits à la maison, aux travaux encadrés, aux projets ou aux discussions et débats. Nous évoquons ici l'apprentissage hybride, qui se distingue par une combinaison ouverte d'activités d'apprentissage assurées en présence, en temps réel et à distance, en mode synchrone ou asynchrone.

L'intérêt de la classe inversée dans l'apprentissage hybride réside dans le fait qu'elle permet de maximiser le temps d'interaction entre l'enseignant et les apprenants lors des séances en présentiel. Les apprenants peuvent visionner les vidéos et lire les documents à leur propre rythme et revoir le contenu autant de fois qu'ils le souhaitent, ce qui leur permet de mieux comprendre les concepts et d'être plus préparés pour les activités en classe. En classe, l'enseignant peut utiliser ce temps pour répondre aux questions, fournir des explications complémentaires et aider les apprenants à appliquer les concepts dans des exercices pratiques.

De plus, la classe inversée permet de renforcer l'autonomie et la responsabilité des apprenants dans leur apprentissage. En leur donnant plus de contrôle sur leur propre apprentissage, ils peuvent se sentir plus engagés et motivés, ce qui peut améliorer leur performance.

Du côté de l'enseignant, la classe inversée permet d'aider les enseignants à différencier leur enseignement en proposant des vidéos et des documents adaptés aux besoins individuels de leurs apprenants qui peuvent ainsi travailler à leur propre niveau et progresser à leur rythme.L'ultime objectif de cette pédagogie est de recentrer l'apprentissage autour de l'apprenant, en lui donnant les outils d'être plus autonome.

La pédagogie inversée permet de réaménager le temps en classe et de le consacrer aux activités, aux projets ou aux exposés. Ainsi, l'espace de groupe est transformé en un cadre d'apprentissage proactif et interactif. Le recours au support audiovisuel et d'autres ressources préenregistrés offre davantage de contrôle aux apprenants qui peuvent ainsi s'approprier le contenu (visionner, mettre en pause, revenir et avancer au besoin) à leur propre rythme. Cette alternative peut s'avérer particulièrement pertinente pour les apprenants ayant des problèmes d'accessibilité, notamment les personnes ayant une déficience auditive ou visuelle qui peuvent alors bénéficier de l'affichage de sous-titres. De plus, pouvoir visionner une conférence plus d'une fois peut s'avérer fort utile pour ceux dont le français n'est pas la langue maternelle. Le fait de consacrer le temps en classe à l'application des concepts pourrait aussi offrir aux enseignants une meilleure occasion de détecter les erreurs et les idées fausses, en particulier celles qui sont répandues dans la classe. Par ailleurs, les projets menés en collaboration peuvent encourager l'interaction sociale entre les apprenants, ce qui facilitera l'apprentissage par les pairs et leur permettra d'améliorer des niveaux divers de compétences pour soutenir leurs pairs.

Par conséquent, les actions de l'enseignant s'affinent grâce à la classe inversée et au blendedlearning. Il peut désormais prendre le temps nécessaire avec les apprenants puisqu'il n'a plus dans ses attributions de délivrer une connaissance théorique plus ou moins identique à multiples reprises.

Le concept d'hybridation est un concept à trait évolutif, né d'une vision économique, qui varie selon les expressions employées dans la littérature anglo-saxonne ou de ceux du monde francophone[1] mais qui s'accorde sur un point, celui de la contrainte du monde entrepreneurial dans la décennie 90 de trouver des dispositifs correspondant mieux aux évolutions du nouveau millénaire et de mettre en place des alternatives plus économiques pour la formation continue que les séminaires, les manuels d'autoformation ou la vidéo. Dès 1995, dans la sphère de la littérature francophone[2], une observation a été faite. Elle concerne les attentes du monde de l'entreprise, qui aspire à une formation plus abondante, de meilleure qualité, à moindre coût, et adaptée aux rythmes à la fois individuels et organisationnels. Par conséquent, il est impératif de

[1] Charlier, B. et al. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. Distances et savoirs 4 (4), 469-496.

[2] Gremmo, M.-J. & Riley P. (1995). Autonomie et apprentissage autodirigé : histoire d'une idée. Mélanges CRAPEL n° 23.

concevoir de nouvelles approches pour rendre la formation plus flexible et en adéquation avec les besoins de toutes les parties prenantes.

Dans le milieu universitaire, la HigherEducationAcademy (HEA)[1] appuie cette tendance. Elle souligne que l'évolution initiée dans les années 90 avec l'enseignement à distance et en ligne s'est progressivement étendue par le biais de divers modèles pédagogiques et technologiques combinés. Ce qui initialement constituait une solution intermédiaire entre l'enseignement en classe traditionnel et l'enseignement entièrement en ligne a donné naissance à des variantes telles que les MOOC (Massive Open Online Courses) ou les classes inversées (Flipped Classroom). Ces approches offrent des alternatives vers des espaces d'apprentissage plus informels.

Le concept de l'hybridation dans le processus d'enseignement-apprentissage ne se limite pas uniquement au partage des activités pédagogiques en présentiel et en distanciel, ni à la distinction entre les cours synchrones et asynchrones. Il englobe également la diversité des méthodes et des activités, la variété des interactions, et l'intégration des spécificités au service d'un objectif institutionnel commun.

Ainsi, la classe en face-à-face et la classe en ligne doivent être complémentaires, chacune contribuant à assimiler les connaissances et à mettre en pratique les compétences nouvellement acquises. Pour l'enseignant, le défi majeur d'un cours en hybride réside dans une juste répartition des activités en ligne et en classe. Savoir adapter le rythme de cours est très important pour maintenir l'attention et la motivation des apprenants tout au long du processus d'acquisition du savoir. Il est ainsi préférable d'alterner entre séances de travail individuel et séances en groupe, et de diversifier les activités si elles se déroulent en présentiel ou en distanciel.

2. « Google Classroom » dans le processus d'enseignement-apprentissage FLE – Avantages et apports

2.1. Pédagogie inversée et enseignement-apprentissage du FLE

En classe de FLE (Français Langue Étrangère), la pédagogie inversée semble être une approche efficace pour permettre aux apprenants d'améliorer leur compétence en français.

Nous citons quelques avantages de cette méthode pour l'apprentissage du FLE :

- **Flexibilité :** Avec la pédagogie inversée, les apprenants peuvent travailler à leur propre rythme. Ils peuvent accéder aux ressources en ligne à tout moment et étudier les concepts à leur propre rythme. Cela permet aux apprenants de mieux comprendre les concepts en prenant le temps nécessaire pour assimiler les informations.
- **Interaction :** La pédagogie inversée favorise l'interaction entre les apprenants et l'enseignant. Lorsque les apprenants étudient les concepts en ligne, ils peuvent poser des questions à l'enseignant et obtenir des réponses en temps réel. Cette interaction permet aux apprenants de mieux comprendre les concepts et de progresser plus rapidement.
- **Motivation :** La pédagogie inversée peut aider à motiver les apprenants. En utilisant des ressources en ligne, les apprenants peuvent découvrir les concepts par eux-mêmes, ce qui peut être plus motivant que d'écouter une présentation

[1] La HEA est une institution professionnelle destinée à promouvoir l'excellence dans le monde de l'Éducation britannique. Elle a été fondée par les universités et les grandes écoles de Grande-Bretagne et sa gouvernance est assurée par un collège des représentants institutionnels au plus niveau, parmi lesquels les recteurs directeurs d'universités. Repéré à https://www.heacademy.ac.uk/enhancement/starter-tools/blended-learning. Page consultée le 26/6/2019

de l'enseignant. Cette méthode permet également aux apprenants de développer leur autonomie en matière d'apprentissage.

- **Personnalisation :** La pédagogie inversée permet de personnaliser l'apprentissage. Les apprenants peuvent choisir les ressources en ligne qui correspondent le mieux à leur niveau et à leurs besoins d'apprentissage. Cette personnalisation permet aux apprenants de progresser plus rapidement et de mieux assimiler les concepts.

En somme, la pédagogie inversée peut être une approche efficace pour l'enseignement du FLE en classe. Elle permet aux apprenants de travailler à leur propre rythme, de mieux comprendre les concepts, d'interagir avec l'enseignant et de développer leur autonomie en matière d'apprentissage. Cependant, il est important que l'enseignant fournisse un soutien adéquat aux apprenants tout au long du processus d'apprentissage pour garantir la réussite de cette méthode.

2.2. Google classroom en classe de FLE – Quelques pistes d'application

Google Classroom est une plateforme d'apprentissage en ligne développée par Google qui permet aux enseignants de créer et de gérer des cours virtuels pour leurs élèves. L'outil permet de partager des ressources, des devoirs et des commentaires avec les élèves, de suivre leur progression et de communiquer avec eux facilement.

Dans le contexte de la classe inversée en FLE (Français Langue Étrangère), Google Classroom peut être un outil très utile pour les enseignants. En effet, la classe inversée implique que les apprenants travaillent de manière autonome en dehors de la classe, en utilisant des ressources en ligne pour se familiariser avec les concepts clés. Google Classroom peut aider les enseignants à organiser et à distribuer ces ressources de manière efficace.

3. Exemples d'activités FLE (Français Langue Étrangère) avec la plateforme Google

- *Visionnage de vidéos explicatives :* L'enseignant peut partager des vidéos sur des sujets de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire, de compréhension orale ou écrite, etc. avec ses apprenants et leur demander de les regarder avant la séance de cours. Ils peuvent ensuite répondre à des questions sur le contenu de la vidéo lors de la séance de cours.
- *Lecture de textes* **:** L'enseignant peut partager des textes de différents niveaux de difficulté avec ses apprenants et leur demander de les lire avant la séance de cours. Ils peuvent ensuite discuter de leur compréhension, faire des activités de compréhension écrite ou orale en classe, ou encore rédiger des résumés ou des commentaires sur les textes.
- *Exercices en ligne* : L'enseignant peut proposer des exercices en ligne pour aider ses apprenants à mettre en pratique les compétences linguistiques qu'ils ont étudiées à domicile. Il existe de nombreuses ressources en ligne pour cela, telles que Quizlet, Duolingo, Babbel, etc. Les apprenants peuvent suivre leur progression et l'enseignantpeut suivre leur performance en temps réel.
- *Discussions en ligne* : L'enseignant peut créer des groupes de discussion en ligne pour encourager ses apprenants à communiquer entre eux en français. Il peut leur donner des thématiques de discussion ou des questions à répondre avant la séance présentielle, et ils peuvent ensuite partager leurs réflexions et leurs idées en classe sous forme de débats.
- *Enregistrements audio et vidéo* : L'enseignant peut demander à ses apprenants de réaliser des enregistrements audio ou vidéo de leurs productions orales ou

écrites et de les partager sur l'espace Google Classroom. Leurs collègues peuvent ensuite écouter ou regarder les enregistrements et donner des commentaires et des feedbacks constructifs sur le contenu et la qualité de la production, nous évoquons ici le concept de l'évaluationpar les pairs.

Proposition d'activités FLE

Dans notre pratique enseignante, nous avons conçu des scénarios pédagogiques ciblant l'apprentissage et l'assimilation des compétences d'ordre langagier et communicationnel.

L'objectif de cette modeste expérimentation était d'analyser l'apport du concept de la classe inversée dans une classe de FLE (Français Langue Étrangère).

Comment la classe inversée peut susciter l'intérêt des apprenants et les pousser à s'engager dans leur processus d'apprentissage ?

Activité 1 : Compréhension de l'oral – Décrire une personne

Titre de la séquence : Le portrait
Niveau des apprenants : Intermédiaire A2
Durée : 45 minutes
Objectif communicatif : Apprendre à élaborer un portrait.
Objectifs linguistiques :
-Maîtriser l'emploi des prépositions (avec, de, par, à).
-Savoir les règles de rédaction d'un portrait : Le lexique de la description physique et morale « les adjectifs ».
-Connaître le passé simple.

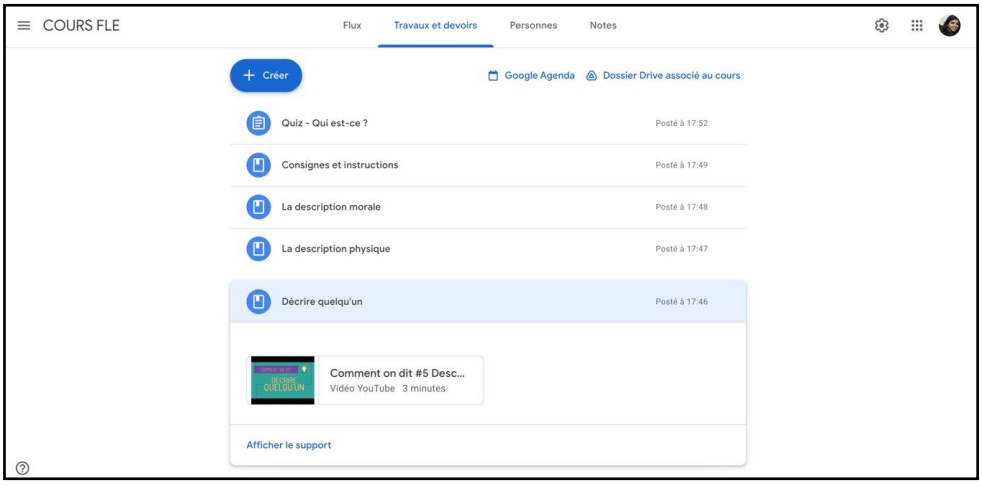


Figure 1 : *Ressources déposées par l'enseignant sur Google Classroom – Espace COURS FLE*

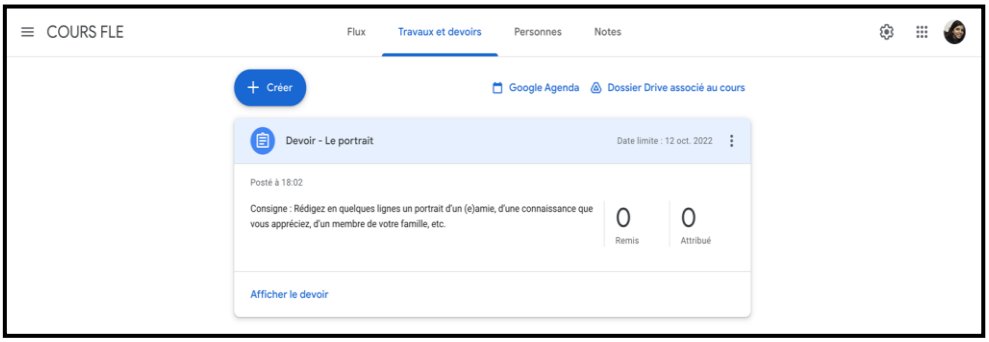
Nous avons déposé des vidéos explicatives dans l'espace du cours suivi d'un document *consignes et instructions*. Les apprenants seront amenés à visionner les capsules et à répondre au Quiz conformément aux instructions données.

Le temps de classe sera consacré aux jeux de rôles et aux activités d'entraînement en binôme et en groupe.

Activité 2 : Production de l'écrit – Décrire une personne

Consigne : Rédigez en quelques lignes un portrait d'un (e)amie, d'une connaissance que vous appréciez, d'un membre de votre famille, etc.
Durée : 45 minutes

Figure 2 : *Devoir -Consigne de l'enseignant*



Les apprenants seront amenés à préparer un travail rédactionnel sur la thématique du portrait. Ce devoir sera remis sur l'espace Google Classroom et évalué selon une grille d'évaluation, l'apprenant pourra diagnostiquer ses lacunes linguistiques et rédactionnelles.
Le temps en classe sera consacré aux activités de remédiation, aux explications et à la lecture à haute voix des meilleurs portraits élaborés par les apprenants ayant eu le meilleur score.

Activité 3 : Grammaire – Les pronoms relatifs

Titre de la séquence : Les pronoms relatifs simples – Définition et usage
Niveau des apprenants : Intermédiaire A2
Durée : 45 minutes
Objectifs linguistiques :
-Identifier les pronoms relatifs simples (Qui, Que, Dont, Où).
-Connaître leurs fonctions dans la subordonnée relative.

Figure 3 : *Grammaire « les pronoms relatifs simples » -Ressources déposées par l'enseignant sur Google Classroom - Espace COURS FLE*

Nous avons partagé une vidéo et un document sur Google Classroom qui expliquent les pronoms relatifs simples, leur définition, leur usage et leur forme.

Les apprenants consultent les ressources déposées et échangent dans un forum sur Google Classroom. Le temps en classe sera consacré aux activités d'application et aux activités de remédiation.

Activité 4 : Production de l'oral - Culture

Nous avons partagé des articles, des vidéos et des images sur l'espace Google Classroom qui présentent la culture française.

Les apprenants discutent des différents aspects de la culture française, tels que la gastronomie, les festivals ou les coutumes, et partagent leurs avis et opinions.Cette activité permet aux apprenants de pratiquer leur production orale en FLE tout en se familiarisant avec la culture française.

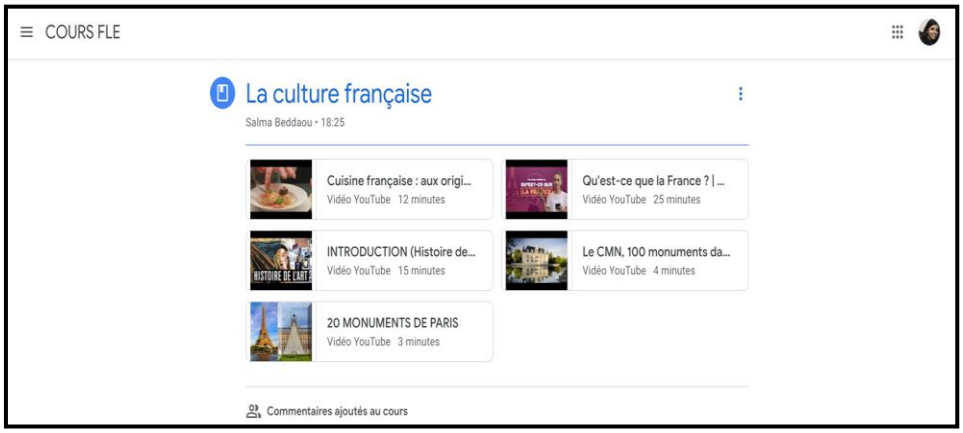


Figure 4 : *Activité production orale « La culture française » -Ressources déposées par l'enseignant sur Google Classroom - Espace COURS FLE*

Le temps en classe sera consacré à réaliser des exposés en groupe pour présenter les différents aspects de la culture française.

Consigne : Imaginez que vous êtes un guide touristique et que vous devez présenter la culture française à un groupe de touristes étrangers. Préparez une présentation orale de 5 à 7 minutes dans laquelle vous expliquez les aspects les plus importants de la culture française, tels que la gastronomie, l'art, la musique ou les rituels. **Durée :** 45 minutes

4. Modalités d'évaluation

Dans nos classes d'enseignement hybride en FLE, l'évaluation des apprenants revêt une importance capitale, car elle nous permet de mesurer leur progression linguistique et leur compréhension du contenu enseigné. Pour garantir une évaluation équilibrée et adaptée aux besoins variés de nos apprenants, nous avons mis en place une approche diversifiée qui intègre à la fois des évaluations en ligne et en présentiel.

L'utilisation de Google Classroom comme plateforme principale nous offre une gamme d'outils précieux pour évaluer nos apprenants de manière efficace. Nous utilisons cette plateforme pour proposer des quiz en ligne, des exercices interactifs et des évaluations formatives. Les quiz en ligne permettent aux apprenants de tester leurs connaissances de manière autonome, et les exercices interactifs renforcent leur compréhension des concepts clés du FLE.

Cependant, nous comprenons l'importance de l'application pratique des compétences linguistiques, c'est pourquoi notre approche d'évaluation inclut également des évaluations en classe. Ces évaluations en présentiel permettent aux apprenants de mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans un environnement interactif et collaboratif. Cela favorise la communication orale, l'expression écrite et l'interaction avec leurs pairs, éléments essentiels du processus d'apprentissage en FLE.
Cette combinaison réfléchie d'évaluations en ligne et en présentiel nous offre la flexibilité nécessaire pour nous adapter aux besoins variés de nos apprenants. Qu'ils préfèrent l'apprentissage en ligne ou en salle de classe, nous nous efforçons de fournir une expérience d'évaluation équitable, stimulante et efficace, qui contribue à leur succès dans l'acquisition des compétences du FLE.

5. Pédagogie inversée – Limites et contraintes

La pédagogie inversée, également connue sous le nom de "flippedclassroom", est une approche éducative dans laquelle les apprenantsconsultent le contenu du cours à la maison, généralement sous forme de vidéos ou de lectures, et utilisent ensuite le temps en classe pour des activités plus interactives, telles que des discussions, des projets de groupe ou des exercices pratiques. Bien que la pédagogie inversée présente plusieurs avantages, elle comporte également certaines limites et contraintes. Voici quelques-unes d'entre elles :

- **Accès aux ressources** : La pédagogie inversée suppose que tous les apprenants disposent d'un accès fiable à Internet et aux ressources nécessaires pour étudier le contenu à la maison. Cependant, tous les élèves n'ont pas nécessairement accès à ces ressources, ce qui peut créer des inégalités dans l'apprentissage.
- **Autonomie et motivation** : Certains apprenants peuvent avoir du mal à s'auto-réguler et à rester motivés lorsqu'ils étudient seuls à la maison. Sans la supervision directe de l'enseignant, certains apprenants pourraient procrastiner, ne pas étudier le matériel de manière adéquate ou ne pas poser de questions sur les concepts qu'ils ne comprennent pas.
- **Dépendance technologique** : La pédagogie inversée repose largement sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, telles que les vidéos en ligne ou les plateformes d'apprentissage en ligne. Cela signifie que les enseignants doivent être compétents dans l'utilisation de ces outils et que les établissements à ordre éducatif doivent investir dans l'infrastructure et les ressources technologiques appropriées.
- **Évaluation** : Dans une classe inversée, le temps en classe est souvent consacré à des activités interactives plutôt qu'à des conférences ou à des présentations magistrales. Cela peut rendre l'évaluation des apprenants plus complexe, car il peut être difficile de mesurer leur compréhension réelle du contenu et leur acquisition des compétences.
- **Charge de travail supplémentaire** : La mise en place de la pédagogie inversée exige souvent des enseignants de préparer des ressources en ligne, de créer des vidéos ou d'identifier des lectures supplémentaires pour les élèves. Cela peut entraîner une charge de travail supplémentaire pour les enseignants, en particulier au début de la mise en œuvre de cette approche.
- **Besoin de support et de formation** : Les enseignants qui souhaitent adopter la pédagogie inversée peuvent avoir besoin de formations supplémentaires pour développer les compétences nécessaires à son application efficace. L'absence de support adéquat peut entraîner des difficultés dans la mise en œuvre de cette approche.

Conclusion

En conclusion, la pédagogie inversée offre des possibilités intéressantes pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en classe. En permettant aux apprenants d'appréhender les ressources du cours à domicile et de consacrer le temps en classe à des activités interactives, elle favorise l'engagement actif des apprenants et leur donne l'occasion de pratiquer et d'appliquer les connaissances linguistiques acquises.
Cependant, il est important de prendre en compte les limites et contraintes de la pédagogie inversée en classe de FLE. L'accès aux ressources, la motivation et l'autonomie des apprenants, ainsi que la dépendance technologique sont autant d'aspects à considérer. De plus, l'évaluation des apprenants peut être un défi, et les enseignants doivent être prêts à investir du temps et des efforts supplémentaires pour mettre en place cette approche.
Malgré ces défis, la pédagogie inversée peut apporter des avantages significatifs en classe de FLE. Elle permet aux apprenants de bénéficier de l'encadrement et de l'interaction directe avec l'enseignant pour des activités communicatives et collaboratives. Les apprenants peuvent également développer leurs compétences de compréhension orale en écoutant les vidéos ou les enregistrements audio préparés par l'enseignant.
En fin de compte, la pédagogie inversée en classe de FLE peut contribuer à créer un environnement d'apprentissage plus dynamique et centré sur l'apprenant. En adaptant cette approche aux besoins spécifiques des apprenants et en intégrant des méthodes d'évaluation appropriées, les enseignants peuvent exploiter pleinement le potentiel de la pédagogie inversée pour faciliter l'acquisition de la langue française et encourager l'autonomie des apprenants.
En poursuivant la recherche, l'expérimentation et le partage des bonnes pratiques, nous pourrons continuer à améliorer l'utilisation de la pédagogie inversée en classe de FLE et ainsi favoriser un apprentissage plus efficace et gratifiant pour tous les apprenants.

Références bibliographiques

Charlier, B. et al. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs* 4 (4), 469-496.
Beddaou, S. (2019). *L'apprentissage à travers le jeu (Seriousgame) : L'élaboration d'un scénario ludo-pédagogique. Cas de l'enseignement-apprentissage du FLE*, Université Ibn Tofaïl UIT Kénitra MAROC.
Bergmann, J et Sams, A. (2014). *La classe inversée*. Édition Technologie de l'éducation.
Elarbadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34.
Gremmo, M.-J. & Riley P. (1995). Autonomie et apprentissage autodirigé : histoire d'une idée. *Mélanges CRAPEL* n° 23.
Rosier, J-M. (2002). *La didactique du français, Que sais-je ?*. PUF, Paris

Salma BEDDAOU est enseignante-chercheuse en Langue et Communication à la Faculté des Sciences, Tétouan, Maroc. Elle a réalisé en 2019 une thèse de doctorat sur *L'apprentissage à travers le jeu (Seriousgame) : L'élaboration d'un scénario ludo-pédagogique. Cas de l'enseignement-apprentissage du FLE* (UIT, Maroc). Elle est membre chercheur au sein du laboratoire de recherche ISI 'Ingénierie des Systèmes Innovants', École Nationale des Sciences Appliquées de Tétouan, Université Abdelmalek Essaâdi - Maroc, et membre associé au laboratoire Langage et Société CNRST URAC – 56, Faculté des Langues, Lettres et Arts, Université Ibn Tofaïl,Kénitra Maroc. En 2019, elle a participé au projet MarMOOC

« Apprentissage Hybride Mutualisé et Ouvert dans les Universités Marocaines », elle a fait partie de l'équipe de la conception pédagogique de la formation MOOC intitulée : *Apprendre à communiquer en français par des situations.* https://www.mun.ma/courses/course-v1:UIT+UIT003+session01/about **Axes de recherche** : L'innovation pédagogique, le e-learning, Soft Skills et didactique des langues.

Mohamed El Fadil CHNINA est Professeur de Langue et Littérature françaises à la Faculté des Langues, Arts et Sciences Humaines, Settat, Maroc. Il a soutenu en 2021 son doctorat à la Faculté des Langues, Lettres et Arts, Kénitra – Maroc, consacré à l'analyse du discours. Il est membre permanent du laboratoire Langues, Arts et Sciences Humaines, FLLA, Hassan First University of Settat, et membre associé au laboratoire Langage et Société CNRST URAC – 56, Faculté des Langues, Lettres et Arts, Université Ibn Tofaïl,Kénitra Maroc. Occupant le poste de Professeur de l'enseignement secondaire qualifiant de 2015 à Septembre 2021, il a animé des ateliers de communication et des séminaires portant sur l'apprentissage du FLE. En 2014, il a effectué un stage de fin d'études au sein au sein du Centre de Langues de l'Université Ibn Tofail - Maroc, consacré à **la didactique du FLE et du FOS, à l'évaluation et à l'enseignement à distance. Axes de recherche** : Langue et Littérature Françaises, les nouvelles méthodes d'apprentissage et didactique des langues.

Received: May 2, 2023 | Revised: October 19, 2023 | Accepted: November 2, 2023 | Published: December 15, 2023

REALIDADES Y PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA A DISTANCIA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ARGELINO / REALITIES AND PROPOSALS FOR FORMATIVE DISTANCE LEARNING ASSESSMENT IN THE ALGERIAN UNIVERSITY CONTEXT[1]

DOI: 10.5281/zenodo.10404684

***Resumen**: En el presente artículo se estudia la implementación de la evaluación formativa en las aulas universitarias argelinas en tiempos de la pandemia de Covid-19. Ante los nuevos desafíos educativos provocados por la pandemia del coronavirus y el confinamiento tanto de docentes como de discentes desde el 12 de marzo de 2020, la enseñanza superior en Argelia tuvo que cambiar el modo de enseñanza de la modalidad presencial hacia la virtual y más tarde hacia la semipresencial. Esta nueva normalidad obliga a los docentes a enfrentarse a dos situaciones reales. Por un lado, al uso de las diferentes herramientas tecnológicas, es decir, al cómo usarlas en el aula virtual de lenguas, y por otro lado, a cómo plantear la evaluación formativa a distancia ante estos nuevos retos. Por tanto, basándonos en estos dos puntos clave, nos hemos interesado en indagar cómo se practicaba la evaluación formativa de las asignaturas fundamentales por parte de los profesores del departamento de lengua inglesa durante el curso académico 2020-2021. Teniendo en cuenta la escasa experiencia de los docentes en la docencia virtual, nos hemos focalizado, en primer lugar, en resaltar las prácticas evaluativas mediante la comparación entre las notas de la evaluación formativa y sumativa y, en segundo lugar, en examinar los usos y recursos utilizados para llevar a cabo la evaluación formativa mediante un cuestionario dirigido a los profesores de lengua inglesa. Esta investigación aborda un estudio descriptivo basado en un enfoque mixto, con el objetivo de poner de relieve la necesidad de adoptar nuevos recursos de evaluación a distancia como pueden ser: Kahoot, Quiziz, Trivinet, Socrative, Jamboard, Rubistar y Google Forms.*

***Palabras clave**: evaluación formativa, pandemia, presencial, virtual, herramientas digitales.*

***Abstract**: In this article, we aim to study the implementation of formative assessment during the Covid-19 pandemic. Faced with the new educational challenges brought about by the coronavirus pandemic and the confinement of teachers and students since the 12th March 2020, higher education in Algeria has had to change the mode of teaching from face-to-face to virtual and then to blended learning. This new normality forced teachers to face two real situations, on the one hand, the use of different technological tools, i.e. how to use them in the virtual language classroom, and on the other hand, how to approach distance learning in the face of new challenges. Therefore, based on these two key points, we were interested in investigating how the formative assessment of core subjects was practiced by teachers in the English language department during the academic year 2020-2021. Given the limited experience of teachers in this area, we focused firstly on highlighting assessment practices by comparing formative and summative assessment marks, and secondly on examining the uses and resources used to carry out formative assessment by means of a questionnaire addressed to English language teachers. In fact, this article is a descriptive study based on a mixed approach, with the aim of highlighting the need to adopt new distance assessment resources such as: Kahoot, Quizizz ,Trivinet ,Socrative , Jamboard ,Rubistar and Google Forms.*

***Keywords**: formative assessment, Covid 19 pandemic, face-to-face, virtual, digital tools.*

[1] Abed BOUBEKEUR, University of Ibn Khaldun Tiaret, Algeria, abed.boubekeur@univ-tiaret.dz; Karima Taleb ABDERRAHMANE, University of Mostaganem, Algeria, karima.talebabderrahman@univ-mosta.dz ; José ROVIRA COLLADO, University of Alicante, Spain, jrovira.collado@gcloud.ua.es

1. Introducción

El tema de la evaluación formativa ha sido siempre muy discutido en el sistema de enseñanza superior LMD de Argelia (equivalente al sistema universitario europeo EEES) por diversos motivos que podrían ser su estatus, su función y su modalidad. Se empezó a tener en cuenta dicha evaluación a partir de 2004 con el inicio del sistema LMD en el que la evaluación conlleva dos funciones: *formar* y *controlar los logros* del alumnado universitario. Respecto a su estatus en comparación con la evaluación sumativa tradicional, constituida por el examen final del semestre, se le otorgaba menos valor dado que representaba solo el 30% de la calificación de una asignatura. Pero a partir de 2015 la escala de evaluación se ha revisado al alza, para que la evaluación formativa llegue al 50%. Desde entonces, la evaluación formativa adquiere el mismo estatus que la evaluación sumativa. Otro reto planteado respecto a la evaluación formativa, consiste en su implementación, por el escaso conocimiento acerca de su función, considerándola como una evaluación más, mientras que ésta tiene la función de seguimiento y preparación del aprendiz para la consecución de buenos resultados.

De ahí que lanzamos dos preguntas de investigación:

¿Cómo se practicó la evaluación formativa a distancia en tiempos de la pandemia?

y ¿Qué recursos digitales usan los docentes para evaluar a sus estudiantes a distancia? Los objetivos de esta investigación son, en primer lugar, analizar las prácticas evaluativas formativas a distancia en el sistema universitario de Argelia y, en segundo lugar, llamar la atención sobre los recursos que se pueden aprovechar a tal efecto en situaciones de enseñanza y evaluación formativa a distancia.

2. Marco teórico

2.1 Funciones y finalidades de la evaluación

Es muy frecuente que las concepciones de los profesores acerca de la evaluación se restrinjan al control de los conocimientos alcanzados tras un determinado periodo de aprendizaje. Así, la evaluación se ciñe a una función calificadora, mientras que en realidad su utilidad va más allá a, puesto que concierne tanto a la enseñanza como al aprendizaje "La evaluación es el análisis de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje" (Cassany *et al*., 2008: 245). Por su parte, Sanmartín (2007) en su presentación afirma que:

> La evaluación no sólo mide los resultados, sino que condiciona qué se enseña y cómo, y muy especialmente qué aprenden los estudiantes y cómo lo hacen. De hecho, no es posible considerar la evaluación separadamente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Así, Sanmartín invita al profesorado a cambiar su concepción acerca del error y de la función de la evaluación considerándola como un recurso de regulación. Cabe señalar que la evaluación, considerada por Bordón como (2006, 18) "…inherente a nuestra vida cotidiana", es todo un dispositivo que se desarrolla conjuntamente con el proceso enseñanza/aprendizaje. De ahí que la evaluación intervenga en diferentes momentos del proceso enseñanza/aprendizaje. Al principio, para determinar los niveles de los aprendices y precisar sus necesidades, y luego, como etapa intermedia para acompañarles en su aprendizaje y finalmente, para controlar sus logros finales. Desde esta perspectiva Tenbrink (2008, 17) afirma que "La evaluación es el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez se utilizan para tomar decisiones".

Esta aproximación al concepto de evaluación pone el énfasis en el hecho de que la evaluación es un proceso cuyo objetivo consiste en recabar *información* para formular *juicios* y por consiguiente tomar *decisiones*. Así que las tres claves: información, juicios

y decisión culminan en la toma de medidas en función de la información que se ofrece mediante la evaluación y el juicio que se formula a partir de ella (Boubekeur, 2014). Tomando en cuenta dichos aspectos de la evaluación, podemos decir que de acuerdo con Sanmartín (2007, 16) "La evaluación es el motor del aprendizaje". Por ello, al abordar el tema de la evaluación se precisan tres cuestiones fundamentales: *para qué evaluar, cuándo evaluar y cómo evaluar.*

-*Para qué evaluar*: la evaluación nos brinda información sobre los resultados respecto a las necesidades de los aprendices o a sus logros en relación con los objetivos de un determinado programa. Estos resultados posteriormente permiten pronunciarse con respecto al estado del proceso enseñanza/aprendizaje, y tienen dos finalidades. La primera finalidad con un aspecto social consiste en certificar mediante una cualificación que permite aprobar un examen, superar un curso u obtener un diploma y es la que se denomina evaluación *sumativa*, mientras que la segunda con orientación pedagógica, lleva al profesorado a intervenir en el proceso enseñanza/aprendizaje para ajustarlo a una situación de enseñanza/aprendizaje deseada y es la que se denomina evaluación *formativa*.

-*Cuándo evaluar:* conforme a sus finalidades, la evaluación interviene en tres diferentes momentos del proceso enseñanza/aprendizaje, es decir; *antes*, *durante* y al *final* del proceso enseñanza/aprendizaje. Es habitual que empecemos los profesores un curso con unos tópicos respecto al nivel que poseen los aprendices, sin embargo, en el transcurso del proceso enseñanza/aprendizaje nos damos cuenta de que a veces caminamos por diferentes sendas por iniciar el curso al margen de lo que se denomina una evaluación *diagnóstica*. Pues, como asevera (Boudaoud, 1999: 42) "Una evaluación diagnóstica permite averiguar esas suposiciones y remediar las deficiencias antes de que se conviertan en problemas insalvables". Antes del inicio del proceso enseñanza/aprendizaje se requiere, por supuesto, una evaluación *diagnóstica*. Su función consiste en verificar el grado de preparación de los aprendices para el programa que se va a impartir y por lo tanto determinar los prerrequisitos (Serrir y Khaldi, 1995) y de ahí resaltar las necesidades respecto al curso para aportar modificaciones y adecuar el curso al nivel del público al que va dirigido dicha enseñanza.

Asimismo, en el transcurso del acto formativo se imponen otros objetivos de evaluación que apelan a una evaluación llamada *formativa* por enfocarse en los procesos y por lo tanto centrarse en la supervisión y el análisis del proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir, en el cómo se enseña y se aprende y del mismo modo en la busca de alternativas (Mendoza: 1997). Su finalidad radica en localizar las dificultades de aprendizaje o de otro modo las necesidades del alumnado para cumplir con los objetivos del curso y por lo tanto aportar remedios que se necesitan conjuntamente en el desarrollo del proceso enseñanza/aprendizaje. Los especialistas e investigadores en el campo de la evaluación como Tagliante (2007; 1994) y Hadji (1999; 1995) comparan al profesor evaluador con el médico que diagnostica el estado de un paciente en un momento dado y prescribe una receta de medicinas como "remedio".

Al final de un curso, interviene la evaluación *sumativa* mediante, frecuentemente, un examen. Dicha evaluación tiene el cometido de verificar el logro de los objetivos finales del curso y valorar los resultados. Mediante esta evaluación no se evalúa solamente la adquisición de los conocimientos, sino también las habilidades y las tareas que el alumno debe ser capaz de desarrollar (Iglesias, 2000).

-*Cómo evaluar*: para que la evaluación resulte efectiva y eficiente, en brindarnos una información que a partir de la cual se pueda actuar de modo eficaz, ha de asentarse en unos principios irrevocables e interrelacionados configurados por instrumentos que reúnen criterios de validez y de fiabilidad, de modo que "La validez junto a la fiabilidad se manifiestan como dos cualidades necesarias para garantizar la utilidad de una

prueba", según Martín Alonso (2018, 68). Por consiguiente, la evaluación debe contar con, entre otras, como señalan Bordón (2008) y Tenbrink (2007), dos condiciones. Primero, la *validez*, que garantiza la coordinación entre lo que se quiere evaluar y los objetivos y contenidos propuestos. Para ello, hace falta tener en cuenta los propósitos para los que fue implantada. De este modo, no es válido enseñar la formación de los verbos en los tiempos del pasado y luego pedir que se conjuguen, según convenga, los verbos en un fragmento de una novela. Segundo, la *fiabilidad* que, a su vez, se refiere a que la precisión de las puntuaciones muestra las diferencias, por lo tanto, se resaltan los errores de medición a partir de las diversidades en los resultados. En esta línea Peris *et al.* (2008, 240) afirman que "… se considera que un instrumento de medición es tanto más fiable cuanto más capaz es de reducir los errores de medición".

2.2 La evaluación en el sistema de Enseñanza Superior en Argelia

Como hemos señalado, la consideración de la evaluación formativa empieza a tener relevancia gracias a la implementación de la reforma de la enseñanza superior en 2004. Así, se explicita y se da fe a dicha evaluación por medio de los textos oficiales tal como el decreto ministerial 712 en el que se precisa, de modo general, que la evaluación es semestral, concierne a cada unidad de enseñanza y que se realiza sea mediante un control continuo, un examen final o ambas modalidades combinadas. De ahí que la evaluación deba referirse a las clases magistrales, clases de práctica y trabajo personal. La evaluación formativa, se fundamenta en la media calculada a partir de las notas de cursillos que se presentan en el aula, evaluación escrita o "interrogación escrita", según los textos oficiales, o tareas que se pueden realizar fuera del aula. Por consiguiente, dicha evaluación tiene que cumplir con una función continua con la finalidad de orientar y ayudar al estudiante para que pueda desarrollar, en nuestro caso, su competencia comunicativa. Por otra parte, en los planes de estudio sólo se indica el tipo de evaluación de cada asignatura, es decir, continua o final además de la escala que varía entre 100% o 50% pero nunca se ha previsto integrar modos y técnica de evaluación a distancia, lo cual constituye un vacío y "opacidad" en cuanto a la gestión de la evaluación señalada por Mekhnache (2013, 159). De ello resulta que frente a la situación de la pandemia y consecuentemente a la enseñanza y evaluación a distancia la comunidad universitaria tomó conciencia del impacto y de la importancia de los medios digitales en la enseñanza actual, como así sucedió en otros países.

2.3 Herramientas para la evaluación a distancia

Enseñar y evaluar a distancia requiere adquirir nuevas competencias tanto digitales como profesionales, sobre todo en la docencia universitaria de segundas lenguas (Navarro-Pablo *et al.* 2019). Primero, tanto los profesores como los estudiantes deben disponer de los recursos para acceder a los medios digitales con vistas a impartir clases y por lo tanto evaluar las adquisiciones. Asimismo, alumnado y profesorado debe poseer conocimientos respecto al uso de las plataformas disponibles en las universidades, o de las que ofrece Internet y que se pueden aprovechar incluso de modo gratuito. Debemos anotar que puede existir una "brecha digital" entre los conocimientos del profesorado y sus estudiantes (Rodicio-García, *et al.*, 2020).

Nos centraremos en estas últimas herramientas gratuitas, que forman parte de la web 2.0 (Rovira-Collado, 2016), ya conocidas previamente a la pandemia (Medjkane, 2019), pero que recibieron una gran atención durante este periodo. Hablamos de Kahoot, Quizziz, Trivinet, Socrative, Jamboart, Rubistar y Google forms que permiten una evaluación en modo tanto sincrónico como asincrónico.

- *Kahoot* (https://kahoot.com/schools-u): es una plataforma que requiere la creación de una cuenta como profesor para poder crear cuestionarios de evaluación (un conjunto de preguntas con sus respuestas y la puntuación correspondiente) y en la que se aprende

jugando que se puede usar en el aula o fuera de ella. Los estudiantes se unen a la sesión con su profesor utilizando sus teléfonos u ordenadores para responder a las preguntas. Esta herramienta posibilita la creación de las salas de juego con un sistema de puntuación para premiar a los estudiantes cuando aciertan.

- *Quizizz* (https://quizizz.com/signup?source=landing_header): es una aplicación que se puede aprovechar para crear tests desde un celular, tableta u ordenador. Ofrece en las clases de lengua oportunidades para actividades de evaluación interactiva. Su uso requiere de una cuenta de correo, tanto para el profesor como para los estudiantes. Mediante la plataforma se crean tests de elección múltiple a los cuales se puede responder también de modo asincrónico.

-*Trivinet* (https://www.trivinet.com/): es una herramienta con un fin lúdico que se puede usar desde cualquier dispositivo. Permite al profesor elaborar sus propios cuestionarios para la evaluación de las diferentes competencias y acceder a las estadísticas tanto personalizadas como grupales, lo cual permite verificar la fiabilidad del instrumento de evaluación. Como material de apoyo se puede agregar fotos y otros recursos multimedia.

-*Socrative* (https://www.socrative.com/): una herramienta de evaluación que resulta muy eficaz, sobre todo para la evaluación formativa, por basarse en cuestionarios centrados en respuestas de verdadero o falso, respuestas múltiples o cortas. Por un lado, ayuda al profesor a conocer las respuestas de sus estudiantes en tiempo real y por otro, permite a los estudiantes comunicarse con el profesor en tiempo real. Esta aplicación fomenta el uso de los móviles para crear tests, actividades lúdicas y/o evaluaciones.

-*Jamboard* (https://edu.google.com/intl/es-419/products/jamboard/): es una pizarra digital, y como material didáctico creativo permite realizar trabajos en colaboración a distancia y de modo sincrónico, lo cual permite al profesor evaluar el trabajo colaborativo de sus aprendices en tiempo real. Las clases o la evaluación se diseñan en forma de mapas conceptuales, textos y fotos que se pueden emparejar o relacionar de modo interactivo. Ofrece también la posibilidad de grabar el trabajo posteriormente bajo diferentes formatos (imágenes, pdf, esquemas, etc.).

-*Rubistar* (http://rubistar.4teachers.org/index.php): otra herramienta digital para la evaluación, sobre todo, formativa o continua, que consiste en facilitar a los profesores la creación de rúbricas en línea. En efecto, por rúbricas se entiende todos los criterios de evaluación que se establecen para los estudiantes, sea en el aula o en línea. Esta plataforma es muy útil, porque ayuda a los profesores a escoger y/o usar las rúbricas ya creadas por otros profesores y que están disponibles en la plataforma; asimismo, facilita a los profesores diseñar sus propias rúbricas y editarlas.

-*Google Forms* (https://www.google.com/intl/es/forms/about/): esta extensión de Google Drive permite crear en línea una variedad de materiales didácticos tales como encuestas, formularios para cuestionarios en los que se puede seleccionar el tipo de respuestas que se necesita: elección múltiple, respuesta corta en párrafo, crear escalas de evaluación, hojas de cálculo y presentaciones. Este formato puede ayudar en evaluar conocimientos como el desarrollo de las habilidades, puesto que ofrece la posibilidad crear cuestionarios de tipo abierto y cerrado y, del mismo modo, recabar informaciones y estadísticas sobre la evaluación misma.

3. Metodología de investigación

Este trabajo examina la evaluación formativa en tres asignaturas de la unidad fundamental del primer curso de *Licenciatura de lengua inglesa* de la Universidad Ibn Jaldún de Tiaret, durante el curso 2020-2021. Se analiza la participación de 391 estudiantes en este proceso de enseñanza híbrida y una evaluación continua o formativa a distancia. Nuestro trabajo, aborda tres asignaturas: *Técnicas de expresión oral*,

Técnicas de expresión escrita y *Gramática* en inglés, porque la lengua española es optativa en esta universidad. Estas asignaturas constituyen los fundamentos de una licenciatura en lengua extranjera y, por lo tanto, requieren una evaluación de los procesos de enseñanza/aprendizaje para desarrollar las habilidades de comprensión y de expresión orales o escritas. Respecto a la recogida de datos, hemos usado dos tipos de recursos metodológicos. Primero, las actas de notas de los estudiantes como fuentes secundarias y como fuente primaria, una entrevista estructurada, con cinco preguntas, dirigida a los profesores de las citadas asignaturas.

El estudio de la evaluación formativa se ha realizado, en primer lugar, mediante la comparación entre las calificaciones de la evaluación formativa y sumativa porque creemos que de las diferencias o similitudes entre ambos tipos de evaluación se desprenden las prácticas de evaluación adoptadas. En segundo lugar, mediante el diseño de una entrevista constituida por cinco preguntas para los siete profesores de las asignaturas estudiadas que nos permitió recabar información acerca de su participación en la enseñanza a distancia durante el curso 2020-2021, su formación respecto al uso de las nuevas tecnologías, el recurso a plataformas durante el confinamiento y la práctica de la evaluación a distancia mediante recursos digitales tales como la plataforma *Moodle*, *Google Classroom*, el correo electrónico o redes sociales como *Facebook*.

4. Resultados

El estudio de las calificaciones como resultado de todo un proceso enseñanza/aprendizaje es muy revelador respecto a la fiabilidad de los instrumentos de la evaluación y las prácticas evaluativas. Por tales motivos, hemos juzgado oportuno abordar como primera aproximación el estudio comparativo de las notas de la evaluación tanto formativa como sumativa.

Asimismo, el estudio de las herramientas usadas para la evaluación formativa a distancia, nos permite examinar la variedad de dichos recursos que están al alcance de todo profesor en la era de las tecnologías digitales.

4.1 Análisis y discusión de las notas de la evaluación formativa y sumativa

Los resultados referentes al estudio comparativo entre las notas de la evaluación formativa y sumativa, muestra una notación similar de 100% en las asignaturas de *Técnicas de expresión oral* y *Técnicas de expresión escrita*, siendo las notas similares para los 369 estudiantes.

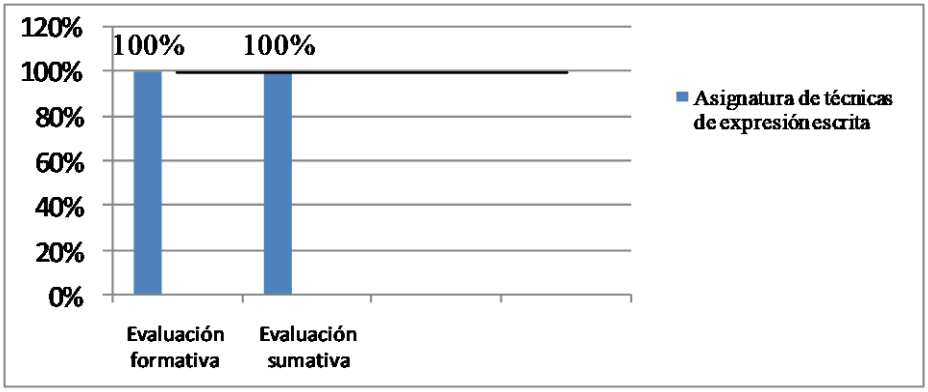


Gráfico 1: *Evaluación en Técnicas de expresión escrita***.**

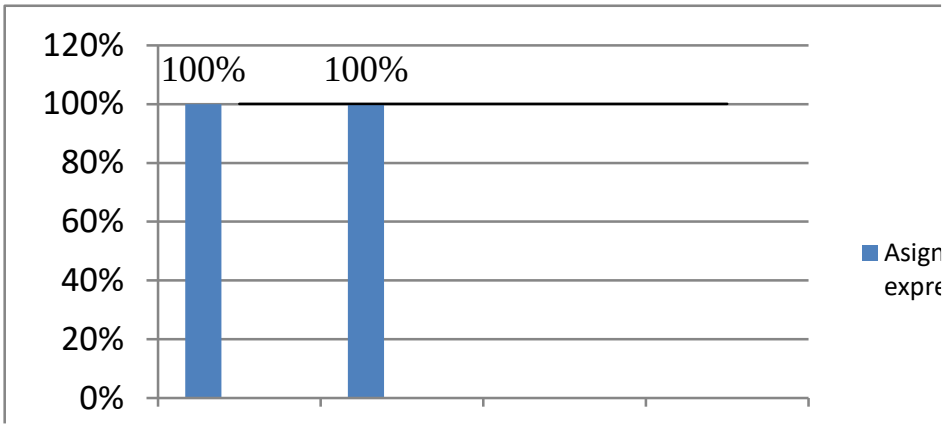


Gráfico 2: *Evaluación en Técnicas de expresión oral*

Como observamos en los gráficos (1 & 2), las notas de la evaluación continua son idénticas a las de la evaluación final, a pesar de ser asignaturas que, generalmente, por su naturaleza holística deberían presentar variaciones en la evaluación. Estos resultados confirman que el estado del proceso enseñanza/aprendizaje es estático y que entre ambas evaluaciones no ocurrió ninguna mejora, lo cual excluye la función de la evaluación formativa que consiste en detectar los fallos e intervenir para aportar remedios con vistas a mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Por lo que se refiere a la evaluación de la asignatura de *Gramática*, se registran unas diferencias entre las dos evaluaciones. Las valoraciones similares representan el 57.03% del total de las notas de la evaluación continua y final, mientras que las evaluaciones diferentes registran un 42.97%.

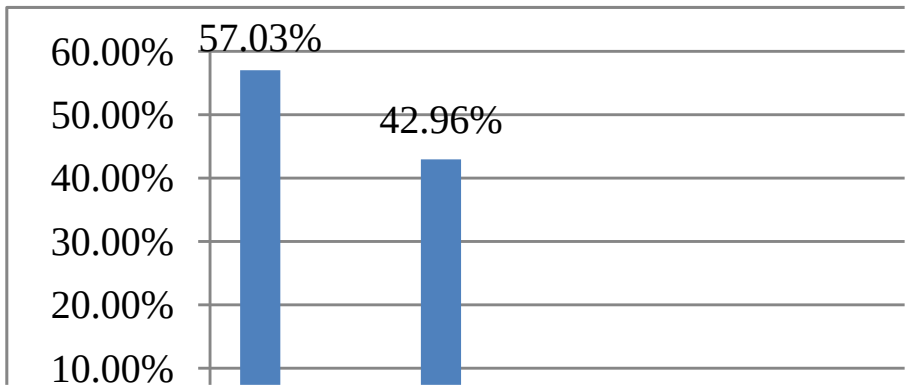


Gráfico 3: *Evaluación en Gramática*

A pesar de las diferencias entre la evaluación formativa y sumativa representada por el 42.97%, estos resultados demuestran que las evaluaciones similares son muy elevadas dado que representan más de la mitad, lo que no puede suceder si se toma en cuenta la especificidad de las funciones de cada tipo de evaluación. Además, las diferencias que se han registrado con una puntuación más elevada en la evaluación que supuestamente es formativa son mínimas puesto que varían entre un punto y medio punto. Esto nos lleva a considerar que incluso cuando se registran diferencias en las evaluaciones, éstas tienden más a ser parecidas, lo cual disminuye, desde una perspectiva teórica las

diferencias respecto a la función de cada cual. De hecho, la evaluación formativa se aproxima a considerarse como evaluación final, es decir, sumativa.

4.2. Análisis y discusión de los resultados de la encuesta

Por lo que se refiere a la encuesta con los siete profesores de las tres asignaturas que acabamos de estudiar, los resultados de sus respuestas nos permiten examinar la situación de la evaluación formativa durante el periodo de confinamiento durante el curso 2020-2021.

- *Pregunta n° 1:* ¿Ha dado usted clases durante el confinamiento a distancia?
- *Objetivo*: nuestro objetivo mediante esta pregunta consiste en comprobar si se ha generalizado la enseñanza a distancia durante el confinamiento como primera condición para examinar las respectivas modalidades. Todos los profesores encuestados nos confirman que impartieron clases a distancia durante el confinamiento.

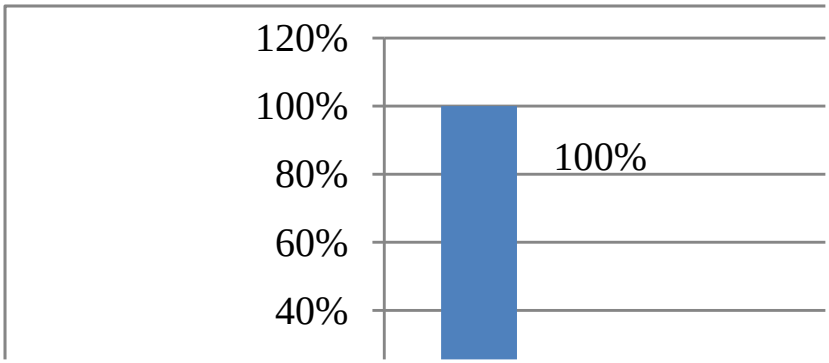


Gráfico 4: *Impartir clases en el confinamiento.*

Así que, los resultados confirman que el total de los profesores ha dado clases en momentos de confinamiento, por lo que se comprueba que poseyeran o no conocimiento sobre el uso del material digital en la enseñanza, todos tuvieron que experimentar la enseñanza a distancia frente a la inédita situación.

- *Pregunta n°2*: ¿Ha asistido usted a los cursos de formación en tecnología educativa durante el confinamiento en la universidad?
- *Objetivo*: examinar el grado de participación de los profesores en la formación que se ofreció en la universidad.

Según los resultados, 71,42% de los profesores asistieron a la formación sobre la enseñanza mediante la plataforma Moodle que se organizó en la universidad para hacer frente al cambio de las prácticas de enseñanza y de evaluación.

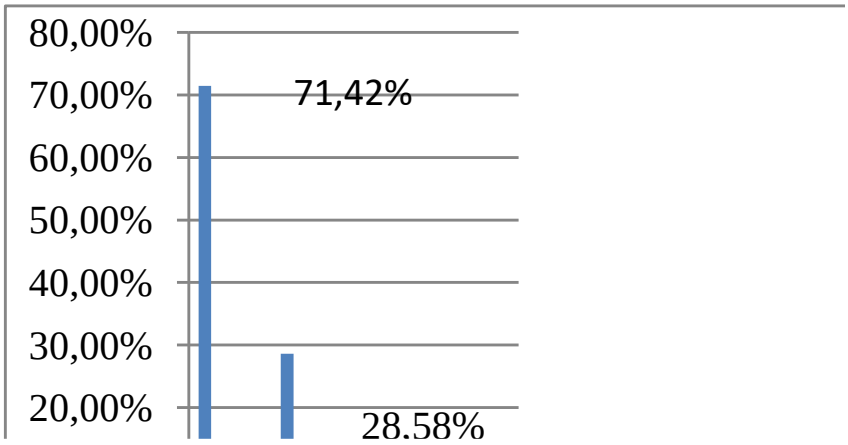


Gráfico 5: *Participación a los cursos de formación en tecnología educativa.*

Estos resultados confirman una participación muy importante en la formación, lo cual supone una disposición para poder adaptarse a la nueva situación de enseñanza a distancia.

- *Pregunta n°3:* ¿Ha usado usted algún medio digital o plataforma de videoconferencia como Google Meet, Zoom, Skype, Whatsapp u otro medio con sus estudiantes durante el confinamiento?

- *Objetivo*: Nuestro objetivo a través de esta pregunta consiste en indagar acerca del uso y, por lo tanto, la experiencia que tienen los profesores respecto a los diferentes medios digitales de videoconferencia y plataformas para la enseñanza.

A este respecto, solo el 14.29% de los profesores emplea el Skype y el 85,71% no recurre a ningún medio de videoconferencia, por lo que se confirma un uso muy limitado tanto en número de los profesores participantes como en variedad de las herramientas digitales.

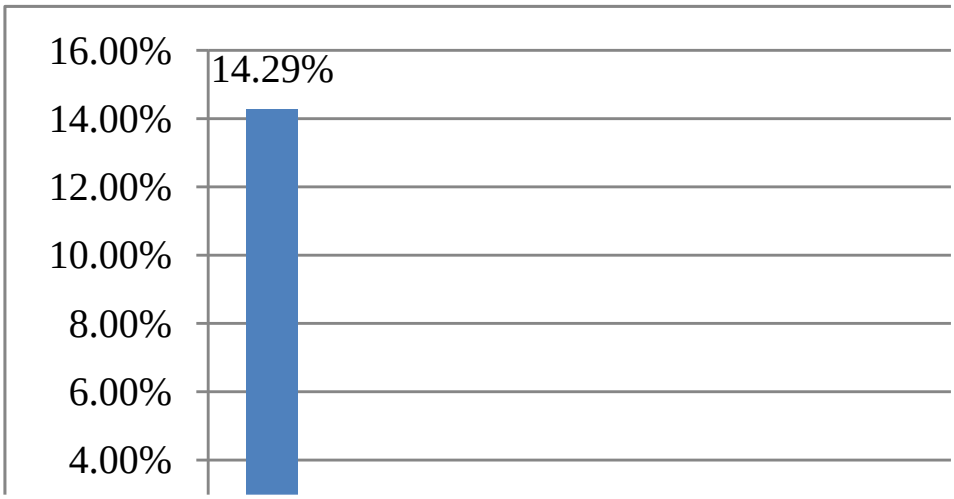


Gráfico 6: *Uso de medios digitales o plataforma de videoconferencia.*

Estos resultados evidencian un uso rudimentario de los medios digitales, lo cual confirma que durante el confinamiento del curso universitario 2020-2021 los profesores tenían poca experiencia en la manipulación de las plataformas para videoconferencias. Cabe señalar que antes de la pandemia de la Covid 19, todos los eventos tales como los congresos, las jornadas, las conferencias se hacían exclusivamente en sesiones presenciales en Argelia. De hecho, podemos decir que los profesores no estaban preparados para este tipo de enfoque para impartir clases como realizar prácticas evaluativas.

- *Pregunta n° 4:* Durante el confinamiento ¿Con qué modalidad realizó usted la evaluación continua con sus estudiantes?
- *Objetivo*: Nuestro objetivo mediante la presente pregunta consiste en ver el grado de mantenimiento de la evaluación continua a distancia.

Los resultados evidencian el mantenimiento de la evaluación a distancia en un 43% del total de las evaluaciones continuas en las asignaturas fundamentales.

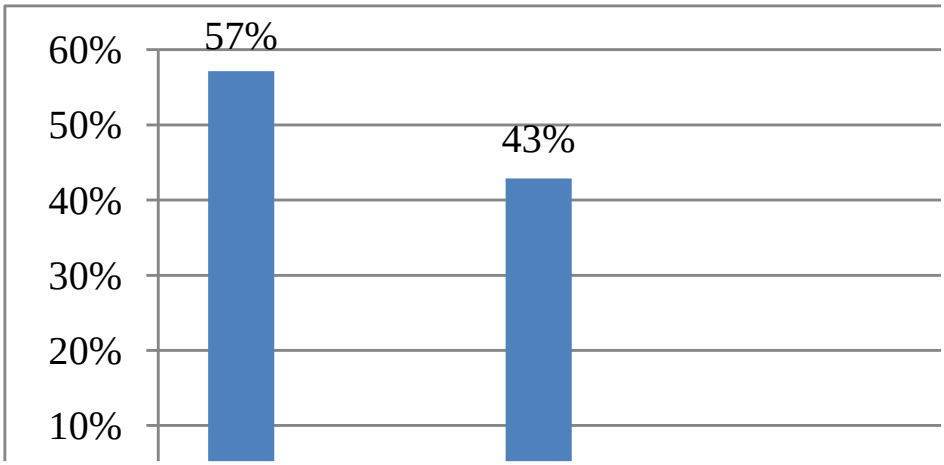


Gráfico 7: *Modalidades presencial y a distancia de la evaluación*

De esta manera, hemos comprobado mediante estos resultados que en el curso 2020-2021 la evaluación continua a distancia ha ido logrando relevancia en la educación superior, lo cual requiere prestar más atención a la formación de los profesores para iniciarles al uso de las diferentes herramientas digitales en el marco de las prácticas evaluativas con vistas a crear instrumentos de evaluación con criterios de validez y fiabilidad.

*Pregunta n°*5: ¿Qué herramientas digitales usa usted para la evaluación continua a distancia?
- *Objetivo***:** Mediante esta pregunta, nos interesamos por la variedad de las herramientas para la evaluación a distancia.

A través de sus respuestas, los profesores confirman la variedad reducida de las herramientas digitales usadas para la evaluación de sus estudiantes. Dichas herramientas se restringen a Google Classroom y al correo electrónico.

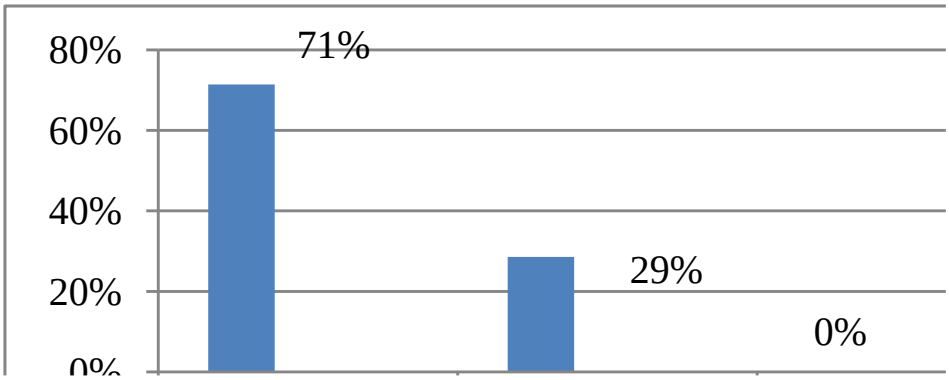


Gráfico 8: Uso de herramientas digitales en evaluación continua

Este uso restringido a Google Classroom y al correo electrónico confirma un experimento muy limitado en la explotación de los recursos digitales en la evaluación de sus estudiantes. Esto demuestra que la formación a la cual asistieron resulta poco rentable dado que los profesores no amplían su gama de recursos digitales para la evaluación.

5. Discusión y conclusiones

A modo de conclusión, se puede decir que la evaluación sigue siendo un tema de suma trascendencia por debatir, dado que hasta el momento se observan unas carencias que impiden que haya prácticas de evaluación con garantías de fiabilidad. Por consiguiente, este estudio nos confirma que durante el confinamiento y el curso siguiente se evaluó solo una o más veces a los estudiantes a distancia sin tener en cuenta la función de cada tipo de evaluación. En concreto, se evidencia que sólo *se evalúa varias veces* en respuesta a los textos oficiales. De este modo, se desvanece el sentido que se otorga a la evaluación formativa, puesto que ésta se convierte en una evaluación más, y sin más.

El impacto de la pandemia en la educación (Trujillo, 2020) ha sido analizado a todos los niveles y en distintos países (Tejedor *et al.*, 2020; Mascheroni *et al.*, 2021) y entornos educativos, y debemos revisar cómo ha influido en la formación recibida por el alumnado y en las nuevas competencias del profesorado (Rovira-Collado, 2021) y cómo ha sido la gestión de esta docencia (Hernández y Álvarez, 2021).

Por lo que se refiere a las carencias respecto a la competencia digital relativa a la enseñanza y a la evaluación de los aprendices a distancia, los profesores optan por recursos de uso personal y cotidiano como las redes sociales, facebook, Email, Skype, etc. El uso de las plataformas como recurso digital para las prácticas evaluativas es muy limitado. Además, el uso de la plataforma Moodle como medio disponible en todas las universidades argelinas es ausente, lo cual confirma la inutilidad de la formación que recibieron los profesores en la universidad. Los profesores no recurren al material digital disponible en Internet, a pesar de su variedad y riqueza respecto a lo que puede ofrecer como actividades lúdicas y atractivas de evaluación que se puede aprovechar. Este material puede asegurar una evaluación formativa por las facilidades de su acceso y su manipulación.

Teniendo en cuenta los resultados del presente estudio, hoy se nos plantea otro tipo de dificultades relativas a la evaluación formativa que deberíamos examinar en profundidad. De hecho, resulta de suma importancia que se refuercen las competencias

digitales de los profesores universitarios de lenguas extranjeras. Mediante la formación en el uso de las plataformas que se pueden aprovechar para la enseñanza y la evaluación.

Bibliografía

Bordón, T., (2008), "La evaluación de la Expresión Oral y de la Comprensión Auditiva", en J. Sánchez. e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 983- 1001.

Boubekeur, A., (2014), *La evaluación de la expresión oral en el aula de español como lengua extranjera*, Memoria de magíster, Universidad de Orán.

Boudaoud, L., (1999), *L'évaluation dans le système scolaire (en Algérie)*, Alger : Casbah.

Hadji, C., (1995), *l'évaluation règles du jeu; des intentions aux outils*, Paris, ESF.

_____, (1999), *L'évaluation démystifiée*, Paris, ESF.

Hernández-ortega, J., & Álvarez-Herrero, J.-F. (2021). Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España. *Revista Española De Educación Comparada*, (38), 129–150. https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.29017 (Consultado el 25 de abril de 2023).

Martín Alonso, B., (2018), Validez y fiabilidad de una escala de evaluación oral en ELE, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56 (2), 65-89. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v56n2/0718-4883-rla-56-02-65.pdf] (Consultado el 25 de abril de 2023).

Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L. G., & Kardefelt-Winther, D. (2021). *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*. UNICEF. https://bit.ly/3dyI10V (Consultado el 25 de abril de 2023).

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 25 de abril de 2023).

Mekhnache, M., (2013). Bien évaluer pour mieux former. *Synergies Algérie* n°18 – 2013. p. 153-164, Recuperado de: [https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article9_Mekhnache.pdf] (Consultado el 25 de abril de 2023).

Mendoza, A., (1997), *La evaluación en el área del lenguaje. Modelo para un proceso formativo*, *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 87- 104.

Navarro-Pablo, M., López-Gándara, Y., & García-Jiménez, E. (2019). The use of digital resources and materials In and outside the bilingual classroom. [El uso de los recursos y materiales digitales dentro y fuera del aula bilingüe]. *Comunicar*, 59, 83-93. https://doi.org/10.3916/C59-2019-08 (Consultado el 25 de abril de 2023).

Peris, M; E. *et al*., (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, Ed. SGEL.

Sanmartí, N., (2007). 10 ideas clave. Evaluar para aprender, Ed. Graó. Barcelona.

latinoamericana de educación inclusiva, 14(1), 11-13. latinoamericana de educación inclusiva, 14(1), 11-13.

Rodicio-García, M. L., Ríos-De-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J. & Penado Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 103-125. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006 (Consultado el 25 de abril de 2023).

Rovira-Collado, J. (2016). ELE 2.0 as teaching and RTrend in Foreign Language Teaching. *Revista Fuentes*, 18 (2), 167–182 https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2829 (Consultado el 25 de abril de 2023).

Rovira-Collado, J. *et al.* (2021). Enseñanzas digitales durante el Covid-19 en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. En: Satorre Cuerda, Rosana (coord.). Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2021 Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant, pp. 381-392.

Serrir, M., & khaldi, N., (1995), *El-tadri:ss bil'ahda:f. (enseñanza por objetivos)*, Algérie, CASBAH.

Tagliante, C, (2007), *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international.

_____, (1994), *Classe de langue*, Paris, CLE International.

Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social,* 78, 1-21. https://www.doi.org/10.4185/RLCS2020-1466.
Tenbrink, T- D., (2008), *Evaluación guía práctica para profesores*, Madrid, NARCEA.
Trujillo-Sáez, F. (ed.), (2020). Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento. Los Libros de la Catarata.

Abed BOUBEKEUR, profesor doctor en didáctica de ELE por la Universidad de Orán 2, Argelia. Es profesor de lengua y didáctica en la Facultad de Letras y Lenguas Extranjeras de la Universidad de Tiaret (Argelia). Además, es Jefe de Departamento de Lengua Española. Entre sus líneas de investigación y enseñanza se incluyen la evaluación de la expresión oral, la educación literaria, la literatura digital y la metodología de investigación. Es autor de varios artículos e investigación publicados en diferentes revistas científicas en España, Romania y Argelia. Entre sus publicaciones destacan la educación literaria en el marco del sistema de LMD en Argelia (2021); De la enseñanza de la historia de la literatura a la enseñanza de la literatura. Realidades de la enseñanza de la literatura en el contexto universitario argelino (2022); Recorridos didácticos por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Propuesta plurilingüe para la enseñanza de la literatura (2020); Enseñanzas digitales durante el Covid-19 en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura (2021) y la evaluación de la destreza de la expresión oral en el aula de tercer curso de secundaria (2016).
ORCID 0009-0005-4768-9102

Karima TALEB ABDERRAHMANE, profesora doctora en didáctica de español como lengua extranjera. Ha sido profesora de español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria durante 15 años y en la Universidad Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem desde 2007. Ocupó diferentes puestos administrativos en la Facultad de Lenguas Extranjeras desde 2008 hasta 2023. Participó en 2009 en las jornadas de formación para la creación de los planes de estudios de máster, organizadas por la Facultad de Letras y Artes de la Universidad Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem. Contribuyó en el curso 2010-2011 en la elaboración del plan de estudios del máster "Didáctica de español como lengua extranjera" Participó en varios encuentros nacionales e internacionales con variadas temáticas. Sus trabajos científicos se centran en los temas de la escritura, la lectura y los manuales de lengua española para la enseñanza secundaria.
ORCID 0009-0008-2852-1461

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. Blog personal de investigación y docencia: http://literaturainfantilyjuvenileninternet.blogspot.com/ Currículum Breve Universidad de Alicante https://cvnet.cpd.ua.es/curriculum-breve/es/rovira-collado-jose/6596.
ORCID 0000-0002-3491-8747

Received: April 24, 2023 | Revised: October 5, 2023 | Accepted: November 2, 2023 | Published: December 15, 2023

PRATIQUES LITTERATIQUES UNIVERSITAIRES EN ANGLAIS EN CONTEXTE SCIENTIFIQUE FRANÇAIS : CAS DES DOCTORANTS / UNIVERSITY LITERACY PRACTICES IN ENGLISH IN A FRENCH SCIENTIFIC CONTEXT : CASE OF DOCTORAL STUDENTS[1]

DOI: 10.5281/zenodo.10404852

***Résumé**: L'arrêté du 25 mai 2016 fixe le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat. C'est donc l'occasion pour les doctorants, ici en sciences, de travailler sur leur projet de thèse et de se former aux aspects variés du métier de chercheur. Nous nous interrogerons donc sur la place de la langue notamment l'anglais, qui est devenu essentiel dans la communauté scientifique, dans la formation doctorale à travers deux genres d'écrit et d'oral : les communications orales sont en anglais tout comme les articles de recherche. Nous nous focaliserons également sur l'intégration de la culture scientifique dans ces formations en considérant les notions de rhétorique de la science et de mode de pensée. À travers une enquête exploratoire auprès des doctorants de sciences des écoles doctorales de l'Univ. X, nous nous intéresserons à leurs représentations dans la perspective de la littératie universitaire étudiante : les pratiques littératiques en anglais des sciences à l'écrit et à l'oral et notamment la compétence de rédaction d'articles de recherche en anglais.*

***Mots clés**: littératie universitaire étudiante, représentations, anglais des sciences, article de recherche.*

***Abstract**: The decree of May 25 2016 sets the national framework for training and the procedures leading to the national doctoral degree. It is therefore an opportunity for doctoral students to work on their thesis project and to be trained in various aspects of the profession of researcher. We therefore examine the place of language, particularly English, which has become essential in the scientific community, in doctoral training: oral communications are in English so are research articles. We also focus on the integration of scientific culture into this doctoral training, considering the notions of the rhetoric of science and modes of thought. Through an exploratory survey of doctoral students in the doctoral schools of science at Univ. X, we analyse their representations from the perspective of student literacy: literary practices in English for science in the written and oral forms, and notably the competence of writing research articles in English.*

***Key words**: university student literacy, representations, English for science, research article.*

Introduction

Actuellement de nombreuses universités françaises ont tendance à promouvoir l'internationalisation des formations, c'est-à-dire que les mobilités et les formations en anglais au sein de l'institution se développent, ce qui pourrait être un point positif. Cependant, l'offre de formation en langue étrangère a tendance à se développer en anglais, le plus souvent pour favoriser l'excellence de la formation et/ou pour améliorer l'attractivité de l'établissement. Cette internationalisation devient alors synonyme d'anglicisation. Cet enseignement domine de plus en plus dans le domaine scientifique, ce qui pose un autre problème crucial : celui de l'enseignement des sciences coupé des langues et des cultures, l'anglais étant devenu une langue véhiculaire. Ainsi nous considérerons la formation doctorale en sciences en France qui est régie par l'arrêté du 25 mai 2016 et qui permet aux doctorants de se former, notamment dans des aspects variés du métier de chercheur. Si en sciences humaines par exemple, la formation au métier de chercheur est prise en compte dès le master, selon Gaucherel (2013) ce n'est

[1] Claire CHAPLIER, Université Toulouse 3-Paul Sabatier, France, claire.chaplier@univ-tlse3.fr

pas toujours le cas en sciences[1]. Si Gaucherel reproche au système institutionnel de ne pas former les doctorants de sciences au métier de chercheur, nous nous interrogerons quant à nous sur la place de l'anglais, essentiel dans la recherche scientifique, dans leur formation doctorale.

Nous partons du constat suivant : les étudiants (notamment français) de sciences commencent souvent leur formation universitaire avec des compétences littératiques très diverses voire lacunaires, notamment en anglais langue additionnelle[2] (ALA), mais également en français (langue initiale-LI), en décalage par rapport aux attendus institutionnels et professionnels. En outre, ces étudiants ne sont pas suffisamment formés à la rédaction universitaire en anglais et ici nous l'entendons d'un point de vue de la langue (et non de la structuration de l'écrit scientifique). Souvent parent pauvre voire oublié, la langue est non seulement un outil de communication mais également de pensée. Comme le mettent en avant Narcy-Combes et *al.* (2019 : 15), il existe trois relations transductives[3]: 1/ langage/discours/langue, 2/ culture/discours/contenu et 3/ culture/co-culturel, pensée-conscience et discours (*Ibid.*). Elles soulignent la complexité des phénomènes et proposent de donner une juste mesure des phénomènes qui conditionnent la production langagière.

Cet article fait partie d'une recherche exploratoire, à visée descriptive et compréhensive, ayant pour but d'appréhender un domaine émergent : l'enseignement-apprentissage de l'ALA en contexte scientifique en France non seulement d'un point de la langue mais également de la culture scientifique. Il s'intéresse aux pratiques d'enseignement et à l'utilisation de l'anglais à l'oral et à l'écrit, notamment l'article de recherche en anglais. Les résultats d'une enquête fondée sur un questionnaire soumis à des doctorants de sciences de l'UX seront présentés. Cet article cherche à cerner les représentations que ces doctorants ont de l'anglais dans leur formation non seulement pour faire l'état des lieux du point de vue de l'apprenant mais aussi pour connaître leur état de connaissances et de conscience sur ces questions en vue d'envisager (ultérieurement) des dispositifs pédagogiques en adéquation avec les attentes professionnelles en contexte international. On connait l'importance des représentations qui « entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir » (Castellotti et Moore, 2002 : 10). C'est pourquoi la perspective de la littératie universitaire (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010) étudiante sera envisagée et la notion d'anglais des sciences (Auteur), variété d'anglais de spécialité (Petit, 2002), sera adoptée.

1. Contexte : la formation doctorale en France

L'arrêté du 25 mai 2016 fixe le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat. Dans l'article 1, il est indiqué que :

> La formation doctorale est une formation à et par la recherche et une expérience professionnelle de recherche. […] Elle est complétée par des formations complémentaires validées par l'école doctorale. Elle porte sur des travaux d'intérêt scientifique, économique, social, technologique ou culturel.

Les formations sont mises en place par les écoles doctorales (ED) et doivent permettre de préparer les doctorants au métier de chercheur dans le secteur académique

[1] On entend ici « sciences » par sciences expérimentales et formelles (mathématiques).
[2] Nous utilisons les dénominations de langue initiale et langue additionnelle (*Douglas Fir Group*, 2016).
[3] Une relation dans laquelle tous les éléments sont interdépendants.

et dans l'entreprise. Cette formation ne se limite pas aux savoirs de spécialité, mais aux pratiques et aux relations avec les milieux économique, social ou culturel, on peut parler du lien entre science et société. Il reste à savoir comment la composante "langue" (cf. relations transductives) est intégrée, notamment dans les formations en sciences.

2. Littératie universitaire étudiante en contexte scientifique en France

Cette recherche s'inscrit dans le champ de la littératie qui est souvent sollicité ces dernières années dans les recherches sur l'enseignement, l'éducation et la formation. Ce terme est employé différemment dans les contextes anglo-saxon et français. En contexte français, il est souvent utilisé pour se référer à un « large éventail de pratiques contextualisées, fonctionnelles et sociosémiotiques » (Molinié et Moore, 2012). Nous considérons la littératie en tant que compétence générale dont les objectifs sont pluriels et souvent interdisciplinaires (Moreau *et al.*, 2013) et que l'on peut nommer compétence littératique. Cette compétence « permet à tout individu d'avoir accès au monde extérieur, d'interagir, de communiquer, d'apprendre, de se socialiser et d'effectuer des calculs simples » (Lafontaine *et al*., 2015). Diverses formes de littératie existent, elles sont nécessaires pour réussir dans la société fondée sur le savoir, comme la lecture, l'écriture, l'expression orale, le visionnement de documents sonores et la représentation (Grenier *et al*., 2008). Certaines formes comme la lecture et l'écriture mettent en œuvre des « habiletés complexes » (Lafontaine *et al.*, 2015), c'est-à-dire qui comprennent des savoirs et savoir-faire mais également des savoir-être. « La littératie reflète les valeurs et permet le développement d'attitudes, de comportements et de savoirs liés à la culture de l'écrit » (Moreau *et al.*, 2013). Elle constitue une approche distincte du rapport au savoir formalisé et à l'enseignement-apprentissage dans le domaine de l'éducation. Ceci est dû à sa dimension interdisciplinaire voire transdisciplinaire. Ainsi une visée éducative est également intégrée à cet enseignement-apprentissage (Auteur et al. (2)). Même si la notion de littératie

> est une notion parfois trop vaste et générale, ou trop restreinte pour réussir à être une notion opératoire […], des chercheurs francophones semblent accorder à la notion de littératie un immense potentiel en raison même de son aspect multidimensionnel (Auteur et al. (1)).

Nous nous intéressons à la notion de littératie universitaire des étudiants qui est spécifique au contexte universitaire et à la discipline. Car la littératie n'existe pas si elle n'est pas appliquée à un contexte, ce qui implique d'autres disciplines d'où son caractère transversal et interdisciplinaire d'autant plus en anglais des sciences qui est une langue de spécialité (Auteur et al. (2)). L'acquisition de solides compétences de lecture et d'écriture constitue l'une des conditions pour réussir des études supérieures. Cependant, on constate que les étudiants commencent leur formation avec des compétences littératiques diverses et lacunaires, en décalage par rapport aux attendus institutionnels et professionnels. Face à cette situation, il convient d'étudier ce lien entre littératie et formation universitaire. Nous nous focalisons plus précisément sur la

> question de la maîtrise des genres et des pratiques universitaires, en termes de rapport à l'écrit et au savoir, mais aussi en termes d'identité et de postures, comme sous l'angle des difficultés rédactionnelles liées à la maitrise de l'orthographe, de la syntaxe ou de la cohérence textuelle, entre autres (Moreau *et al.*, 2013 : 6.).

La littératie universitaire en contexte scientifique s'appuie sur le construit d'anglais des sciences (Auteur) qui inclut le concept d'anglais scientifique, ce qui est indispensable mais pas suffisant. Le terme « science » est envisagé de deux manières : la science au singulier entendu comme esprit scientifique et, au pluriel, comme des

disciplines scientifiques (expérimentales et mathématiques) variées. C'est à la fois un ensemble unifié de mode de pensée fondée sur la démarche scientifique et une pluralité de domaines de savoirs scientifiques (Auteur). Cette forme de littératie est complexe dans le sens défini par Morin : c'est un système qui favorise l'émergence de qualités nouvelles qui ne figuraient pas dans les parties séparées (Morin, 1990) : pratiques langagières en anglais des sciences, médiation culturelle, enseignement/ culture partagé(e) par les enseignants d'anglais de spécialité et les apprenants. Prendre conscience de la « logique mentale et comportements de la pensée » (Molinié et Moore, 2012 : §5) en contexte scientifique est essentiel. La littératie universitaire en anglais des sciences se distingue par la prise de conscience du mode de pensée scientifique et par la co-construction d'un savoir hybride. Cette prise de conscience et cette co-construction se nourrissent de connaissances en épistémologie de la discipline, en histoire des sciences /d'une science et en philosophie des sciences. Comprendre la spécificité du mode de pensée scientifique dans le contexte anglophone peut être envisagé en adoptant une perspective diachronique à partir de son origine à travers « la philosophie anglo-saxonne qui est associée depuis toujours à l'empirisme » (Meyer, 1994 : 3) et qui se présente comme une « philosophie de la conscience », c'est-à-dire que « l'empirisme se présente comme une théorie du sujet » (*Ibid.*). C'est pourquoi nous nous penchons non seulement sur la question du « comment » mais également sur celle du « pourquoi » selon la démarche de Chevallard (1998) à travers la notion de praxéologie. Le savoir n'est pas isolé, il est composé d'entités dont l'organisation est décrite et expliquée par la notion de praxéologie. Cette dernière se décompose en *praxis* (type de tâches et technique) et en *logos* (technologie et théorie). Ajouter le *logos* (« pourquoi ») à la pratique (« comment ») permet de comprendre les pratiques envisagées dans un contexte holistique.

Il existe peu de recherches sur la littératie universitaire en anglais en contexte scientifique français et lorsqu'elles existent, elles sont envisagées du point de vue linguistique, notamment l'analyse discursive des articles scientifiques, par de nombreux chercheurs anglo-saxons (ex. Hyland, 2000 ; Swales, 1990) et par un nombre plus restreint de chercheurs en France (Carter-Thomas, 2000 ; Rowley-Jolivet, 1999 ; Birch, 1996, 2008). Par exemple, Birch (1996) se penche sur la rédaction des chercheurs francophones et s'intéresse à la phrase en catégorisant les erreurs par nature grammaticale. Selon cette chercheuse, l'angliciste doit sensibiliser le chercheur aux différents mouvements rhétoriques de l'article de recherche et aux modèles d'argumentation anglo-saxons, ainsi qu'aux dispositifs linguistiques utilisés pour établir ces *moves* (Swales, 1990). Carter-Thomas (1994, 2000), quant à elle, adopte une classification qui prend en compte la relation entre les phrases en plus du niveau phrastique.

Cependant, on retrouve les mêmes intérêts dans le domaine de la littératie universitaire : les genres et les modes de discours universitaires ainsi que les difficultés rencontrées chez les étudiants dans leur mise en pratique. Dans le contexte de formation en sciences, où l'anglais, ici ALA, figure à la fois comme matière enseignée et comme langue d'enseignement dans certains diplômes, les productions sont différentes selon les disciplines et ont des caractéristiques qui doivent être enseignées (Lafontaine *et al.*, 2015). Notre objectif est de nous concentrer non seulement sur un genre spécifique – l'article de recherche - du point de vue de la langue pour aborder la cohérence générale du texte (voir 4.) mais également sur la « rhétorique de la science » (Latour et Fabbri, 1977) et notamment le mode de pensée scientifique (Auteur).

Nous nous attacherons aux pratiques littératiques universitaires des étudiants dans le cas de l'anglais en contexte scientifique et nous référerons aux axes envisagés par Delcambre et Lahanier-Reuter (2010) concernant la littératie universitaire : sociologique (formation des étudiants à utiliser des formes d'écrit et d'oral utiles à leur

profession comme l'article de recherche), cognitif (identification des lacunes et des difficultés langagières ainsi que des connaissances) et didactique (pratiques des écrits et des formes orales à l'université et spécificités disciplinaires des écrits/oraux universitaires, rapport au savoir des étudiants et dispositifs de remédiation).

3. Publier en anglais pour un chercheur scientifique

Au XXIe siècle, la recherche scientifique internationale est dominée par la primauté de l'anglais plus que d'autres langues concernant la publication de travaux, l'accès à l'information scientifique, les échanges dans les colloques. Bien que de nombreux chercheurs, notamment ceux en sciences expérimentales, ne soient pas des natifs de l'anglais, la plupart doivent écrire en anglais, qui est la langue de création et de diffusion du savoir (Casanave, 1998), pour des revues spécialisées, afin que leur activité soit connue et reconnue. Publier dans des revues de langue anglaise est devenu la norme (Lillis and Curry, 2010). Ainsi, les chercheurs sont soumis à la pression du « publier ou périr » exercée sur eux dans le milieu académique (Cargill, 2009 : ix). Outre les barrières linguistiques, il est important de réaliser que l'écriture est une compétence, quelle que soit la langue (Cargill, 2009). Cette dernière situation constitue un défi supplémentaire aux nombreux défis auxquels sont confrontés les auteurs. Si certains chercheurs parviennent à publier, d'autres se voient refuser la publication de leurs articles dans des revues internationales « pour défaut […] d'anglais, souvent sans explication précise » (Lichthouse, 2012 : X). La langue représente assurément un obstacle, avant même le contenu scientifique. En effet, la mise en mots et la transmission du message sont marquées par l'environnement culturel, c'est donc bien du formatage anglo-saxon, peu connu des étudiants francophones, dont il s'agit. « Les lacunes en anglais sont en réalité un défaut culturel typique des francophones et autres latins, ce n'est pas un simple défaut de traduction » (*Ibid.* : X-XI).

4. Rédaction d'articles de recherche en anglais en contexte scientifique français

Si les dimensions linguistiques (ex. orthographe) peuvent apparaître communes au champ des littératies universitaires, les dimensions syntaxiques, sémantiques, énonciatives et lexicales peuvent être distinctes selon le genre, les disciplines, les langues et les cultures. Par exemple, le genre de l'article de recherche en anglais comprend des normes rhétoriques (*moves* de Swales, 1990) et énonciatives ainsi que des formes d'argumentation (ex. modalités de construction de la preuve, Grossmann, 2013) spécifiques à l'anglais et au français, sans oublier qu'il doit se conformer aux normes éditoriales des revues. Ainsi, nous avons choisi, au vu des besoins des doctorants de sciences, de nous intéresser plus particulièrement à la dimension langagière et linguistique de l'article de recherche en anglais dans un cadre français. Comme le souligne Hillion (2014), une compétence linguistique insuffisante (faible maîtrise de la syntaxe, de la grammaire ou de l'orthographe) constitue l'une des causes des difficultés lors de l'écriture de recherche « Mais si c'est la cause la plus évidente, c'est loin d'être la seule et ce n'est pas nécessairement la plus inhibitrice » (*Ibid.* : 5). Carter-Thomas (2000), spécialiste de l'organisation textuelle[1] et de l'analyse du discours scientifique, rappelle que :

> La clarté de l'organisation textuelle est une composante importante de l'interprétation de la cohérence des textes. Dans la plupart des situations de communication écrite, le lecteur s'attend à lire un texte clair et bien structuré. Un texte décousu reçoit presque indubitablement un jugement négatif de la part de son lectorat (7).

[1] « de sa division thème-rhème au niveau phrastique et du développement de sa progression thématique dans une section donnée du texte » (*Ibid.* : 7).

La cohérence textuelle est en effet une notion essentielle, qui constitue avec l'argumentation une grande difficulté pour les étudiants (Tassin et Spanghero-Gaillard, 2015). Les notions de cohésion (« mise en rapport avec la linéarité du texte, les enchainements entre les propositions et les moyens formels dont dispose l'émetteur pour assurer ces enchainements » (Carter-Thomas, 2000 : 30) et de cohérence (« caractérisée par une approche plus large qui souligne l'importance du rôle du récepteur dans l'interprétation du texte » (*Ibid.* : 31) sont des aspects à prendre en compte lors de la rédaction d'un article de recherche en anglais, notamment en sciences.

Outre la prise de connaissance de la notion de cohérence textuelle, il convient, dans la perspective de l'anglais des sciences, de prendre conscience de la rhétorique de la science dans un contexte anglophone (en prenant comme référence et point de comparaison la rhétorique de la science francophone). Par exemple, Bachschmidt (1999) présente une analyse de l'article de recherche en contextes francophone et anglophone, analyse qu'il qualifie de « quelque peu caricatural », mais qui permet de noter ces contrastes. Selon cet auteur, il existe des différences entre le discours du francophone et celui de l'anglophone : la rhétorique est centrée sur les faits en français et la rhétorique est centrée sur l'argumentation en anglais ; le discours en français est de nature rhématique et le discours de l'anglophone est thématique **;** au niveau interlocutif, la tâche du coénonciateur est différente selon le contexte (en français, il participe à la construction du discours, en anglais il valide les nouveaux savoirs).

Lichtfouse, professeur en sciences environnementales et écriture scientifique, constatait en 2012 qu'il y avait peu de formations en France dans ce domaine, dans l'enseignement supérieur ou dans les organismes de recherche. « C'est d'ailleurs très surprenant étant donné l'importance de cette étape de la science » (2012 : 1). Nous souhaitons préciser que lorsque ces formations existent elles se focalisent souvent sur l'organisation de l'article scientifique que les chercheurs scientifiques peuvent aborder (notamment les directions de thèse). Carter-Thomas (2000) va dans le même sens que Lichtfouse et affirme qu'il existe peu d'ouvrages sur la structuration des textes, qui est rarement abordée en cours d'ALA. Lorsqu'il existe des ouvrages (ex. Belcher, 2019), ceux-ci proposent des méthodologies écrites en anglais pour rédiger un article, sans prêter attention à la difficulté des chercheurs dont l'anglais est une LA. L'ouvrage de Cargill et O'Connor, *Writing Scientific Research Articles* (2009), quant à lui, est conçu aussi bien pour ceux qui rédigent des articles scientifiques en anglais comme LI que pour ceux dont l'anglais est une LA. Les compétences requises pour une rédaction scientifique réussie sont à la fois fondées sur la science et la langue.

Selon, Carter-Thomas (2000), la notion d'une compétence textuelle globale devrait être une préoccupation majeure de l'enseignant. En effet, il s'agit non seulement de corriger le texte à un niveau phrastique en fonction de la grammaire et du lexique de surface mais également entre et au sein des phrases. La notion de structuration thématique suscite peu d'intérêt en recherche (linguistique appliquée) et dans l'enseignement et la formation de langue, c'est un domaine souvent négligé (*Ibid*. : 51). Peu d'études ont été consacrées à une analyse thématique dans le contexte de l'acquisition d'une compétence rédactionnelle soit dans une LI soit dans une LA.

Nous nous inscrivons dans l'approche d'une « conception dynamique de la textualité » (10) de Carter-Thomas (2000)) et y ajoutons le développement de la prise de conscience entre la rédaction en français et en anglais. En effet, il est intéressant de se pencher sur la rédaction de manière holistique et donc de considérer les liens entre science et langue et également entre culture, langage et pensée (cf. relations transductives).

5. Méthodologie

Notre recherche est exploratoire et vise à mieux comprendre la situation (Trudel *et al*., 2007). Elle se fonde sur une étude de cas à partir d'un questionnaire. Dans ce cas, nous ne cherchons pas à obtenir des données pour répondre à une question de recherche, mais plutôt à fournir un contexte plus détaillé à une question.

Nous avons initié une enquête auprès des doctorants des neuf Écoles Doctorales (ED) de sciences de l'Univ. X, spécialisée en sciences, technologies, disciplines de la santé et sports, comprenant 35 000 étudiants (en 2020) et présentée comme un pôle international. Cette enquête a été diffusée par l'intermédiaire des directeurs d'ED[1] début mars -avril 2020, l'objectif étant de récolter les représentations que les doctorants ont des pratiques littératiques en anglais en contexte scientifique.

La récolte des données s'est faite par un questionnaire (en français et en anglais-Annexe) inspiré de celui de Hartwell (2013) avec 33 questions obligatoires sauf celles concernant le pays de naissance. Les questions sont sous forme de oui/non et à choix multiples pour que les doctorants les complètent entièrement (choix unique). Des questions ouvertes de deux types ont été posées sur l'identité/ la biographie langagière et sur des aspects précis, certaines réponses ont été analysées pour compléter les données quantitatives.

Nous avons opté pour une analyse univariée des résultats de l'enquête, c'est-à-dire que nous analysons une seule variable à la fois. En ce sens, nous faisons une analyse statistique à visée descriptive (Van Campenhoudt *et al.,* 2017 : 293).

5.1. Participants

236 doctorants provenant des ED[2] de l'Univ. X en 2020 ont répondu au questionnaire (en français : 187 étudiants et en anglais : 49), ce qui représente 11 % des doctorants. Ce faible taux peut s'expliquer pour les raisons suivantes : 1/ il a été diffusé sur les listes d'envoi aux doctorants ou mis sur un forum, il a donc pu ne pas être très visible pour les doctorants ; 2/ en raison de la période sanitaire compliquée : ils n'avaient pas forcément le temps ni la motivation pour répondre au questionnaire.

Une majorité d'étudiants en 1ère année (100) a répondu au questionnaire : 80 en 2e année, 50 en 3e année, 6 en 4e année. Les domaines de spécialisation sont variés : les disciplines traditionnelles comme la chimie, la physique, les mathématiques, la biologie et des sous-disciplines telles que l'astrophysique, la biochimie. 74 venant de l'étranger ont indiqué venir faire une thèse en France. Ils venaient en général des pays suivants que nous avons classés selon des points linguistiques ou culturels communs (ordre croissant) : 1/ Europe (ex. Espagne, Italie, Allemagne), 2/ Chine/Taïwan/Hong Kong, 3/ Algérie/Maroc/Tunisie, 4/ Amérique du Sud (Pérou) et Liban.

5.2. Elaboration des questions

Nous avons posé des questions sur la biographie langagière, ce qui permet d'aller au-delà du caractère identitaire et de comprendre la relation des étudiants aux compétences en anglais, les étudiants étant souvent plurilingues et donc avec des capacités langagières en LA plus grandes. Cette biographie fournit des éléments sur les parcours individuels des étudiants dans leur complexité (Kilanga Musinde, 2006) ; elle permet notamment d'avoir un aperçu de la pluralité de leurs langues et cultures par l'expérience, par le contact des langues en voyageant ou par l'environnement familial, ainsi que leurs aptitudes en production écrite d'abord en LI puis en LA et enfin dans le

[1] Le questionnaire et courriel d'explication ont été transmis aux doctorants via les directeurs de recherche qui ont posé diverses questions et l'ont perçu pour certains comme un dispositif d'évaluation des modules.

[2] Comprenant environ 2150 doctorants.

domaine scientifique. Les questions portent sur : le pays de naissance, la/les LI, la/les LA pratiquées, les séjours à l'étranger, la durée et les raisons du séjour.

Nous nous sommes focalisée sur les pratiques littératiques en anglais des sciences (compétences langagières dans le questionnaire), à la fois d'un point de vue sociologique – formes d'écrits et d'oraux pratiquées, maîtrise, fréquence d'utilisation dans la formation –, d'un point de vue cognitif – difficultés, facilités–, d'un point de vue didactique – rapport à la langue anglaise dans la formation de chercheur, rapport à la rédaction scientifique – savoirs liés à la culture de l'écrit, différence de rédaction, nécessité pour la vie professionnelle.

Nous avons demandé aux étudiants d'indiquer la représentation qu'ils avaient de leur niveau de maîtrise de l'anglais dans les quatre compétences communicatives langagières suivantes : écrire, parler/interagir, lire, écouter (Conseil de l'Europe, 2001). Puis, nous leur avons demandé à quelle fréquence ils utilisaient certaines compétences « classiques » et quatre autres compétences que nous avons choisies en fonction de la formation au métier de chercheur en sciences : la lecture d'article scientifique, la présentation orale, l'échange avec l'enseignant et la prise de notes. Nous présentons ici ces six compétences :

- trois à l'écrit : 1. lecture d'articles scientifiques, qui constitue la base de la formation à la recherche, 2. production écrite de deux types : a. écrits professionnels (projets, rapports, articles) et b. prise de notes, qui peut se pratiquer en cours mais également lors de conférences. Comme le notent Guyon *et al.* (1996 : §15), la prise de notes lors d'une conférence « subit deux influences linguistiques : celle du conférencier et celle de l'auditeur qui prélève des morceaux du discours ».

- trois à l'oral : 1. compréhension de l'oral (lors d'une conférence et en cours) 2. production orale : présentation orale (formelle). Parmi les différents types de communication académique parlée (séminaires, présentations de conférence, etc.), le chercheur doit maîtriser le genre de la présentation de conférence qui joue un rôle essentiel dans la vie des communautés de recherche (Rowley-Jolivet, 1999) ; 3. interaction (informelle) avec l'enseignant (pendant le cours de sciences en anglais).

Ces compétences constituent les pratiques littératiques des étudiants en contexte scientifique. Elles sont utilisées dans le métier de chercheur en sciences et pratiquées pendant les enseignements de spécialité scientifique en anglais.

Nous avons souhaité savoir à quoi sont liées les difficultés selon les étudiants : au savoir (grammaire, lexique, phonologie), à des compétences plus complexes, celles liées à la dimension culturelle, notamment à la culture de spécialité, puis la communication interculturelle qui ne correspond pas à un savoir sur les cultures, mais à une meilleure perception et compréhension de l'altérité (Abdallah-Pretceille, 2001). Dans l'approche interculturelle, le malentendu est omniprésent. Il est à noter que la communication interculturelle est peu abordée dans les formations en langues. Nous avons précisé d'autres compétences liées à la capacité à rédiger des articles de recherche, telles que la compétence de rédaction et la compétence méthodologique associée, qui relèvent du savoir-faire spécialisé, et qui ne s'apprennent pas en cours. Nous avons distingué leurs représentations de la compétence rédactionnelle en LI de celle en LA pour les comparer. Nous souhaitions également connaître leur représentation de la compétence de méthodologie de compréhension de l'oral.

Nous avons demandé aux étudiants s'ils estimaient avoir été suffisamment formés dans les compétences indiquées et s'ils considéraient nécessaire pour leur avenir professionnel d'être formés dans ces compétences.

Nous nous sommes centrée sur la spécificité de l'« anglais des sciences ». Si la diffusion des connaissances scientifiques est une mission essentielle du chercheur envers la société, on peut se demander dans quelles conditions il produit ces connaissances et dans quelle démarche il inscrit sa recherche. Selon Gaucherel (2013),

on n'enseigne pas ce qu'est la science à l'école ni à l'université, c'est un problème. Il est donc difficile « d'introduire un élément de nature épistémologique dans une assemblée pluridisciplinaire qui se destine à structurer scientifiquement un établissement scientifique » (*Ibid. :* 7). Ainsi, nous avons voulu savoir si l'histoire de la discipline était abordée (voir 2.).

Dans le document pionnier rédigé par le Conseil pour l'éthique de la recherche et de l'intégrité scientifique de l'Université Paris Saclay intitulé « Réflexions sur la formation à l'intégrité scientifique et à l'éthique de la recherche », une partie porte sur la création d'une formation dans laquelle il est indiqué que l'intégration d'une réflexion sur les sciences passe par l'acquisition d'éléments d'épistémologie et d'histoire des sciences. Il convient de rappeler que dans la formation du doctorant, le module d'éthique et d'intégrité est obligatoire et vise à sensibiliser le doctorant aux questions déontologiques propres à son métier. C'est pourquoi il semble que l'intégration de l'histoire des sciences dans le cours d'anglais pourrait permettre ce développement en prenant en compte les questions de langue et de culture dans la conception du savoir, la manière dont la langue et la culture façonnent le savoir scientifique en l'illustrant par une approche contrastive entre le français et l'anglais (Auteur). De là, nous en sommes venue à poser la question de l'existence des différences entre le mode de pensée scientifique français et anglo-saxon. Cette question est liée à l'histoire et la philosophie des sciences (*Ibid.*).

6. Analyse des résultats

Le questionnaire nous a amenée à considérer les représentations des divers aspects de la littératie à travers le regard des doctorants. Tout d'abord nous avons établi leur biographie langagière ainsi que leur niveau de compétences en anglais. Ensuite, nous avons catégorisé les résultats selon les trois axes envisagés par Delcambre et Lahanier-Reuter (2010) concernant la littératie universitaire : didactique, cognitif et sociologique.

6.1. Biographies langagières et environnements culturels des doctorants

La LI des étudiants est pour un grand nombre, 65% (153), le français, viennent ensuite pour quelques étudiants, l'arabe (22), l'espagnol (20), le chinois (9), le créole (3), le malgache (3), le grec (2), l'italien (2), le russe (2), et 16 étudiants ont des LI très diverses comme le somalien ou l'allemand. 138 étudiants déclarent être nés en France, les autres dans des pays variés comme le Maroc, l'Espagne, les État -Unis, la Norvège, l'Ukraine, le Paraguay, etc.

Les étudiants parlent tous l'ALA qui est généralement la deuxième LA (L2) parfois la troisième (L3). On trouve ensuite l'espagnol (55 étudiants), le français (34), l'allemand (23) et dans une moindre mesure l'italien (13), l'arabe (9), le chinois (8), le japonais (7). Cinq étudiants mentionnent n'avoir qu'une L2 (anglais, français, espagnol), les autres ont une L3 voire L4/L5.

Les étudiants apprennent l'anglais depuis une période variant de deux mois à vingt-six ans. Même si leurs réponses sont très variables, une majorité indique apprendre l'anglais depuis quinze à vingt ans, généralement en primaire (126, soit plus de 50%) suivi par le secondaire (85), et dans une moindre mesure en maternelle (21), rares sont ceux qui ont commencé à l'université (4). En revanche, 136 étudiants (58%) affirment n'avoir pas suivi un/e formation/diplôme/stage en anglais à l'étranger, ceci s'explique par les difficultés matérielles et financières pour mettre en place ce type de séjour, du moins dans le contexte universitaire français précédant le doctorat. Parmi les 100 étudiants qui ont suivi un/e formation/stage, ceux-ci ont eu lieu dans des pays aussi bien anglo-saxons (États-Unis, Royaume-Uni, Australie) que non anglo-saxons comme l'Allemagne ou le Vietnam.

186 étudiants soit près de 80% disent avoir une certification en anglais : 1/ TOEIC (108) 2/ TOEFL (29) 3/ IELTS (*International English Language Testing System* –20) 4/ CLES (Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur – 6) et autres (23).

153 étudiants (65%) indiquent avoir vécu pendant plus de trois mois dans un pays autre que leur pays de naissance, les pays évoqués sont d'abord les États-Unis, c'est la réponse la plus fréquente suivie par le Royaume-Uni puis le Canada, l'Australie. Ensuite les réponses sont très diverses, aussi bien la Colombie que la Belgique. Les raisons de ces séjours sont : essentiellement les études (135, soit 88%) puis viennent loin derrière le travail (13), les raisons personnelles (3) et le tourisme (2).

La LI des étudiants est pour la majorité d'entre eux le français. L'anglais est la LA de tous les étudiants même si certains ne l'ont pas indiqué en L2. Les étudiants ont donc des profils plurilingues. Les profils linguistiques des étudiants sont représentatifs de la diversité des langues, surtout dans le domaine des sciences qui est international. Une majorité a obtenu une certification en anglais car c'est une garantie de poursuite d'études aussi bien en France (écoles d'ingénieurs, doctorat) qu'à l'étranger. Cependant on remarque que les étudiants ne sont pas obligés de présenter une certification en anglais pour s'inscrire en doctorat.

6.2. Compétences en anglais déclarées des doctorants

Peu d'étudiants déclarent avoir un niveau A1 : onze étudiants pour la compétence « écrire » et deux ou trois pour les autres. Un grand nombre d'étudiants indiquent avoir une maîtrise des compétences suivantes: la compétence de lecture vient en premier avec un niveau C1-2 (62,3%) puis la compétence d'écoute avec un niveau C1-2 (52,6%) suivie par la compétence d'écriture avec un niveau C1-2 (40,7%) et B1-2 (50,8%) et enfin la compétence de verbalisation (parler) avec un niveau C1-2 (40,7%) et B1-2 (50,4%). On remarque qu'ils disent avoir de meilleures compétences en réception (lire, écouter) qu'en production (écrire, parler). Dans le cadre de l'apprentissage d'une LA, les compétences de réception sont plus faciles à acquérir que celles de production. Les résultats concernant le positionnement de « parler » ne correspondent pas à ce que l'on trouve dans la littérature, qui place « parler » avant « écrire ». Un grand nombre d'étudiants considèrent avoir un niveau C1 (34% en moyenne) puis B2 (30% en moyenne) dans les quatre compétences.

6.3. Pratiques des compétences : axe didactique

Tout d'abord, on constate que les compétences sont pratiquées différemment dans leur formation selon les étudiants, c'est sans doute en raison des pratiques pédagogiques variées et des disciplines. La compétence de lecture d'articles scientifiques en anglais est celle qui est la plus pratiquée et ce à chaque cours, selon 81,4% des étudiants, ils répondent clairement que la proposition « rarement » n'est pas d'actualité. À l'inverse, une majorité d'étudiants déclare que l'échange en anglais avec l'enseignant (55,1%) et la prise de notes en anglais (40,6%) se font « rarement », cette catégorie était la plus élevée des trois propositions. Concernant l'échange, on peut se demander si l'anglais ne constitue pas un frein ou bien on peut s'interroger sur la pratique pédagogique dans ce module. La prise de notes recueille des avis partagés quant à son utilisation (35,6% de temps en temps, 23,7% à chaque cours, 40,6% rarement). On peut se demander si les enseignants ne distribuent pas des polycopiés de cours, ce qui implique la faible pratique de la prise de notes, ou qu'il leur est difficile de passer de l'anglais à leur LI ou au français. Un grand nombre d'étudiants pratiquent ponctuellement (« de temps en temps ») les compétences de compréhension de l'oral (44,9%), de production écrite (44,5%) et de présentation orale (46,6%) en anglais. Cependant, la production écrite est également présente à chaque cours pour un nombre

presque aussi grand d'étudiants (41,9%) que ceux ayant indiqué de temps en temps. Il serait intéressant de voir les spécificités par spécialité.

Ce sont les compétences de l'écrit qui dominent en cours, la lecture et la production écrite. L'oral passe peu par l'échange mais davantage par le discours de l'enseignant.

6.4. Identification des difficultés / facilités langagières et des connaissances : axe cognitif

Environ 60% des étudiants indiquent ne pas avoir de difficultés quand ils lisent des articles scientifiques en anglais, échangent avec l'enseignant ou prennent des notes en anglais. D'autre part, on remarque que : 1/ 55% déclarent rarement échanger avec l'enseignant et lorsqu'ils le font, on peut se demander s'ils le font en anglais et avec quelle forme d'anglais 2/ 33,5% déclarent avoir « parfois » des difficultés lorsqu'ils lisent des articles, on se serait attendu à un chiffre plus faible. En revanche, peu d'étudiants déclarent éprouver des difficultés lors d'activités de compréhension de l'oral (13,1%), de production écrite (16,9%) et de présentation orale (18,6%). 36,9% déclarent ne pas avoir de difficultés en production écrite, on peut l'interpréter ainsi : ils sont encore à un stade où ils n'ont pas commencé à rédiger un article car ils sont en première ou en deuxième année, soit ils le co-écrivent avec leur directeur de thèse ou d'autres chercheurs. En outre, la compétence de production écrite proposée englobe celle des examens écrits où la langue n'est pas évaluée, elle est un simple outil pour véhiculer du contenu. On suppose que les étudiants à ce stade ont acquis les connaissances scientifiques sans forcément que l'expression en anglais n'ait été attestée par une personne compétente en la matière (certains cours de sciences de M2 sont en anglais à l'Univ. X). Les réponses négatives concernant les difficultés des étudiants pour la présentation et la compréhension orales sont légèrement supérieures à celles de la production écrite, car lorsque les activités d'oral sont pratiquées en cours, les étudiants se rendent rapidement compte s'ils ont compris ou transmis le message en anglais. Il ne faut pas oublier de mentionner que la propre représentation de la performance d'un individu peut biaiser la réalité. Il ressort que les étudiants déclarent ne pas avoir de difficultés à des degrés divers dans les différentes compétences, allant de 37% des étudiants en production écrite à 64% en lecture (51%[1] non, 12% oui).

Les étudiants peuvent également avoir des facilités quand ils utilisent ces différentes compétences en anglais : 44% oui, 36% parfois et 20 % non[2]. Nous avons formulé cette question qui était le contraire de la précédente car nous avons souhaité mesurer la solidité, la constance et la cohérence du propos des enquêtés. Les compétences de lecture en LA sont plus faciles à acquérir, c'est ce que les étudiants ont déclaré quand ils lisent des articles scientifiques. Cependant certains disent qu'ils ont « parfois » des facilités (29,2%) et d'autres qu'ils n'ont pas de facilités (12,3%) au contraire de la question précédente où 3% étudiants déclarent ne pas avoir de difficultés. Les deux questions sur l'échelle difficulté/facilité ne sont pas symétriques, autant les étudiants expriment qu'ils n'ont pas de difficultés autant il leur semble moins aisé de dire qu'ils ont des facilités. En ce qui concerne la présentation orale, il y a presque autant de oui que de non, alors que 4,4% des répondants avaient déclaré ne pas avoir de difficultés. 41,9% des étudiants disent éprouver des facilités en compréhension de l'oral et 36% en production écrite ; nous remarquons ici que les étudiants ne connaissent pas véritablement ces deux compétences ni leurs enjeux. Ce résultat concorde avec celui portant sur les difficultés. On pourrait s'attendre à ce que les étudiants déclarent avoir des facilités lors de la prise de notes et des échanges avec l'enseignant en raison du

[1] Moyenne des « non » pour toutes les compétences.
[2] Moyenne pour toutes les compétences.

caractère informel et personnel de cette forme d'écrit, mais ce n'est pas le cas, les avis sont partagés entre oui, non et parfois. Les résultats concernant les facilités et les difficultés ne sont pas symétriques, il y a donc des contradictions. Il semblerait que les doctorants aient du mal à indiquer leurs facilités alors qu'il leur est plus aisé de parler de leurs difficultés.

Pour un grand nombre d'étudiants (58,9%), les difficultés sont d'abord liées à la phonologie. Ceci peut être dû aux difficultés importantes qu'ont certains francophones natifs à comprendre la chaîne parlée en anglais (Frost, 2010 : § 18). Celles-ci sont liées ensuite au lexique spécialisé pour 50,8% d'entre eux, or il y autant de réponses positives que négatives (49,2%). Le lexique spécialisé est différent suivant les spécialités, essentiellement des mots transparents (en sciences) ainsi que des mots ayant des racines latines et grecques. Ce lexique n'est donc pas accessible de la même manière suivant l'environnement culturel de l'étudiant. On peut comparer ces réponses avec celles concernant le lexique non spécialisé : 59,7% des étudiants ont déclaré non et 40,3% d'entre eux ont déclaré oui, l'écart étant légèrement plus grand que pour le lexique spécialisé. Il convient de noter le nombre relativement important de « oui » (en général), ce qui implique une certaine difficulté en langue générale anglaise comme le confirment les réponses positives en grammaire (45,3%) tout en n'étant pas perçues par un grand nombre d'étudiants comme source de difficultés (non ≥ oui). Il en va de même pour la compétence de communication interculturelle (non ≥ oui). L'expression « communication interculturelle » peut être comprise d'une manière différente de celle communément admise par les chercheurs en sciences de l'éducation. En effet, nous avons tous des relations avec d'autres environnements culturels (présentiels ou virtuels), ce n'est pas pour autant que l'on en connaît les principes ou que l'on peut expliquer les malentendus culturels qui font partie de la communication. Concernant la grammaire, 54,7% des étudiants disent que leurs difficultés ne sont pas liées à ce savoir car ils en font depuis le collège et estiment la maîtriser, du moins en connaître les règles de base. Enfin, la compétence de rédaction scientifique recueille plus de non (54,2%) que de oui (45,8%), avec un faible écart entre les deux propositions. Ce résultat est confirmé par un grand nombre de non (58,9%) pour la méthodologie de rédaction de documents scientifiques. D'ailleurs, les doctorants affirment que leurs difficultés ne sont pas liées à la compétence de rédaction scientifique, qu'elle soit en anglais ou en français, comme l'indique le grand nombre de non (75,4%) en compétence rédactionnelle en LI. Ceci peut se comprendre par leur faible connaissance des exigences liées à la rédaction d'articles scientifiques en anglais en vue d'une publication. L'écriture formelle pour la publication en sciences est très peu pratiquée même s'il y a un enjeu fort pour leur future vie professionnelle. La rubrique « connaissance de culture de spécialité en anglais » comptabilise un petit nombre de oui (32,2%). En effet, les étudiants sont familiarisés très tôt avec ce type de connaissances à travers les publications en anglais. Ceci dit il conviendrait de savoir ce qu'ils entendent par l'expression « connaissance de la culture de spécialité », cette dernière pouvant recouvrir la connaissance de l'épistémologie de la discipline, ses aspects historiques, philosophiques, les enjeux éthiques, la dimension sciences et société. Pour finir, 70,8% des étudiants indiquent que leurs difficultés ne sont pas liées à la compétence de méthodologie de la compréhension de l'oral, ce qui peut paraître cohérent. On peut connaître cette méthodologie sans pour autant comprendre le message oral communiqué par un interlocuteur, comme l'indique le taux relativement élevé de difficultés liées à la phonologie, considérée aussi bien en réception qu'en production. Il ressort que les doctorants ont plus de difficultés que de facilités, même si l'écart n'est pas significatif.

Nous avons analysé les difficultés en production écrite, notamment l'article de recherche et nous les avons comparées avec celles sur les savoirs (grammaire, lexique). 36,9% des étudiants disent ne pas avoir de difficultés en production écrite (cependant

46,2% d'entre eux répondent « parfois », ce qui est élevé). Or, ils sont tout de même 45,3% à déclarer que leurs difficultés sont liées à la grammaire, 40,3% au lexique non spécialisé, et 50,8% au lexique spécialisé (presque autant de oui que de non). Lorsqu'on rédige un article, on se concentre sur la phrase - grammaire, lexique non spécialisé et spécialisé - pour produire du sens de manière compréhensible. On relève donc une incohérence entre les deux types de déclarations. En outre, si l'on considère les difficultés en grammaire et en lexique on se situe au niveau phrastique, ce qui n'implique pas que le texte soit « cohérent » du point de vue de la cohérence textuelle (voir 4.). 54,2% déclarent que leurs difficultés ne sont pas liées à la compétence de rédaction scientifique qui comprend un travail au niveau inter- et intra-phrastique et donc sur la cohérence textuelle dans un article en anglais. Cet aspect de la rédaction est peu abordé en cours d'anglais en master en général, étant donné que la recherche dans ce domaine en contexte scientifique français est faible. 58,9% disent que leurs difficultés ne relèvent pas de la méthodologie de la rédaction, ce qui peut paraître cohérent car certains ont eu des formations sur la publication scientifique et sont engagés dans le processus de rédaction d'une thèse et tous ont les bases de la rédaction scientifique à savoir l'anglais scientifique. Cet aspect n'en est cependant qu'un parmi d'autres.

Quant aux production et compréhension orales, ils disent ne pas rencontrer de difficultés particulières (non ≥ oui et parfois = non / parfois légèrement ≥ non). Or, les difficultés que de nombreux étudiants partagent relèvent de la phonologie. En effet, celle-ci peut constituer un frein à la compréhension du message oral, au même titre que la grammaire et le lexique, et ce même s'ils disent connaître la méthodologie de la compréhension de l'oral. On retrouve à nouveau une incohérence.

Nous nous concentrons sur la rédaction scientifique en anglais et notamment sur le niveau inter/intra-phrastique (cohérence textuelle). Pour 63,6% des étudiants, il existe des différences entre la rédaction d'un article scientifique en français et en anglais. 36,4% ont précisé ces différences que l'on peut classer en quatre catégories : 1/ grammaire (ex. passif, conjugaison, structure des phrases) et lexique : il s'agit de la catégorie majoritaire 2/ rhétorique, elle revient souvent dans les propos des doctorants : « manière d'expliquer des idées, par exemple en anglais on doit être beaucoup plus direct », cela revient à parler de *hedging* (stratégie consistant à réduire la force d'un message scientifique, Hyland, 1998), « phrases courtes, moins de mots qu'en français ») 3/ structure de l'écrit scientifique (*AIMRaD – Abstract, Introduction, Materiel/Méthods, Results and Discussion*) 4/ cohérence textuelle (« façon d'organiser les idées et succession logique des phrases », « transitions entre phrases, ne pas hésiter à rappeler le sujet en anglais quitte à être un peu plus répétitif »[1]), c'est une catégorie rarement mentionnée par les doctorants. On peut dire qu'ils ignorent les différences entre la rédaction d'un article scientifique dans les deux systèmes culturels – français et anglo-saxon – ; de rares doctorants en ont une vague idée. Il est surprenant de noter que même si les doctorants ignorent les principes de la cohérence textuelle et déclarent avoir des difficultés en grammaire et lexique, 36,9% déclarent ne pas avoir de difficultés en production écrite (et 46,2% disent « parfois » en avoir). Ces représentations vont dans le même sens que celui de la représentation de leur niveau de production écrite, qui se situe pour de nombreux étudiants aux niveaux C1 (33%) et B2 (32,2%).

Nous nous penchons à présent sur la spécificité de l'« anglais des sciences » car dans notre cadre savoir comment faire est aussi important que le pourquoi ce savoir se fait d'une certaine manière (Chevallard, 1998, voir 4.). Selon 83% des doctorants, l'histoire de la discipline n'est pas abordée en vue de mieux comprendre la formation. Lorsque c'est le cas et selon 10,6% d'entre eux, le directeur de thèse dispense ces

[1] Extraits des réponses.

connaissances ; parfois les étudiants mentionnent les enseignants ou les articles de recherche. Si 19,1% déclarent que ce n'est pas indispensable, cela reste utile pour 54,7% contre 23,7% qui pensent que c'est facultatif et 2,5% que c'est inutile. Lecointre (2013 : 5) soutient qu'« [i]l est fréquent que les étudiants se destinent pour une science particulière parce qu'ils sont fascinés par un objet d'étude, et non une démarche d'étude ». En effet, les représentations des étudiants soulignent qu'ils ont davantage une connaissance spécialisée de l'article de recherche (genre, dimension linguistique /phrastique) mais moins d'un mode de pensée scientifique et de la cohérence textuelle de l'article.

77,1% des étudiants déclarent qu'il y a une différence entre les deux modes de pensée en sciences (anglais et français) qui sont liés aux environnements culturels (de pays, de spécialité), bien que la science soit très généralement considérée comme universelle. Malgré cela, selon 59% des doctorants, certains enseignants ne mettent pas l'accent sur le fait que pour élaborer des concepts, il est nécessaire de maîtriser la langue – anglaise -. Ces enseignants, qui travaillent très souvent en anglais, n'ont pas été formés à ces spécificités et doivent donc en avoir l'intuition, prendre du recul ou se documenter pour en avoir conscience.

6.5. Formation aux diverses compétences : axe sociologique

55% (en moyenne) des étudiants estiment avoir été suffisamment formés dans les compétences énoncées. Cependant, les avis sont partagés (écart faible entre oui et non) sauf pour la compétence de lecture. 50,4% estiment ne pas avoir été assez formés en production écrite et 49,6% déclarent le contraire. Il conviendrait de connaître les formations antérieures qu'ils ont suivies et de préciser la notion de « production écrite ». On peut donc s'interroger sur la manière dont les étudiants envisagent une formation à la rédaction en anglais. Concernant la prise de notes, 54,2% des étudiants déclarent ne pas avoir été formés alors que 45,8% disent avoir reçu une formation. Ils sont 44,1% à juger ne pas être assez formés à la présentation orale, ceci dit 55,9% estiment le contraire. La compétence de lecture d'article scientifique en anglais est celle où 64% des étudiants estiment avoir été formés tout comme celle de la compréhension de l'oral (59,3%).

Pour finir, environ 74% (en moyenne) des étudiants estiment qu'il est nécessaire d'avoir une formation dans les six compétences pour leur future profession, ceci est cohérent avec leurs avis sur les formations dispensées jusqu'alors (55% estiment avoir été suffisamment formés) et sur les difficultés identifiées. Les compétences de production écrite (article scientifique) et orale (présentation orale) sont celles qu'un grand nombre d'étudiants jugent les plus importantes (plus de 85%) pour leur future carrière, ce qui rejoint ce qui a été dit plus haut concernant le métier de chercheur en sciences. La compétence de compréhension de l'oral vient ensuite (75,8% oui), ce qui paraît logique car cette compétence va de pair avec la production orale, aussi bien en conférence qu'en cours. Les étudiants sont partagés quant à la compétence de prise de notes (57,6% oui et 42,4% non).

Nous nous focalisons à présent sur les représentations des doctorants sur l'utilisation de l'anglais et sur la rédaction scientifique en anglais dans leur formation. Selon 67,8% des doctorants, les enseignants de sciences qui interviennent dans la formation doctorale portent une certaine attention à la rédaction scientifique en anglais. En revanche, 44,5% disent que les enseignants ne portent pas une attention à l'utilisation de l'anglais dans leur formation (en anglais). On remarque que les enseignants de sciences, même s'ils sont conscients de l'importance de la rédaction scientifique en anglais ont fait le choix de ne pas mettre l'accent sur l'anglais lors des formations en anglais.

Il est intéressant de noter qu'il n'y a pas de module/partie d'un module dédié à la

rédaction scientifique en anglais[1] selon 66,1% des étudiants. Ceci peut paraître surprenant étant donné la part importante que prend la rédaction scientifique en anglais dans le métier de chercheur en sciences, une recherche ne peut exister que si elle est diffusée, oralement et/ou par écrit. Ceci peut se comprendre au vu du manque de transversalité du moins entre sciences expérimentales et SHS/ langues (à l'Univ. X).

6.6. Synthèse

Nous avons constaté que les doctorants de sciences (Univ. X) ont des profils plurilingues et pluriculturels acquis par la mobilité et la formation, ce qui est représentatif de l'internationalisation (30% d'étudiants internationaux). Plus de 60% des doctorants situent leur niveau de maîtrise dans les quatre compétences langagières en anglais aux niveaux B2 et C1. Il est tout de même à noter que 20% des étudiants déclarent avoir un niveau B1 pour les compétences « écrire » et « parler », ce qui est relativement peu élevé pour de futurs chercheurs, il conviendrait de préciser en quelle année de thèse sont inscrits les doctorants. Les six compétences (lecture d'articles, compréhension de l'oral, production écrite, échange, présentation orale, prise de notes) sont pratiquées différemment selon les étudiants, en raison des pratiques pédagogiques variées et des disciplines. Si la compétence de lecture d'articles scientifiques est celle pour laquelle les doctorants éprouvent le moins de difficultés, celles de compréhension de l'oral, de production écrite et de présentation orale représentent une difficulté pour certains. On peut dire qu'ils éprouvent des difficultés en production écrite, même si un grand nombre dit le contraire, étant donné que nombreux sont ceux à déclarer avoir des difficultés en grammaire, lexique spécialisé et non spécialisé (niveau phrastique) et qu'ils ne connaissent pas ou peu la cohérence textuelle en anglais (niveau inter- et intra-phrastique). On en vient alors à s'interroger sur la capacité à rédiger un article en anglais lorsqu'on a des difficultés à utiliser cette langue. Selon Delcambre et Reuter (2002), la pensée est construite antérieurement (fonction transcriptive de l'écriture) et est donc mise en mot au moment de l'écriture, ce qui est envisageable dans notre cas au prix d'une syntaxe et d'une expression approximatives qui peuvent empêcher la compréhension du texte par le lecteur. Ces auteurs considèrent également que la production de pensée se produit pendant l'écriture (fonction constructive). Par conséquent, comment produire des idées quand on ne maîtrise pas suffisamment bien la langue cible (l'anglais) ?

Quant à la production et à la compréhension de l'oral, les étudiants disent ne pas avoir de difficultés. Or, de nombreux étudiants disent que la phonologie (en réception et production) constitue un obstacle. Finalement, ils ont des difficultés qui relèvent de la grammaire, du lexique et de la phonologie, ils en sont conscients mais ne le mettent pas en relation avec les compétences (ex. rédiger un article scientifique), même s'ils affirment connaître les aspects méthodologiques. Environ 55% estiment avoir été suffisamment formés dans les compétences énoncées. Cependant, les avis sont partagés. Les représentations des doctorants sont variées, ce qui reflète à la fois les environnements culturels et linguistiques différents, mais également la pluralité des enseignements selon les spécialités, qui relèvent essentiellement de la culture, du statut et de la formation des enseignants. Pour finir, plus de 70% des étudiants estiment qu'il est nécessaire d'avoir une formation dans les six compétences pour leur future profession, ceci est cohérent avec leurs avis sur les formations dispensées jusqu'alors et les difficultés identifiées. Les compétences de production écrite (rédaction d'un article) et orale (présentation orale) sont celles que plus de 85% jugent les plus importantes pour leur future carrière, ce qui rejoint ce qui a été dit sur le métier de chercheur. Nous avons également constaté que pour 70% des étudiants, une certaine attention est portée à

[1] Notons que 3 ED ont un module de rédaction scientifique en anglais (biologie, chimie/ physique).

l'utilisation de l'anglais dans leur formation de la part des enseignants. Même s'ils sont nombreux à trouver qu'il y a des différences entre le mode de pensée scientifique français et anglo-saxon, les enseignants ne mettent pas l'accent sur l'utilisation appropriée de l'anglais dans l'élaboration de concepts par exemple. On peut supposer que la question de la langue est vue comme accessoire que cela soit le français ou l'anglais, la langue ne fait pas partie du contenu disciplinaire en raison de la spécialisation des enseignants. Pourtant, « l'idée scientifique n'existe vraiment que lorsqu'elle trouve son expression langagière » (Guyon *et al.*, 2012 : §16). Comme nous l'avons mentionné, la langue, le contenu et la culture sont indissociables (troisième relation transductive). En effet, la maîtrise de la langue conditionne la production de la connaissance.

> L'usage d'une langue signifie toujours le recours à un système de normes qui structurent la pensée et son rapport avec l'univers. Donc l'utilisation du français, de l'anglais […] renvoie toujours à un système de pensée et à une culture qui sont spécifiques à chaque groupe linguistique (Auteur *et al.*(1)).

Selon environ 55,5% des doctorants, certains enseignants prêtent une attention à l'utilisation de l'anglais dans leur formation. Il reste à savoir de quelle manière et de quels concepts il s'agit. Le contexte culturel, social et éducatif joue un rôle majeur. En effet, les chercheurs francophones sont nourris d'une tradition fondée sur Descartes, Comte, Bachelard etc., sans être conscients de ces spécificités. Selon Lévy-Leblond (1996), on ne peut se contenter de la production en série de résultats scientifiques car « si l'on veut garder à la science la vitalité d'une activité culturelle, la nécessaire pluralité de la pensée exige celle de la langue » (*Ibid.*).

Conclusion

Cette enquête a mis en lumière les représentations que les doctorants en sciences de l'Univ. X ont des pratiques littératiques en anglais dans leur formation doctorale dans ses dimensions sociologique, cognitive et didactique. On remarque que tous les aspects du métier de chercheur en sciences ne sont pas toujours pris en compte dans la formation comme le stipule l'arrêté doctoral notamment l'utilisation de la langue anglaise intégrée à une spécialité. Il semble alors essentiel d'associer les enseignants-chercheurs de sciences à cette étude (au-delà de la participation aux enquêtes), pour leur faire prendre conscience de la nature transversale de l'anglais à la fois dans la formation (savoirs, savoir-faire et savoir-être) mais aussi dans la diffusion des connaissances en anglais (impact de l'anglais et de son environnement culturel).

Nous poursuivrons notre recherche par une enquête sur les représentations des enseignants de sciences (questionnaire) et des directeurs des ED (entretiens) sur les thématiques abordées. Ceci pourrait conduire à envisager une collaboration interdisciplinaire entre enseignants scientifiques et linguistes (ces derniers ne sont pas associés à la réflexion sur les modules en anglais) pour dispenser une formation doctorale plus globale à l'image de ce qui est fait (à X) dans le module d'éthique et d'intégrité scientifique animé par un binôme d'enseignants de sciences et de SHS/langues.

Références bibliographiques

Auteur
Auteur et al. (1)
Auteur et al. (2)
Abdallah Pretceille, M., 2001, *Education et communication interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France.
Bachschmidt, P., 1999, « Construction de l'argumentation dans l'article de recherche en

mécanique, différences entre discours du francophone et de l'anglophone », *ASp*, 23-26 http://journals.openedition.org/asp/2418 (consulté le 25 mai 2023).
Belcher, W. L., 2019, *Writing Your Journal Article in Twelve Weeks: A Guide to Academic Publishing Success*, Chicago, University of Chicago Press.
Birch-Becaas, S., 1996, « French researchers publishing in English », *ASp* 11-14. http://journals.openedition.org/asp/3432 (consulté le 20 mai 2023).
Birch-Becaas, S., 2008. « The initiation of French PhD students into the international research discourse community », *ASp* 53-54 http://journals.openedition.org/asp/431 (consulté le 20 mai 2023).
Cargill, M., O'Connor, P., 2009, *Writing scientific research articles: strategy and steps*, Wiley-Blackwell, Chichester.
Carter-Thomas, S., 2000, *La cohérence textuelle*, Paris, L'Harmattan.
Casanave, C. P., 1998, "Transitions: The balancing act of bilingual academics", *Journal of Second Language Writing*, 7.2, p. 175-203.
Castellotti, V., Moore, D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements – Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf (consulté le 21 mai 2023).
Chevallard, Y., 1998, « Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique ». Cours donné à l'université d'été *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques*, La Rochelle, 4-11 juillet 1998 ; paru dans les actes de cette université d'été, IREM de Clermont-Ferrand. p. 91-120.
Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D., 2010, « Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit », *Diptyque*, 18, p. 11-42.
Delcambre, I., Reuter, Y., 2002, « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques*, 113-114, p. 7-28.
Douglas Fir Group, 2016, "A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world", *The Modern Language Journal*, 100, p. 19-47.
Frost, D., 2010, « La surdité accentuelle : d'où vient-elle et comment la guérir ? », *Cahiers de l'APLIUT*, 22.2 http://journals.openedition.org/apliut/684 (consulté le 25 mai 2023).
Gaucherel, C., 2013, *Le quotidien du chercheur - Une chasse aux fantômes ?*, Paris, Quae.
Grenier, S., Jones, S., Stucker, J., Murray, S., Gervais, G., Brink, S., 2008, *L'apprentissage de la littératie au Canada : constatations tirées de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture*, Ottawa, Statistique Canada.
Grossmann, F., 2013, « Culture écrite et inégalités scolaires : quelques éléments pour reprendre le débat » in Laroussi, F., Penloup, M.-L. (dir.) *Identités langagières, Mélanges offerts à Régine Delamotte*. Rouen, Presses Universitaires de Rouen et du Havre, p. 125-136.
Guyon, E., Guyon, A., 1996, « Anglais de spécialité et plurilinguisme », *ASp*, 11-14, p. 1-12.
Hartwell, L.M., 2013, « Devenir membre d'une communauté de discours : Enquête sur les besoins et les pratiques des docteur-es en sciences », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10.2 http://journals.openedition.org/rdlc/1645 (consulté le 25 mai 2023).
Hullion, J., 2014, « L'écriture comme outil de recherche », *Actualités en analyse transactionnelle*, 2. 146, p. 3-7.
Hyland, K., 1998, *Hedging in Scientific Research Articles*, Amsterdam, John Benjamins.
Hyland, K., 2000, *Disciplinary Discourses. Social interactions in academic writing*, London, Longman.
Kilanga Musinde, J., 2006, « Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain », *Le français dans le monde*, 39, p. 123-136.
Lafontaine, L., Emery-Bruneau, J., Guay, A., 2015, « Dispositifs didactiques en littératie universitaire : le cas du Centre d'aide en français écrit à l'Université du Québec en Outaouais », *Linx*, 72, http://journals.openedition.org/linx/1590 (consulté le 20 mai 2023).
Latour, B., Fabbri, P., 1977, « La rhétorique de la science », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13.1, p. 81-95
Lecointre, G., 2013, « Préface » in Gaucherel, C. (dir). *Le quotidien du chercheur - Une chasse aux fantômes ?* Paris, Quae, p. 5-9.
Lévy-Leblond, J.-M., 1996, *La pierre de touche. La science à l'épreuve*…Paris, Folio.

Lichthouse, E., 2012, *Rédiger pour être publié!: Conseils pratiques pour les scientifiques*, France, Springer.
Lillis, T., Curry, M. J., 2010, *Academic Writing in a Global Context: The politics and practices of publishing in English*, New York, Routledge Abingdon.
Meyer, M (dir.), 1994. *La philosophie anglo-saxonne*, Paris, PUF.
Molinié, M., Moore, D., 2012, « Les littératies : une *Notion en Questions* en didactique des langues *(NeQ)* », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9.2 http://journals.openedition.org/rdlc/2757 (consulté le 25 mai 2023).
Moreau, A.C., Hébert, M. Lépine, M., Ruel, J., 2013, « Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions? », *Revue CNRIS*, 4.2**,** http://www.cdeacf.ca/actualite/2013/06/19/concept-litteratie-francophonie-disent-definitions (consulté le 20 mai 2023)
Morin, E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*. Paris, Seuil.
Narcy-Combes, J.-P., Narcy-Combes, M.-F., 2019, *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : Relier théories et pratiques*, Paris, Didier.
Petit, M., 2002, « Éditorial ». *ASp* 35-36, p. 1-3.
Rowley-Jolivet, E., 1999, "The pivotal role of conference papers in the network of scientific communication", *ASp*, 23-26, p. 179-196.
Swales, J. M., 1990, *Genre analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
Tassin, A., Spanghero-Gaillard, N., 2015, « Le développement des habiletés rédactionnelles à l'université : expertise discursive et acculturation aux discours universitaires », *Linx*, 72 http://journals.openedition.org/linx/1648 (consulté le 25 mai 2023).
Trudel, L., Simard, C., Vornax, N., 2007. *Recherches qualitatives*, hors série, 5, p. 38-45.
Van Campenhoudt, L., Marquet, J., Quivy, R., 2017, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.

Annexe - Questionnaire

1.Votre spécialité (formation):
2.Votre pays de naissance (Cette question n'est pas obligatoire)
3.Vous êtes en :1ère année de thèse, 2ème année, 3ème année, 4ème année, 5ème année
4.Si vous venez de l'étranger pour faire une thèse, pouvez-vous préciser le pays ?
5.Est-ce que vous avez vécu pendant plus de 3 mois dans des pays autres que votre pays de naissance?
6.Dans quel(s) pays, autre(s) que votre pays de résidence, avez-vous habité pendant plus de trois mois?
7.Quelles sont les raisons pour lesquelles vous avez habité dans ce(s) pays, pendant, au moins, 3 mois ?
8.Votre/vos langue(s) native(s) (langue maternelle) :
9.Les langues que vous parlez/connaissez (dans l'ordre d'apprentissage : L2, L3, L4, L5)
10.Depuis combien de temps apprenez-vous l'anglais? *
11.Quand avez-vous commencé à apprendre l'anglais dans votre pays ?
12.Avez-vous suivi une formation/diplôme/stage en anglais à l'étranger ?
13.Si oui, laquelle/lequel ? Où ?
14.Avez-vous une certification en anglais ?
15.Laquelle ?
16.Quel score avez-vous obtenu ?
17.Selon vous, quel est votre niveau de maitrise dans les compétences langagières suivantes ?
18.A quelle fréquence utilisez-vous ces différentes compétences en anglais dans votre formation actuelle ?
19.Eprouvez-vous des difficultés quand vous utilisez ces différentes compétences en anglais ?
20.Avez-vous des facilités quand vous utilisez ces différentes compétences en anglais ?
21.Pensez-vous que vos difficultés sont liées à/au : Grammaire, Lexique de spécialité, Lexique non spécialisé, Phonologie, Connaissance culturelle de la spécialité en anglais, Compétence de rédaction scientifique, Compétence de communication interculturelle, Méthodologie de rédaction de documents scientifiques, Méthodologie de la compréhension de l'oral, Méthodologie de la lecture de texte, Compétence rédactionnelle en langue française
22. Selon vous, pour votre avenir professionnel, il est nécessaire d'avoir une formation aux

compétences en anglais : Lecture d'article scientifique, Compréhension de l'oral, Production écrite, Echanger/interaction avec l'enseignant, Présentation orale, Prise de notes en anglais à partir de sources orales
23. Pensez-vous avoir été suffisamment formé dans les compétences suivantes ? Lecture d'article scientifique, Compréhension de l'oral, Production écrite, Echange/interaction avec l'enseignant, Présentation orale, Prise de notes en anglais à partir de sources orales
24. Est-ce qu'une certaine attention est portée à la rédaction scientifique en anglais de la part de vos enseignants scientifiques ?
25. Est-ce qu'une certaine attention est portée à l'utilisation de l'anglais dans votre formation de la part de vos enseignants scientifiques ?
26. Existe-t-il un module ou une partie d'un module dédié à la rédaction scientifique en anglais par vos enseignants de sciences ?
27. Pensez-vous qu'il existe des différences entre la rédaction d'un écrit scientifique en français et la rédaction d'un écrit scientifique en anglais ? *
28. Si oui, quelles sont ces différences ?
29. Est-ce que l'histoire de votre discipline est abordée en vue de mieux comprendre votre formation/ce que vous faites dans votre spécialité ?
30. Si oui, qui dispense ces connaissances ?
31. Pensez-vous que cela soit : Indispensable, Utile, Facultatif, Inutile
32. Pensez-vous qu'il existe des différences entre le mode de pensée (en sciences) français et le mode de pensée anglo-saxon ?
33. Est-ce que vos enseignants mettent l'accent sur l'utilisation approprié de l'anglais dans l'élaboration de concepts, de la démarche scientifique ?

Claire CHAPLIER
Professeure des Universités (section CNU 11)
Didactique des langues et Anglais des sciences
Responsable de l'anglais Master 1&2 (mathématiques, informatique, mécanique, NRJ, génie de l'habitat, MIAGE, Chimie verte)
Responsable de l'anglais Licence Sciences et Humanités
Département des Langues et FSI (Univ. Toulouse III)

Received: May 11, 2023 | Revised: October 2, 2023 | Accepted: November 18, 2023 | Published: December 15, 2023

LE PROJET DIDACTIQUE DANS LE « CAHIER D'ACTIVITÉS » DE LA 5° ANNÉE PRIMAIRE DE 2° GÉNÉRATION EN CONTEXTE ALGÉRIEN : ÉTUDE QUANTITATIVE DES TYPES D'ACTIVITÉS / THE DIDACTIC PROJECT IN THE SECOND FRENCH WORKBOOK GENERATION OF THE 5TH YEAR OF THE PRIMARY SCHOOL WITHIN THE ALGERIAN CONTEXT: QUANTITATIVE ANALYSIS OF THE ACTIVITY TYPES[1]

DOI: 10.5281/zenodo.10404914

***Résumé**: La présente contribution porte essentiellement sur l'analyse des exercices et des activités pédagogiques proposées dans un projet didactique du cahier d'activités de la 5ème primaire de deuxième génération en contexte algérien. L'étude réalisée vise à montrer le degré de conformité du programme officiel avec le contenu du manuel scolaire. Nous avons eu recours à la démarche quantitative pour analyser le projet didactique. Les résultats de notre recherche ont donné lieu à controverses entre le nouveau programme qui propose comme fondements de tout apprentissage de langue étrangère le développement des aspects cognitif et communicatif chez l'apprenant ainsi que l'ouverture sur le monde et les types d'exercices semblables à ceux de l'ancien programme qui se base sur la mémorisation.*

***Mots-clés**: projet didactique, 2ème génération, programme, manuel scolaire, typologie d'activités.*

***Summary**: This contribution focuses on the analysis of the exercises and pedagogical activities proposed in a didactic project of the activity book of the 5th primary of the second generation in an Algerian context. The study carried out aims to show the degree of conformity of the official program with the content of the textbook. We used the quantitative approach to analyze the didactic project. The results of our research have given rise to controversies between the new program which proposes as the foundations of all foreign language learning the development of cognitive and communicative aspects in the learner as well as openness to the world and similar types of exercises to those of the old program based on memorization.*

***Keywords**: didactic project, 2nd generation, program, text book, typology of activities.*

Introduction

Le système éducatif en Algérie comme dans le reste du monde répond à la mondialisation de l'enseignement à travers les réformes éducatives qu'il a connues. Ces réformes ont affecté à la fois les méthodologies de l'enseignement, les curricula, les programmes ainsi que les manuels scolaires. Ces derniers sont en évolution constante. C'est pourquoi, les décideurs ont élaboré et publié des manuels scolaires dits de deuxième génération qui ont été mis en pratique depuis l'année scolaire 2016-2017.
En effet, les programmes de deuxième génération, selon la déclaration du président de la commission nationale des programmes au ministère de l'éducation nationale

> « visent le développement des capacités cognitives et l'esprit d'analyse et de déduction de l'élève contrairement aux programmes précédents axés sur l'apprentissage par mémorisation » (cité par Heddouche, 2020 :77).

[1] Hamida DOULATE SEROURI, University of Ibn Khaldoun, Tiaret, Algérie, serourihamida.doulate@univ-tiaret.dz ; Boulanouar YOUSFI, Tissemsilt University, Laboratoire TRADTEC, Université d'Oran 2, Algérie, yousfi.boulanouar@univ-tissemsilt.dz ; Ouardia AIT AMAR MEZIANE, University of Ibn Khaldoun, Tiaret, Algérie, ouardia.aitamarmeziane@univ-tiaret.dz.

Les objectifs de ces nouveaux programmes sont multiples. D'abord, ils se fondent sur le principe de « l'approche globale » qui permet de traiter le même thème dans différentes matières selon les spécificités de chacune. Ensuite, ils cherchent à établir la continuité et la cohérence entre les trois paliers de l'enseignement. Ces objectifs se concrétisent à travers le manuel scolaire et le contenu qu'il développe (types de textes, images, exercices et activités de langue). De ce fait, nous nous interrogeons sur les changements qu'apporte le manuel scolaire de la 5ème année primaire de 2ème génération et à quel degré le contenu répond aux exigences de l'institution.
Le présent article a pour objectif de faire une relecture du « cahier d'activités » qui accompagne le manuel scolaire de la 5ème année primaire de 2ème génération. Il se concentre sur l'analyse des exercices présents dans un projet didactique dans le but de vérifier leur adéquation avec le programme officiel. Enfin, il s'articule autour de trois parties. Nous présenterons d'abord le cadre conceptuel et théorique de notre étude. Ensuite, nous expliquerons la méthodologie de recherche adoptée. Et enfin, nous présenterons et discuterons les résultats que nous avons obtenus.

1. Cadre conceptuel et théorique

Nous présenterons les concepts clés de notre contribution à savoir le rapport manuel/programme, le concept du projet didactique et la typologie d'activités en mettant en évidence la différence entre exercice, activité et tâche.

1.1. Rapport manuel/programme

Le manuel scolaire est l'un des supports pédagogiques essentiels sur lesquels s'appuient les enseignants et les apprenants en classe. Il est défini par l'UNESCO comme :

> « Vecteur essentiel de l'apprentissage composé de textes et/ou d'images réunis dans le but d'atteindre un ensemble spécifique d'objectifs pédagogiques ; traditionnellement un recueil imprimé, relié ou broché, comportant des illustrations et des instructions propres à faciliter les séquences d'activités pédagogiques » (2005 :4).

D'un point de vue didactique, le manuel scolaire est un ouvrage qui sert de support à l'enseignement. D'une part, il aide l'enseignant dans l'élaboration et la gestion de son cours. Il représente pour lui, un outil au service de l'application du programme, une banque de documents (textes, images) et une source d'exercices et d'activités pédagogiques. D'une autre part, il aide l'apprenant à construire ses connaissances linguistiques et culturelles. Dans l'enseignement des langues étrangères :

> « Le manuel peut être ou non accompagné d'un support audio, audiovisuel ou informatique à usage individuel ou collectif. Quand le livre de l'élève est accompagné d'un guide pour le professeur, d'un cahier d'exercices, de cassettes audio ou vidéo, ou d'autres supports » (Cuq, 2003 :161).

Enfin, il importe de souligner que le manuel offre une vision claire du programme de l'enseignement. Il doit être conforme aux programmes et aux exigences de l'institution.

1.2. Le projet didactique

La pédagogie de projet est une méthode d'enseignement qui permet aux apprenants d'acquérir des connaissances et des compétences sur une période prolongée. Le projet se définit comme étant :

> « Le cadre intégrateur privilégié dans lequel les apprentissages langagiers oraux et écrits prennent tout leur sens. Le projet est une situation complexe susceptible d'intégrer

> plusieurs compétences et de mobiliser des ressources diverses » (Programme de français, 2011 :77).

Le manuel scolaire s'organise en projets dont le nombre est bien défini. L'unité de base d'un manuel est donc le projet qui a une structure logique et identique. Il contient des séquences pédagogiques enchainées entre elles et traitant le même thème du projet. Chaque séquence est organisée en rubriques (oral en interaction, lecture, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, production écrite…). Elles se réalisent en plusieurs séances.

1.3. Typologie d'activités

Le recours en classe de langue à des outils et techniques tels que « exercice», « activité » et « tâche » permet à l'enseignant de bien mener le processus d'enseignement/apprentissage. Dans le dictionnaire de didactique du FLES :

> « Le terme d'exercice renvoie à un travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique. Au sein d'un ensemble construit d'activités, l'exercice est conçu pour répondre à une difficulté particulière » (Cuq, 2003 : 94).

Cependant, certains didacticiens comme Vigner (1984) et Bouchard (1989) font la distinction entre ces trois techniques. Selon Bouchard :

> « Les exercices (travail sur la correction linguistique), les activités (travail sur l'efficacité communicative simulée) et les tâches (travail sur l'efficacité de textes produits en situations réelles et évalués socialement) ». (Cité par Cuq et Gruca, 2005 : 444).

Par ailleurs, Cuq et Gruca (2005) proposent une typologie d'exercices et d'activités de base. Cette typologie a été complétée par d'autres catégories d'exercices tirées des modèles d'inventaires divers. Ainsi, nous avons pu classer les exercices et les activités de classe en trois niveaux hiérarchiques. Les types d'exercices mères sont au nombre de sept. Ces catégories d'exercices se subdivisent en dix-neuf sous-types d'exercices. Et un troisième niveau hiérarchique comprend des sous- catégories d'exercices du deuxième niveau. Le tableau 1 ci-dessous montre clairement la typologie des exercices :

	Grandstypes	*Sous types(niveau 1)*	*Soustypes(niveau 2)*
1	Activités relatives à la compréhension	Les questionnaires	à choix alternatifs (ou fermés)
2			à choix multiples (QCM)
3			à réponses ouvertes
4			d'identification
5			orientés (ou guidés)
6		La réparation (énoncés lacunaires)	énoncé à trous
7			test de closure
8			énoncé à coquilles
9		La reconstitution d'énoncés (puzzles)	
10		L'appariement (la mise en relation)	
11		L'analyse et la synthèse	Le résumé
12			Le compte rendu
13			La synthèse
14			L'explication
15			Le commentaire
16	Activités relatives à l'expression	L'écriture	La production courte
17			La réparation (énoncé à gouffre)
18			Les matrices de textes

19			La production longue
20		La réécriture	La réduction (contraction)
21			L'amplification (expansion)
22			La simplification
23			La complexification
24			La remise en discours (ou en texte)
25			La substitution (transposition)
26			La transformation
27			Le réemploi
28	Activités de traduction	Thème	
29		Version	
30	Exercices de mémorisation	Dictée (ou transcription)	
31		Recopiage calligraphique	
32		Répétition	
33	Activités ludiques	Les jeux linguistiques	
34		Les jeux decréativité	
35		Les jeux culturels	
36		Les jeux communicatifs	
37	Activités à visée métalinguistique	La conceptualisation	
38		La comparaison	
39	La simulation globale		

Tableau 1: Inventaire des types d'activités (Yousfi, 2019)

2. Méthodologie

À partir de notre consultation du manuel scolaire (le cahier d'activités de la 5ème année primaire), nous avons remarqué que certains types d'exercices y reviennent souvent ; et à première vue, quelques exercices n'ont pas un lien avec les projets pédagogiques. Cela nous a conduit à consulter les directives officielles qui régissent l'enseignement/apprentissage en classe de 5°AP[1]. Ce constat nous amène à s'interroger sur la possibilité de trouver un compromis entre les exigences de la tutelle exprimées clairement dans le programme officiel et la conception du manuel à travers les activités. Pour ce faire, nous avons opté pour une démarche quantitative en analysant un projet didactique. Notre choix s'est porté sur le manuel scolaire « Cahier d'activités » de 2ème génération destiné à la classe de la 5ème année primaire en Algérie.

Le « Cahier d'activités » de la 5°AP est un outil pédagogique édité par l'ONPS (Office National des Publications Scolaires). La première version, d'un ensemble de cent quatre pages, est apparue durant l'année scolaire 2019- 2020.

Suivant le manuel officiel, « le cahier d'activités » est structuré en quatre projets pédagogiques dont chacun est composé de deux séquences. Nous avons porté notre choix sur le 4ème projet « Protégeons la nature ! ». Il comporte une série de cinquante-trois exercices que nous allons analyser et regrouper selon la typologie à laquelle ils appartiennent.

3. Résultats et discussion

Dans cette partie, nous procédons par la présentation et l'interprétation des résultats obtenus. Nous présenterons d'abord les différents types d'activités que comporte le

[1] Les documents officiels dans lesquels nous avons puisé pour dégager les orientations à propos des activités sont : « Plans annuels de français, 5ème année primaire », « Programme de français, 5ème année primaire », « Document d'accompagnement du programme du français » et « Guide d'utilisation du manuel de français 5ème année primaire ».

projet étudié. Ensuite, nous analyserons les activités par type. Enfin, nous allons synthétiser les résultats en les confrontant avec les directives officielles.

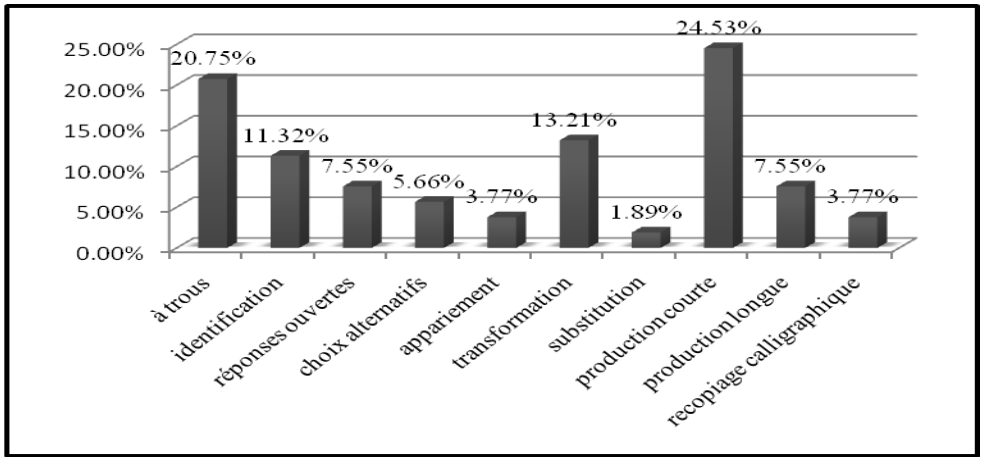
3.1. Les différents types d'activités

Le tableau 2 ci-après représente les différents types d'exercices et d'activités présentés dans le projet analysé :

	Lestypesd'activités			*Fréquence*	*Taux*		
1	Compréhension		Àtrous	11	20,75%	49,06%	
2			Identification	06	11,32%		
3			Àréponsesouvertes	04	7,55%		
4			Àchoixalternatifs	03	5,66%		
5			Appariement	02	3,77%		
6	Production	Réécriture	Transformation	07	13,21%	15,09%	47,17%
7			Substitution	01	1,89%		
8		Ecriture	À productioncourte	13	24,53%	32,08%	
9			À productionlongue	04	7,55%		
10	Mémorisation		Recopiagecalligraphique	02	3,77%		
Total				53	100%		

Tableau 2: Types d'exercices et d'activités dans le projet 4

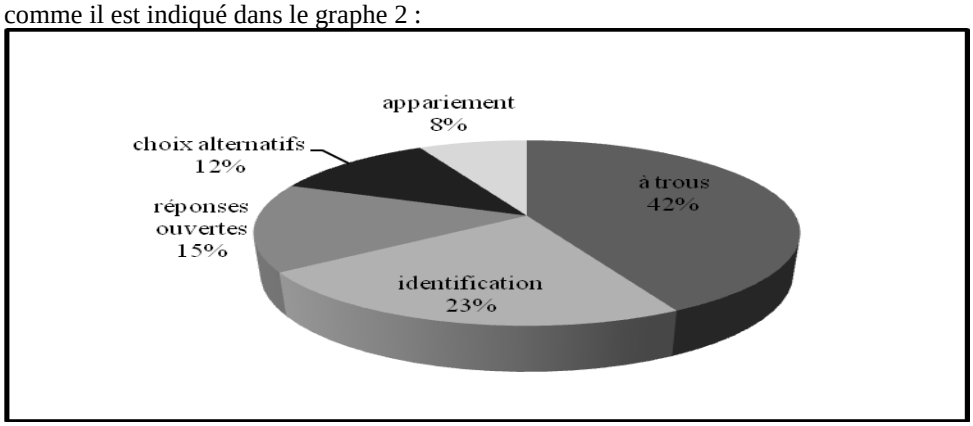
D'après les résultats (*cf.* Tableau 2), les types d'activités qui constituent le quatrième projet « Protégeons la nature ! » sont au nombre de dix, divisés en trois grands types : activités de compréhension, activités de production et activités de mémorisation. Le graphe 1 montre clairement que les activités qui dominent dans le projet 4 du « cahier d'activités » sont les activités à production courte, les exercices à trous, les exercices de transformation et les exercices d'identification. Le taux de leur réalisation est équivaut à 69,81% de la totalité des exercices et activités.



Graphe 1 : Les types d'activités dans le projet 4

3.2. Les activités de compréhension

Les exercices et les activités liés à la compréhension sont au nombre de cinq types, comme il est indiqué dans le graphe 2 :



Graphe 2: Les activités de compréhension

3.2.1. Exercices à trous

De type lacunaire, cet exercice, propose des énoncés (phrases, texte) à compléter. Les lacunes (espaces ou pointillés) sont à remplir par des mots, lettres, signes de ponctuation. Ces composants peuvent être proposés aux apprenants en contenant ou non des distracteurs afin de bien tester la compréhension.

Le projet en question contient onze activités de cette forme. Dans deux cas, les apprenants forment des mots en leur ajoutant des lettres proposées sous forme de syllabes ou suffixes (exercice 03, p. 91) et (exercice 03, p. 101). Cependant, dans le reste des exercices du même genre, des phrases-supports sont à compléter par des mots : des images sont mises dans les lacunes à remplir dans le but d'aider les apprenants à trouver les noms convenables (exercice 03, p. 86), (exercice 01, p. 90), (exercice 01, p. 101) et (exercice 01, p. 102). Dans d'autres cas, il s'agit des adverbes interrogatifs (exercice 01, p. 87), des mots (exercice 02, p. 95), des articles définis (exercice 01, p. 98) et des marques de ponctuation (exercice 04, p. 101).

3.2.2. Exercices d'identification

Il s'agit de la reconnaissance et le repérage des éléments différents énoncés dans une consigne : des catégories grammaticales (noms, verbes, adjectifs, articulateurs, etc.), des affixes (séparation des préfixes ou suffixes des radicaux), des marques du pluriel ou du féminin. Pour ce faire, les apprenants sont invités à répondre à une consigne qui peut varier entre : recopiez, relevez, soulignez, encadrez, classez dans un tableau, etc.

Un ensemble de six activités est proposé aux apprenants : deux exercices de lecture-déchiffrage de deux textes-supports (exercice 01, p. 85 ; exercice 01, p. 92) et deux exercices d'identification de la bonne réponse à partir des images (exercice 02, p. 83) et un texte (exercice 03, p. 97). Soulignement des adverbes interrogatifs intégrés dans cinq phrases supports (exercice 02, p. 87). À partir de trois phrases citées, les apprenants entourent «les consonnes doublées » (exercice 05, p. 91).

3.2.3. Exercices à réponses ouvertes

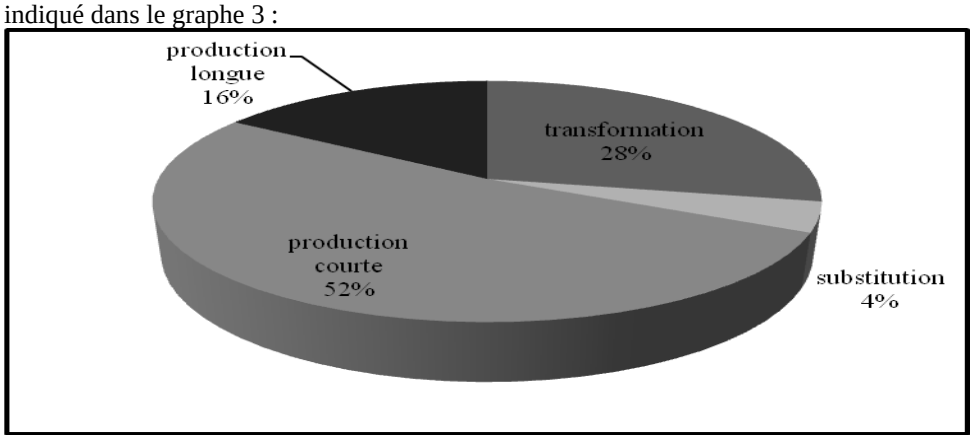
Ce type d'exercice est défini ainsi par opposition aux autres types (fermés, orientés, QCM, etc.) (*cf. Infra*). Les apprenants répondent, d'une manière ouverte, à une question de compréhension en s'appuyant sur leur répertoire lexical pour produire des énoncés. Ceux-ci peuvent être courts (phrase : simple ou complexe) ou longs (paragraphe ou

texte). Cela dépendra des objectifs visés et des niveaux des apprenants.
Ces exercices se manifestent quatre fois. Le même principe se répète à chaque fois. Les apprenants répondent par des phrases à des questions de compréhension qui sont posées par rapport aux textes donnés (exercice 02, p. 85), (exercice 02, p. 92), (exercice 04, p. 97) et (exercice 05, p. 97).

3.2.4. Exercices à choix alternatifs (ou fermés)
Dans ce type d'activité, le choix de la réponse correcte est de nature dichotomique. Il s'effectue entre deux options seulement. Les apprenants répondent par « vrai/faux » ; « d'accord/pas d'accord » ; « oui/non ». Cela le différencie d'un autre type proche qui est le QCM (questionnaire à choix multiples).
Il n'existe que trois exercices. Deux exercices de conjugaison dont le choix doit se faire entre deux flexions de l'auxiliaire « avoir » dans chacune de six phrases données (exercice 02, p. 89) et entre deux pronoms personnels proposés, à chaque fois, dans cinq phrases-supports (exercice 03, p. 89). Le troisième exercice est relatif à la compréhension. Des phrases sont à désigner par « Vrai ou faux » (exercice 01, p. 96).

3.2.5. Exercices d'appariement
Ce sont les activités dans lesquelles les apprenants sont invités à apparier (assortir, relier, associer, …) des composants figurant dans deux colonnes ou deux listes en vis-à-vis. Des sujets aux verbes correspondants, des mots à leurs synonymes (ou antonymes) ou à leurs définitions, etc. Les composants peuvent être liés entre elles par des flèches ou des chiffres avec des lettres (exemple: 1-A) où les chiffres représentent les premiers composants, alors que les lettres correspondent au deuxième ensemble.
L'exercice d'appariement ne figure que deux fois seulement. En posant la même consigne « je relie ce qui va ensemble », dans les deux exercices, les apprenants forment des phrases en reliant les composants adéquats (exercice 04, p. 88) et (exercice 01, p. 100).

3.3. Les activités de production
Les exercices et les activités liés à la production sont au nombre de types comme il est indiqué dans le graphe 3 :



Graphe 3: Les activités de production

3.3.1. Exercices à production courte
Dans cette forme d'activités, les apprenants répondent aux questions, en produisant une réponse courte (une phrase). Il s'agit d'une expression personnelle à une consigne donnée dont les acquis à mobiliser (en vocabulaire, grammaire, conjugaison, …), sont beaucoup moins nombreux que dans « la production longue » (*cf. Infra*). De plus, la

production, dans ce type, est plus libre que dans l'exercice « à réponse ouverte » (*cf. Infra*). Les apprenants ont plusieurs options pour le choix des éléments de réponses en tenant compte de la consigne bien sûr (types de phrase, nombre de constituants, etc.).
Dans le projet étudié, nous avons relevé treize exercices de ce genre. Deux activités orales où l'on demande aux apprenants d'observer des images et de s'exprimer pour dire « pourquoi la terre est en danger » (exercice 01, p. 83) et « comment économiser l'eau » (exercice 01, p. 94). L'écriture des phrases correspondantes à des images données. Il s'agit de deux photos dans un cas (exercice 03, p. 83) et de quatre illustrations dans l'autre (exercice 02, p. 94). Dans deux autres cas, il s'agit de titrer un texte donné auparavant (exercice 04, p. 86) et (exercice 06, p. 97).
Pour une autre variante de production, des mots sont imposés aux apprenants : avec un nom d'action (exercice 04, p. 84), avec « des verbes conjugués à l'imparfait pour décrire un paysage» (exercice 04, p. 89), avec des « mots complétés » dans une activité précédente (exercice 04, p. 91), et, « avec les noms » proposés comme aide dans une activité précédente (exercice 03, p. 95).
La dernière variante concerne la rédaction : «deux phrases pour expliquer pourquoi nous devons protéger la terre» (exercice 05, p. 86), «deux phrases pour expliquer à quoi servent les fontaines» (exercice 07, p. 97), et, « des conseils pour économiser l'électricité à l'école. Je les présente à ma classe » (exercice 02, p. 102).

3.3.2. Exercices de transformation

Ce type d'exercice est une variante des exercices dits structuraux. Les apprenants manipulent, par plusieurs procédés, des énoncés ou items. Ces procédés peuvent être l'ajout des composants (expressions : c'est+qui, affixes : re-, dé-, -ation, -ement, etc.) ; la réduction des éléments (pronominalisation) ; la transformation des formes (exclamative/ interrogative, affirmative/négative, voix passive/active, style direct/indirect, singulier/pluriel, masculin/féminin) ; ou bien la réunion de deux énoncés pour produire une phrase complexe (subordination / coordination).
Nous avons repéré sept activités de ce type dans notre corpus. Dans quatre exercices, il s'agit d'une transformation lexicale : des verbes, mis dans des phrases, à convertir en noms avec le suffixe « -tion » (exercice 02, p. 84) ; le remplissage d'un tableau en transformant deux noms en verbes et un verbe en nom (exercice 03, p. 84), et d'autres conversion au pluriel (exercice 02, p. 90) et (exercice 02, p. 101).
Or, la transformation est de type phrastique dans trois exercices : les apprenants sont invités à former des questions relatives aux phrases déclaratives données en utilisant trois adverbes interrogatifs « Où?Comment?Pourquoi? » (exercice 01, pp. 87-88) ; ensuite, des phrases erronées (à identifier dans l'exercice précédent) sont à corriger (exercice 02, pp. 96-97) ; enfin, c'est la réécriture des phrases pour éviter la répétition (exercice 02, p. 98).

3.3.3. Exercices à production longue

Nous recensons, sous cette catégorie, les exercices qui exigent une production longue. Ce sont les exercices (de rédaction, de dissertation et d'expression) dans lesquels les apprenants construisent des textes entiers, et non pas de simples phrases comme la production courte (*cf. Supra*). Ce type d'exercice sollicite la mémoire (ou la restitution), mais aussi la réflexion (ou l'imagination). Les apprenants font appel aux connaissances déjà acquises en les restituant dans le premier cas. Or, dans le second cas, ils sont invités à faire preuve de créativité en s'appuyant sur leur imagination. Ce sont aussi au nombre de quatre :

- Dans deux rédactions similaires, les apprenants écrivent deux textes : l'un pour « expliquer pourquoi la nature est en danger» en utilisant « parce que ou car » (exercice 05, p. 88) et l'autre «avec les verbes suivants, conjugués à l'impératif

: gaspiller - économiser - protéger » (exercice 03, p.100).

- Dans les deux autres textes à rédiger, les apprenants sont aidés par des images : « pour expliquer comment protéger la mer » (exercice 02, p. 93) et « pour donner des conseils à mon/ma camarade contre le gaspillage de la nourriture » en utilisant «il faut», «il ne faut pas». (exercice 04, p. 99).

3.3.4. Exercices de substitution

Ce type d'exercice constitue une autre forme d'exercices structuraux (*cf. Infra :* note n°03). Les apprenants réécrivent l'item (l'énoncé à manipuler) en remplaçant l'un de ses composants par un autre. Il s'agit de substituer soit le sujet, soit le verbe, soit le temps verbal.

Un seul exercice est proposé. Il s'agit de la conjugaison de l'auxiliaire « être » avec des pronoms choisis mis dans quatre phrases diverses (exercice 01, p. 89).

3.4. Les activités de mémorisation

Pour les activités de mémorisation, nous avons relevé des exercices de recopiage calligraphique. Il s'agit de la réécriture d'un énoncé écrit sur un support (tableau, ardoise, cahier de classe, …) à partir d'un autre (tableau, manuel, …). C'est un exercice mécanique qui permet aux apprenants d'améliorer leur écriture. Nous n'avons trouvé que deux exercices de ce genre (*cf.* tableau 1) : recopiage du suffixe « -tion » pour compléter deux mots insérés dans deux phrases différentes (exercice 01, p. 84) et le recopiage des phrases complètes déjà formées dans un exercice précédent (exercice 02, p. 100).

3.5. Synthèse de l'étude

Les types d'exercices et activités du projet étudié représentent exactement (25,64%) des trente-neuf types d'activités de référence inventoriés par les didacticiens. Cette typologie plus ou moins réduite montre que ce projet est peu diversifié. Il ne répond pas aux recommandations des directives officielles à ce propos.

La répartition de ces activités selon les deux grandes catégories, compréhension et production, est faite d'une manière presque identique. À ce stade, nous signalons cinq activités de compréhension (à trous, identification, à réponses ouvertes, à choix alternatifs et appariement) ; quatre activités d'expression dont deux de réécriture (la transformation et la substitution), et deux d'écriture (la production courte et la production longue), et une seule activité de mémorisation de type (Recopiage calligraphique) (*cf.* Tableau 01).

Nous constatons un déséquilibre dans le taux de manifestation de chaque type d'activités (*cf.* Graphe 01). D'abord, un quart (24.53%) des exercices du projet est consacré à la production courte. Ensuite, un huitième (20.75%) de l'ensemble est réservé aux exercices à trous. Viennent après les activités de transformation et d'identification avec des taux proches, (13,21%) et (11,32%) respectivement. Puis, les activités (à réponses ouvertes et à production longue) qui représentent exactement le même taux 7,55% pour chacun. Dans l'avant dernière position, deux autres types (à choix alternatifs : 5,66% et appariement : 3,77%) qui ne forment qu'un taux réduit du projet. Enfin, les deux catégories qui restent, (recopiage calligraphique et substitution) n'apparaissent que 3,77% et 1,89% respectivement.

La typologie d'exercices que recouvre le projet étudié ressemble à celle proposée dans le manuel scolaire de 1ère génération qui se fonde sur un apprentissage à tendance traductionnelle en recommandant le recours aux activités et procédés suivants : la mémorisation, la répétition, la commutation, la substitution, la systématisation, la reformulation,la substitution, le réemploi de mots pour produire de courts énoncés. (Programme de français, 2011 :77). Cette voie ne correspond aux objectifs de la réforme

de 2ème génération où l'on insiste sur

> « un entrainement intensif des opérations cognitives, particulièrement les suivantes : repérer, analyser et interpréter des informations extraites du texte, pour être en mesure de transposer ou de prolonger, à partir de modèles simple et contextuels ». (Guide pédagogique, 2019 : 4).

Conclusion

Malgré la multitude des supports pédagogiques auxquels se réfèrent enseignant et apprenants en classe de langue étrangère, le manuel scolaire reste l'outil le plus important dans le processus d'enseignement/apprentissage. Il contribue à définir les savoirs à enseigner, à choisir les stratégies d'enseignement/apprentissage, à suivre la progression des apprenants à travers les textes, les images et les exercices pédagogiques qu'il offre.

L'étude que nous avons faite avait pour but de montrer, à quel degré, les rédacteurs de manuels scolaires ont adapté le contenu du manuel scolaire de 2ème génération de la 5ème année primaire, en particulier « le cahier d'activités » qu'il l'accompagne au programme officiel. Les résultats de l'étude ont donné lieu à controverses. D'abord, les exercices présents dans le projet étudié sont identiques à ceux proposés dans le programme de 1ère génération avec un taux réduit tels que les exercices de mémorisation. Ajoutons aussi les exercices structuraux (de substitution et de transformation)et quelques exercices à production longue qui font appel à la mémoire et à la réflexion de l'apprenant contrairement aux nouvelles orientations qui préfèrent des activités de réflexion (repérage, analyse et interprétation des informations) pratiquées sur des supports textuels.

Enfin, il est vrai de dire que le manuel de 2ème génération a apporté quelques changements sur le plan formel, à travers la quantité d'images en couleur, motivantes et attrayantes qui captent l'attention de l'enfant-apprenant. Et sur le plan du contenu, à travers les thèmes qui insèrent l'apprenant dans la vie du citoyen (valorisation et préservation du patrimoine animalier, culturel du pays et la sensibilisation à la protection écologique). Cependant, les exercices pédagogiques ne développent pas les aspects cognitif et communicatif de l'apprenant. Une étude compète du « cahier d'activités » de 2ème génération en comparaison avec celui de la 1ère génération reste à faire pour relever les éléments positifs et négatifs du manuel scolaire de 2ème génération.

Références

Cuq, J-P. (Dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International S.E.J.E.R.

Cuq,J-P.,Cruca,I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble.

Heddouche, O., 2020, « Quelle conformité des programmes pédagogiques de 2ème génération avec les manuels scolaires? Cas des valeurs dans le manuel de français de 4ème année primaire de français », *Revue Académique des études sociales et humaines*, vol 12, numéro 06, p. 75-85. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/552/12/6/123467 (consulté le 20 décembre 2022).

UNISCO, 2005, *Stratégies globales d'élaboration des manuels scolaires et matériels didactiques*, Paris, UNISCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143736_fre(consulté le 20 mai 2022à.

Yousfi, B., 2019, *La typologie des activités en classe de FLE et son adéquation aux objectifs assignés en question. Analyse du manuel scolaire « Cahier d'activités » de la 5ème année primaire*, Thèse de Doctorat de 3e cycle en Didactique du FOS/FLE, Béchar, Université Tahri Mohamed de Béchar.

Manuel et documents officiels
Cahierd'activités, 5eannéeprimaire (2° génération), 2019, Alger, ONPS.
Document d'Accompagnement du Programme de Français de la 5° année primaire. *Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3ème, 4ème et 5ème année primaire)*, 2011, [Sans lieu], ONPS.
Guide d'utilisation du manuel de français 5°année primaire (2° génération), 2019, [Sans lieu], ONPS.
Plans annuels, Français, 5e année primaire, 2021, Ministère de l'éducationnationalehttps://education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/plan-ann-5AP-FR.pdf (consulté le20 novembre2022).
Programme de français de la 5° année primaire. *Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3ème, 4ème et 5ème année primaire*), 2011, [Sans lieu], ONPS.

Hamida DOULATE SEROURI est docteure en didactique du FLE. Elle est Maître de Conférences HDR à l'université de Tiaret. Ses domaines de recherche : l'enseignement / apprentissage des compétences orales, la didactique de l'écrit et l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Elle est déjà auteure chez Synergie Algérie, Multilinguales, Trans. Elle est auteure d'un ouvrage édité chez Edilivre Aparis (2012) et co-coordinatrice d'un ouvrage collectif édité chez les éditions universitaires européennes EUE (2022).

Boulanouar YOUSFI, enseignant-chercheur au sein de l'université de Tissemsilt, ex-enseignant-vacataire et ex-assistant ingénieur informaticien au sein de l'université 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, ...

Ouardia AIT AMAR MEZIANE est Maître de conférences habilitée à diriger des Recherches en Didactique du Français. Elle enseigne à l'Université de Tiaret (Algérie) où elle assure des cours portant sur les techniques d'expression écrite et orale et aussi la méthodologie de recherche. Elle centre ses publications, ses communications et ses recherches, surtout, sur tous les aspects qui pourraient améliorer l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de FLE. Dans une perspective interdisciplinaire, elle s'intéresse à plusieurs problématiques liées à la littérature algérienne moderne d'expression française. Membre de lecture de plusieurs revues scientifiques publiées par des universités et laboratoires de recherche algériens.

Received: May 4, 2023 | Revised: October 19, 2023 | Accepted: November 25, 2023 | Published: December 15, 2023

LERNEN DURCH LEHREN AM BEISPIEL EINES LANDESKUNDLICHEN PROJEKTES / LEARNING BY TEACHING BASED ON A GERMAN CULTURE AND CIVILIZATION PROJECT[1]

DOI: 10.5281/zenodo.10405047

***Abstract**: Der Fokus dieses Beitrages liegt auf der Darstellung und dem Einsatz der didaktischen Methode Lernen durch Lehren (LdL) im Landeskunde-Unterricht. Im ersten Teil unserer Arbeit haben wir recherchiert, wie dieses Thema in der Fachliteratur behandelt wird und welche Entwicklung es im Laufe der Zeit durchgemacht hat. Dann haben wir genau verfolgt, welche Rolle diese Methode und die Projektarbeit im Unterricht haben können. Durch den Einsatz der LdL-Methode wollten wir unsere Studierenden auffordern, sich intensiver mit dem Fach Landeskunde auseinanderzusetzen und verantwortungsbewusster zu studieren. Im Rahmen eines Projektes haben wir die LdL-Methode systematisch in den Unterricht integriert und am Ende des Semesters ein Treffen zwischen Studierenden und Schüler*innen organisiert, das beiderseits vorteilhaft war. Unsere Studierenden mussten die neu erworbenen landeskundlichen Kenntnisse an jüngere Lerner*innen (Gymnasiast*innen) weitervermitteln. Auf diese Weise ist es uns gelungen, die meisten Ziele, die wir uns gesetzt haben, zu erreichen, was durch die Ergebnisse von Befragungen der Studierenden und Schüler*innen bestätigt wurde.*

***Schlüsselwörter**: Lernen durch Lehren (LdL), Landeskunde, Projekt, DaF.*

***Abstract**: The focus of this article is on the presentation and use of the didactic method learning by teaching in classes of German culture and civilization. In the first part of our paper, we researched how this topic is dealt with in specialized literature and what developments it has undergone over time. Then we followed closely what role this method and project-based learning could have in class. By using the learning by teaching method, we wanted to encourage our students to deal more intensively with the subject of German culture and civilization and to study more responsibly. As part of a project, we systematically integrated learning by teaching in class and organized a meeting between students and pupils at the end of the semester, which was mutually beneficial. Our students had to pass on their newly acquired cultural knowledge to younger learners (high school students). In this way, we managed to achieve most of the goals we set ourselves, which was confirmed by the results of the surveys given to the students and pupils.*

***Keywords**: learning by teaching, German culture and civilization, project, German as a Foreign Language.*

Einleitung

Ein handlungsorientierter Unterricht soll laut Roche (vgl. 2008: 215 ff.) u. a. Vermittlung von Medienkompetenz, Erwerb sozialer Kompetenzen, Aktivierung des Lerners, Interaktivität, Projektarbeit und Lernen durch Lehren (LdL) einbeziehen.

Ausgehend von Roches Feststellung, befassen wir uns in unserem Beitrag mit zwei Formen des offenen bzw. handlungsorientierten Unterrichts, Lernen durch Lehren und Projektunterricht/Projektarbeit, die wir im Rahmen eines landeskundlichen Projektes im Unterricht verbunden und eingesetzt haben, um zu ermitteln, ob unsere Studierenden motivierter landeskundliche Kenntnisse erwerben und mehr Verantwortung für ihr Studium tragen. Durch dieses interaktive Projekt, bei dem Germanistik-Studierende Gymnasiast*innen unterrichten, soll auch die Medien- und Sozialkompetenz der Beteiligten gefördert werden.

Der lehrerzentrierte Unterricht sichert keine langfristige Einprägung des neuen Stoffes. Immer mehr Studierende haben wenig Geduld zum Verinnerlichen der neuen

[1] Alexandra Denisa IGNA, University of Oradea, Romania, den_igna@yahoo.com; Adina BANDICI, University of Oradea, Romania, abandici@gmail.com

Informationen oder widmen nicht genug Zeit der Bearbeitung oder Vernetzung der neuen Kenntnisse. Sie sind oft oberflächlich, denn sie finden schwer passende Lerntechniken, die ihnen dabei helfen können, effektiv zu lernen, sich Wissen anzueignen.

Renkl (vgl. 1997: 1-2) zufolge ist die Passivität von Lernenden in der Schule und an der Universität eines der Hauptprobleme des Unterrichts: Besonders im Falle der Anwendung traditioneller Lehrformen, wie des darbietenden Unterrichts oder der Vorlesung, können die Lernenden keine Verbindung zwischen dem, was sie bereits wissen, und dem neu eingeführten Stoff herstellen, sie erreichen nur ein oberflächliches Verständnis, können das erworbene Wissen nicht anwenden und vergessen es auch schnell. Lehr-Lernmodelle, wie das situierte Lernen, die Ansätze zum selbstgesteuerten Lernen, die neueren Formen suggestopädischen Lehrens und Lernens, die kooperativen Lernarrangements, versuchen Lernende in produktiver Weise zu aktivieren, auch durch das Integrieren kooperativen Lernens (vgl. *ibidem*: 2). Durch die Einbeziehung der Lernenden in den Lehrprozess soll die Effektivität des Lernens erhöht werden. Deshalb versuchen die Lehrkräfte, Änderungen im Unterricht vorzunehmen und neue Prinzipien und Methoden zu testen, die die Lernerautonomie und -aktivierung fördern.

Jean-Pol Martin, der Begründer der Unterrichtsmethode Lernen durch Lehren (LdL), stellt die wesentlichen Merkmale der Methode am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts dar, erklärt aber, dass sich das Konzept LdL auf jedes Fach mit einigen Änderungen übertragen lässt (vgl. Martin, 2000: 3). Im Gegensatz zu anderen Methoden, die auf Schüleraktivierung und Lernerautonomie zielen, lernen die Schüler*innnen bzw. Studierenden durch LdL nicht nur für sich, sondern übernehmen auch eine Mitverantwortung für das Lernen ihrer Mitschüler*innen bzw. Mitstudierenden. In LdL sind die meisten Techniken integriert, die in anderen Unterrichtsformen Anwendung finden, wie Partnerarbeit, Gruppenarbeit aber auch Frontalphasen. Die LdL-Methode kann den gesamten Unterricht auch zum Projekt umgestalten, bei dem die Lernenden als Projektziel die Aufgabe bekommen, sich gegenseitig den Stoff zu vermitteln. So lernen sie, angesichts der immer knapper werdenden Aufmerksamkeitsressourcen, wie man die Aufmerksamkeit der Menschen weckt, wie man sie anspricht und stimuliert (vgl. *ibidem*: 10-11).

Die Methode Lernen durch Lehren hat unser Interesse besonders geweckt und wir wollten sie im Unterricht testen. Manchmal sind die Studierenden nicht aufmerksam genug und ihr Interesse am Studium lässt schnell nach, wenn sie nicht motiviert werden, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen und Verantwortung zu übernehmen. Wir haben die LdL-Methode während des Semesters im Rahmen eines Projektes eingesetzt, damit sich die Studierenden intensiver mit Landeskunde beschäftigen und sich die neu erworbenen landeskundlichen Kenntnisse einfacher merken. Das von uns entwickelte Projekt ist als Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Schüler*innen gedacht. Es war interessant zu beobachten, wie die Leistung jedes/jeder einzelnen Studierenden gesteigert werden kann, indem er/sie etwas nicht für sich selbst, sondern für die anderen tut, denn die lehrenden Studierenden mussten ständig darüber nachdenken, wie sie den Unterricht logischer und interaktiver für die Schüler*innen organisieren sollten. Außer der aktiven Beteiligung an der Planung und Durchführung des Unterrichts, hatten unsere Studierenden Anlass zur Selbsteinschätzung durch einen Fragebogen, dessen Ergebnisse deren Einstellung zur LdL-Methode wiedergeben. Um zu überprüfen, ob die Ziele des Projektes erreicht wurden, war es erforderlich, auch die Wirkung der von den Studierenden durchgeführten Aktivitäten auf die Schüler*innen durch eine Befragung zu bestimmen.

1. Lernen durch Lehren: Konzept und Geschichte

Lernen durch Lehren (LdL) ist eine lerner*innenzentrierte, handlungsorientierte Unterrichtsmethode, die Anfang der 1980er Jahre vom deutsch-französischen Didaktiker und Methodiker Jean-Pol Martin als didaktisches Konzept für den Fremdsprachenunterricht eingeführt wurde. Martin gibt folgende Definition:

> „Wenn Schüler einen Lernstoffabschnitt selbständig erschließen und ihren Mitschülern vorstellen, wenn sie ferner prüfen, ob die Informationen wirklich angekommen sind und wenn sie schließlich durch geeignete Übungen dafür sorgen, dass der Stoff verinnerlicht wird, dann entspricht dies idealtypisch der Methode Lernen durch Lehren (LdL)." (Martin, 2002: 1)

Die deutsche Pädagogin und Politikerin Margret Ruep, die sich seit Anfang der 1990er Jahre auch intensiv mit der LdL-Theorie und -Praxis befasst, betont die Ausrichtung des LdL-Bildungskonzepts auf demokratische Prinzipien und Handlungsmuster (s. Ruep, 2020: 53-74). Martin (1986: 1) zufolge strebt die LdL-Methode „eine Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts durch die Integration älterer und neuerer Theorieansätze und Verfahren" an. Der Didaktiker bemerkt auch, dass, seit der Einführung dieser Methode, in regelmäßigen Abständen verschiedene Begriffe in die Diskussion eingebracht werden, die durch den Einsatz von LdL umgesetzt werden, nämlich die Handlungsorientierung, die seit 1983 in LdL bereits realisiert ist, die Lernerzentrierung, die Lernerautonomie, der ganzheitliche Unterricht, der offene Unterricht, der Projektunterricht oder die Prozessorientierung (vgl. Martin, 1996: 70).

Basierend auf Abraham Maslows Modell der Grundbedürfnisse (s. Maslow, 1954), hat Jean-Pol Martin die LdL-Methode als Antwort auf alle menschlichen Grundbedürfnisse (physiologische Bedürfnisse, Sicherheit, soziale Einbindung, soziale Anerkennung, Selbstverwirklichung, Sinn, Transzendenz), die sich einem alles einschließenden Bedürfnis nach Kontrolle unterordnen lassen, konzipiert (vgl. Martin, 2018: 346-348). Er erläutert, dass „durch die Übernahme von Lehrfunktionen im Unterricht die Kontrollkompetenz der Lerner von Anfang an aufgebaut wird." (Martin, 2020: 7) Durch die LdL-Methode sollen die Lernenden aus ihrer rezeptiven Rolle heraustreten und den Lehrprozess aktiv und sogar kreativ gestalten können (s. Hepting, 2008: 62).

Schon in der Antike hat der römische Philosoph Lucius Annaeus Seneca (Seneca der Jüngere) über die Wirkung des Lernens durch Lehren in den *Epistulae morales* an seinen Freund Lucilius Iunior geschrieben: „Homines dum docent discunt", z. Dt. „während die Menschen lehren, lernen sie." (Seneca, Giebel, 2020: 19) Davon wurde das lateinische Sprichwort *Docendo discimus*, z. Dt. Durch Lehren lernen wir, abgeleitet (vgl. Chott 2001: 135). Zu den Vorläufern der LdL-Methode zählt Jean-Pol Martin die Pädagogen Georg Kerschensteiner (Arbeitsschulbewegung, 1914), John Dewey und William Heard Kilpatrick (Projektmethode, 1935), Peter Petersen (Jena-Plan, 1937/1951), Alan Gartner, Mary Conway Kohler und Frank Riessmann (1971) und F. Kaufmann (1977) (vgl. Martin, Kelchner, 1998: 1).

Anfang der 1970er Jahre beginnen Gartner, Conway Kohler und Riessmann im englischen Raum sich mit dem Konzept Lernen durch Lehren in der Didaktik zu befassen (s. Gartner, Kohler, Riessmann, 1971). 1975 erscheint erstmals in Deutschland ein Buch über LdL (s. Krüger, 1975) und zehn Jahre später (1985) wird über die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung im von Schülern gestateten Fremdsprachenunterricht geschrieben (s. Steinig, 1985). Im selben Jahr veröffentlicht Jean-Pol Martin seine Dissertation zur Anwendung der Methode Lernen durch Lehren im Französischunterricht (s. Martin, 1985). Martin (vgl. 1996: 71) erklärt, dass die Idee zu Lernen durch Lehren in Ludger Schifflers 1980 erschienenem Buch *Interaktiver*

Fremdsprachenunterricht geboren wurde. In den *Didaktischen Briefen Französisch 1985-1988* liefert der Didaktiker konkrete Handlungsanweisungen für Lehrkräfte, die seine LdL-Methode im Unterricht anwenden möchten (s. Martin, 1994: 29-48). 1987 hat Martin ein Kontakt- bzw. Kommunikationsnetz ins Leben gerufen, das als Fortbildungskonzept für Lehrkräfte gedacht ist, die sich intensiv mit dem methodischen Konzept Lernen durch Lehren befassen (s. Martin, 1989: 389-400).

Andere wichtige Aufsätze und Bücher zum Thema Lernen durch Lehren wurden[1] u. a. von Udo Kettwig (s. Kettwig, 1986: 474-485), Theodor F. Klassen (s. Klassen, 1988: 26-29), Alexander Renkl (s. Renkl, 1997), Ursula Drews (s. Drews, 1997), Joachim Grzega[2] (s. Grzega, 2006; Grzega, 2007: 41-43; Grzega, Waldherr, 2007: 1-17; Grzega, Schöner, 2008: 167-175; Grzega, 2009: 19-22; Grzega, Guttenberger, Grupe, 2009: 64-66; Grzega, 2010; Grzega, Klüsener, 2011: 17-35; Berger, Grzega, Spannagel, 2011), und neuerdings (seit 2020) von Isabelle Schuhladen Le Bourhis geschrieben, die ab 2021, im Kontext der Corona-Pandemie, Modelle für den Einsatz von Lernen durch Lehren im Distanz-Unterricht entwickelt hat. (s. Schuhladen Le Bourhis, 2020; Schuhladen, 2021).

Aus der Sicht von Jean-Pol Martin „ist LdL eine Methode, also ein kohärentes Ganzes von Theorie und praktischer Anleitung." (Martin, 2007: 4) Martin bezeichnet LdL als „Methode", „Unterrichtsform", „ein modernes Unterrichtskonzept", „didaktisches Gesamtkonzept" (Martin, 2000: 105-110) und „Grundprinzip des Unterrichtens" (Martin, 2002: 8), Dagmar Abendroth-Timmer nennt es ein „Unterrichtsprinzip", das von der jeweils eingesetzten „Unterrichtsmethode" unabhängig ist (Abendroth-Timmer, 2000: 2). Auch Grzega & Waldherr (2007: 2) sprechen von einem „didaktischen Gesamtmodell".

Laut Jean-Pol Martin (2002: 6) lässt sich die Methode *Lernen durch Lehren* „innerhalb des bestehenden Schulsystems in jedem Fach, jedem Schultyp und jeder Altersstufe sofort anwenden", aber sie kann auch auf andere Kontexte, wie Hochschule bzw. Universität, und Zielgruppen (Studierende, Erwachsene) (s. u. a. Pfeiffer, Rusam, 1992: 425-433; Pfeiffer, Rusam, 1994: 243-250; Skinner, 1993: 40-41; Skinner, 1994: 38-39; Skinner, 1998: 267-272; Meyer, 1994: 41-53; Grzega, 2004: 9-22; Oebel, 2006) übertragen werden.

Martin ist ein Befürworter der Verantwortungsübernahme durch die Lernenden für den Lehr- und Lernprozess: „Lernen durch Lehren beruht auf dem Prinzip, dass der Unterricht weitgehend von den Schülern verantwortet wird." (Martin 2002: 5) Er unterstreicht aber auch die wichtige Rolle der Lehrkraft beim Einsatz der LdL-Methode:

> „Zwar ist LdL einsetzbar in jeder Klassenstufe, mit jeder Klassengröße und in jedem Fach, von der Grundschule bis zur Universität, sie verlangt aber vom Lehrer genaueste Vorbereitung und hohen Einsatz im Unterricht." (*ibidem*: 10)

Grzega erklärt, dass die Lehrkraft eine beratende Rolle übernimmt: „Die Rolle des einstigen Lehrers ist jene des vorbereitenden, begleitenden und unterstützenden Moderators – oder besser Supervisors." (Grzega, 2004: 10)

Jean-Pol Martins LdL-Modell umfasst „eine allgemein- und eine fremdsprachendidaktische Komponente" (Martin, Kelchner, 1998: 1), wobei die allgemein-didaktischen Ziele der LdL-Methode Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, Differenzierung, Autonomie, kooperatives Arbeiten, kommunikative

[1] außer von Jean-Pol Martin, der sich auch weiterhin intensiv mit der von ihm begründeten Unterrichtsmethode beschäftigt und seit über vierzig Jahren zahlreiche Publikationen dazu vorzuweisen hat

[2] einem ehemaligen Studenten von Jean-Pol Martin und seit 1998 ein wichtiger Weiterentwickler der LdL-Methode, der sie auch an Hochschulen mit Erfolg umgesetzt hat

Kompetenzen, Metareflexion und exploratives Verhalten sind (vgl. *ibidem*: 2). Die fremdsprachendidaktische Komponente des LdL-Modells enthält „eine lerntheoretische und eine sprachtheoretische Komponente“ (*ibidem*: 2). Die lerntheoretische Komponente bezieht sich auf die Aufhebung des Widerspruchs zwischen Kognitivierung und Üben und die sprachtheoretische auf die Förderung von gezieltem, aber auch zufälligem Lernen (vgl. *ibidem*: 2).

Ähnlich wie Jean-Pol Martin (s. 2000: 105-110) betont auch Joachim Grzega die Vorteile von LdL für die Lernenden:

> „mit LdL werden Kreativität, Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein und nicht zuletzt die allseits geforderten Schlüsselqualifikationen (wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, komplexes Denken, das Suchen und Finden von Informationen, exploratives Verhalten, Präsentationsfähigkeit, Projekt- und Internetkompetenz, Generierung von Wissen) einschließlich der Tugenden der Pflichterfüllung (wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ausdauer) gefordert und gefördert.“ (Grzega, 2000: 10)

Grzega bemerkt auch, dass LdL den Studierenden Gelegenheiten gibt, vernetztes Denken zu trainieren, um somit Wissen zu generieren (vgl. *ibidem*: 21).

Laut Martin wird durch LdL für einen Informationsverarbeitungszyklus bestehend aus Informationsinteresse, Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung, Informationsspeicherung, Reaktivierung der gespeicherten Information und Informationsanwendung (vgl. Martin, 1994: 4) gesorgt. Auf mentaler Ebene ist Informationsverarbeitung mit positiven Gefühlen verbunden (vgl. Martin, 2018: 352).

Jean-Pol Martin erklärt, wie die LdL-Methode im Wesentlichen eingesetzt werden kann:

> „Bei LdL erhalten die Schüler/innen den Auftrag, einen vorgegebenen Stoff vorzustellen und mit ihren Mitschülern einzuüben. Sie müssen die in den Materialien enthaltenen Informationen aufbereiten. Das bedeutet, dass sie die Inhalte herauswählen, die sie später im Plenum vermitteln werden. Bereits in dieser Phase sind sie frei, ohne Fremdsteuerung die Aufnahme der Stimuli selbst zu regulieren.“ (*ibidem*: 345)

Dagmar Abendroth-Timmer (2000: 4) zufolge „kann die Leitung einer Stunde auch von kleinen Gruppen übernommen werden“. LdL kann auch nur in einzelnen Phasen des Unterrichts eingesetzt werden (vgl. Feyerherm, 1995: 160).

Die Sozialpsychologen Bargh & Schul haben drei Phasen des zeitlichen Ablaufs von Lernen durch Lehren identifiziert, in denen die Lernenden ihr Wissen erweitern können: Vorbereitungsphase, Erklärphase und Phase der Rückfragen (vgl. Bargh, Schul, 1980: 593-604). Renkl (vgl. 1997: 3) verbindet mit der ersten Phase die Komponente der Lehr-Erwartung, denn die Lernenden bereiten sich vor, den zu erarbeitenden Stoff später weiterzugeben und zu erklären, dadurch verstehen sie den Lernstoff besser und steigern ihre Lernleistung. Das Geben von Erklärungen ist eine bedeutsame Komponente der zweiten Phase, in der die Lernenden ihr Wissen organisieren oder auch reorganisieren müssen, um es weiterzugeben. In dieser Phase kann der Lernerfolg auch durch die Behebung von Wissenslücken erhöht werden. (vgl. *ibidem*: 4) Die dritte wichtige Komponente, die der dritten Phase entspricht, ist laut Renkl (vgl. *ibidem*: 4) das Reagieren auf Rückfragen zu Unklarheiten oder Inkonsistenzen, die von den Mitlernenden den Erklärenden gestellt werden und diese anregt, die Sachverhalte nochmals zu überdenken.

Hans-Eberhard Piepho, der in den 1970er Jahren die kommunikative Wende im Fremdsprachenunterricht eingeleitet hat, die den Projektunterricht als exzeptionelle Unterrichtsform ansieht (s. Legutke, 2003: 115-132), hat die Bedeutung der Authentizität von Kommunikation betont und gilt als ein weiterer Vorläufer der LdL-

Methode: „Sinn jeder Kommunikation ist die Mitteilung von Absichten, Meinungen, Gedanken, Gefühlen, Einstellungen bzw. deren Rezeption und Deutung beim Hören und Lesen." (Piepho, 1979: 120) Abendroth-Timmer (2000: 113) unterstreicht die Rolle der LdL-Methode zur Förderung kommunikativer Kompetenz:

> „Indem die Situation des Unterrichts bei LdL selbst zum authentischen Handlungsort wird, erhält die Sprache authentische kommunikative Relevanz. Die Lerner erfüllen über Sprache nicht nur sprachvermittlerische, sondern auch organisatorische Aufgaben. Damit erhält Sprache im LdL-Ansatz einen starken funktionalen Charakter."

Pfeiffer & Rusam haben die Wirkung der LdL-Methode besonders an Hochschulen untersucht und sind zu folgendem Schluss gekommen:

> „Delegiert man die Funktionen des Lehrers schrittweise an Studenten, so kommt es zu einer spürbaren Aktivierung kognitiver, explorativer, kommunikativer und sozialintegrativer Fähigkeiten. Gerade im universitären Bereich bietet sich die Methode ‚Lernen durch Lehren' besonders an, weil mit ihr die Entmündigung des Lerners verringert und seine Verantwortung durch die aktive Mitgestaltung des Unterrichts herausgefordert wird. Die Übertragung der Diskursführung an die Lerner schafft authentische Kommunikations- und Redesituationen, und sie hat oft einen beachtlichen Motivationsschub zur Folge." (Pfeiffer, Rusam, 1994: 4)

2. Zur Rolle und Gestaltung von Projekten im Fremdsprachenunterricht

In der modernen Didaktik wird viel für den Einsatz von Projekten im Fremdsprachenunterricht plädiert. Riemer (2015: 169) bemerkt, dass jetzt die Zeit der „Hochkonjunktur von Lernerautonomie, Aufgaben-, Projekt- und Kompetenzorientierung" herrscht. Gudjons (1997: 253) meint, dass es in einem Projekt

> „um die handelnd-lernende Bearbeitung einer konkreten Aufgabenstellung/eines Vorhabens mit dem Schwerpunkt der Selbstplanung, Selbstverantwortung und praktischen Verwirklichung durch die SchülerInnen" geht.

Wöll (2011: 214) definiert Projektlernen als

> „eine nicht im Rahmen der traditionellen Unterrichtsorganisation realisierte, aus einem Verständigungsprozeß zwischen Lehrenden und Lernenden erwachsene aktive, selbst- oder umweltgerichtete, instrumentell (instrumentelles Handeln) und/oder nichtinstrumentell (kommunikatives Handeln) orientierte Auseinandersetzung der Lernenden mit einer relevanten Situation, die im Dienste bildender Erfahrung steht."

Als komplexe Unterrichtsform können Projekte im Unterricht eingesetzt werden, denn „Projekte sind ein sehr flexibles Instrument der Unterrichtsgestaltung und lassen sich mit einer Vielzahl von Zielen, Aufgabentypen oder Sozialformen vereinbaren" (Schart, 2010: 1173). Wicke (2004: 137) betont die wesentliche Rolle der Handlungsorientierung in der Projektarbeit:

> „Projektunterricht beinhaltet handelndes Lernen, d.h. er ist immer mit aktiver Arbeit der Schüler gleichzusetzen. Im Vordergrund der Arbeit steht nicht mehr der Lehrer, sondern der Lerngegenstand. [...] Der Lehrer hilft, gibt Anregungen, bietet Zusatzmaterialien an, schlägt Bearbeitungstechniken vor und moderiert Gruppenprozesse. Er bleibt jedoch mehr oder weniger im Hintergrund, während die Schüler Arbeitsverfahren, Möglichkeiten der Problemlösung und Ergebnisse selbst aushandeln. Praktisches Tun, Denken und die Aneignung von Wissen spielen eine ebenso große Rolle wie das Experimentieren und das soziale Lernen."

Auch Jean-Pol Martin sieht die beste Form, Handlungsorientierung zu implementieren, im Projekt (vgl. Martin, 2002: 3). Martin (1994: 62) zufolge bestehen

> „Projekte aus einem Projektziel" [und] „die Schüler bekommen Freiräume, in denen sie selbstständig auf das Erreichen des Projektzieles hinarbeiten können. Der Lehrer unterstützt sie dabei. Bewertet wird die Arbeit erst beim Vorstellen des Projektergebnisses."

Laut dem Didaktiker sichert LdL, „dass der gesamte Unterricht als Projekt gestaltet wird" (*ibidem*: 68):

> „Die Wahl der Methode LdL als Grundstruktur macht den gesamten Unterricht zum Projekt: das Erreichen aller im Lehrplan angegebenen fachspezifischen Ziele wird als Projektziel (Handlungsziel) der Lerngruppe vorgegeben." (Martin, 1994: 69)

Jean-Pol Martin (2000: 2) behauptet, dass

> „aus reformpädagogischer Sicht Lernprozesse am besten in selbstbestimmter, aktiver Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand gelingen. Daher ist es günstig, wenn eine direkte, nicht didaktisch vermittelte Begegnung zwischen dem Schüler und dem Stoff arrangiert wird. Diese Begegnung erfolgt meist im Rahmen von größeren Projekten, wobei der Lehrer sich als Helfer betätigt und die Schüler bei ihren Anstrengungen unterstützt."

Unseres Erachtens können die Lernenden anhand von landeskundlichen Projekten durch viel Recherche Kenntnisse erwerben und somit die Fähigkeit entwickeln, selbstständig und verantwortlich zu handeln, mit Internetquellen kritisch umzugehen, wichtige Informationen über Land und Leute zu sammeln und zu verarbeiten, die sie dann in Form eines Endprodukts präsentieren. Das Ergebnis wird sich auf diese Weise besser in ihr Gedächtnis einprägen und zur Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse führen. Wenn die Lernenden sich zusammentun und sich gemeinsam für die Lösung eines Problems engagieren, die ihnen neue Kenntnisse und konkrete Erfolge bringen könnte, herrscht im Unterrichtsraum eine angenehme und positive Lernatmosphäre, die Kreativität, Motivation und Spaß am Lernen erzeugt und zur Entwicklung von Sozialkompetenzen beiträgt. Die Lehrkraft bleibt im Hintergrund, hat aber keine leichteren Aufgaben als im klassischen Unterricht. Projekte bieten den Lernenden eine Abwechslung von den traditionellen Unterrichtsformen, sie fordern aber am meisten ihre Konzentration und Beteiligung, wie Sehrbrock erklärt:

> „Projektunterricht [...] kann man verstehen als die höchstentwickelte Form von freiem Lernen, das an für Schüler wirklich relevanten Problemen stattfindet und Freiarbeit als ein durchgängiges didaktisches Prinzip integriert." (Sehrbrock, 1993: 17-18)

Laut Krumm (vgl. 1991: 4-8) erfordern Projekte verglichen mit Übungen und vielen Aufgaben einen größeren Zeit- und Arbeitsaufwand, aber er legt unter anderem auch einige gute Gründe dar, warum Projekte wichtig im Unterricht sind. Eine aufmerksame Planung und Ausführung helfen den Teilnehmer*innen Neues, Fremdes zu entdecken. Die Außenwelt wird in den Unterricht integriert und der Unterricht wird in die Außenwelt erweitert, wobei die Lernenden die Sprache in kommunikativer Funktion verwenden. Wir sind der Überzeugung, dass die Lernenden mit viel Begeisterung an einem Projekt arbeiten, wenn das Thema ihrem Interesse entspricht, auch wenn das viel zeit- und energieaufwendiger ist als im Falle eines traditionellen Unterrichts.

Es gibt verschiedene Typen von Projekten, aber wir beziehen uns in unserem Beitrag auf Karagiannakis (vgl. 2009: 15) Klassifizierung. Sie unterscheidet, je nach

Dauer, vier Grundformen von Projekten:

- Stunden- oder Miniprojekte (1-2 Stunden);
- Kleinprojekte (2-6 Stunden);
- Mittelprojekte (1-2 Tage, maximal eine Woche) und
- Großprojekte (mindestens eine Woche).

Wir sind der Meinung, dass in einem Projekt folgende Phasen der LdL-Methode berücksichtigt werden sollen:

- die Aneignungsphase (bestehend aus einer Sachanalyse, der Planung der Unterrichtsstunde, der Besprechung der Unterrichtsplanung mit der Lehrkraft und der konkreten Vorbereitung der Unterrichtsstunde);
- die Unterrichts- bzw. Präsentationsphase (die Wissensvermittlung durch das Halten einer Unterrichtsstunde) und
- die Abschlussphase (bestehend aus einer Reflexion und Besprechung der Präsentation); hier kann man die Lernenden-Lehrer auch einen Fragebogen ausfüllen lassen.

Die Projektarbeit erfordert bestimmte Sozial- und Medienkompetenzen seitens der Lernenden, die sie vor oder im Laufe des Projektes entwickeln sollen. Funk et al. (vgl. 2017: 152) erläutern, dass die Projektarbeit der Hinführung zum projektorientierten Lernen bedarf. Die Lehrkräfte sollen ihre Lernenden langsam an handlungsorientierte Aufgaben gewöhnen, die ihre Sozialkompetenzen aufbauen. Der lehrerzentrierte Unterricht wird zunehmend durch kreative Unterrichtsformen ersetzt, welche die Lernenden zu Experimenten und Recherchen ermutigen. Großprojekte können erst dann organisiert werden, wenn die Lernenden schon mit Miniprojekten vertraut sind.

3. Projekt: „Lernen durch Lehren: Eine virtuelle Städtereise“

Wir haben die Methode Lernen durch Lehren in einem komplexeren Szenario als Komponente eines Großprojektes eingesetzt, das eine intensivere Beteiligung der Studierenden am Unterrichtsprozess erfordert. Durch LdL sollten sich die Studierenden zuerst selbst den neuen Stoff erklären und schließlich dem Studium mehr Zeit widmen. Wir wollten jedoch mit unserem Projekt die LdL-Methode noch weiter vorantreiben und eine Zusammenarbeit zwischen unseren Studierenden und jüngeren Lerner*innen (Gymnasiast*innen) aufbauen. Wir nahmen an, dass die Gestaltung dieser Methode als Großprojekt dazu führen kann, dass alle Beteiligten viel (inter)aktiver, motivierter und einfacher landeskundliche Kenntnisse erwerben. Um das zu überprüfen, haben wir im Anschluss an das Projekt anhand von Fragebögen an die Studierenden und Schüler*innen Daten erhoben und die Ergebnisse ausgewertet.

Zielgruppe/Teilnehmer*innen: Unser Projekt wurde als Zusammenarbeit zwischen Germanistik-Studierenden im ersten Studienjahr und DaF-Lerner*innen (Gymnasiast*innen der neunten Klasse einer Schule in derselben Stadt) gestaltet. Fünfzehn Studierende und zweiundzwanzig Schüler*innen haben daran teilgenommen.

Veranstaltungsort und Dauer: Das Treffen zwischen den Studierenden und den Gymnasiast*innen hat im Universitätscampus stattgefunden und eineinhalb Stunden gedauert.

Projektziele:

- Interesse am Studium steigern;
- Motivation, Kreativität und Spaß am Lernen fördern;
- Neue landeskundliche Kenntnisse auf interaktive Weise erwerben;
- Sich neuen Wortschatz aus verschiedenen Bereichen aneignen;

- Medienkompetenz entwickeln (Medienkanäle kritisch nutzen);
- Globales Leseverstehen trainieren;
- Sozialkompetenz ausbauen;
- Sprechfertigkeit fördern;
- Selbstwert- und Verantwortungsgefühl steigern.

Kernthema: Virtuelle Städtereise – eine Stadt der DACH[1]-Länder besser kennenlernen.

Für eine gelungene Projektarbeit sollten bei der Planung von Projekten bestimmte Schritte berücksichtigt werden. Der deutsche Erziehungswissenschaftler Herbert Gudjons schlägt vier Schritte in der Gestaltung eines Projektes vor (vgl. Gudjons 1984: 260-266; vgl. Gudjons 1994: 15), an denen wir uns beim Ablauf unseres Projektes orientiert haben.

a) Vorbereitung

Schritt 1: Auswahl einer problemhaltigen Sachlage

An unserem Germanistik-Lehrstuhl wird das Fach Landeskunde im Sommersemester des ersten Studienjahres unterrichtet. Im Rahmen der Vorlesungen wurden verschiedene Themen der deutschsprachigen Gesellschaft und Kultur behandelt. Während der Seminare setzten sich die Studierenden schon mit der Methode Lernen durch Lehren auseinander, indem sie Aspekte des neu vermittelten Stoffes in Gruppen bearbeiteten und ihren Kolleg*innen präsentierten. In der Vorbereitungsphase des Projektes entschieden die Studierenden darüber, welche Stadt aus den DACH-Ländern ihr Interesse besonders weckte und die deutsche Stadt Hamburg wurde durch Abstimmung als Ziel der virtuellen Reise festgelegt.

Schritt 2: Entwicklung eines gemeinsamen Plans zur Problemlösung

Alle Gruppen von Studierenden arbeiteten an kurzen PowerPoint-Präsentationen unter Berücksichtigung einiger Kriterien (kreative Präsentationsform, logische Struktur, klare Darstellung von Informationen, Attraktivität der gesammelten Informationen, sprachliche Richtigkeit, Qualität der verwendeten Quellen). Jeder Gruppe wurde ein bestimmter Aspekt zugewiesen: eine Stadtrundfahrt, Besuch der Elbphilharmonie, berühmte Persönlichkeiten, Feste und typische Speisen. Sie selbst erstellten anhand des präsentierten Stoffes auch Spiele, Quizzen, Arbeitsblätter und andere Aktivitäten, die sie beim Treffen mit den Gymnasiast*innen durchführten. Jede Gruppe hatte zwanzig Minuten Zeit, den Schüler*innen durch die virtuelle Reise neue Informationen zu vermitteln und ihnen dabei zu helfen, sie zu festigen.

b) Durchführung

Schritt 3: Handlungsorientierte Auseinandersetzung mit der Aufgabe

Die Studierenden gestalteten das ganze Treffen auf solche Weise, dass sie den Schüler*innen den Eindruck einer echten Reise hinterließen. Sie hatten nicht nur die Aufgabe den Stoff zu präsentieren, sondern sollten auch dafür sorgen, dass ihre Erläuterungen klar sind und die neuen Kenntnisse auch genug gefestigt werden. Die Studierenden haben versucht, einen motivierenden Unterrichtsverlauf zu gestalten, indem sie viele Spiele und interaktive Aktivitäten für ihre jüngeren Gäste in Form eines Wettbewerbs entwickelten. Weiter folgt eine detaillierte Beschreibung der Arbeit der Studierenden mit den Schüler*innen:

1: Die Gymnasiast*innen wurden aleatorisch in fünf Gruppen von jeweils vier bis fünf Personen eingeteilt.

[1] Die Abkürzung DACH steht für Deutschland (D), Österreich (A) und die Schweiz (CH).

2: Die Studierenden gaben den Schüler*innen Hinweise über die Stadt, die sie virtuell erkundeten. Die Gymnasiast*innen errieten, dass es sich um die Stadt Hamburg handelte.
3: Die erste PPT-Präsentation hatte das Ziel, zusammen mit den Schüler*innen eine Stadtrundfahrt durch Hamburg zu machen. Anhand des präsentierten Materials erstellten die Studierenden ein Kahoot-Spiel, mit dem sie die Aufmerksamkeit der Gymnasiast*innen überprüften. Die ersten drei Gruppen von Schüler*innen in der Rangliste bekamen 20, 15 bzw. 10 Punkte. Die Gruppen auf den letzten zwei Plätzen erhielten jeweils 5 Punkte.
4: Die Elbphilharmonie wurde virtuell durch ein Video und eine PPT-Präsentation besichtigt. Dann mussten die Gruppen von Gymnasiast*innen ein Arbeitsblatt mit Richtig-Falsch-Aufgaben ausfüllen. Jeder Gruppe wurden für eine korrekte Antwort 5 Punkte vergeben.
5: Als Nächstes wurden berühmte Persönlichkeiten, die aus Hamburg stammen, präsentiert. Jede Gruppe von Schüler*innen erhielt dann ein Arbeitsblatt mit einer Multiple-Choice-Aufgabe zu den vermittelten Informationen. Jedes richtig gelöste Item brachte den Gruppen 5 Punkte.
6: Letztendlich stellten die Studierenden Feste und typische Speisen vor. Nach der PPT-Präsentation folgte ein Spiel. Die Gruppen von Schüler*innen bekamen von den Studierenden ein typisches Hamburger Dessert, das Franzbrötchen, das sie probieren sollten. Sie mussten dann auf ein Blatt Papier schreiben, welche Zutaten der Nachtisch enthält. Für jede richtig erratene Zutat bekamen die Gruppen 5 Punkte.

Die Studierenden, die für die Auswertung der Ergebnisse verantwortlich waren, kündigten die Gruppe an, die die meisten Punkte erzielt hat. Als Preis erhielten die Schüler*innen dieser Gruppe freie Eintrittskarten zu fünf Sehenswürdigkeiten in der Stadt.

c) Reflexionsphase
Schritt 4: Überprüfung der Lösung an der Wirklichkeit
Am Ende des Projektes wurden sowohl an die Studierenden als auch an die Schüler*innen Fragebögen (s. Anhang) verteilt. Sie mussten darüber reflektieren, ob ihnen die Arbeit an diesem Projekt gefallen hat, ob sie von Nutzen war, welche Schwierigkeiten sie hatten und wie sie sie überwunden haben, was sie gelernt haben und wie sie ihre eigene Leistung an dem Projekt einschätzen.

Auswertung der Projektergebnisse
Die Fragebögen wurden anonym von beiden Seiten ausgefüllt, damit ihre Validität nicht gefährdet wird. Die Datenerhebung erfolgte sowohl durch quantitative Messungen als auch durch eine qualitative Darstellung der Ergebnisse.

Das Ziel der Befragung der Studierenden war zu ermitteln, in welchem Maße das Projekt „Lernen durch Lehren: Eine virtuelle Städtereise“ Motivation fürs Studium fördern kann, welche Wirkung die LdL-Methode auf die Studierenden hatte und wie die Studierenden ihren Lernerfolg einschätzen. Durch die Fragen überprüften wir noch, ob oder welche Projektziele erreicht wurden.

Die erste Frage ermittelte, welchen Einfluss diese Projektarbeit auf das Interesse der Studierenden am Studium hatte. Wie die Ergebnisse zeigen, erfuhren die Studierenden ein hohes Maß an Motivation, indem 86% der Befragten angaben, sie hätten gern und intensiv an diesem Projekt gearbeitet. Für die restlichen 14% hatte das Projekt keinen großen Einfluss auf ihre Motivation.

Durch die nächsten drei Fragen wollten wir genau überprüfen, welche Wirkungen die Methode Lernen durch Lehren auf unsere Studierenden hatte. Bei der zweiten Frage gaben 80% der Befragten an, sie hätten sehr gut im Rahmen dieses

Projektes zusammengearbeitet, während 12% finden, sie könnten sich auf einige Kolleg*innen nicht verlassen, was durch die restlichen 7% bestätigt wird, die zugaben, sie hätten sich nicht sehr daran beteiligt. Bei der nächsten Frage durften sie mehrere Optionen ankreuzen. Laut 60% sei für sie das freie Sprechen am schwierigsten, 26% fanden auch die Vorbereitungsphase schwer, 13,3% das Erstellen von Arbeitsblättern. Die vierte Frage hat uns Auskunft darüber gegeben, wie genau die angewandte Methode den Studierenden geholfen hatte. Auch hier konnten die Befragten mehrere Optionen ankreuzen. Die Mehrheit der Studierenden (66,6%) gaben an, dass sie während des Projektes das freie Sprechen geübt hätten. Wir haben daher bemerkt, dass das Projekt ihnen genau bei dem Aspekt geholfen hat, der ihnen die meisten Schwierigkeiten bereitete. 53,3% hätten sich einfacher neue Wörter eingeprägt, 46% hätten sich einfacher landeskundliche Kenntnisse angeeignet, 40% von ihnen hätten sich an Teamarbeit gewöhnt, 20% hätten ihr Deutsch durch das Erstellen von Aufgaben geübt. Dieses Prozent mag geringer sein, denn die Studierenden haben selbstständig ihre Tätigkeiten in Gruppen aufgeteilt, und vielleicht haben nicht alle bei der Erstellung der Arbeitsblätter mitgemacht. Ein Drittel hätte gelernt, besser mit Online-Quellen umzugehen. Was uns aber negativ überrascht hat, ist, dass nur 20% ihr Selbstwertgefühl gesteigert hätten. Das war ein Ziel unseres Projektes, auf das wir viel Wert legten, das aber nicht im gewünschten Maße erreicht wurde.

Der letzte Aspekt, auf den eingegangen wurde, war die Selbsteinschätzung des Lernerfolges. Die Antworten auf die vorletzte Frage sind erfreulich, denn 80% seien sehr zufrieden mit dem Ergebnis, 13% seien zufrieden mit dem Ergebnis, obwohl die Arbeit mit manchen Schüler*innen schwer war, 6,6% konnten sich nicht äußern, denn sie hätten sich nicht zu sehr daran beteiligt. Auf die sechste Frage haben 80% mit „Ja“ geantwortet, während 20% angaben, sie würden auch in Zukunft an solchen Projekten teilnehmen, aber nicht sehr oft, denn sie beanspruchen viel Zeit.

Für die Schüler*innen ist jede außerschulische Aktivität ein guter Anlass, mit Neugier und Freude am Lernprozess teilzunehmen. Die Spiele sollten zur besseren Festigung des neuen Stoffes beitragen und keineswegs die Wettbewerbsfähigkeit der Gymnasiast*innen anregen. Wir haben aber bemerkt, dass durch die Wettbewerbe alle sehr motiviert, fleißig und aufmerksam gearbeitet haben. Als Nächstes werden wir die Ergebnisse der Auswertung der Schüler*innen-Fragebögen präsentieren.

Bei der ersten Frage gaben fast alle befragten Schüler*innen (90,9%) an, sich motivierter zu fühlen, Deutsch zu lernen, wenn sie an Projekten teilnehmen. Nur 9,1% fühlen sich unsicher über ihre Deutschkenntnisse, was ihnen die Teilnahme an solchen Projekten erschwert. Alle befragten Gymnasiast*innen fanden die durchgeführten Aktivitäten interessant, aber für manche (40,9%) war der Schwierigkeitsgrad zu hoch. Man muss aber beachten, dass fünf der zweiundzwanzig Schüler*innen Anfänger sind. Fast drei Viertel der Befragten (72,7%) bejahten die Frage, ob sie viele neue Dinge gelernt hätten, während die anderen 27,3% wegen ihrer begrenzten Deutschkenntnisse leider nicht viel verstehen konnten. Bei der vierten Frage konnten die Befragten mehrere Optionen ankreuzen. Am besten haben den Gymnasiast*innen die Aufgaben in Form von Spielen gefallen. Das Kahoot-Spiel zu der PPT-Präsentation über Allgemeines aus Hamburg haben sie besonders gemocht (95,4%), gefolgt von dem Zutaten-Spiel (86,3%), in dem sie ein typisches Hamburger Dessert, gebacken von einer Studierenden, probieren durften und die Zutaten entdecken sollten. Die PPT-Präsentationen waren für einige der Befragten vielleicht zu schwer, aber immerhin gab fast ein Viertel von ihnen an, Gefallen daran gefunden zu haben. Nur 9,1% mochten die Aufgaben in Form von Arbeitsblättern. Dieser niedrige Wert ist vielleicht auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Schüler*innen die Übungen in Form von Online-Spielen bevorzugen, jedoch wäre es schwierig gewesen, einige Aufgaben im Online-Format in Gruppen zu lösen und durch die Arbeitsblätter hat man auch Zeit sparen

können. Auch bei der nächsten Frage konnten die Gymnasiast*innen mehrere Optionen ankreuzen. Die meisten Befragten (68,2%) fanden das Projekt nützlich, weil sie neue landeskundliche Kenntnisse erworben haben. Vielen hat das Projekt geholfen, ihre Deutschkenntnisse zu üben (59,1%). Mehr als der Hälfte (54,5%) hat besonders der soziale Teil des Projektes gefallen, denn sie konnten neue Bekanntschaften machen. Zwei Aspekte, die verbessert werden können, sind dass auch die Schüler*innen mehr Sprechanlässe haben und mehr über das Studentenleben erfahren, z.B. indem man einen Rundgang durch den Universitätscampus plant, wofür die für das Projekt vorgesehene Zeit leider zu knapp war. Es ist erfreulich, dass alle befragten Schüler*innen wieder an solchen Projekten teilnehmen würden, laut der Antworten auf die letzte Frage.

Schlussfolgerungen

Nach Auswertung der Ergebnisse der Fragebögen, die von unseren Studierenden ausgefüllt wurden, kann man schlussfolgern, dass dieses Projekt ein guter Anlass für sie war, sich viel intensiver und verantwortungsvoller mit Landeskunde zu beschäftigen, indem sie die neu erworbenen Informationen an jüngere Lerner*innen (Gymnasiast*innen) weitervermittelten.

Wir haben bei ihnen auch während der Vorbereitungsphase ein gesteigertes Interesse am Studium beobachtet. Wir haben bemerkt, dass die meisten Studierenden mit Ehrgeiz und Fleiß gearbeitet haben, denn sie wollten einen guten Eindruck machen und das hat sie sehr motiviert. Wenn sie Referate vor ihren Kolleg*innen halten müssen, arbeiten sie nicht so sorgfältig wie bei einem solchen Projekt. Sie sind den Stoff mehrmals durchgegangen, sind allen unseren Hinweisen gefolgt, alle notwendigen Verbesserungen gemacht und äußerten sogar den Wunsch, die PPT-Präsentationen im Unterricht dreimal zu simulieren, damit sie sehr gut vorbereitet sind. Auf diese Weise konnten wir bemerken, dass viele von ihnen große Fortschritte gemacht haben, indem sie dem Selbststudium mehr Zeit gewidmet haben. Sie mussten sich voller Verantwortung den neuen Unterrichtsstoff merken, damit sie ihr Wissen weitervermitteln konnten. Unseres Erachtens haben die Studierenden nachvollzogen, dass der Lernerfolg zum Lebenserfolg führt und das kann nur durch intensives Studium erreicht werden.

Wir wollten, dass sie sich selbstbewusster fühlen, wenn sie neue Kenntnisse erwerben und sie an andere weitervermitteln, aber das ist uns nicht in zu hohem Maße gelungen. Aber was uns sehr erfreut hat, ist, dass sie das freie Sprechen geübt haben, einen Aspekt, der ihnen noch viele Schwierigkeiten bereitet. Unter den Zielen, die wir mithilfe dieses Projektes erfolgreich erreicht haben, können wir aufzählen: Die Studierenden haben neue Kenntnisse auf interaktive Weise erworben, sich neue landeskundliche Informationen und neuen Wortschatz einfacher angeeignet, waren motivierter, intensiv zu studieren als im traditionellen Unterricht, haben gelernt, Medienkanäle kritisch zu nutzen, haben im Rahmen der Teamarbeit, Sozialkompetenz ausgebaut und, wie schon oben erwähnt, was wir für sehr wichtig halten, sie haben ihre Sprechfertigkeit entwickelt. Die Methode Lernen durch Lehren finden wir daher nützlich und sie kann auch auf andere Bereiche/Fächer ausgeweitet werden, wo man beobachtet, dass das Interesse am Studium nachlässt. Auf diese Weise kann man die Studierenden in den Lehrprozess aktiv und kreativ einbeziehen.

Die Befragung der Schüler*innen wollte überprüfen, welche Auswirkung die durchgeführten Aktivitäten auf sie hatte und festlegen, ob die vermittelten Informationen angekommen sind. Nach der Auswertung der Fragebögen konnten wir schlussfolgern, dass das Treffen zwischen unseren Studierenden und den Schüler*innen ein Erfolg war. Dies steht als Beweis dafür, dass die Studierenden tatsächlich sehr gut vorbereitet waren.

Unserer Meinung nach kann dieses Projekt einerseits dazu beitragen, dass die Studierenden sich intensiv mit dem Studium der Landeskunde befassen, verantwortlich in Zusammenarbeit mit jüngeren Lerner*innen handeln und im besten Fall sogar neue pädagogische Fähigkeiten entdecken, andererseits können die Gymnasiast*innen in einer akademischen Atmosphäre neue Kenntnisse erwerben und neue Bekanntschaften mit Studierenden machen. Das kann dazu führen, dass sie eine Vorliebe für das Erlernen der deutschen Sprache oder sogar ein Interesse für ein späteres Germanistik-Studium entwickeln. Jedoch sind wir uns der Tatsache bewusst, dass es trotz der Vorteile, die solche Projekte bieten können, auch Nachteile gibt. Die Methode Lernen durch Lehren hilft zwar den Studierenden bei ihrem Lernprozess, aber sie ist ziemlich zeitaufwendig.

Die Durchmischung der Gruppen (Studierende und Gymnasiast*innen) brachte beidseitige Vorteile. Das Treffen mit anderen Deutsch-Lernenden schaffte eine positive Arbeitsatmosphäre. Die Studierenden brauchten keine besonderen pädagogischen Fähigkeiten oder mussten nicht unbedingt eine didaktische Karriere anstreben, obwohl diese Gelegenheit mit Sicherheit Erfahrung auch in diesem Bereich bringen konnte. Sie mussten nur den Stoff sehr gut beherrschen, denn sie waren für den ganzen Lehr- und Lernprozess verantwortlich.

Bibliographie

Abendroth-Timmer, D., 2000, „Lernen durch Lehren als ganzheitliches Unterrichtsprinzip“, Schlemminger, G., Brysch, T., Schewe, M. L. (Hg.), P*ädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin, Cornelsen, S. 110-118.

Bargh, J. A., Schul, Y., 1980, "On the cognitive benefits of teaching", *Journal of Educational Psychology*, 72, S. 593-604.

Berger, L., Grzega, J., Spannagel, C. (Hrsg.), 2011, *Lernen durch Lehren im Fokus - Berichte von LdL-Einsteigern und LdL-Experten*, Berlin, epubli.

Chott, P. O., 2001, *Lernen lernen – Lernen lehren. Mathetische Förderung von Methodenkompetenz in der Schule*, Weiden, Schuch-Verlag.

Drews, U. (Hrsg.), 1997, „Themenheft: Schüler als Lehrende“, *Pädagogik*, 11.49, Weinheim, Beltz-Verlag.

Feyerherm, C., 1995, „Lernen durch Lehren - Erfahrungen mit schülergeleitetem Unterricht in der Lektürephase“, *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg*, XXXIX.4, S. 159-171.

Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., Wicke, R. E., 2017, *DLL04: Aufgaben, Übungen, Interaktion*, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen.

Gartner, A., Conway Kohler, M., Riessmann, F., 1971, *Children teach children. Learning by teaching*, New York, Harper & Row.

Grzega, J., 2004, „LdL in universitären Kursen: Ein hochschuldidaktischer Weg zur Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft”, *Journal for EuroLinguistiX*, 1, S. 9-22.

Grzega, J., 2006, "Developing More than Just Linguistic Competence: The Model LdL for Teaching Foreign Languages (with a Note on Basic Global English", *Humanising Language Teaching*, 8.5 http://old.hltmag.co.uk/sep06/mart01.htm (abgerufen am 06.03.2023).

Grzega, J., 2007, „LdL - Lernen durch Lehren“, *PADUA*, 2/3, S. 41-43.

Grzega, J., 2009, „Lernen durch Lehren (LdL) – Ein lerneraktivierendes Modell mit suggestopädischem Einsatzpotenzial“, *DGSL Magazin*, 4, S. 19-22.

Grzega, J., 2010, „Schüler als Unterrichtsmanager: Lernen durch Lehren (LdL) und Aktivierungsmethoden bei schwierigen Schülern“, Kurzweg, K. (Hrsg.), *Starke Lehrer – Starke Schule*, Stuttgart, Raabe.

Grzega, J., Guttenberger, J., Grupe, M., 2009, „Lernen durch Lehren: Partizipation im Unterricht“, *Lernende Schule*, 46/47, S. 64-66.

Grzega, J., Klüsener, B., 2011, "Learning by Teaching through Polylogues: Training Communication as an Expert in Information and Knowledge Societies with LdL (Lernen durch Lehren)", *Fachsprache*, 33, S. 17-35.

Grzega, J., Schöner, M., 2008, "The didactic model LdL (Lernen durch Lehren) as a way of preparing students for communication in a knowledge society", *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 34.3, S. 167–175.

Grzega, J., Waldherr, F., 2007, „Lernen durch Lehren (LdL) in technischen und anderen Fächern

an Fachhochschulen: Ein Kochbuch“, *Didaktiknachrichten (DiNa)*, 11, S. 1-17.
Gudjons, H., 1984, „Was ist Projektunterricht? Begriff, Merkmale. Abgrenzungen“, *Westermanns pädagogische-Beiträge*, 36.6. S. 260-266.
Gudjons, H., 1994, „Was ist Projektunterricht?“, Bastian, J., Gudjons, H. (Hrsg.), *Das Projektbuch: Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen*, Hamburg, Bergmann und Helbig Verlag, S. 14-27.
Gudjons, H., 1997, *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.
Hepting, R., 2008, *Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht. Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens*, 2., durchges. und erg. Auflage, Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
Karagiannakis, E., 2009, „Projektorientierte Landeskunde im DaF-Unterricht – Eine Kooperation zwischen DaF-Lernern und Lehramtsstudierenden“, *Profil*, 1, S. 13-32.
Kettwig, U., 1986, „Lernen durch Lehren, ein Plädoyer für lehrendes Lernen“, *Die deutsche Schule*, 4, S. 474-485.
Klassen, T. F., 1988, „Lernen durch Lehren, das Beispiel der Jenaplanschule Ulmbach“, *Zeitschrift Pädagogik*, 11, S. 26-29.
Krüger, R., 1975, *Projekt „Lernen durch Lehren“. Schüler als Tutoren von Mitschülern*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
Krumm, H.-J., 1991, „Unterrichtsprojekte - praktisches Lernen im Deutschunterricht“, *Fremdsprache Deutsch*, 4, S. 4-8.
Legutke, M. K., 2003, „Deutsch lernen in Projekten: Eine kritische Bestandsaufnahme“, Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hg.), *Neue Beiträge zur Germanistik*, Band 2, Heft 3, S. 115-132.
Martin, J.-P., 1985, *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes* (Dissertation), Tübingen, Narr.
Martin, J.-P., 1986, „Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler“, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 4, S. 395-403 http://www.lernen-durch-lehren.de/Material/Publikationen/lehrfunk.pdf (abgerufen am 27.02.2023). Seitenangaben entsprechen dem Link.
Martin, J.-P., 1989, „Kontaktnetz: ein Fortbildungskonzept“, Kleinschmidt, E. (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht zwischen Fremdsprachenpolitik und Praxis: Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag*, Tübingen, Narr, S. 389-400.
Martin, J.-P., 1994, „Didaktische Briefe Französisch - 1985-1988“, Graef, R., Preller, R.-D. (Hrsg.), *Lernen durch Lehren*, Rimbach, Verlag im Wald, S. 29-48.
Martin, J.-P., 1994, *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
Martin, J.-P., 1996, „Das Projekt ‚Lernen durch Lehren, - eine vorläufige Bilanz“, Henrici G., Zöfgen, E. (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*: *Themenschwerpunkt: Innovativ-alternative Methoden*, 25, Tübingen, Narr, S. 70-86.
Martin, J.-P., 2000, „Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept“, *Schulverwaltung Bayern*, Carl Link Verlag, 23.3, S. 105-110 http://www.ldl.de/Material/Publikationen/aufsatz2000.pdf (abgerufen am 27.02.2023). Seitenangaben entsprechen dem Link.
Martin, J.-P., 2002, „ ‚Weltverbesserungskompetenz‘ als Lernziel?“, *Pädagogisches Handeln – Wissenschaft und Praxis im Dialog*, 6.1, S. 71-76 http://lernen-durch-lehren.de/Material/Publikationen/aufsatz2002-2.pdf (abgerufen am 27.02.2023). Seitenangaben entsprechen dem Link.
Martin, J.-P., 2002, „Lernen durch Lehren“, *Die Schulleitung – Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern*, 29.4, S. 3-9 http://www.ldl.de/Material/Publikationen/warum-ldl.pdf (abgerufen am 06.03.2023). Seitenangaben entsprechen dem Link.
Martin, J.-P., 2018, „Lernen durch Lehren*:* Konzeptualisierung als Glücksquelle“, Burow, O.-A., Bornemann, S. (Hrsg.), *Das große Handbuch Unterricht & Erziehung in der Schule*, Köln, Carl Link Verlag, S. 345–360.
Martin, J.-P., Kelchner, R., 1998, „Lernen durch Lehren“, Timm, J.-P. (Hg.), *Englisch lernen und lehren - Didaktik des Englischunterrichts*, Berlin, Cornelsen, S. 211-219 http://www.lernen-

durch-lehren.de/Material/Publikationen/timm.pdf (abgerufen am 06.03.2023). Seitenangaben entsprechen dem Link.
Martin, J.-P., Oebel, G., 2007, „Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik?“, *Deutschunterricht in Japan*, 12, S. 4-21.
Maslow, A., 1954, *Motivation and Personality*, New York, Harper and Row.
Meyer, M., 1994, „Praxis- und Persönlichkeitsbezug in der Literaturwissenschaft: eine harte Nuß für eine brotlose Kunst?“, Meyer, M. (Hg.), *Vom Hörsaal zum Tat-Ort: Neue Spuren vom Hochschulunterricht?*, Bamberg, Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung der O.-F.-Universität Bamberg, S. 41-53.
Oebel, G. (Hrsg.), 2006, *LdL – Lernen durch Lehren goes global: Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik und kulturspezifische Lerntraditionen*, Hamburg, Verlag Dr. Kovac.
Pfeiffer, J., Rusam, A. M., 1992, „Der Student als Dozent. Die Methode ‚Lernen durch Lehren‘ an der Universität“, Jung, U. O. H., Jung, H. (Hg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Frankfurt am Main, Peter Lang, S. 425-433.
Pfeiffer, J., Rusam, A. M., 1994, „Autonomes Lernen. Die Methode ‚Lernen durch Lehren‘ in universitären Deutschkursen“, Wolff, A., Gügold, B. (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache ohne Mauern. Materialien DaF*, Bd. 35, Regensburg, FaDaF, S. 243-250 http://www.lernen-durch-lehren.de/Material/EmpfLiteratur/pfeiff1.pdf (abgerufen am 06.03.2023). Seitenangaben entsprechen dem Link.
Piepho, H.-E., 1979, *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe 1: theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts*. Limburg, Frankonius Verlag.
Renkl, A., 1997, *Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanischen beim kooperativen Lernen*, Wiesbaden, Deutscher Univ.-Verlag.
Riemer, C., 2015, „Da war doch mal was – Lernerorientierung! Wissen wir bereits genug über die Lernenden und Lehrenden?“, Hoffmann, S., Stork, A. (Hrsg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und –didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, Tübingen, Narr, S. 169-178.
Roche, J., 2008, *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*, Tübingen/Basel, Francke.
Ruep, M., 2020, „Lernen durch Lehren – ein handlungsorientiertes und auf Demokratie ausgerichtetes Bildungskonzept“, Regier, S., Regier, K., Zellner, M. (Hrsg.), *Förderung der Sprachkompetenz in der Hochschullehre: Theoretische Konzepte und praktische Erfarungen*, Wiesbaden, Springer VS, S. 53-74.
Schart, M., 2010, „Projektorientierung“, Krumm, H.-J., Fandrych, C., Riemer, C., Hufeisen, B. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Halbband, Berlin/New York, de Gruyter, S. 1172-1176.
Schuhladen Le Bourhis, I., 2020, „Lernen durch Lehren: Eine Methode für das 21. Jahrhundert“, Kolbe, S. W., Martin, J.-P., Ruep, M. (Hrsg.), *Neue Menschenrechte? Bestandsaufnahme eines bedürfnisorientierten Handlungsansatzes*, Herne, Gabriele Schäfer Verlag, S. 190-215.
Schuhladen, I., 2021, „Lernen durch Lehren, ein agiles Konzept in der Praxis“, Kantereit, T., Arn, C., Bayer, H., Lévesque, V., MacKevett, D. (Hrsg.), *Agilität und Bildung*, Dornstadt, Visual Ink Publishing, S. 140-147.
Sehrbrock, P., 1993, *Freiarbeit in der Sekundarstufe I*, Frankfurt am Main, Cornelsen Scriptor.
Seneca, L. A., Giebel, M. (Hrsg.), 2020, *Briefe an Lucilius*, Ditzingen, Reclam.
Skinner, J., 1993, "Learning by Teaching at the University", *English Teaching Forum*, 31.4, 1993, S. 40-41.
Skinner, J., 1994, "Learning by Teaching", *Zielsprache Englisch*, 2, S. 38-39.
Skinner, J., 1998, „Kulturwissenschaft an der Hochschule: Das Koblenzer Modell“, Hermes, L., Schmid-Schönbein, G. (Hrsg.). *Fremdsprachen lehren lernen - Lehrerausbildung in der Diskussion*, Berlin, Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 267-272.
Steinig, W., 1985, *Schüler machen Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Narr.
Wicke, R. E., 2004, *Aktiv und kreativ lernen: Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“*, Ismaning, Max Hueber Verlag.
Wöll, G., 2011, *Handeln: Lernen durch Erfahrung: Handlungsorientierung und Projektunterricht*, 3. Auflage, Baltmannsweiler, Schneider Verlag.

Alexandra Denisa IGNA ist Dozentin an der Philologischen Fakultät der Universität Oradea, Rumänien, wo sie Morphologie, Lexikologie, Didaktik der deutschen Sprache, Landeskunde,

Übersetzungen und Kommunikationstechniken unterrichtet. Sie promovierte in Philologie mit einer Arbeit über die Rezeption deutscher expressionistischer Lyrik in der rumänischen Literatur (2006). Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören deutsche Morphologie, Lexikologie, Didaktik der deutschen Sprache und Landeskunde.

Adina BANDICI ist Dozentin an der Philologischen Fakultät der Universität Oradea, Rumänien, wo sie deutschsprachige Literatur des 20. Jahrhunderts, schriftliche und mündliche Kommunikation, Grammatik und Wortschatz, Übersetzungen und Deutsch als Fremdsprache (DaF) unterrichtet. Sie promovierte in Philologie mit einer Arbeit über antike griechisch-lateinische Einflüsse in der deutschen Literatur des 18. Jahrhunderts (2013). Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Landeskunde, Didaktik der deutschen Sprache, deutschsprachige Literatur (18. Jahrhundert, Wiener Moderne) und Lexikologie.

Anhang

Fragebogen für die Studierenden

1. Warst du durch dieses Projekt motivierter zu studieren?
- ☐ Ja, an diesem Projekt habe ich intensiv und gern gearbeitet.
- ☐ Ich war genauso motiviert wie immer.
- ☐ Nicht unbedingt, ich bevorzuge traditionelle Methoden.
- ☐ Nein, die Arbeit an diesem Projekt hat mich überfordert.

2. Wie bewertest du die Teamarbeit?
- ☐ Wir hatten eine gute Zusammenarbeit.
- ☐ Es war schwer mit den anderen zu arbeiten, denn einige hatten unterschiedliche Meinungen.
- ☐ Ich musste doppelt so viel arbeiten, denn einige konnten ihre Aufgaben nicht erledigen.
- ☐ Ich habe mich mehr auf die anderen verlassen.

3. Welche Teile des Projektes haben dir Schwierigkeiten bereitet? (Du kannst mehrere Optionen ankreuzen)
- ☐ Die Vorbereitungsphase in Gruppen
- ☐ Das Erstellen von Quizzen mithilfe von Apps
- ☐ Das Erstellen von Arbeitsblättern
- ☐ Die Präsentation der PPT-Vorträge
- ☐ Das freie Sprechen
- ☐ Die Durchführung der Aktivitäten mit den Schülern
- ☐ Ich hatte keine Schwierigkeiten
- ☐ Andere: _____

4. Wie hat dieses Projekt zu deinem Lernerfolg beigetragen? (Du kannst mehrere Optionen ankreuzen)
- ☐ Ich habe mir die neuen landeskundlichen Kenntnisse leichter und besser eingeprägt.
- ☐ Ich habe gelernt, besser mit Online-Quellen umzugehen.
- ☐ Ich habe gelernt, die Hauptideen aus den verwendeten Quellen zu entnehmen.
- ☐ Ich habe mich an Teamarbeit gewöhnt.
- ☐ Ich habe mir viele neue Wörter eingeprägt.
- ☐ Ich habe mein Deutsch durch das Erstellen von Aufgaben geübt.
- ☐ Ich habe das freie Sprechen auf Deutsch geübt.
- ☐ Ich habe mein Selbstwertgefühl gesteigert.
- ☐ Für mich war das Projekt nicht hilfreich.
- ☐ Andere: _____

5. Wie bewertest du die Arbeit mit den Schüler*innen?
- ☐ Ich bin sehr zufrieden mit dem Ergebnis. Die Schüler*innen waren sehr rezeptiv.
- ☐ Ich bin zufrieden mit dem Ergebnis, aber mit manchen Schüler*innen war es schwer zu arbeiten.
- ☐ Ich habe mich nicht zu sehr daran beteiligt.
- ☐ Ich bin nicht zufrieden mit dem Ergebnis. Wir sind auf einige Probleme gestoßen: _____

6. Möchtest du, dass solche Projekte öfter im Unterricht eingesetzt werden?
- ☐ Ja, durch Projekte kann ich besser lernen.
- ☐ Ja, aber nicht sehr oft, denn sie beanspruchen zu viel Zeit.
- ☐ Nein, ich lerne besser durch traditionelle Methoden.
- ☐ Nein, die Arbeit an einem Projekt überfordert mich.

Fragebogen 1: Fragebogen für die Studierenden

Fragebogen für die Schüler*innen

1. Fühlst du dich motivierter, Deutsch zu lernen, wenn du an Projekten teilnimmst?
- ☐ Ja, Projekte können mein Interesse an der deutschen Sprache wecken.
- ☐ Nicht unbedingt, denn ich fühle mich unsicher über meine Deutschkenntnisse.
- ☐ Nein, ich mag Projekte nicht, ich bevorzuge den klassischen Deutschunterricht.

2. Wie bewertest du die durchgeführten Aktivitäten?
- ☐ Sie waren sehr interessant und interaktiv.
- ☐ Sie waren interessant, aber zu schwer für mich.
- ☐ Sie waren langweilig.

3. Hast du viele neue Sachen gelernt?
- ☐ Ja, ich habe viele neue Informationen erhalten.
- ☐ Nein, viele Informationen kannte ich schon von der Schule.
- ☐ Nein, denn ich konnte nicht viel verstehen.

4. Welche Aktivitäten haben dir gefallen? (Du kannst mehrere Optionen ankreuzen)
- ☐ Die PowerPoint-Präsentationen
- ☐ Das Kahoot-Spiel
- ☐ Die Arbeitsblätter
- ☐ Das Zutaten-Spiel

5. Warum war dieses Projekt nützlich für dich? (Du kannst mehrere Optionen ankreuzen)
- ☐ Ich habe neue landeskundliche Kenntnisse erworben.
- ☐ Ich habe meine Deutschkenntnisse geübt.
- ☐ Ich habe viel auf Deutsch gesprochen.
- ☐ Ich habe viel über das Studentenleben erfahren.
- ☐ Ich habe neue Bekanntschaften gemacht.
- ☐ Andere: _____

6. Würdest du wieder an einem solchen Projekt teilnehmen?
- ☐ Ja
- ☐ Nein

Fragebogen 2: Fragebogen für die Schüler*innen

Received: April 10, 2023 | Revised: October 9, 2023 | Accepted: November 8, 2023 | Published: December 15, 2023

THE ROLE OF HUMOUR IN TEACHING FOR ESP STUDENTS / LE RÔLE DE L'HUMOUR DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES[1]

DOI: 10.5281/zenodo.10405120

Abstract*: In the course of history, humour has been more explored in literature, but little emphasis has been laid on it in teaching for higher education students. Intended or spontaneous, humour can play an important role in teaching and can facilitate teacher-student communication. It is a good pedagogical method whose main aim is to enhance students' learning. The teaching-learning process can acquire special valences through humour. Humour enlivens the atmosphere in the classroom, helps students overcome learning difficulties and creates social bonds between participants in the act of communication. The present work aims to highlight humour complexity in the educational process. It also focuses on approaching humour from such perspectives as: definition, semantic richness,and pedagogical implications.*

Key words*: humour, social bonds, semantic richness.*

Introduction

Humour is a universal aspect of human experience (Apte, 1985 and Lefcourt, 2001), occurring in all cultures and virtually all individuals throughout the world. Humor universality isclearly highlighted by Chiaro (2010): It has a human-specific dimension found throughout the recorded world; no cultural group has ever been discovered that was devoid of a sense of humour. Humour *per se* is a universal: "humour like communicating and instructing, is one of a small number of pervasive and universal language functions" (Bergen & Binsted, 2004, p.79).

Contrary to popular belief, humour is more than fun or amusement for one's enjoyment or to entertainothers. It is a tool that can be used in totally opposing ways: to propagate tolerance or intolerance, to stabilize or criticize a system, to encourage or ridicule students' attitude, to solve a situation or give rise to a conflict etc. Irrespective of its usage, humour gets a multi-dimensional perspective and finds its application in a wide variety of fields and subjects. It enhances human communication, it develops learners' adaptability to new educational environment, it has a powerful social connection and it has deep roots in psychology, anthropology, biology, sociology etc.

What we mean by humour

In spite of its complex application, the definition of humour in contemporary dictionaries is as simple as that. The *Oxford Learner's Dictionary*defines humour as "the quality in something that makes it funny; the ability to laugh at things that are funny." Its etymology comes from Latin *humor* – moisture, liquid, fluid, and makes reference to the four fluids flowing through out bodies: *yellow bile, black bile, blood* and *phlegm*. Ancient philosophers associated these substances with our personality traits and considered that they influence our mood and contributed to improving health. Later on, in the 16th century, humour was defined as "comply with someone's fancy or disposition." Today humour is referred to as something amusing, entertaining, although in some contexts it goes beyond these semantic meanings.

At the same time, humour is context and culturally-dependent, meaning that each activity is done differently depending on temporal and spatial coordination. It also conveys various connotations such as pleasure and amusement or ridicule and bad taste.

[1] Laura IONICĂ, The National University of Science and Technology POLITEHNICA Bucharest, Romania, laura_ionela.ionica@upb.ro

In some respects, "it is only a matter of semantics, but with important consequences" (Prensky, 2001, p.05-3).

Ancient philosophy and humour

The existence of humour in the past is unarguable. It is identified in various cultural practices, either in writing or in verbal form. Visuals such as theatre masks, depicting characters or situations were widely used to provide a bounty of humorous potential. They were signs of social recognition and symbolized the less pleasant characteristics of society (corruption, vices, infirmities, ugliness etc.). Similar to today's interpretations, humour of the past helped to boost a group's morale or to give rise to hostilities.

Antiquity abounds in humorous scenes taking places in taverns, carnivals, circuses or fighting rings while showing elites and non-elites, slaves and kings in embarrassing and ridiculous situations with a view to highlighting the society of those times. Visuals had the role to stir laughter and to empower the viewer. The humorous representation of various social classes required intelligence and creativity to be decoded. Whole communities consisting of ordinary and wise people were closely scrutinized, harshly criticized and exposed to productive ridicule. The valuable insights of humour permitted scholars to enter and analyze life in the ancient world with all its richness of practices, thoughts and emotions.

Plato interpreted humour as *malevolent behaviour*, while Aristotle, Cicero and Quintilian agreed that it is "a form of behaviour from which civilized man should shrink" (1995:1). Ancient philosophers associate humour with *incongruity theory* which is something that violates our mental patterns and expectations. Cicero states that "the most common kind of joke is that in which we expect one thing and another is said; here our own disappointed expectation makes us laugh" (*On the orator*, ch. 63). Scholars also agree that humour is a mixture of feelings: "when we laugh at what is ridiculous in our friends, we are mixing pleasure this time with malice, mixing that is our pleasure with pain." (Plato's *Philebus*, 49e-50a). However, the philosophers generally concluded that humour is situational, character, cause and purpose-related and denied its efficiency as a rhetorical strategy. Humour certainly introduces elements of superiority and maliciousness, and even the so-called "innocent" jokes may have a harmful effect on the audience. The context and content, as well as the engagement of the audience are recommended ways to decipher and interpret humour properly.

***Types of humour* (fun)**

Humour is multi-dimensional and comes in many forms. Allen Davenport (2022) proposes types of fun which include *sociability*, *contentment*, *achievement*, *sensory* and *energetic fun*. By *sociability* students create suitable social relationships. The classroom environment is where learners interact with their friends and classmates and are fully involved in the activities. Humour can also be experienced through *contentment*, that state of satisfaction while being, reading or relaxing with the others. *Achievement* is another dimension by which learners show themselves off with what they have done. Use of our senses (*sensory*) in the learning process is an efficient way to decipher sounds, visuals or other gestures and provide them with the best connotations. *Energy* is also essential since educational tasks require and burn energy.

Lazarro, 2004 suggests other types of fun categorized as *easy, serious, people* or *hard fun*. *Easy fun* is made up of novelty, curiosity, role-play, creativity, etc., which all spark students' imagination. Grammar, vocabulary, reading or writing can be taught in amore pleasant way, even if certain structures involve a higher level of difficulty. Novelty of the topic may stir curiosity, while role-play tasks may become attractive and

stimulate our imagination. One question arises, whether learners relate humour to the content of their lessons.

It is clear evidence that students in more technical fields do not find any humour in the content or teachers' behaviour. Precisenessof information, limitations in analysis, the abundance of accurate figures or standard formulas do not convey space for humour. On the other hand, humour in other fields like humanities, psychology or journalism gets multiple connotations and provides appropriate levels of challenge and meaningful activities.

For example, the human brain, the most complex part of the body can be explained easier while allowing students in Psychology to imagine how it works. The following task may be student-centred, humorous and also challenging: *Imagine the human brain; what it looks like, how it reacts to a good joke, how neural connections are, what you associate the amygdala with, which part of the brain is responsible with emotions* etc.

In *serious fun* learners benefit from personal growth. They find activities exciting, flowing and reflective while staying focused and losing track of time. *People fun* aims to increase positive competition, cooperation, respect for the others and make friendships. The category of *hard fun* is more related to challenge and achieving goals. However, certain contexts may cause frustration among learners, especially when there are unexpected outcomes. Long exhausting activities should be interrupted by brain breaks to distract students and introduce them into a more comfortable and caring atmosphere. This complies with the statement "the way an activity is done will prove, we predict, to be more critical than what the activity is" (Diamond and Ling, 2020, p. 513).

Humour in Psychology

As a starting point, we should make a clear difference between *laughing with* and *being laughed at*. Although similar in meaning, the two constructions differ slightly. The former is usually related with amusement, well-being and sociability, in contrast with the latter which can be perceived as a form of humiliation or rejection. Real laughter generally involves two or more parties who are somehow emotionally connected and see it as a spontaneous energizing activity, resulting in lower anxiety and higher level of contentment. We laugh at others when we see in them lackof energy, clumsiness, dialect errors, vagueness etc. We also ridicule people's shortcomings and their flaws.

Humour has an early development and expands throughout our lifespan. It helps both children and adults to function cognitively and socially. Although it is biologically rooted in our genes, it may be shaped by cultural norms and practices. Due to the complexity of human imagination, humour provides as many communication styles as our creativity allows. It can be responsible for group cohesion or exclusion. It can express agreement, disagreement, cooperation or separation. Humour is a cognitive process which involves mental information and memory to generate comic ideas or situations. Depending on our cultural environment and personal perception we analyze things as humorous -non-humorous, usual – unusual, suprising – ordinary, trivial – important etc.

The emotional dimension of humour has not been ignored by specialists either. Exposure to humorous situations seems to have improved learners' inner mood which means it is highly rooted in the biochemistry of our brains. Laughter as a component of humour has a strong psychological connotation. It activates certain specialized brain circuits and motivates others to behave in particular ways (Shiota et.al, 2004). Emotions allow students to enhance positive interactions and diffuse tension and conflict. The classroom environment is extremely heterogeneous both in terms of human typology,

attitudes, and reactions to various contexts. Efficient management of emotions and active involvement of teachers in mediating potential conflicts convey optimal conditions for the evolution of the educational act. On the other hand, a faulty management of emotions generates a tense atmosphere both to the detriment of the relationships between classmates and their performance. This may give rise to students' reluctance to novelty, their lack of engagement and low self-confidence.

Cognitive functions of humour

If the psychology of the past was more focused on negative emotions like fear, hostility, discontent, modern psychologists tend to direct their attention to positive emotions which from their perspective provide us with more cognitive flexibility and allow us to expand critical thinking, planning or judgement. In a classroom environment, enhancement of confident attitude is key to students' adapting to challenging learning styles while creating and maintaining better group relations. Teamwork or pair work is more valued in a positive emotion-based atmosphere. Group cohesion, rewarding cooperative efforts and selecting the most suitable partners to carry out the required activities are essential for personal development and self-content.

Humour has an antagonistic nature. On the one hand, it may build cohesiveness, mitigate conflicts or humiliate and manipulate somebody, on the other hand. As regards learning, it is the teacher's main role to shift perspective by giving a stressful lesson a new and less challenging horizon. Therefore, the more manageable a topic becomes, the more likelihood to be acquired properly while maintaining students' morale at a certain level. Being perceived as essentially benevolent, humour gets tremendous value in most areas of life.

Humour in education

As Oppliger, 2003 states "students are much more likely to be motivated to learn and to retain information if they are happy and amused than if they are anxious and threatened." Apart from reducing anxiety and boredom, humour makes learning enjoyable, creates positive attitudes and stimulates attention. It also promotes critical thinking, improves memory and facilitates learning.

There is a lot of skepticism among teachers who believe that too much focus on humour can be detrimental since students are no longer able to distinguish between the role of education itself and their hilarious manifestations towards serious issues. Moreover, there are also doubts whether learning serves its intentional purpose, or it is liable to derision. This explains why teachers are reluctant to over use humour in the classroom.

There is another psychological aspect regarding male teachers' tendency to use humour more often than female teachers. This can be justified by males' more authoritative styles which enable them to restore control over students, as compared to women who find it more complicated to manage classes and establish communication boundaries. Although teasing and ridicule are more frequently directed by male teachers, they are unlikely to cause anger or activate defense mechanisms.On the other side, women seem to be more reserved in using humour lest they should be misjudged or misunderstood.

Women teachers avoid aggressive or tendentious humour, instead they tell funny jokes or prefer soft teasing without hurting or humiliating but with a view to correcting potential mistakes. Most of the times, educators opt for non-verbal humour in the form of funny gestures or humorous vocal style, to unwind the atmosphere in the classroom. Humour may add vividness and momentousness to allegedly tense lessons while helping teachers to develop solid interactions with their learners.

Teachers' use of humour in the classroom environment

Irrespective of the difficulty level of the lesson, a good sense of humour increases teachers' popularity and makes the course more attractive to learners. During my teaching experience, I have faced situations when students did not respond positively to various grammar or lexical structures which they found extremely complex and hard to understand. However, comprehension of such topics increased, once instances of humour were introduced in the lesson, or when I gave students brain breaks to recharge their cognitive energy. Indeed, one of the most desirable and highly rated characteristics of an effective teacher is his\her sense of humour. Distance and aloofness deter teachers from promoting a sense of immediacy among students. By this immediacy, special relationships are created, based on encouragement, praise and motivation.

For example, telling jokes or humorous anecdotes and stories and avoiding self-deprecating humour contributed to more positive responses, long engagement and better receptiveness to novel ideas. Positive emotions associated with peals of laughter improved the overall learning experienceand facilitated the acquisition of information.

Inclusion of humour in the classroom environment also helps cognitive processes such as storage and retention of information and long-term memory. Each human brain perceives humour in a unique way. What is humorous for a student can be totally ordinary or non-humorous for another. Humour is a play between constancy and change, an open and a close mind, an ordinary and an abnormal situation etc. Getting the flavour of humour is keeping cognitive tension at high levels. Also, in the humour experience students need to be less logic in order to catch all the oddities of the jokes or less sensible to the possibly hostile content of the lesson.

To fully understand humour or to create humorous reactions is not easy task either for the creator, or for the recipient. This process is much more elaborate and requires cognitivity, emotions, cognition, personal drive, relationships etc.

Drawbacks in the use of humour in education

Humour is generally positive, especially when it serves its purpose. However, the hostile forms of humour (irony, ridicule, teasing, sarcasm etc.) do not bring any benefits for learning. Some teachers' perception that cruel behaviour may correct undesirable behaviour such as lack of focus, failure to complete tasks, boredom etc., is totally erroneous and deviates from the normal course of teaching. This attitude is more often offending or humiliating and totally inconsistent with education or social norms. Aggressive humour encourages aversion to and isolation from the group, inhibition and reluctance to learning. Using malicious humour, the educator manifests his/her superiority over the students and disqualifies them to such an extent that the latter become introvert and suppress all their emotions to the others.

Conclusions

Humour as a universal language should have a specific ethics and aesthetics, which educators must discover and promote. It must be given a high value so that its recipients should take advantage of all its benefits. Trivialization of important issues and violation of values may lead to abusive attitude and desensitization. Humour is an extraordinary construct with a cathartic effect and numerous advantages on our personal development. It is unanimously accepted when both the producer and receiver have a shared understanding of a specific phenomenon.

Humour inventory is unlimited and it is only up to us what connotations we attach to it or what cognitive processes we associate with it. As long ashumour is

positive, constructive and purposeful, it remains a powerful tool of human communication and interconnectedness.

References:

Apte, M. L., *Humour and laughter: An anthropological approach.* Ithaca, NY; Cornell University Press, 1985;
Bergen, B., &Binsted K., *The cognitive linguistics of scalar humour*, Stanford, CA: CSLI, 2004;
Chiaro, D.,Ed., *Translation, humour and literature* (vol. 1), NY, Continuum, 2010;
Cicero, *Cicero on oratory and orators*. Trans. and ed., John Selby Watson, Carbondale: Southern Illinois, University Press;
Davenport, A., *5 Fun activities for young learners*, Cambridge English, World of Better Learning, Cambridge University Press, 2022;
Diamond, A. & Ling D.S., *Review of the evidence on, and fundamental questions about efforts to improve executive functions, including working memory*; Oxford University Press, 2020;
Lazzaro, N., *Why we play games: Four keys to more emotion without story*; E-Book, 2004;
Lefcourt, H. M., *Humour. The psychology of living buoyantly*; New York: Kluwer Academic, 2001; Oppliger, P. A., *Humor and learning*. In J. Bryant, D. Roskos-Ewoldsen & J. R. Cantor (Eds.), *Communication and emotion: Essays in honor of Dolf Zillmann* (pp. 255–273). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003
Plato, *Plato's Philebus*, Trans. R.Hackforth, Cambridge, Cambridge University Press, 1970;
Prensky, M., *Fun, Play and Games: What makes games engaging. From digital Game-Based Learning*, MC Graw – Hill, 2001;

Online resources:

https://www.oxfordlearnersdictionaries.com, Accessed on December 20, 2022.

Laura IONICĂ is a lecturer at the National University of Science and Technology POLITEHNICA Bucharest, Romania, Faculty of Theology, Letters, HistoryandArts, Department of Applied Foreign Languages and Doctor in Humanities (Philology). She has been teaching English as a foreign language for twenty years. Herarea of interestincludes 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 and English for Humanities. She has also published a number of papers and articles in the field of linguistics, translation, didactics and ESP.

Received: March 15, 2023 | Revised: October 5, 2023 | Accepted: November 14, 2023 | Published: December 15, 2023

LES DÉFIS ET ENJEUX DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS SCIENTIFIQUE À L'UNIVERSITÉ / THE CHALLENGES AND ISSUES IN TEACHING / LEARNING SCIENTIFIC FRENCH AT UNIVERSITY[1]

Doi : 10.5281/zenodo.10405200

***Résumé**: Cet article envisage les défis et enjeux dans l'enseignement/apprentissage du discours scientifique au niveau de licence, de maîtrise et dans une moindre mesure de doctorat. Quel est le rôle du séminaire universitaire dans la découverte du discours scientifique ? Quel est le statut du français scientifique par rapport au français langue étrangère et au français langue spécialisé ? Dans l'article nous ferons part de l'expérience des études de lettres romanesà l'Université de Gdansk sur ce sujet. Il s'agira de constater quel est le lien entre l'enseignement/apprentissage explicite du français scientifique et la réussite des projets individuels de recherches scientifiques disciplinaires en linguistique.*

***Mots clés**: français scientifique, le travail de fin d'études, abstraction scientifique disciplinaire.*

***Abstract**: This article considers the challenges and issues in the teaching/learning of scientific discourse at the bachelor's, master's and to a lesser extent doctoral level. What is the role of the university seminar in the discovery of scientific discourse? What is the status of scientific French in relation to French as a foreign language and specialized French as a language?*

***Keywords**: scientific french, diploma thesis, scientific abstraction.*

Cet article porte sur les défis et enjeux de l'enseignement/apprentissage du français scientifique auprès des étudiants en formation dans le cadre des études disciplinaires en français. La réflexion porte sur le programme du séminaire universitaire qui devient ainsi un véritable cours de français scientifique dont l'objet serait d'armer les étudiants en instruments et compétences nécessaires pour rédiger leurs travaux de fin d'études dans les disciplines choisies. En effet, nos analyses le prouvent, le français scientifique s'enseigne et s'apprend contrairement à la conviction selon laquelle il suffisait de maîtriser la langue pour rédiger avec succès le mémoire de fin d'études.

Nous nous inscrivons ici dans la lignée des travaux portant sur le français sur objectif universitaire (Mangiante et Parpette, 2011, 2019), sur la place du français scientifique dans un contexte universitaire (Cavalla,Tutin, Burrows, 2019), et enfinsur l'enseignement disciplinaire (Parpette, 2010).

Le but sera d'envisager également le concept de maturité intellectuelle et linguistique mais surtout discursive et l'impact de la présence/absence du prérequis ou des acquis en place. La perspective actionnelle tournée vers l'action permet de vivre l'apprentissage tout en effectuant les recherches scientifiques et la démarche sémiologique (Jereczek-Lipinska, 2016) permet de construire l'esprit critique face à toute production discursive et sensibilise aux différentes formes de discours en l'occurrence scientifique.

Ce texte fait part des recherches portant sur 20 ans d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à l'Université et plus particulièrement sur les spécificités du français scientifique en linguistiquedans le cadre du séminaire universitaire. L'analyse a été faite sur les fonctionnalités du séminaire auprès des allophones faisant des travaux

[1] Joanna Jereczek-LIPIŃSKA, Université de Gdansk, Pologne, joanna.jereczek-lipinska@ug.edu.pl

de fin d'études en français langue étrangère. Quelle évolution dans le programme du séminaire universitaire et quelle en sont les perspectives ?

LE FLUX/FLOU TERMINOLOGIQUE(S) - DERRIÈRE LE FOS : LE FOU OU LE FLU

Nous allons définir pour commencer ce qui fait l'objet de cet article à savoir le discours scientifique ou académique en sachant que nous envisageons ce terme dans le cadre des langues étrangères et en l'occurrence du français langue étrangère.

En effet, comme l'a constaté Spaëth en 1999 (p.76) « Depuis l'institutionnalisation du français langue étrangère, le champ s'est éclaté en plusieurs sous-champs connexes afin de prendre en compte la diversité des contextes d'enseignement/apprentissage. La multiplication des sigles en FLE témoigne du morcellement de cette discipline initialement conçue comme universaliste (…): FLS (français langue seconde); FLSco (français langue de scolarisation); FLI (français langue d'intégration); FOS (français sur objectif spécifique); FS (français de spécialité) ». Et le flux de termes relatifs à ce domaine en fonction des situations d'enseignement/apprentissage continue et comme les frontières ne sont pas bien définies on reste souvent dans le flou définitionnel. La notion de FOU s'est imposé depuis plus de 20 ans (Mangiante et Parpette, 2012, p. 147) comme « objet d'enseignement transversal » pour les étudiants allophones. Le FOU était considéré comme une déclinaison du français sur objectif spécifique,et donc était une sorte d'application du FOS en situation universitaire. Mangiante et Parpette (2012) considèrent que le français scientifique intègre au départ en même temps les dimensions «institutionnelles et cognitives » pour ensuite y rajouter les dimensions didactiques (2019).

Ceci étant dit, le problème est loin d'être résolu, car le français scientifique/académique relève des spécificités discursives d'enseignement/apprentissage mais surtout d'usage. En Belgique, au Maroc, en Algérie, ce français académique est désigné comme français universitaire, ceci donne donc les notions de FOU (français sur objectifs universitaires) ou de FLU (français langue universitaire) qui avec le français académique et le français scientifique semblent recouvrir les mêmes réalités.

Ce flux terminologique témoigne du succès du domaine délaissé jusqu'à là selon le principe bien connu : si on maîtrise le français, on se débrouille dans toute situation.

La complexité de cette discipline naissantequi concerne de plus en plus d'acteurs présuppose l'identification et la définition de l'objet d'études à savoir ce français langue universitaire ou académique que nous allons envisager dans l'optique de la rédaction du travail de fin d'études.

Nous estimons et notre recherche le prouve qu'on ne peut plus envisager ce français scientifique comme faisant partie du français langue étrangère ou spécialisée, il s'agit désormais de le considérer dans son autonomie et de le soumettre à une démarche didactique adaptée faisant partie des séances spécialement conçues à cet égard. Nous allonsproposer le descriptif du français scientifique et la méthodologie de son approche auprès des jeunes chercheurs.

LE FRANÇAIS SCIENTIFIQUE - LA COMPÉTENCE TRANSVERSALE À L'UNIVERSITÉ

Dans le contexte universitaire, quelques cas de figures interculturels peuvent s'envisager, il peut s'agir d'un public d'étrangers en milieu francophone, d'un public d'étrangers se destinant à suivre des études en pays francophone ou enfin d'un public d'étrangers à l'étranger mais dont les études se déroulent en français, ce dernier cas est celui que nous abordons ici. Ainsi, pour nous le français académique se distinguerait du français scientifique en ce qu'il, au sens restreint du terme, déterminerait la réussite des étudesen contexte étranger alors que le français scientifique serait un genre discursif spécifique à la discipline étudiée.

Dès l'entrée à l'Université, pour l'étudiant, l'instrument de travail et l'objet de découverte ne font qu'un, ceci constitue déjà un défi considérable. En outre, ce français académique va devenir désormais langue de communication et de communication scientifique en même temps. Le statut du français change perceptiblement car il est perçu à l'Université comme instrument de découverte, d'acquisition de compétences et d'outils d'accès au savoir (Geron, 2017).

Les professeurs sont donc amenés à travailler avec les allophones dans le cadre des travaux pratiques de français langue étrangère mais aussi dans les TP et cours magistraux d'initiations aux méthodologies des recherches dans les disciplines scientifiques. L'approche disciplinaire en fonction de la filière choisie soit la critique littéraire soit la discipline linguistique se fera essentiellement en langue maternelle. En effet, quelques cours d'entrée en matière sont proposés en première année, ces cours se donnent en langue maternelle avec quelques entrées terminologiques et de nombreux exemples dans les langues maternelle et cible. Ceci permet de préparer les étudiants à conceptualiser les modèles théoriques dans la langue cible, en les invitant déjà aux pensées réflexives.

En deuxième année arrive un moment crucial où la configuration des groupes change. En effet, la répartition des groupes se fait désormais non pas selon le niveau de français mais selon le choix de la discipline. Le fait de se confronter aux autres étudiants dans des groupes hétérogènes quant au niveau de français et aux cours dispensés entièrement en langue cible fait deux écueils difficiles qui attendent cet étudiant dans le vécu de diverses transitions. Pour prévenir l'échec universitaire et le décrochage éventuel, il s'agira d'accompagner l'étudiant dans cette phase extrêmement compliquée. C'est un moment difficile à vivre y compris pour les étudiants qui n'ont pas la barrière linguistique au départ, bref la démocratie opère, devant le discours scientifique, tous sont égaux. L'accompagnement se fait de manière progressive et immersive en même temps grâce à l'approche croisée de la démarche sémiologique et de l'approche actionnelle qui deviennent ainsi des démarches de didactisation du français scientifique consistant à l'exposition progressive des étudiants aux corpus scientifiques (lecture critique d'articles scientifiques et discussion des concepts). Les étudiants tout au long des études sont exposés au discours scientifique des professeurs et aux cours spécialisés intégrés tout au long du cursus.Les enquêtes opérées auprès des étudiants prouvent que cette démarche implicite transversale ne suffit pas pour apprendre efficacement les spécificités discursivesdu discours scientifique. D'où le postulat largement exprimé dans les enquêtes (78% de répondants) d'y prévoir un espace à part.

Dans le cadre du programme d'études, l'approche du français scientifiquepeut trouver son espace comme une démarche complexe qui combine étroitement dimension institutionnelleet dimension didactique, la première créant les conditions de réalisation de la seconde (Mangiante et Perpette, 2019). D'un côté la question se pose sur comment former les professeurs directeurs de thèses de licence et de maîtrise, en leur proposant les ressources pédagogiques efficientes pour accompagner l'étudiant chercheur. Dans un second temps, il s'agirait d'offrir au professeur les pistes etdémarches méthodologiques de cet accompagnement.

TOUS ÉGAUX DEVANT LE DISCOURS SCIENTIFIQUE

Il sera question ici de la réflexion sur le français scientifique à trois niveaux :« institutionnel, linguistique et enfin didactique car l'usage du français scientifique en milieu académique renvoie à des questions macro-structurelles impactant aussi bien les étudiants que les enseignantschercheurs, questionnant le statut de cette forme verbale sur le marché linguistique et les moyens mis en œuvre pour son appropriation » (Cavalla, Tutin, Burrows, 2019).

Avant de partir dans les recherches scientifiques il s'agit pour le jeune chercheur d'apprendre à se poser des questions, à questionner les idées et concepts, lire de manière critique des ressources et enfin consiste en la résolution de problèmes nouveaux qui est la recherche de solutions créatives.

Pour ce faire, les étapes s'opèrent, ainsi on passe par la compréhensiondes cours, la prise de notes critique, le travail d'analyse des cours, des notes et des ressources proposées dans le cadre des cours, et enfin lecture critique des ressources trouvées en autonomie.

Ainsi le séminaire aurait cette triple mission d'apprendre à faire des recherches,d'apprendre à faire des recherches en français et de maîtriser les spécificités du français scientifique pour le comprendre et savoir en rendre compte. En effet,sur le plan linguistique, la langue scientifique, bien au-delà des spécificités terminologiques évidentes, présente des particularités syntaxiques, énonciatives et pragmatiques à travers les modélisations, qu'il convient de mettre en évidence (voir à ce sujet les travaux de Kocourek (1991), Flottum, Dahl &Kinn (2006), Rinck (2010), Grossmann (2010), Tutin& Grossmann (2014)). En effet, si l'étudiant jeune chercheurveut un jour intégrer la communauté scientifique, il doit maîtriser ce discours. Les difficultés linguistiques liées à la mise en place de l'argumentation scientifique en français sont généralement liées au maniement des connecteurs logiques, à l'usage du lexique abstrait entre autres à travers les nombreuses nominalisations déverbales et enfin à l'utilisation des constructions complexes sémantiquement et syntaxiquement, l'exemple fréquent dans l'écrit scientifique est l'anaphore démonstrative (abordée par Boch, 2019). En outre, le discours scientifique désigné comme hypergenre par Cavalla en 2009 est caractérisé par « une phraséologie scientifique transdisciplinaire qui correspond donc à la présence des segments répétés, des concordances, collocations entre plusieurs unités lexicales (par exemple: «démontrer une hypothèse»; «(établir/exposer) un protocole de recherche»; etc.). segments figés, qui constitueraient près de la moitié du discours scientifique » (Cavalla, 2009, p. 2). Ce sont ces séquences reproductibles comme telles, «prêtes-à-parler», disponibles dans le système, difficiles à identifier et donc à acquérir.Pourtant cette compétence resteencore aujourd'hui sous-estimée en didactique des langues.

Ce discours scientifique secaractérise ainsi par un certain nombre d'aspects qu'il faudrait élucider aux étudiants. Nos expériences concrètes menées sur le terrain prouvent qu'il est nécessaire d'accompagner les étudiants à entrer dans l'écriture scientifique en français. Les résultats de nos analyses et les réponses aux questionnaires mettent en évidence trois aspects qui rejoignent ceux déjà évoqués par Mangiante (2019) : la nécessité de développer des dispositifs contextualisés dans une discipline donnée, l'accès et l'exploration des ressources numériques et la mise en place des approches projets qui seraient des tâches actionnelles directes. Une fois ces trois étapes franchies impliquant au moins 20 heures de cours, nous pouvons partir vers les exposés oraux et l'écrit progressif dans le français scientifique.

En effet l'évolution est en cours, celle qui permet de distinguer le phénomène de français scientifique du français langue étrangère et même du français sur objectif spécifique. Nous avons mené une réflexion, une observation et une enquête auprès de 210 étudiants en licence et de 198 étudiants de maîtrise inscrits dans le Département de linguistique de l'Institut d'études romanes à l'Université de Gdansk. L'idée est de remédier aux difficultés des étudiants allophones et francophones face au discours scientifique français dont ils découvraient les caractéristiques en autonomie sans avoir recours à l'explication ni initiation ni aux instruments adaptés. Ainsi, pendant plusieurs années, le discours scientifique n'était pas enseigné et les étudiants étaient amenés à déduire son fonctionnement et tâtonner en utilisant leur intuition et en le découvrant au fur et à mesure de leurs recherches scientifiques fragmentaires.Plusieurs d'entre eux abandonnaient ou ne réussissaient pas l'expérience (parfois même 20%) ou encore

prenaient beaucoup plus de temps que ce qui est prévu dans le programme d'études (plus de 70 % d'étudiants prolongeaient leurs études pour cause de l'impossibilité de réaliser un travail de fin d'études dans les délais). Seuls les plus résistants et déterminés arrivaient à la soutenance et seulement 10% d'entre eux décidaient de continuer l'aventure scientifique pour la maîtrise ou éventuellement pour la thèse de doctorat (2%). Ils ont dû rédigerplusieurs versions et recevoir multiples corrections pour enfin trouver la version qui répondait au niveau requis.

LE SÉMINAIRE – DU COURS D'ACCOMPAGNEMENT VERS L'ÉPANOUISSEMENT SCIENTIFIQUE

Le séminaire fait partie intégrante du programme d'études universitaires à tous les niveaux, l'objet étant la recherche scientifique et l'aboutissement la rédaction d'un mémoire de licence ou d'un mémoire de maîtrise. On s'étonne donc que le français scientifique n'y est pas introduit. Depuis des années, le séminaire a toujours été concentré sur le contenu ce qui fait que les étudiants allophones n'ayant pas d'instruments ni de savoir nécessaire faisaient leurs recherches scientifiques en leur langue maternelle et traduisaient de manière approximative.

L'objectif serait donc comme le note Perle (2019) de «connaître et développer les compétences linguistiques nécessaires aux usages académiques»ainsi que de «former les étudiants aux exigences des différents exercices académiques français, tout en poursuivant l'approfondissement de la langue». La linguistique de corpus semble s'inscrire parfaitement dans cette optique. En effetl'exploitation des corpus académiques à des fins didactiques a fait l'objet de plusieurs études relevant de l'analyse des discours universitaires et de leur exploitation pédagogique(Cavalla et Hartwell, 2018 ou Tutin, Rui et Tran, 2018).

Les corpus universitaires ont également permis l'élaboration de manuels de français sur objectif universitaire de la série « Réussir ses études de … en français »publiée par Presses Universitaires de Grenoble. Ainsi, un des manuels est consacré aux études de sciences de l'ingénieur (Carras, Gewirtz et Tola, 2014), aux études d'économie-gestion (C. Parpette et J. Stauber,2014), aux études littéraires (Mangiante et Raviez,2015) et bien d'autres. Ces ouvragesproposent des activités pédagogiques à partir de ressources collectées dans les universités (extraits de cours, d'articles, d'énoncés et corrigés d'examens…). Ces manuels contiennent une série d'activités de la mise en application.

Il faut admettre que les corpus numériques scientifiques pour le champ disciplinaire français restent encore trop peu nombreux, et sont donc sous-exploités par les linguistes et les didacticiens.

Dans la partie qui suit le travail de découverte du français scientifique,l'étudiant doit réaliser des tâches à l'oral et à l'écrit et ceci en français scientifique.

A l'oral, l'étudiant prépare l'exposé oral qui reprendl'étape des recherches, le but et d'en faire part, d'intéresser le public, et de susciter la réflexivité.C'est un véritable défi et de manière discursive ce type de discours est à l'opposé du discours scientifique de l'écrit académique. Les deux sont à maîtriser car ce sont les étapes nécessaires, l'exposé oral au début, ensuite la rédaction linéaire scientifique et la soutenance qui se situe encore entre les deux genres discursifs.

Ainsi, l'oral scientifique découle du principe direct envisagé par Bucheton (2011) et Vanhulle(2008) que « la réflexivité transite forcément par des formes de langage ».Ainsi à l'oral scientifique, l'utilisation des pronoms personnels et le choix des verbes seront considérablement différents qu'à l'écrit scientifique.Il s'agirait donc d'y sensibiliser nos jeunes chercheurs. Pour l'usage du pronom personnel de la première personne, la distinction se fait donc entre le « je » qui présente et gère l'exposé comme dans les formules *je vais commencer, je passe au point suivant*, etc., le « je » qui agit (*j'ai travaillé, j'ai créé*), le « je »qui réfléchit (*je me suis posé la question, j'ai compris*),

le « je » qui montre ses émotions et croyances, comme dans *je crois que, je voulais*). Toutes ces formulations émaillent l'oral scientifique et en même temps n'ont pas leur place dans l'écrit scientifique français. De même pour le phénomène de modalisations discursives qui permettent au locuteur de montrer son attitude face aux propos (Charaudeau, Maingueneau, 2002), nous pouvons citer en exemple la modalisation déontique quand on présente l'attitude prescriptive sous forme de :*Il faut, on devrait*, etc.

Bref, le vocabulaire, la syntaxe et la stylistique propres à la discipline à l'oral ne sont pas ceux spécifiques de l'écrit.

A l'oral, on veille à la manière d'introduire le sujet, de sélectionner les données, au développement de l'enchainement cause-conséquences par exemple, à la conclusion. Cet exercice présuppose aussi de rédiger les diapos qui accompagnent la présentation, d'intégrer le public s'il y a lieu en utilisant les formes phatiques de langage, l'utilisation naturelle du langage corporel, de la mimique et de la gestuelle adéquate. L'étudiant est sensé occuper l'espace, utiliser le regard et la voix qui porte le sujet.

Il s'agit dans cette technique de jouer la complémentarité entre les données abstraites, et concrètes, en illustrant son propos par les exemples et les métaphores et ceci pour rendre plus proche le sujet à celui qui n'en est pas spécialiste.

L'exposé est donc cette mise en œuvre du genre discursif académique oral avec cette compétence discursive en FOU à l'oral et ensuite son adaptation à l'écrit.Cette partie orale aura comme mission de préparer l'étudiant à la soutenance.

A l'écrit les postures s'expriment de manière différente et il s'agit surtout de savoir comprendre, identifier, extraire, synthétiser ce quiprésuppose comme le constate Mangiante (2019)« des compétences transversales : - re-produire (restituer) - re-formuler - re-lier (associer, apparier) avec ici une référence à la transdisciplinarité d'E. Morin qui le premier a montré la nécessité de « relier les connaissances ».

Le séminaire devient ainsi une occasion unique pour que les situations de productions d'abord orales sous forme d'exposés oraux et de productions écrites fragmentaires ensuite prennent place. Le séminaire permet cette mise en œuvre de différentes compétences et la réalisation des consignes méthodologiques propres à chaque discipline. Ce n'est pas un simple cours de terminologie ou de méthodologie disciplinaire (le programme d'études prévoit un tel cours en début du cycle), c'est un espace où les étudiants sont confrontés à des corpus académiques écrits : recueil de textes scientifiques, articles, mémoires, thèses, autres ressources proposées par le professeur et trouvées en autonomie. Dans le cadre de ce cours on apprend à faire une lecture critique, à en proposer un compte rendu ou une synthèse de documents ou d'idées. Les compétences visées sont une prise de notes opérationnelles soit pour la prise de parole soit pour l'écrit universitaire en sachant que l'oral et l'écrit scientifiques diffèrent considérablement. Viennent ensuite une préparation de la diaporama pour accompagner la prise de parole de l'étudiant, la synthèse critique et enfin une rédaction d'un texte linéaire scientifique long. On y travaille également la compétence de l'écoute active car face aux exposés des autres étudiants, le jeune chercheur peut contribuer dans les recherches de leurs collègues et peut également y trouver inspiration pour ses propres recherches.

Bref, après avoir initialement travaillé le français scientifique en linguistique, nous retraçons en groupes les huit étapes de la recherche scientifique à savoir lasélection du sujet, la recherche de sources et de références, la définition de la question et des hypothèses, la sélection de la méthode de recherche, la préparation à la recherche sur le terrain, la collecte des informations nécessaires au travail sur le terrain, l'analyse des informations recueillies et enfin la rédaction et de la publication des résultats des recherches.

LE PARCOURS PÉDAGOGIQUE – ENTRE LA DÉMARCHE SÉMIOLOGIQUE ET L'APPROCHE ACTIONNELLE

L'enseignement /apprentissage du français scientifique, d'abord français de spécialité et aujourd'hui, français sur objectif universitaire n'est pas une problématique nouvelle et a déjà fait l'objet d'études dans les années 60 en France avec entre autres Phal (1969) qui a établi le Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique.Ensuite d'autres chercheurs se sont intéressés à l'enseignement du français scientifique et parmi eux Tolas (2004) et Carras (2014).

Ces études continuent et soulignent à chaque fois la nécessité d'une convergence entre linguistes et didacticiens, afin d'allier une description du français scientifique à des dispositifs didactiques efficients. L'utilisation des outils numériques et des approches projets, accompagnés de l'utilisation de corpus permet d'unir les efforts des linguistes et des didacticiens, afin de soutenir l'apprentissage linguistique des étudiants en milieu académique et de former à l'écriture scientifique en français.En effet, ça fait 50 ans qu'on applique à l'enseignement des langues étrangères la linguistique de corpus, appelée aussi datadrivenlearning (DDL) ou apprentissage sur corpus (ASC).Ce qui change considérablement c'est la méthodologie d'exploitation. Ces corpus servent d'échantillon représentatif de langage comme par exemple Scientext qui regroupe les discours scientifiques pouvant servir à l'apprentissage du français scientifique. Ainsi à partir de ces données concrètes et grâce à leur autonomisation se construit le savoir et les compétences en discours scientifique.

Aujourd'hui, nous avons également accès à un nouvel outil, chat GPT qui fera certainement évoluer toute discipline scientifique à travers le changement dans les méthodologies des recherches ainsi que celles d'enseignement/apprentissage.

Mais tous ces parcours pédagogiques modernes devraient prendre en compte les différents paramètres dont les transitions que subissent les étudiants en arrivant à l'Université et prévoir donc les dispositifs adaptés à ce public spécifique.

En effet nous voyons le passage :

- de l'élève, au mieux apprenant à l'étudiant,
- du français considéré comme une fin en soi vers le français outil d'accès au savoir ;
- du français langue de communication au français vecteur de savoirs scientifiques disciplinaires ;
- du français considéré comme objet d'études au français comme en même temps objet d'études et l'instrument de travail
- du concret à l'abstrait
- du prescrit à l'aléatoire (Iglesias, 2017)
- du simple exécutant (telle consigne telle tâche telle réalisation) à l'acteur responsable de son parcours éducatif
- et enfin pour le travail de fin d'études, la transition s'opère entre de petits exercices isolés à l'expression écrite scientifique grand format.

Ainsi, à l'Université, on exige de plus en plus de précision, d'esprit de synthèse, de pensée analytique, d'esprit critique. La responsabilité individuelle et autonomie sont de mise et il faut désormais gérer le rythme de son travail.

Pour ce faire, plusieurs dispositifs de soutien et d'accompagnement doivent être proposés pour prévenir l'échec universitaire et le décrochage. Dans les programmes d'études en Belgique et en France, on propose méthodologie de travaux scientifiques (MTS)et en Pologne -méthodologie du travail universitaire (MTU). Ces coursrépondent aux questions : comment apprendre à apprendre et en l'occurrence comment apprendre

à étudier. La nécessité de ce genre de formation se fait de plus en plus sentir à l'Université.

Pour affronter le travail de fin d'études comme étant une suite logique et cohérente du processus de formation, l'étudiant doit avoir fait de multiples exercices de compréhension de textes scientifiques d'un côté et de rédaction de textes scientifiques de l'autre. C'est seulement à la fin du parcours qu'il se dirige vers son premier texte grand format en français académique. Face à la complexité de cette tâche ils sont tous égaux, débutants ou avancés, étrangers ou francophones, ils commencent leur initiation avec ce type d'expression. L'écoute active, la prise de notes efficace, les fiches de lecture, l'analyse critique documentaire, le compte rendu de lecture, l'esprit de synthèse et d'analyse, le résumé, tout ceci ferait partie d'un ensemble nécessaire pour affronter sereinement l'exercice.

Pour que cette entreprise reste possible, il s'agit de préparer l'étudiant en l'orientant vers les sujets qu'il aimerait approfondir pour les raisons de préférences individuelles ou professionnelles (l'approche professionnalisante), qu'il connait, qu'il maîtrise ou qui le passionne. La motivation est ici cruciale car détermine la réussite du projet.

LE CHOIX DU SUJET – BIEN CHOISIR C'EST RÉUSSIR

Les quatre cas de figures se présentent à nous face aux parcours scientifiques des étudiants dans la filière linguistique dans le contexte polonais. Les étudiants ont leurs sujets de prédilection en langue (les uns privilégient les problèmes de grammaire, les autres, les aspects lexicaux, sémantiques, pragmatiques, d'autres encore les questions diachroniques ou synchroniques), l'enjeu est de les suivre, car leur motivation les aidera à vaincre les difficultés éventuelles, l'ancrage théorique, l'intérêt et la détermination déjà en places aideront à pallier les lacunes méthodologiques.

Deuxièmement, il y a des étudiants qui ont leur passion personnelle que l'on peut très bien exploiter comme sujet de ce travail de fin d'études : ils sont artistes,ils pratiquent le sport, ils aiment le film, ils se passionnent pour les animaux et/ou la cause animale, ils aiment les livres, ils sont engagés en écologie, en politique, tout ceci peut être « prétexte » pour rédiger un excellent travail de recherches.

Le troisième scénario possible relève de la professionnalisation. Deux aspects sont à prendre en considération ici, d'un côté, les étudiants travaillent déjà dans un secteur précis et donc y ont des compétences certaines ou alors ils se destinent vers un travail dans un secteur de choix. Dans les deux cas, le travail rédigé peut porter sur le sujet qui s'y rattache. Ils auront le sentiment d'utilité directe qui va permettre d'étaler leurs compétences déjà acquises soit de découvrir et enrichir leurs compétences dans un domaine qu'ils investiront plus loin et ils auront donc des aspects pragmatiques pour leurs futurs employeurs en leur indiquant que le sujet de leurs diplômes portait sur la thématique liée à leurs futures carrières. Ceci fait aujourd'hui partie des arguments importants dans le CV sur le marché du travail.

Ce qui pose souvent problème dans ce discours scientifique c'est ce haut niveau d'abstraction qui fait que l'on n'arrive pas à structurer ses pensées, par contre on peut aller vers la concrétisation grâce aux connaissances sur place. L'exemple en est ce travail d'un médecin virologue qui spécialiste du domaine médical a pu effectuer un excellent travail de recherche linguistique sur le discours des campagnes sociales destinées à promouvoir les vaccins contre la grippe. Ce virologue a analysé ces campagnes sociales avec ses compétences d'expert que le linguiste n'a certes pas mais qui l'a guidée dans l'analyse discursive du discours médiatique et médical.

Tous les travaux de didactique ont également cet aspect pragmatique de pouvoir présenter leurs résultats aux directeurs et collègues de l'établissement éducatif.

Enfin arrivent les étudiants plus ambitieux souhaitant aller plus loin, il s'agit ici de futurs chercheurs qui vont se diriger vers la carrière scientifique. On les repère assez

vite car ils interrogent tout sur leurs passages.Cette curiosité intellectuelle et cognitive permet d'éveiller leurs papilles vers des sujets plus abstraits et complexes.
Le choix du sujet permet de s'accrocher à l'acquis en place et à l'intérêt personnel et peut aider à rebondir vers le discours scientifique de haut niveau d'abstraction avec plus d'aisance. Il s'agira d'inciter l'étudiant à lire la littérature spécialisée en langue cible ce qui lui permettra de prendre des marques du discours académique.
Ce bon choix pertinent du sujet lance une dynamique et s'accompagne d'un grand enthousiasme que même l'apparition des difficultés n'éliminera pas.

DE LA MISSION IMPOSSIBLE EN LICENCE, À TRAVERS LE JEU DE COMPÉTENCES EN MAÎTRISE AU DÉFI QUI DEVIENT ÉPANOUISSEMENT PERSONNEL AU NIVEAU DU DOCTORAT

La conception du programme d'études peut se faire selon deux modalités différentes, l'approche disciplinaire et l'approche transversale (Mangiante et Parpette 2011), qui constituent deux types de programmation. Dans les deux cas nous partons de la démarche sémiologique pour aboutir à l'approche actionnelle.
L'hétérogénéité de niveau en compétences en français académique est considérable, en effet on peut avoir B2 en compréhension et A2 en production mais face à un sujet précis et connu cette différence s'estompe. On constate que les groupes d'étudiants au niveau de licence sont réservés, assez « scolaires », peu interactifs. En maîtrise, ils sont déjà beaucoup plus extravertis, autonomes et conscients en discours scientifique et enfin au niveau du doctorat où le choix du sujet et de la carrière scientifique se fait en autonomie, les discussions sont nombreuses et les dimensions réflexives peu banales, l'on arrive donc au stade de l'épanouissement personnel et individuel. Quand on peut voir évoluer le jeune homme et diriger son travail à tous les niveaux (licence, maîtrise et sa thèse de doctorat), c'est le plus beau cheminement vers sa maturité cognitive, sociale, scientifique qu'on puisse avoir. L'aboutissement en est l'étape où l'étudiant est capable de défendre ses thèses en en discutant publiquement avec des autorités/jurys en la matière.
L'acquis, le déjà là et le futur possible, la professionnalisation, le savoir-mobiliser les ressources, l'analyse réflexive issue des observations directes, toutes ces dimensions permettent d'aboutir à des mémoires de fin d'études originaux, passionnants mais surtout satisfaisants pour l'auteur.
Du côté du professeur tuteur, ce genre d'approche signifie qu'il s'expose et se décentre en allant vers les directions et les thèmes qu'il ne maîtrise pas forcément. Cet échange de compétences le rend plus avisé et l'ouvre vers d'autres chemins de recherches.
Le discours scientifique a moins de secrets s'il concerne le domaine qui nous est proche, à ce moment-là il est plus simple d'en distinguer et identifier les spécificités pour ensuite les réutiliser dans son travail. Après avoir déconstruit, on construit une nouvelle organisation. (Jereczek-Lipinska, 2011).
De cette attention sur les formes et leurs sens, l'on peut se concentrer sur les activités, en visant le savoir-agir.
Comment faire pour suivre les différentes étapes entre le choix du sujet, sa concrétisation et structuration au niveau cognitif jusqu'à la rédaction définitive ? Les parcours pédagogiques sont multiples et sont fonction de différents paramètres.
Les compétences intellectuelles, linguistiques, discursives et méthodologiques sont à l'œuvre et s'apprennent sur le tas. Les toutes premières tentatives de rédaction sont rarement réussies, les difficultés nombreuses. Elles consistent entre autres à vouloir mettre toutes les idées dans le même paragraphe, l'ordre des idées est chaotique, les caractères Word tels le gras ou le soulignement expriment l'importance des idées. L'étudiant utilise les énumérations par points pour éviter les phrases complètes. Le jeune chercheur ne sait pas utiliser les mots liens et il n'établit donc pas l'enchainement

logique entre les paragraphes (les idées sont décousues et juxtaposées). Il s'exprime en première personne du singulier. Il s'écarte du sujet principal vers les nombreuses digressions (a du mal à délimiter son sujet), il n'analyse pas les définitions évoquées et ne les confronte pas avec d'autres définitions. La correspondance entre les intitulés et le contenu des paragraphes pose problème. Et tous ces constats et difficultés concernent au même degré les allophones que les francophones. La situation est nettement différente si on commence le séminaire par une initiation dirigée et accompagnée au discours scientifique à travers les corpus représentatifs de la discipline étudiée.

LE VA-ET-VIENT ENTRE LE COLLECTIF ET L'INDIVIDUEL

Le travail consiste une fois le sujet choisi, à imaginer et verbaliser le contenu sous forme de remue-méninges et de discussions dont le but est de matérialiser, structurer et concrétiser la pensée autour du sujet. Pour ce faire plusieurs rencontres entre des étudiants et le professeur tuteur se font tout au long du cheminement, le passage s'opère entre le collectif du début vers l'individuel à la fin du parcours.

Ainsi, le travail se fait d'abord sous forme de discussions collectives sur le sujet à partir de l'exposé préalable sur le contenu du travail, cet échange sur les représentations des uns des autres sur le sujet permet de construire ensemble un projet qui sera ensuite approuvé par l'auteur.Confronter les différentes visions permet de trouver le scénario optimal parmi les possibilités présentées pour rendre le sujet vivant d'un côté mais surtout pour rendre conscient l'étudiant sur le pourquoi de ces choix méthodologiques.Il sera donc capable d'en parler et de le défendre pendant la soutenance.

Les réflexions d'ordre linguistique, disciplinaire et méthodologique installent le cadre général de cette recherche et lancent le travail de l'étudiant. Il a pour mission une fois le sujet et le sommaire approximatif arrêté, de partir dans la recherche documentaire avec la tâche de réaliser les fiches de lecture, de synthèse et les soumettre à ses réflexions critiques.

Après cette phase collective vient la phase individuelle avec les différentes parties du travail rédigées étape par étape. C'est tout un travail de structuration et du passage entre le contenu lu et retravaillé vers l'écrit scientifique synthétisé, résumé et analysé dans la partie théorique. Vient ensuite la partie pratique à savoir la collecte du corpus pertinent, le rassemblement de données concrètes, l'analyse des données, et la présentation structurée et organisée des résultats des recherches. Un énorme travail de correction linguistique (lexical, syntaxique, discursif) et stylistique studieux se fait en cours de route.

Le travail prend corps selon les consignes rédactionnelles où s'établit le lien entre les travaux pratiques (cours de français pratique) et les cours en disciplines (linguistique appliquée, didactique). Le prescrit disparait au profit de la liberté et la responsabilité assumée des choix opérés. Les processus de lecture critique individuelle, de compréhension, de synthèse des documents, de résumé, de compte rendu, de rédaction s'installent à tour de rôle pour aboutir à un travail cohérent, complet et réussi.

Nous avons opéré l'enquête auprès des étudiants suivant la filière linguistique et didactique dans le département de français langue étrangère et les étudiants soulignent les difficultés linguistiques et méthodologiques, les problèmes avec l'accès aux textes spécialisés, difficulté de compréhension et l'angoisse de devoir produire un texte de plusieurs dizaines de pages.

Nous observons que la transition cognitive se fait chez les étudiants, ils traversent le cheminement entre ce qu'ils considèrent comme mission impossible en licence, le jeu de compétences mal contrôlées en maîtrise et certains arrivent au niveau du doctorat qu'ils considèrent comme un véritable défi d'épanouissement personnel et intellectuel.

Il s'agit de réfléchir au programme d'études et à la place des séminaires de recherches qui permettront de mieux vivre les transitions nécessaires au jeune homme à son arrivée

à l'Université, de s'épanouir intellectuellement tout au long des études et de perfectionner les dispositifs d'accompagnement du passage entre le français général vers le français académique dans ces trois dimensions discursive, disciplinaire, méthodologique.

Les attentes sont croissantes à l'Université etles perspectives s'ouvrent vers d'autres horizons avec le potentiel de nouveaux dispositifs technologiques, le chat GPT en est l'illustration flagrante. Dans toutes les disciplines, des étudiants sont confrontés à des difficultés linguistiques qui rendent les recherches scientifiques encore plus complexes qu'elles ne le sont déjà. Les jeunes chercheurs ont plus besoin des compétences douces (les instruments de communication efficientes et l'esprit critique en font partie intégrante)et de l'accompagnement serein que des compétences dures.

Bibliographie

Cavalla C.,Tutin A. & Burrows A. 2019, Quelle place pour le français scientifique dans un contexte universitaire ? in Francophonie et Innovations à l'Université, https://www.auf.org/wp-content/uploads/2017/03/FIU-1_doubles-pages.pdf consulté le

Chauvigné, C., & Coulet, J.-C., 2010, L'approche par compétences : Un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? Revue française de pédagogie, 172, 15-28. Consulté à l'adresse http://rfp.revues.org/2169

Geron G., Donckers J. et all., 2017, Le Langage et l'Homme, 2017-2, Enseigner/apprendre le français à l'université. Quelles applications pour la perspective actionnelle ? De la construction individuelle à l'action collective.

Iglesias-Philipot Y., 2017, La formation à l'agir collectif. L'exemple de l'espagnol à la Faculté d'Economie in Le langage et l'homme, 2017-2, pp. 149-173.

Jereczek-Lipinska, J., 2016, Didactique des discours en français langue étrangère, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego.

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.

Mangiante, J-M et Parpette, C., 2011, Le français sur objectif universitaire, Grenoble : PUG.

Parpette, C., 2010, « Quelques réflexions sur des pratiques croisées entre formation linguistique et enseignement disciplinaire », Faire des études supérieures en langue française.

FDLM n° 47, France : Clé International.

Richer, J-J., 2008, « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S) : une didactique spécialisée ? », Synergie Chine, n° 3, (pp. 15-30), Chine.

Spaëth, V., 1999, Enseignement du français, linguistique et politique. Mots, 61, 67-84.

La série de manuels de français sur objectif universitaire publiée par Presses Universitaires de Grenoble - « Réussir ses études de … en français ».

Joanna Jereczek-LIPINSKA est professeur d'Université à l'Université de Gdansk en Pologne, Directrice du département de linguistique romane à la Faculté des langues, linguiste. Ses recherches se concentrent sur la didactique du français langue étrangère, sur les rapports entre l'analyse du discours et la didactique des langues étrangères. Elle travaille sur les stratégies d'enseignement/apprentissage à partir des observations et analyse des cours, sur l'interaction/médiation du sens en classe de FLE, sur la créativité. Dans le domaine linguistique, elle a effectué les recherches entre autres sur la désidéologisation du discours politique. Elle a publié plusieurs ouvrages scientifiques sur ces thèmes comme par exemple "Didactique des discours en français langue étrangère" 2016; Presses de l'Université de Gdansk, ou dans le domaine linguistique : "Les Questions au Gouvernement – du débat d'idées et d'idéologies au combat de mots et d'images. L'analyse discursive des discordes parlementaires à l'Assemblée nationale en France", 2020, Presses de l'Université de Gdansk.

Received: May 1, 2023 | Revised: October 17, 2023 | Accepted: November 17, 2023 | Published: December 15, 2023

L'IMPACT DU RAPPORT À L'ÉCRIT SUR LES PRATIQUES LITTÉRACIQUES EN LANGUE ÉTRANGÈRE, EN CONTEXTE ALGÉRIEN / THE IMPACT OF THE WRITTEN REPORT ON LITERACY PRACTICES IN A FOREIGN LANGUAGE IN THE ALGERIAN CONTEXT[1]

DOI: 10.5281/zenodo.10405359

***Résumé**: Cet article explore l'hypothèse selon laquelle le rapport à l'écrit d'un élève peut influencer ses manières à aborder l'écrit dans une langue étrangère. L'étude se déroule en contexte plurilingue algérien et a pour butde mettre la lumière, en particulier sur l'appropriation/ désappropriation scripturale en langue française. Elle adopte une méthode à la fois empirique et qualitative, sur un échantillon réduit, et ouvre des perspectives sociolinguistiques et didactiques à explorer à plus grande échelle sur le lien entre représentations de l'écrit et performances scolaires.*

***Mots clés**: écriture, représentations, socio-didactique, pratiques littéraciques.*

***Abstract**: This article explores the hypothesis according to which a student's relationship with writing can influence his or her ways of approaching writing in a foreign language. The study takes place in a multilingual Algerian context and aims to shed light, in particular on scriptural appropriation/disappropriation in the French language. It adopts a method that is both empirical and qualitative, on a small sample, and opens up sociolinguistic and didactic perspectives to explore on a larger scale on the link between representations of writing and school performance.*

***Keywords**: writing, representations, socio-didactics, literary practice.*

1. Introduction

Dans la présente contribution, nous souhaitons aborder le rapport qu'entretiennent les élèves, en contexte plurilingue algérien, avec l'écrit (*cf.* travaux de Yves Reuter et Christine Barré-De Miniac) non seulement en langue étrangère[2], mais également en langue maternelle. Nous nous demandons aussi s'il y a un lien entre ces deux « rapports à ». En effet, apprendre à écrire s'avère une activité complexe qui ne se limite pas seulement à la connaissance du fonctionnement des règles linguistiques dans une langue donnée ; mais nécessite également de connaître le rapport qu'établit le scripteur avec le monde de l'écriture. Christine Barré De Miniac adopte et renforce cette conception dans la postface de son ouvrage intitulé « le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques » en affirmant que : « écrire ce n'est pas seulement appliquer des règles linguistiques. C'est aussi s'approprier un outil collectif avec lequel chacun de nous entretient des rapports intimes et complexes » (2015).

Dans cette optique, un constat s'impose quant aux penchants des élèves envers l'écrit, que ce soit en langue maternelle[3] ou en langue étrangère. C'est pourquoi il est nécessaire de nous intéresser au rapport développé face à leur premier contact avec l'écrit en général pour connaître son impact en matière de représentations et de performances, ce qui nous conduit à formuler la question suivante : **Quel rapport à l'écrit entretiennent les apprenants de 4ème année moyenne avec l'écrit en langue**

[1] Tahar KASMI, Université de Tiaret, Algérie, Laboratoire de recherche : Langues, imaginaires et création littéraire, tahar.kasmi@univ-tiaret.dz ; Amir MEHDI, Université de Tiaret, chef du projet PRFU « AECF », Algérie, amir.mehdi@univ-tiaret.dz

[2] Le français ici.

[3] Désormais LM

étrangère[1]? Et émettre l'hypothèse selon laquelle le rapport à l'écrit en langue étrangère (français) serait lié au rapport à l'écrit que les apprenants entretiennent, de prime abord, avec leur langue maternelle.

Du point de vue méthodologique, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec des élèves algériens de 4ème AM, pour vérifier leur rapport à l'écrit en langue maternelle[2] et son lien éventuel avec le rapport à l'écrit développé vis-à-vis du français.

2. Le contexte sociolinguistique algérien

Étant donné que notre travail de recherche s'intéresse au rapport à l'écrit, nous avons jugé important de décrire le paysage sociolinguistique algérien, mais surtout d'y décrire les *habitus* scripturaux des élèves algériens.

2.1. Le paysage sociolinguistique algérien

Le paysage sociolinguistique algérien a été, au fil de l'histoire, configuré par les passages et invasions de maintes civilisations (phénicienne, carthaginoise, turque, espagnole, française, etc.). Ces événements ont provoqué une importante pluralité linguistique et culturelle dans le pays. De ce fait, la société algérienne présente un plurilinguisme indéniable, dans la mesure où plusieurs langues y coexistent, s'embrassent et se mélangent dans le même espace géographique. Grand guillaume entérine cette vision :

> Trois langues sont utilisées : la langue arabe, la langue française et la langue maternelle. Les deux premières sont des langues de culture, de statut écrit. Le français est aussi pratiqué comme langue de conversation. Toutefois, la langue maternelle, véritablement parlée dans la vie quotidienne, est toujours un dialecte, arabe ou berbère. (1983 : 11),

Même si nous pourrions compléter sa description par d'autres langues encore, venues enrichir le paysage algérien depuis plusieurs décennies (celles des travailleurs, commerciaux et commerçants, entrepreneurs, artistes, etc., venus d'Europe et d'autres continents, qui gravitent dans notre pays ouvert à la modernité).

Dans cette perspective, le locuteur algérien qui fait des études se trouve confronté à trois types de langues au minimum : ses langues maternelles, les langues étrangères et les langues d'enseignement/ apprentissage. Les premières, d'origine locale, sont l'arabe dialectal et le berbère (dans leurs variétés), écartées officiellement, mais qui jouissent d'un usage massif dans les pratiques quotidiennes effectives des Algériens, dans de nombreux médias oraux, et même dans les interactions à l'école. Les secondes sont les langues enseignées (le français, l'anglais et l'espagnol, etc.), les troisièmes (l'arabe standard et le français) sont celles qui se côtoient à l'intérieur de l'école et assurent officiellement la transmission des savoirs disciplinaires. Cette mosaïque linguistique dote l'apprenant algérien d'un plurilinguisme de fait. Par conséquent, admettre et reconnaître cet état des lieux linguistique et travailler à le traduire sur le plan officiel et didactique peut constituer un facteur important pour optimiser les chances de réussite scolaire de l'apprenant et de son épanouissement personnel et social.Outre ce panorama général, nous observons une grande diversité de pratiques langagières et littéraciques (à l'écrit comme à l'oral) relative à chaque wilaya. C'est la raison pour laquelle nous allons nous rapprocher de la wilaya de notre enquête, pour en préciser les données contextuelles.

Ainsi**,** La situation linguistique à Tissemsilt, notre wilaya natale, n'échappe pas au syncrétisme langagier qui caractérise notre pays, dans la mesure où l'observation des pratiques sociales montre que, principalement, quatre ensembles linguistiques y sont en

[1] Désormais LE

[2] Ce point sera expliqué en détail dans le volet théorique.

contact : d'abord, c'est la variété kabyle de la langue tamazight qui est pratiquée dans cette région, elle est réservée à la communication courante et quotidienne pour une partie de la population qui se localise fondamentalement dans trois régions : Tissemsilt, Bordj Bounaama et ThenietLhad. Ensuite, on trouve l'arabe algérien qui constitue « […] la seule vraie langue maternelle des arabophones d'Algérie » (Benrabah, 1993 : 23), et qui est la langue de la majorité de la population tissemsiltienne ; alors que l'arabe standard est employé principalement dans le domaine formel (éducation, université, administration) par des gens lettrés.

La langue française, quant à elle, occupe dans cette wilaya le statut de langue étrangère[1]. Bien qu'elle soit présente au niveau officiel[2], elle est rarement parlée ou entendue dans la rue, même si elle figure parfois dans les enseignes de magasins et sur des affiches. S'ajoute enfin la langue anglaise présente seulement à l'école ou comme « langue écoutée » (une enquête sociolinguistique pourrait le montrer) particulièrement par les jeunes pour les chansons, clips ou vidéos auxquelles ils ont accès via internet. Dans cette perspective, les locuteurs tissemsiltiens et en particulier les élèves pratiquent, à des degrés divers, différentes langues à savoir : l'arabe (dans ses deux variantes, dialectale et classique ainsi que leur mélange), le berbère, le français et l'anglais. La fréquence d'usage de ces langues et leurs proportions dans le quotidien constituent, sans être uniques, le point de rupture par rapport à d'autres wilayas de l'Algérie où l'usage de l'arabe dialectal prime sur les autres langues (l'arabe classique, le berbère, le français et l'anglais. Cette réalité linguistique montre que ces langues interviennent et interagissent spontanément dans les apprentissages en classe, lors des échanges entre élèves, ou dans leurs productions écrites et orales. C'est cette interaction linguistique qui a attiré notre attention, pour en faire un objet de description et peut-être un levier didactique.

2.2. Pratiques littéraciques dans la société algérienne

Dans une didactique qui accompagne et entérine une évolution dans la réflexion autour des questions relatives à l'enseignement-apprentissage, la prise en compte du contexte est essentielle pour fonder un enseignement efficace. Ph. Blanchet et S. Asselah-Rahal adoptent cette position : « une contextualisation permettrait une meilleure compréhension, plus approfondie, plus fine, plus globale, par un jeu de focale qui cherche à identifier les intrications entre le micro et le macro, les parties et le tout » (2009 : 10).

En effet, ce que nous avons constaté dans notre région nous fait dire empiriquement que, dans les familles de nos élèves, le contact avec l'écrit (réception et production) peut être qualifié de minoritaire, du fait qu'on lit peu ou rarement, on négocie à l'oral plus que par écrit . En général, les élèves esquivent l'écriture plaisir et écrivent par exigence : faire un exercice ou plus exactement pour réussir les études. Nous essaierons de vérifier cette impression par le biais de notre enquête.En ce sens, nous trouvons essentiel d'étudier le rapport à l'écriture des élèves algériens, en relation avec les pratiques littéraciques de la société algérienne dans leur quotidien. Pour y parvenir, nous allons décrire la place de l'écriture en nous appuyant sur le principe de « contraste[3] » proposé par Christine Barré De Miniac, en envisageant le cadre familial et le cadre social sous une double facette : rurale et urbaine.

Si nous considérons la famille algérienne à la lumière de cette catégorisation,nous constatons que l'oral occupe le devant de la scène, alors que l'écrit

[1] FLE

[2] Administrations et institutions

[3] Un principe adopté par C. Barré-De Miniac pour faire une enquête qui porte sur une population centre-ville d'une part ; et une population de banlieue cosmopolite d'autre part.

est relégué au second plan. En effet, l'univers familial n'est plus le lieu de la culture écrite par excellence. Autrement dit, l'information passe majoritairement par le biais de l'oral, c'est le cas des échanges et discussions entre membres de la famille ou membres de la communauté en général, ainsi que les médias. Alors que les formes scripturales ne sont pas très favorisées, notamment dans les familles issues de milieux populaires : à cause des circonstances et conditions sociales, si nous parlons surtout des écrits numériques, manque de livres, etc. ; faute de culture, si nous évoquons d'autres pratiques scripturales connues ailleurs, telles que : les listes de commissions, pense-bêtes, journaux intimes, lettres aux administrations et aux proches, agenda, etc. Ces constats varient si nous parlons de familles issues de milieu urbain qui sont plus exposées aux formes scripturales citées ci-dessus, par leur lien plus ou moins étroit avec l'école et ses pratiques.

Quant aux usages sociaux, la société algérienne conforte également l'idée de la primauté de l'oral sur l'écrit. En effet, dans l'*habitus* du fonctionnement social, les formes sociales orales sont majoritaires par rapport aux formes scripturales sociales. Dans cette perspective, dans un espace rural comme la campagne et les villages, les gens sont peu exposés aux usages littéraciques dans le sens où nous voyons peu d'affiches sur les murs, les panneaux publicitaires ou tracts et réclames. Nous remarquons aussi que moins de gens lisent et écrivent dans la vie quotidienne. L'écrit est souvent réduit à des démarches administratives et donc à des lieux particuliers. En contrepartie, dans un milieu urbain, les gens de la ville ont plus de chance d'acculturation avec la langue écrite : livres, affiches, journaux, publicités, tracts distribués dans les boites aux lettres, etc. Nous signalons que, les pratiques écrites varient, non seulement, à l'intérieur de l'Algérie, mais aussi à l'intérieur d'une même wilaya, selon les lieux d'habitation et les catégories socio-culturelles. Nous allons donc explorer ce rapport à l'écrit chez nos élèves, où se mélangent ces diverses catégories.

3. Les référents théoriques

3.1. La description de l'acte d'écrire

À tous les niveaux de la scolarité, de l'école primaire à l'université, l'écriture incarne un enjeu incontournable. Isabelle Delambre le confirme : « Le recours à l'écrit en situation d'apprentissage est une évidence didactique, qui repose sur la prééminence des activités d'écriture dans l'école d'aujourd'hui […] ». (2002 : 93).

L'écrit s'avère pourtant un acte difficile et un processus complexe car il nécessite la mobilisation conjointe et indissociable de plusieurs composantes d'ordre linguistique, cognitif, psychologique, social, culturel, etc. Les propos d'Yves Reuter vont dans ce sens :

> Une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re) produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné (*in* Suzanne-Geneviève Chartrand, 2005 : 15).

Comme le montrera plus tard l'approche littéracique, l'écrit et l'oral sont deux faces d'une même réalité. Mais la didactique de l'écrit représente une reconnaissance de ce que Michel Dabène, en référence à Jean Peytard, appelle « *l'ordre du scriptural* [1]».

[1] Cette notion de l'ordre du scriptural est forgée par Jean Peytard et reprise par Michel Dabène. Elle dépasse le simple fait de tracer des lettres et des mots, pour produire du sens par l'écrit. On est donc plus dans la transcription des phrases orales, mais dans la production de son propre discours à l'écrit par le scripteur.

En effet, le langage écrit est une activité spécialisée et particulière. Dabène soutient cette position :

> Nous faisons au contraire l'hypothèse didactique d'une spécificité très forte de l'écrit en tant que relevant de l'ordre du scriptural se distinguant de l'ordre oral, non pas en terme linguistique […], ni seulement en termes de spécificité des situations de production et de réception, […], mais en terme d'acculturation à un mode d'expression, de communication et d'accès à la connaissance qui ne relève pas de l'exercice naturel de la parole (*in* Barré-De Miniac, 2015 : 145).

Dans le même ordre d'idée, la particularité du langage écrit repose sur plusieurs paramètres : d'une part, l'écrit nécessite une abstraction qui touche à la fois la représentation des mots, et l'absence de l'interlocuteur qui doit être représenté, ainsi que la situation elle-même d'écriture ; d'autre part, il nécessite de créer et de gérer la distance entre le scripteur et son destinataire, par un contrôle intérieur de l'activité, qui concerne la représentation du destinataire et des buts. Ce contrôle est, comme l'affirme Lev Vygotski, « conscient et volontaire » (cité *in* Barré-De Miniac, 2015 : 46) tant au niveau du processus que dans le choix des unités linguistiques.

S'ensuit une autre particularité qui complexifie encore l'acte scriptural : le scripteur devra sans cesse écrire des textes toujours nouveaux dans des situations de production elles aussi nouvelles, comme le rappelle Suzanne-Geneviève Chartrand : « L'écrit ne peut être maitrisé, ce n'est ni un objet, ni une technique, ni un algorithme, mais une activité sociale protéiforme qui s'actualise dans des contextes sociaux et discursifs toujours singuliers » (2005 : 12). Chacun développe ainsi une expérience et une conception particulières de l'écrit, faites des circonstances où il a dû l'utiliser et donc renouvelée à chaque nouvel écrit à produire : c'est ce que certains appellent le « rapport à l'écri*t* ».

3.2. Le rapport à l'écrit

« Pour enseigner l'écriture à John, il faut d'abord connaitre John » :suite à cette formule chère lancée par Dominique Bourgain, Christine Barré-De Miniac a eu l'idée d'entrer dans un champ de recherche jusque-là ignoré en didactique de l'écrit. Il s'agit du "rapport à l'écrit", qui va au-delà du cadre des compétences et des performances écrites pour s'intéresser au lien du sujet à l'objet, donc de l'élève par exemple à l'acte d'écriture que nous lui demandons :

> Cette expression ne désigne ni l'écriture elle-même, ni les compétences et performances en la matière, mais une liaison d'un sujet à un objet. Ce rapport nait de colorations multiples, conscientes ou inconscientes, qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture (Barré-De Miniac, Cros et Ruiz, cité par Barré-De Miniac, 2011 : 175).

De facto, le "rapport à l'écrit " est une notion qui comporte plusieurs facettes, allant des dimensions les plus individuelles jusqu'aux dimensions les plus collectives : nous allons aborder, au fil de cet article, les déterminants individuels englobant les angles psycho-affectifs, cognitifs et sociocognitifs d'une part ; les déterminants relatifs au groupe, associant les représentations sociales et les aspects culturels et sociologiques d'autre part. Notre hypothèse est que tous ces éléments combinés, au-delà des dimensions culturelles déjà évoquées, qui forgent le rapport à l'écrit de chaque individu, donc de chacun de nos élèves, peut déterminer ensuite leur rapport à l'écrit scolaire, leur facilité ou leur difficulté à y entrer.

3.2.1. Les dimensions individuelles

Sur le plan psycho-affectif, l'écriture est une expression de soi, c'est-à-dire, une activité qui rend compte de la facette affective et singulière de chaque individu :

> Écrire c'est, d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits. Et affirmer qu'écrire c'est se dire, c'est situer le rapport à l'écriture du côté de ce qui fait la singularité de chaque scripteur, de ce qui lui est propre, qui le distingue des autres (Barré-De Miniac, 2015 : 21).

L'écriture, en ce sens, peut être identifiée dans plusieurs activités : d'une part, les pratiques ordinaires comme la correspondance, les cartes postales, les textos de nos jours, le journal intime, qui est un écrit susceptible de révéler des sentiments, des émotions et des réflexions personnelles. Autrement dit, cette dernière pratique est à la fois un rapport à soi, un rapport à l'autre et un rapport à l'écriture, comme le souligne Philippe Lejeune. D'autre part, il existe dans l'écriture scolaire le genre autobiographique (travaux de Marie-Claude Penloup) avec toutes ses variantes suivant l'âge des élèves, qui prend en compte également l'intérêt des élèves pour l'écriture de soi à l'école. Il s'agit d'un écrit qui permet de découvrir le sujet et recueillir son expression personnelle : sur son vécu, les expériences traversées, les personnes rencontrées, les ressentis qui les ont accompagnés, etc.

Sur le plan cognitif, le rapport du sujet à l'écrit appartient également au domaine de la cognition car il s'agit d'une activité qui relève de la connaissance. C. Barré-De Miniac confirme cette vision : « l'écriture est bien un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et de construction de connaissances, sur elle-même et sur le monde » (2015 : P37).

Dans cette perspective, deux courants de la psychologie cognitive portent principalement de l'intérêt à l'écrit dans le domaine des apprentissages scolaires : il s'agit du modèle de J.R Hayes et L.S Flower (Hayes et Flower, 1980 ; Hayes, 1995) d'une part ; et les théories socioculturelles dont les chefs de file sont Vygotski et Bruner d'autre part. En effet, ces deux approches, qui abordent théoriquement la question du rapport à l'écrit, divergent sur deux points saillants : d'une part, sur la question de l'autonomie du sujet dans le traitement de l'information ; d'autre part, sur l'impact de l'environnement dans ce processus de construction et de développement des connaissances. Sur le plan sociocognitif, la construction du rapport à l'écrit s'attelle aussi bien aux données subjectives qu'aux données sociologiques « d'intériorisation et d'appropriation des données du contexte social et culturel » (Barré-De Miniac, 2015 : 51). En ce sens, C. Barré-De Miniac juge utile de faire allusion aux travaux, qui ont initié la possibilité de penser le rapport à l'écrit du point de vue de la facette sociocognitive : il s'agit d'abord des travaux de B. Bernstein et de W. Labov ; ensuite, des travaux de l'équipe ESCOL[1].

Les approches examinées ici ont pour vocation de montrer que la dimension linguistique constitue un élément central pour comprendre le fonctionnement cognitif de l'individu d'une part, que le rapport au langage (et plus particulièrement au langage écrit) est le résultat du mariage entre l'histoire singulière de l'individu et l'environnement social et culturel dans lequel il évolue d'autre part.

3.2.2. Les dimensions collectives

Le rapport à l'écrit ne se situe donc pas seulement du côté des individus mais également du côté des groupes dont ils font partie. En effet, l'univers social et culturel dans lequel évolue le sujet a un large impact sur ses pratiques de l'écrit et les valeurs associées à ces pratiques. C. Barré de Miniac explique sa position : « les groupes sociaux et culturels dans lesquels il (le sujet) est inséré impriment en effet leur marque dans la manière dont il perçoit l'écriture, son apprentissage et ses usages, et dans les valeurs qu'il leur accorde » (2015 : 67).

[1] Equipe de recherche Education, Socialisation et Collectivités Locales, Université Paris 8 – Vincennes Saint-Denis.

Dans cette optique, la notion de représentation sociale véhiculée par un groupe est un déterminant social et culturel nécessaire pour une meilleure connaissance et une meilleure compréhension du rapport à l'écrit de chaque scripteur. Pour Jean-Claude Abric : « la représentation est donc constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donnée. De plus cet ensemble d'éléments est organisé et structuré » (*in* Barré-De Miniac, 2015 : 73).

Cette notion du rapport à l'écrit, qui va conditionner les apprentissages scolaires, peut se trouver encore éclairée et caractérisée à la lumière d'autres aspects et concepts sociologiques à savoir : d'une part, l'*habitus* forgé par Pierre Bourdieu, qui est la clé d'interprétation pour comprendre le rapport des individus au monde voire à l'écrit. Pour Barré de Miniac : « l'habitus constitue une matière première pour la constitution du rapport à l'écriture, il désigne des matériaux disponibles pour tel ou tel sujet en fonction de ce que l'on connaît de sa position sociale » (Barré-De Miniac, 2015 : 95-96).

D'autre part, les travaux de Bernard Lahire mettent en avant que la prise en compte des pratiques sociales et scolaires les plus banales et insignifiantes (les listes de commissions, pense-bêtes, agenda, livres de comptes, tableaux, récits écrits, etc.) peut constituer un tremplin pour connaître et comprendre le rapport à l'écrit des élèves : « Ces descriptions pourraient constituer des outils précieux pour les didacticiens. Elles sont, en effet, de nature à suggérer des pratiques de classes se greffant sur des pratiques déjà existantes, et qui, par-là, pourraient faire fond sur ce qui a du sens pour les élèves » (*id*., 107).

Cela explique que cette notion soit fondamentale pour nous en didactique de l'écrit, surtout quand celle-ci va s'exercer à propos d'une langue étrangère, même si c'est le rapport à l'écrit d'abord en langue de la famille qui va nous intéresser dans un premier temps.

4. Méthodologie adoptée

Le recueil des données a été effectué auprès des apprenants de 4ème AM au collège des Frères Saadat, situé dans la wilaya de Tissemsilt ; ce niveau constitue l'étape ultime des apprentissages en littératie au collège. Nous avons mené des entretiens semi-directifs avec 6 apprenants dont 3 filles et 3 garçons. La variable du sexe est importante pour nous dans la mesure où nous voulons voir si filles et garçons développent le même rapport à l'écrit.

Pour une représentativité de notre échantillon, nous avons sélectionné des élèves citadins qui habitent au centre du village dans lequel nous avons effectué notre enquête, et recourir à d'autres élèves ruraux qui résident en dehors de ce village. L'échantillon questionné appartient à de différentes classes de différents niveaux : deux élèves ayant de bonnes notes ; deux autres ayant des notes de signification moyenneet deux en difficulté. Tous ces élèves ont presque le même âge qui varie entre 14 et 16 ans.

Accorder de l'attention aux représentations de l'écriture construites par les apprenants nous a conduits à formuler un entretien autour de cinq questions centrales et d'autres questions supplémentaires : elles portent sur les expériences scripturales scolaires autant que sociales ainsi que sur les représentations et les sentiments relatifs à l'écrit en langue maternelle et en langue étrangère. Pour des raisons déontologiques et scientifiques, nous n'avons pas expliqué aux élèves le motif précis de notre enquête, en nous contentant de leur dire qu'il s'agissait d'un travail pour l'université, pour apprendre à mieux connaitre et comprendre les élèves. Au fil de l'enquête, nous avons constaté que certains collégiens ont montré une certaine réserve voire des hésitations pour parler de leurs pratiques d'écriture, tandis que d'autres ont aimé l'exercice et en ont parlé avec plaisir.

Le corpus que nous avons recueilli se compose d'environ 1 heure d'enregistrement. Les élèves enregistré-e-s travaillaient depuis deux trimestres au

moment où nous avons effectué notre enquête. Les données enregistrées sont retranscrites fidèlement, en nous appuyant sur le principe de la significativité et non de la représentativité. Pour ce faire, nous avons converti soigneusement les séquences sonores en extraits transcrits, tout en respectant le déroulement des conversations, les tours de parole, les pauses… Compte tenu du niveau des élèves et dans le but d'obtenir des réponses profondes et originales, nous avons choisi de faire se dérouler les entretiens en arabe algérien[1]. À ce compte, les réponses offertes par les apprenants sont retranscrites intégralement puis traduites de l'arabe algérien en français, ce qui explique l'absence des coupures et des traces de la langue maternelle de l'apprenant.

Nous souhaitons à la lumière de cette étude déceler le rapport que développent les apprenants algériens avec l'écrit en général puis en langue étrangère, en l'occurrence le français, et voir si ce rapport varie suivant les apprentissages des personnes enquêtées. Pour ce faire, nous allons articuler notre analyse selon trois axes principaux accompagnés d'une comparaison synthétique rural / citadin :

- Présence et usage de l'écrit en langue du quotidien
- Les représentations et les sentiments ou attitudes liées au fait d'écrire
- Représentations de l'écrit en général.

Nous tenons à préciser que nous avons numéroté les élèves de 1 à 6, et codifié garçon et fille par f et g. Nous obtenons ainsi : E1f, E2g, E3f, E4g, E5f, E6g. Ensuite, nous avons opté pour une analyse qualitative de nos données articulées autour des critères susmentionnées. Enfin, nous clôturons notre analyse par une interprétation globale et récapitulative.

5. Analyses des données

Nous allons, à la lumière de notre corpus, essayer de répondre à notre hypothèse qui postule que le rapport à l'écrit développé en langue étrangère (français) par les jeunes Algériens serait lié au rapport à l'écrit qu'ils entretiennent dans leur langue maternelle.

5.1. Présence et usage de l'écrit en langue du quotidien

Nous avons pour commencer réuni les réponses des enquêtés sur la question de la place de l'écrit dans leur environnement quotidien.

Une réponse majoritaire (les 6 apprenants) montre que « l'écrit » est très peu présent dans la vie quotidienne de ces élèves, qu'il s'agisse de leur vie sociale à l'extérieur de l'école et de la famille, ou de la vie personnelle dans la famille. En effet, la majorité d'entre eux disent qu'ils ne rencontrent que peu d'écrits dans leur vie :

E3f : *(…) je ne vois plus dans les rues et les places publiques des gens qui lisent ou écrivent /*

E6g : *(…) mes parents n'écrivent pas /*

E4g : *(…) on ne m'a pas appris à écrire avant l'école / car ma mère et mon père / tous les deux ne savent ni lire ni écrire /*

Nous retrouvons plusieurs fois les mots « rarement » ou « jamais » dans les réponses. De plus, les genres d'écrits sont peu variés : les « affiches » sont citées plusieurs fois, ou la présence d'écrits sur les murs. Mais nous nous apercevons qu'il s'agit d'écrits courts et rarement développés, qui ne peuvent les aider à penser l'écrit scolaire. Et il s'agit souvent d'écrit que nous appelons urbains, c'est-à-dire liés à la vie

[1] Bien que la langue berbère fasse partie du répertoire plurilingue d'une partie des habitants de Tissemsilt, nous ne l'avons pas utilisée dans les entretiens car c'est une langue que nous ne maitrisons pas.

en ville et non à la vie personnelle. De la même façon, les actes de lire et écrire ne sont pas fréquents dans leur entourage :

E1f : *dans ma vie courante / je ne vois que rarement des gens qui lisent un livre ou un journal ou écrivent /*

E3f : *en dehors de l'école / je ne vois pas beaucoup / sauf dans quelques magasins / j'ai vu l'affiche /alimentation générale /*

E5f : *je ne vois jamais des gens qui lisent ou écrivent dans ma vie courante /*

L'écrit en réception n'est donc pas une activité courante de leur entourage. Nous retiendrons également à la lumière des réponses fournies qu'ils donnent une certaine image de la société algérienne où l'écrit est peu présent, ou de moins en moins. De plus, ils n'ont pas été initiés à écrire avant l'école, hors les pratiques coraniques sur lesquelles nous reviendrons ci-dessous. Donc la rentrée à l'école constitue pour eux un moment-clé durant lequel se sont installées les prémisses de l'acte d'écriture, nouveau pour eux :

E3f : *(…) on ne m'a pas appris à écrire avant l'école / il fallait attendre que je rentre à l'école pour apprendre à écrire /*

E2g : *avant l'école / on ne m'a pas appris à faire la différence entre dessiner et écrire /*

E4g : *(…) on ne m'a pas appris à écrire avant l'école / car ma mère et mon père / tous les deux ne savent ni lire ni écrire /*

Ils font ici allusion aux compétences scripturales qui ne sont pas partagées par leurs parents, qui ne pourront donc pas relayer à la maison les premiers apprentissages scolaires. Cela revient pour ces élèves à concevoir le monde de l'écrit (en production ou réception) uniquement ou presque dans le cadre scolaire. Ils n'ont donc pas de modèle familial et social (ou d'objectif d'écriture) qu'ils pourraient reproduire ou transférer en classe, et cela indépendamment de la langue dans laquelle peut être rédigé l'écrit. Le sens de l'écrit leur échappe donc en partie dans cette première expérience.

En général, les déclarations des élèves font preuve que la différence du sexe ne semble pas déterminante du fait que tout le monde (filles et garçons) décrit le manque d'écrit dans la vie quotidienne et familiale. Afin de démontrer nos propos, nous prenons appui sur les deux remarques suivantes avancées respectivement par une fille puis un garçon :

E5f : *je ne vois jamais des gens qui lisent ou écrivent dans ma vie courante /*

E6g : *c'est trop rare de voir des gens qui lisent et écrivent/*

Donc, il apparaît dans la mesure de nos données que le facteur genre n'est pas significatif, mais cela serait à vérifier sur un corpus plus large.

Concernant la comparaison de la présence et usage de l'écrit en langue du quotidien entre citadins et ruraux,nous avons noté que les élèves citadins dont leurs parents pratiquent plus ou moins un métier favorisé ont plus de chance de voir des écrits, de s'acclimater également avec le monde de l'écriture dans leur environnement familial, par rapport à des élèves qui habitent dans une zone rurale, et dont le métier de leurs parents n'est pas favorisé.

E2g est fils d'un père qui travaille dans La Société Algérienne de l'Électricité et du Gaz, par abréviation Sonelgaz. Il habite au centre du village dans lequel nous avons mené notre enquête, voici sa position :

avant de rentrer à l'école / on m'a appris à écrire des nombres / l'alphabet / la façon de les lire / peu à peu j'ai appris à bien tracer des lettres /

oui / on m'a appris à faire la différence entre dessiner et écrire /

E4g est fils d'un père qui ne travaille pas (chômeur), il habite dans une zone rurale : 15 km loin du village dans lequel nous avons fait notre enquête, voici sa position :

non / il n'y a pas de l'écrit dans mon environnement / j'habite dans une zone isolée /

non / on ne m'a pas appris à écrire avant l'école / car ma mère et mon père / tous les deux ne savent ni lire ni écrire /

non / on ne m'a pas appris à faire la différence entre dessiner et écrire /

5.2. Les représentations et les sentiments ou attitudes liées au fait d'écrire

Concernant maintenant les représentations et les sentiments ou attitudes liées au fait d'écrire, nous pouvons faire d'emblée deux remarques :

5.2.1. Représentations et sentiments liés à l'écrit en L1

Dans le cadre scolaire, les 6 élèves déclarent en majorité un vrai plaisir de l'écrit, comme nous le voyons dans les extraits suivants :

E2g : *oui /écrire c'est un plaisir pour moi / cela me réjouit / j'aime écrire pour améliorer ma graphie (…)*

E3f : *oui / écrire est un plaisir pour moi / cela me plait (…)*

E5f : *oui l'écriture / c'est un plaisir pour moi / j'écris pour apprendre / me cultiver, apprendre beaucoup de choses (…)*

Mais ensuite, il faut déterminer les langues dans lesquelles cet écrit doit être effectué : leurs langues proches (arabe, daridja) sont écrites avec plaisir et dynamisme (ils ont envie de progresser) :

E3f : *j'aime écrire en daridja / car elle est facile (…)*

E4g : *oui / j'écris avec plaisir / surtout en arabe / c'est une belle langue / elle est facile (…)*

Nous pouvons noter également que les élèves font un choix d'efficacité qui se traduit dans leurs discours par une focalisation sur les écrits scolaires au détriment de l'écriture pour soi (l'envie de réussir leurs études les pousse à consacrer du temps à écrire). En effet, ils se montrent conscients des enjeux de l'écrit scolaire et décident donc de s'y investir :

E3f : *j'écris pour faire des activités scolaires / à part cela / je n'écris pas / je préfère passer mon temps sur internet /*

E4g : *(…) j'aime écrire pour étudier / pour répondre à des questions / dans l'examen / vous pouvez écrire seul (…) de nos jours / les études sont vraiment importantes / j'écris des paragraphes / des productions écrites pour l'école / sinon je n'écris pas.*

Nous pouvons conclure à un contraste entre l'absence d'écrit dans leur vie[1] et leur investissement dans l'écrit quand ils se trouvent dans une situation scolaire. Mais la langue de cet écrit fait varier leur enthousiasme.

5.2.2. Représentations et sentiments liés à l'écrit en L2

Concernant l'écrit en français, les choses sont plus complexes, dans la mesure où les discours de la majorité des élèves voire de la totalité (les 6 apprenants) affichent un malaise face à l'écrit en français, étant donné qu'ils sont en difficulté lors de l'entame de cette activité. L'analyse fine permet d'organiser ces difficultés autour de trois thèmes :

D'une part, des aveux de *répulsion* proviennent d'un sentiment de désamour éprouvé à l'égard de cette langue :

E2g :*je n'aime pas écrire en français / car il s'agit d'une langue que je n'aime pas (…)*

E6g : *je n'aime pas écrire en langue française / je ne la comprends pas / je la déteste (…)*

Il faudrait s'interroger sur cette répulsion en se demandant d'où elle vient, de quels discours familiaux ou sociaux, de quelle transmission ou expérience. Il est évident que nous rencontrons là des discours adultes autour d'eux.

[1] Bien que la majorité des élèves soient initiés avant l'école, à des pratiques littéraciques religieuses, ils n'en ont pas parlé au fil des entretiens du fait que nous n'avons pas éveillé leur attention sur ce sujet.

D'autre part, des aveux de *difficulté* naissent en premier lieu de la grammaire, qu'ils ressentent comme compliquée, de la langue française et de son orthographe. Nous voyons bien là que les valeurs accordées à la norme constituent une représentation gênante qui stigmatise les élèves et les rebute à écrire en français :

E1f : *(…) c'est une langue difficile / la grammaire est trop compliquée /*

E3f : *(…) elle est difficile / quand l'enseignante nous fait une dictée / je fais des fautes d'orthographe (…)*

E4g : *(…) je ne sais pas écrire les mots correctement / par exemple un mot qui ne s'écrit pas avec un e / j'ajoute moi ce e / j'ai beaucoup de problèmes avec la grammaire de cette langue /*

Cela renvoie à la façon d'enseigner la langue et aux exigences de l'enseignement qui demande peut-être trop aux élèves, ce qui casse trop leur élan de départ. Ce qui semble importer pour eux c'est la peur de faire des fautes, qui tue le plaisir d'écrire.

De plus, des aveux d'*extériorité* apparaissent quand nous demandons aux élèves d'écrire un texte en L2, cette activité appartient à un univers qui n'est plus le leur :

E2g : *(…) je ne sais pas faire une production écrite (…)*

E3f : *(…) il y a des mots que je n'ai jamais vus (…).*

Ils dénoncent ici des bases que nous ne leur avons pas transmises, des outils que nous ne leur avons pas mis en main. Il est à retenir enfin que certains élèves perçoivent les enjeux de l'écriture en français mais ils ne trouvent pas d'issue acceptable pour eux :

E3f : *(…) j'essaie d'apprendre des mots mais je ne comprends pas /*

En ce qui concerne la comparaison des représentations et des sentiments ou attitudes liées au fait d'écrire entre citadins et ruraux, nous voyons que les réponses des apprenants à l'égard de leurs représentations et sentiments liées à l'écrit en LM dévoilent quelques nuances qui naissent non pas du facteur du sexe qui se montrait à l'aune de nos données non significatif comme nous l'avons déjà signalé, mais de la variété des catégories socioprofessionnelles auxquelles appartiennent les apprenants. En effet, écrire en dehors de l'école semble en grande partie lié à l'appartenance socioprofessionnelle.

E5f dont le père travaille à la mairie, habite au centre du village de notre enquête. Voici sa position :

oui / j'écris volontairement en dehors de la classe /quand je suis triste / j'écris pour me soulager /

E6g est fils d'un père qui n'exerce aucun métier (chômeur), il habite en dehors du village de notre enquête. Voici sa position :

j'écris seulement à l'école pendant les cours / sinon je n'écris pas.

En contrepartie, nous avons noté une unanimité concernant les représentations et sentiments liés à l'écrit en L2 du fait que la langue française est très peu présente dans leur vie sociétale et familiale.

Y-a-t-il malentendu ? Que veut dire écrire pour eux ?

5.3. Représentations liées à l'écriture en général

Nous pouvons alors nous demander si le verbe « écrire » ou le mot « écriture » ne sont pas trop vagues, car ils recouvrent des réalités différentes : « graphier », « orthographier », « concevoir un texte » … En effet, les réponses fournies par la majorité des apprenants démontrent une idée très restreinte de l'acte d'écrire au sens de « graphier », autrement dit, tracer des lettres et des mots :

E2g : *(…) pour moi écrire c'est tracer des lettres (…)*

E3f : *un bon scripteur pour moi / c'est quelqu'un qui a une belle graphie / qui agrandit les mots / pour être clairs (…)*

E4g : *(…) il écrit tout doucement / il ne se précipite pas / il a vraiment une belle graphie /*

Par ailleurs, certaines réponses soulignent des aveux d'*ignorance* dans la mesure où des élèves n'ont aucune idée du sens du mot « écrire » :

E5f : *écrire pour moi (hésitation) c'est faire une chose /*

E4g: *(…) écrire c'est écrire (longue pause de réflexion) je n'ai pas une idée /*

Quant à la comparaison des représentations liées à l'écriture en général entre citadins et ruraux, nous pouvons dire que les réponses fournies ont permis de dégager un consensus concernant les représentations liées à l'écriture en général, dans la mesure où le facteur du sexe n'est pas décisif dans cette étude, contrairement aux catégories socioprofessionnelles. En effet, tout le monde possède une idée vague sur l'acte d'écrire qui est envisagé dans sa dimension restreinte appelé « acte graphique » ou ce que Marie-Claude Penloup appelle « l'écrire », donc « écrire », au sens de production d'écrits qui dégagent un sens, échappe en général aux apprenants.

Il est intéressant de remarquer que le but de l'écriture (écrire à quelqu'un dans un but) n'est pas envisagé, pas plus que sa structure, sa conception (dire des sentiments par exemple), ou sa différence avec l'oral. Tout cela vient évidemment de l'expérience première (ou non expérience) avec l'écrit en langues maternelles et pas seulement de l'écrit en français. Il se fait un transfert ou un calque d'une ignorance (sens de l'écrit ?) vers une autre, indépendamment de la langue dans laquelle est demandée l'activité.

Nous comprenons à cette lecture, combien il va être difficile pour un enseignant de français de contrer ces obstacles pour faire accéder les élèves à l'écrit et encore plus au plaisir d'écrire en langue étrangère.

Nous brossons à présent un tableau récapitulant les discours qui résument « le rapport à l'écrit en LM » et « le rapport à l'écrit en LE » pour chaque apprenant interrogé :

Elèves	**Le rapport à l'écrit en LM**	**Le rapport à l'écrit en LE**	**La présence ou pas de l'écrit (écriture / lecture) dans la vie de l'élève**
E1f	je **n'aime pas** écrire en arabe	je **n'aime pas** écrire en français/ (…)	Dans ma vie courante / **je ne vois que rarement** des gens qui lisent un livre ou un journal ou écrivent / je vois des écrits (affiches) ici à l'école / et des livres dans la bibliothèque aussi / sinon en dehors de l'école, **cela est très rare** /
E2g	**j'aime** écrire en arabe classique / par exemple / j'écris des paragraphes / des productions écrites pour l'école / sinon je n'écris pas /	**jen'aime pas** écrire en français / car il s'agit d'une langue que je n'aime pas / (…)	dans la rue / chez nous / **je ne vois que rarement** des gens qui lisent ou écrivent / - non / **c'est rare**/ vous pouvez dire jamais /
E3f	**j'aime** écrire en daridja / car elle est facile / quand j'entends quelque chose / j'aime le retranscrire / pour faire une dictée / pour faire une lettre à une amie / sur Facebook aussi /	non / **jen'aime pas** écrire en français / je n'ai pas l'habitude d'écrire dans cette langue/ (…)	non**je ne vois plus** dans les rues et les places publiques des gens qui lisent ou écrivent / (…)/ **je ne vois pas beaucoup** / sauf dans quelques magasins / j'ai vu l'affiche /alimentation générale /

E4g	oui**j'aime** écrire en LM / j'utilise l'arabe classique pour étudier / pour faire des recherches (…)	non / **je n'aime pas** écrire dans cette langue / (…)	**c'est rare** chez nous de voir des gens qui lisent ou écrivent / dans mon environnement / les affiches se font **très rares** / même les journaux et les livres / il n'y a pas assez de bibliothèques chez nous /
E5f	oui / **j'aime** écrire en arabe / par exemple / dans les réseaux sociaux /	**jen'aime pas** écrire en français / (…)	**je ne vois jamais** des gens qui lisent ou écrivent dans ma vie courante / **cela fait rare** de voir des affiches / des livres / des journaux dans ma vie quotidienne/
E6g	non / **je n'apprécie pas** l'écriture en arabe / (…)	non / **je n'aime pas** écrire en français / je ne la comprends pas / je la déteste/ (…)	**c'est trop rare** de voir des gens qui lisent et écrivent / non / **il n'y a pas de l'écrit** dans mon environnement / j'habite dans une zone isolée/

Tableau 1 : synthèse des discours qui résument « le rapport à l'écrit en LM » et « le rapport à l'écrit en LE » pour chaque apprenant interrogé

Dans ce tableau, nous voyons que quatre élèves aiment écrire dans leur langue maternelle alors que les deux restants n'aiment pas cela. On voit également que les élèves donnent des dénominations différentes à leur langue maternelle : 1 élève parle de daridja, 2 élèves parlent d'arabe classique alors que les 3 autres parlent d'arabe. Par ailleurs, nous remarquons que les 6 élèves n'aiment pas écrire en français.

Quant à la présence ou pas de l'écrit (écriture / lecture) dans la vie des élèves, nous voyons clairement que cette activité est résolument peu présente voire absente dans leur vie quotidienne, aussi bien dans la société que dans la famille ou la vie personnelle de la famille. L'utilisation des mots « rarement », « jamais » et les expressions négatives « je ne vois pas », « il n'y a pas » caractérisent ces réponses.

Le lien entre LM et LE est donc variable mais le lien entre « présence de l'écrit » et « aimer écrire » semble se confirmer. .

Nous traçons maintenant un second tableau qui résumerait pour chaque apprenant sa position par rapport à l'écrit en LM / LE / en général, à partir de ses propos.

Elèves	**Rapport à l'écrit en LM**	**Rapport à l'écrit en LE**	**En général**
E1f	*Rapport négatif*	*Rapport négatif*	*Absence de rapport en général*
E2g	Rapport positif	*Rapport négatif*	Présence de rapport à l'égard de la LM à l'écrit
E3f	Rapport positif	*Rapport négatif*	Présence de rapport à l'égard de la LM à l'écrit

E4g	Rapport positif	*Rapport négatif*	Présence de rapport à l'égard de la LM à l'écrit
E5f	Rapport positif	*Rapport négatif*	Présence de rapport à l'égard de la LM à l'écrit
E6g	*Rapport négatif*	*Rapport négatif*	*Absence de rapport en général*

Tableau 2 : la position de chaque apprenant par rapport à l'écrit en LM / LE / en général

(Nous mettons en italique les rapports négatifs : cela met visuellement en valeur les liens entre ces diverses informations).

La lecture de ce tableau montre qu'il y a une absence de rapport affichée par 2 élèves à l'endroit de la LM ainsi que de la LE, qui correspond à leur rapport négatif à l'écrit en LM. Par contre un rapport positif se manifeste chez les 4 élèves restants à l'égard de l'écrit en LM : cependant le rapport demeure négatif vis-à-vis de l'écrit en LE. Notons ici que, pour ceux qui déclarent aimer écrire en LM, cet écrit reste majoritairement limité à des activités scolaires, comme le montre le reste des réponses. Donc dire que les élèves ont des problèmes en écriture exclusivement en LE est discutable du fait que cette enquête décèle que le problème est d'ordre général et peut toucher les deux langues : la langue maternelle (LM) et la langue étrangère (LE). Il peut aussi s'expliquer par des causes sociales et non par des causes de compétences ou de savoirs linguistiques et scolaires.

6. Quelques réflexions conclusives

6.1. Discussion de nos résultats

L'analyse de nos résultats, très empiriques, nous a permis de dégager que l'entrée dans le monde de l'écriture, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou étrangère, est conditionnée par plusieurs paramètres :

D'abord, le milieu socioculturel, familial et la vie personnelle dans la famille constituent des facteurs de première importance pour mieux s'immiscer dans l'univers scriptural car les élèves déplorent l'absence de modèle social et familial duquel ils pourraient tirer profit pour entrer dans le monde de l'écrit.

Ensuite, l'investissement de l'écriture en dehors de l'univers scolaire (extrascolaire) est très faible chez les élèves algériens, aussi bien dans la langue maternelle que dans la langue étrangère. En effet, les élèves s'intéressent exclusivement à l'écrit scolaire en langue maternelle car cela leur permet de réussir leurs études. En revanche, l'écriture en français est faiblement investie, même dans le cadre scolaire à cause de maints éléments à savoir : désaffection à l'égard de la L2, respect difficile de la norme, etc.

Par ailleurs, se saisir du sens de l'écrit n'est pas un phénomène en soi dans la mesure où des éléments tels que : le but de l'écriture, sa structure, sa conception et sa différence par rapport à l'oral s'avèrent décisifs pour déterminer l'envie ou pas d'écrire, d'entrer dans le monde de l'écrit, avant de se lancer dans les apprentissages, sont ignorés des apprenants.

Enfin, étant donné que des facteurs à l'instar du sexe (peu probant dans notre échantillon), du milieu social ou du métier des parents permettent de faire varier les représentations des élèves, il s'avère opportun, sur le plan didactique, que tout enseignant, particulièrement dans l'apprentissage de l'écrit, en LM et en LE, tienne compte de ces différences entre élèves. Il s'agit pour lui de bien les connaitre et de

proposer une palette de stratégies et activités pour s'adapter à chaque catégorie d'apprenants.

Du reste, nous considérons que cette étude a laissé de côté certains points importants que nous aimerions approfondir plus tard, à savoir : d'une part, l'élargissement de l'échantillon étudié pour voir si filles et garçons développent ou pas le même rapport à l'écrit ; d'autre part, ces résultats devraient être confrontés avec d'autres issus, d'autres contextes urbains algériens (Oran, Alger, Tlemcen, Annaba…) pour pouvoir mieux juger du rapport à l'écrit des apprenants algériens et de leurs variations. Et enfin, quoique les pratiques littéraciques dans le domaine de la religion (l'écriture/ lecture des sourates du Coran) soient très répandues dans la société algérienne, cette étude n'a pas pu les faire ressortir car les enquêtés n'y font pas allusion dans leurs réponses. Cela nous interroge et nous conduit à poser des questions telles que : Pourquoi cette pratique littéracique quasiment vécue par tous est-elle passée sous silence ? Quelle influence sur les futurs apprentissages de l'écrit, en termes de représentations ?

6.2. Conclusion

Les résultats auxquels nous avons abouti nous permettent d'apporter des éléments de réponse à notre question de départ. Le rapport à l'écrit développé en langue étrangère par les élèvesalgériens, nous semble lié, de façons diverses au rapport à l'écrit qu'ils entretiennent avec leur langue maternelle. En effet, les élèves n'éprouvent pas uniquement des difficultés en matière d'accès à l'écrit en langue étrangère, mais ils manifestent également un rapport problématique avec l'écrit en général y compris celui avec la langue maternelle, car ce dernier ne fait pas partie de leur vie quotidienne, aussi bien dans la société que dans la famille.

Dans ce cadre, l'idée de la prise en compte de la composante du « rapport à l'écrit » pour améliorer l'écriture des élèves en général, et l'écriture en langue française en particulier, constitue une piste didactique prometteuse à poursuivre. L'apport de l'étude du « rapport à l'écrit » nous conduit nécessairement d'une part, à emprunter un chemin ambitieux vers une didactique qui se focalise sur l'apprenant en prenant en compte ces pratiques scripturales scolaires et extrascolaires et surtout ces « *habitus* » littéraciques de tous ordres ; d'autre part, à adopter une approche sociodidactique, qui tend à installer un pont entre le scolaire et le social pour mieux appréhender les enjeux de la classe.

Références bibliographiques

Barré-De Miniac, Ch. (2015). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. France. Villeneuve d'Ascq. Presses Universitaires du Septentrion

Barré-De Miniac, C. (2011). Le rapport à l'écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept. In B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly (dir.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Presses Universitaires de Namur, p. 175-194.

Benamar, R. (2014). « La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère ». *Multilinguales*, 3, p. 139-158.

Benrabah, M. (1993). Minoration linguistique au Maghreb. In Cahier de linguistique sociale.

Blanchet, Ph. &Asselah-Rahal, S. (2009). « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues » in Ph. Blanchet, D. Moore, S. AsselahRahal, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, édition des archives contemporaines, p. 9-16.

Chartrand, S-G. (2005). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants in J. Lafont-Terranova& D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet écrivant*, Presses universitaires de Namur. P. 11-30.

Delcambre, I., (2002). « L'inscription graphique au cours d'un travail de groupe : aide cognitive ou rituel formel ? ». *Pratiques*, 115 (116), p. 93-106.

TAHAR KASMI est doctorant à l'Université d'Ibn Khaldoun à Tiaret, et mène actuellement une thèse en sociodidactique intitulée « Rôle des représentations et de la langue première dans l'amélioration de la compétence scripturale des apprenants en langue cible : cas de la 4ème AM ». Il est auteur d'un article de recherche qui porte le titre : « Compte rendu d'ouvrage Christine Barré-De Miniac. 2015. Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques. Presses Universitaires Du Septentrion. 171 Pages ».

AMIR MEHDI est maître de conférences en didactique des langues au Département des lettres et langues étrangères à l'Université de Tiaret. Ses recherches, qui s'inscrivent dans le champ de la didactique et de la cognition, portent sur le FOS, les connecteurs logiques et sur l'enseignement du FLE dans le contexte algérien.
Il est auteur aussi de deux ouvrages :
- Le premier en 2012 : *Connecteurs causaux et traitement inférentiel : pour une approche didactique stratégique* (Ed : Edilivre)
- Le second en 2021 : « *Réflexion épistémologique autour du concept de Problématique de recherche* (Ed : Publiwiz).

Received: June 6, 2023 | Revised: October 22, 2023 | Accepted: November 26, 2023 | Published: December 15, 2023

LA CARTE MENTALE MANUSCRITE : UNE AIDE RÉDACTIONNELLE À LA CO-PLANIFICATION NON-LINÉAIRE DU RÉSUMÉ DE TEXTE EN L2 / THE HANDWRITTEN MIND MAP: A WRITING AID TO NON-LINEAR CO-PLANNING OF THE TEXT SUMMARY IN L2[1]

DOI: 10.5281/zenodo.10407155

***Résumé**: L'objectif de cet article est d'analyser l'effet de la carte mentale manuscrite sur la planification collaborative non-linéaire du résumé de texte en langue étrangère(L2). De ce fait, deux groupes d'étudiants participent à cette expérimentation (G1 & G2). Dans la première modalité, les étudiants du groupeG1 doivent réaliser, individuellement, une planification linéaire de leur résumé de texte en L2. Alors que, dans la seconde modalité, les étudiants du groupeG2 doivent réaliser, en binôme, une planification non-linéaire de leur résumé de texte en L2 par le biais d'une carte mentale manuscrite. Les résultats de notre expérimentation montrent que la co-planification du résumé de texte en L2 à l'aide de la carte mentale manuscrite a mieux aidé les étudiants du groupeG2 à sélectionner, à hiérarchiser et à reformuler plus d'idées pertinentes que les étudiants du groupeG1 ayant travaillé individuellement. Ainsi, le travail en binôme a permis aux étudiants du groupeG2 à mieux planifier leur résumé de texte en L2 que les étudiants du groupeG1 ayant travaillé en individuel.*

***Mots-clés**: Planification linéaire, planification non-linéaire, binôme, carte mentale manuscrite, résumé de texte en L2.*

***Abstract**: The objective of this article is to analyze the effect of the handwritten mind map on the non-linear collaborative planning of the foreign language text summary (L2). As a result, two groups participated in this experiment (G1 & G2). In the first modality, the students of (G1) were required to carry out, individually, a linear planning of their text summaries in L2. While, in the second modality, the students of (G2) were asked to carry out, in pairs, a non-linear planning of their text summaries in L2 by means of a handwritten mind map. The results of our experiment reveal that co-planning the text summary in L2 using the handwritten mind map helped (G2) students to select, prioritize and reformulate more relevant ideas than (G1) students, having worked individually. Finding also show that working in pairs allowed the students of (G2) to plan their text summaries better in L2 than the students of (G1) who worked individually.*

***Keywords**: Linear planning, non-linear planning, pairs, handwritten mind map, text summary in L2.*

Introduction

Au sein du département de langue et littérature françaises à l'université de Bejaia, les étudiants sont initiés, dès la première année de licence de français, à la technique du résumé de texte en langue étrangère, désormais L2. Ces étudiants éprouvent diverses difficultés lorsqu'il s'agit de l'activité résumante. Rédiger un résumé de texte en L2, est une tâche rédactionnelle difficile aux yeux des étudiants algériens de filière française. Selon Amer Gherbaoui (2020 :16) : « écrire est une activité délicate, un mécanisme tellement long et difficile en même temps qu'il faudrait trouver les stratégies et les dispositifs pédagogiques adéquats pour accompagner les apprenants dans leur processus rédactionnel». En d'autres termes, la production écrite est un processus rédactionnel complexe qui nécessite la mobilisation de stratégies pédagogiques et des aides rédactionnelles afin d'aider les étudiants dans cette mission jugée difficile.

Résumer un texte en L2 est l'une des techniques rédactionnelles qui demandent non seulement une certaine maîtrise de la langue cible (orthographe, vocabulaire,

[1] Abdellah MOULAY OMAR, Université de Béjaïa, Algérie, abdellahmoulayomar@gmail.com; Fatima-Zohra SAKRANE**,** Université de Béjaïa, Algérie, fatimasekrane@hotmail.com

grammaire, etc.), mais également une certaine maîtrise des processus rédactionnels et des composantes du processus d'écriture qui sont souvent peu ou mal maîtrisées par les étudiants de notre époque (Sakrane & Legros, 2012), à savoir : la planification, la mise en mots et la révision (Hayes & Flower, 1980). Nous nous focalisons, dans le présent article, sur le processus de planification et de ses sous-processus. En effet, la planification est une étape cruciale du processus rédactionnel dans laquelle le rédacteur est censé activer des connaissances, récupérer et organiser ses informations en fonction du but d'écriture. Cette première étape rédactionnelle est souvent dispendieuse en matière du temps et d'efforts cognitifs fournis par les rédacteurs (Kellogg, 1994).

La surcharge cognitive qu'engendre la planification rend les étudiants incapables de la réaliser correctement. Certains chercheurs ont constaté que les rédacteurs en langue étrangère font des planifications défectueuses parce qu'ils donnent plus d'importance aux opérations du niveau local (choix de lexique, morphosyntaxe, etc.) et ils marginalisent les autres opérations. « Le scripteur en langue étrangère a tendance à moins planifier qu'en langue maternelle et lorsqu'il le fait, c'est à un niveau moins avancé » (Hidden, 2013 :34).C'est pour cette raison que la planification est une phase rédactionnelle plus coûteuse en L2 qu'en L1. De ce fait, il est judicieux de proposer des aides rédactionnelles aux étudiants algériens de filière française afin de les aider à mettre en œuvre correctement le processus rédactionnel de planification, lorsqu'il s'agit de résumer un texte en L2.

De nombreux chercheurs algériens se sont intéressés à la question de la planification collaborative de la production écrite en L2 (Boukourou & Sebane, 2021a ; 2021b ; Kandsi & Ouahmiche, 2021 ; Sakrane, 2021 ; Sakrane & Legros 2012 ; Gherbaoui, 2020). C'est pourquoi, nous envisageons, à travers cette étude, de recourir à la carte mentale manuscrite comme aide à la co-planification non-linéaire du résumé de texte en L2. La carte mentale manuscrite est un schéma arborescent appartenant « à la famille des outils qui servent à visualiser l'information. De ce fait, elle permet à son utilisateur de se focaliser sur des détails tout en conservant une vision globale » (Deladrière et *al.,* 2007 :3). Nous faisons appel à cet outil de visualisation en guise de brouillon collaboratif guidé (Boukourou & Sebane, 2021a ; 2021b), au service de la planification non-linéaire du résumé de texte en L2.

Dans cet article, nous testons l'effet de deux types de planification, à savoir la planification linéaire classique et la co-planification non-linéaire en binôme à l'aide d'une carte mentale manuscrite sur l'apprentissage de l'activité rédactionnelle de résumé de texte en L2. Réaliser une carte mentale manuscrite en binôme est une tâche créatrice suscitant l'implication active des différents participants pour penser et décider ensemble la forme et le fond que va prendre leur représentation graphique (Mongin & Garcia, 2014). Cette réalisation collaborative stimule les interactions verbales et les traces écrites des participants qui doivent s'entraider, négocier et contrôler pour finalement co-rédiger.

L'objectif de la présente contribution scientifique, estde mesurer, analyser l'efficacité de la carte mentale manuscrite comme outil d'aide à la co-planification non-linéaire du résumé de texte en L2, en la comparant à la planification linéaire et individuelle du résumé de texte en L2., notre question de recherche est la suivante :

Dans quelle mesure la carte mentale manuscrite aide-t-elle les étudiants à co-planifier leurs résumés de texte en L2 ?

Afin de répondre à cette question, nous émettons les hypothèses suivantes :

H.1 : l'usage de la carte mentale manuscrite comme aide rédactionnelle non-linéaire à la planification collaborative du résumé de texte en L2 aiderait les étudiants du (G2) à sélectionner, hiérarchiser et reformuler plus d'idées pertinentes que les étudiants du (G1).

H.2 : le travail collaboratif en binôme aiderait mieux les étudiants du (G2) à planifier leurs résumés de texte en L2 par rapport aux étudiants du (G1) travaillant individuellement.

1. Choix du modèle de production écrite

Au cours de l'histoire, plusieurs modèles du processus rédactionnel ont été proposés. Ces modèles sont de type linéaire, comme celui de Rohmer (1965) ou de type non-linéaire, comme celui de Hayes et Flower (1980) qui fait l'objet d'étude de notre article.Le modèle princeps de John Hayes et Linda Flower (1980) est le plus connu des modèles rédactionnels. Ce modèle a inspiré les autres modèles qui ont suivi, à savoir le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987), le modèle deBaddeley (1996), le modèle de Kellogg (1996) et autres. Dans cette étude, notre choix a porté sur le modèle princeps de Hayes et Flower (1980) parce qu'il « a pour objectifs non seulement d'identifier les processus rédactionnels, mais aussi de trouver l'origine des difficultés des scripteurs afin de les aider à améliorer leurs écrits » (Hidden, 2013 :32). En d'autres termes, ce modèle non-linéaire met en valeur tous les processus et sous-processus rédactionnels, et cherche à identifier les difficultés qu'éprouvent les scripteurs lors de la rédaction afin d'améliorer la qualité rédactionnelle de leur manuscrit.

Ce modèle subdivise le processus rédactionnel en trois composantes (voir figure1) :

- **L'environnement de la tâche :** ce point concerne tout ce qui peut impacter directement ou indirectement la rédaction, à savoir : la consigne d'écriture, le contexte, le texte rédigé, etc.
- **La mémoire à long terme (MLT) :** elle joue un rôle prépondérant dans la tâche rédactionnelle et dans laquelle le rédacteur puise des informations relatives au thème, au destinataire, aux plans d'écriture, etc.
- **Le processus d'écriture :** il se compose de trois éléments intervenant au cours du processus rédactionnel:

A. La planification : est l'étape qui exige le plus la mobilisation des capacités cognitives. Elle se fait généralement sur le brouillon et elle consiste à puiser dans la mémoire à long terme les connaissances nécessaires et pertinentes pour la tâche rédactionnelle, à les hiérarchiser et à les adapter selon le niveau du destinataire.

B. La mise en mots : est la mise en texte finale de la production écrite Cette étape de mise en mots fait appel à plusieurs capacités de différents niveaux : niveau local (choix du lexique, syntaxe, orthographe, etc.), niveau intermédiaire (ponctuation, gestion des temps verbaux, articulateurs chronologiques, etc.) et niveau global (mise en page, cohérence et cohésion, etc.).

C. La révision : est une opération qui consiste à détecter les anomalies rédactionnelles et de les rectifier (Hidden, 2013 :33).

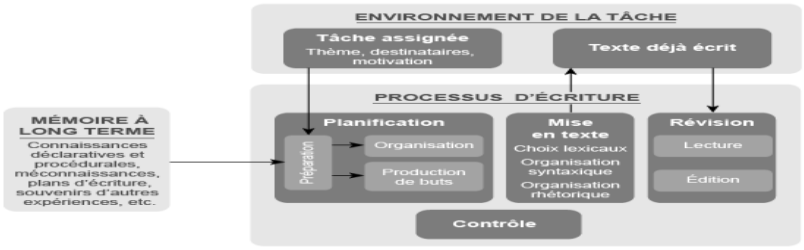


Figure 1 : Modèle rédactionnel non-linéaire de Hayes et Flower (1980)[1]

[1] Figure extraite de : https://edu1022.teluq.ca/ecriture/modele-decriture/modele-de-hayes-et-flower-1980/

Nous nous basons, dans cet article, sur l'étape de planification du modèle de Hayes et Flower (1980). En effet, nous étudions deux types de planification du résumé de texte en L2 que nous allons expliquer ci-après, en l'occurrence la planification linéaire et la planification non-linéaire.

2. L'intérêt de la planification du résumé de texte en L2

La planification est une étape rédactionnelle préparatoire qui intervient durant toute l'activité rédactionnelle. « Elle sert à guider le processus rédactionnel dans son ensemble » (Mekkaoui, 2018 : 53).Généralement, elle s'effectue sur le brouillon et elle intervient avant, la production écrite.

La planification « permet au rédacteur d'établir un plan d'action ou un plan d'écriture qui sert à la structuration des informations » (Sakrane, 2013 : 43). En d'autres termes, la planification est un processus qui se fait en amont de la rédaction et qui sert à baliser la production écrite du rédacteur. Elle permet également d'établir un plan de rédaction à suivre en guise d'une feuille de route pour ne pas perdre de vue l'objectif rédactionnel attendu.

Selon le modèle princeps de Hayes et Flower (1980), que nous adoptons et adaptons à notre étude, la planification est un processus qui se compose de trois sous-processus, qui sont : la préparation, l'organisation et la production de buts. Lors de la planification, le rédacteur doit se fixer des objectifs rédactionnels à atteindre, puiser dans sa mémoire à long terme les informations inhérentes à sa production écrite, préparer ses idées et les hiérarchiser.

Compte tenu du modèle rédactionnel de Hayes et Flower (1980) et de la particularité de l'activité résumante, nous avons décidé de diviser le processus de planification du résumé de texte en L2 en trois sous-processus, à savoir :

- **La sélection des idées :** dans ce sous-processus, le rédacteur doit sélectionner les idées pertinentes du texte proposé afin de les réutiliser dans son résumé de texte en L2.
- **La reformulation des idées :** au niveau de ce sous-processus rédactionnel, le rédacteur est censé puiser dans son vocabulaire personnel afin d'exprimer avec d'autres mots les idées pertinentes sélectionnées du texte source.
- **La hiérarchisation des idées :**dans ce sous-processus rédactionnel, le rédacteur doit organiser les idées reformulées pas seulement selon leur degré de pertinence, mais également selon leur ordre établi par l'auteur du texte de départ. A cet effet, la hiérarchisation des idées doit être fidèle à l'enchaînement des idées du texte de départ.

La planification du résumé de texte en L2 est un processus rédactionnel personnel qui diffère d'un rédacteur à un autre. « Les traces visibles du processus de planification que sont les brouillons diffèrent chez un même scripteur » (Hidden, 2013 : 34). En effet, il existe deux types de planification qu'il paraît opportun de distinguer, la planification linéaire et la planification non-linéaire, que nous allons expliquer ci-dessus.

2.1. La planification linéaire du résumé de texte en L2

La planification linéaire du résumé de texte en L2 consiste à planifier sur un brouillon linéaire (Alcorta, 2001 ; Boukourou & Sebane, 2021)en sélectionnant, reformulant et hiérarchisant les idées pertinentes du texte source commençant du haut vers le bas du brouillon sans revenir en arrière. Nous vous présentons un exemple de planification linéaire d'un étudiant ayant participé à notre expérimentation (voir annexe 4).

2.1. La planification non-linéaire du résumé de texte en L2

La planification non-linéaire du résumé de texte en L2 consiste à planifier avec une carte mentale manuscrite qui sert de brouillon non-linéaire permettant de rajouter des informations à tout moment sans faire de ratures, ce qui n'est pas le cas avec la planification linéaire (Delengaigne & Mongin, 2010). En effet, l'un des avantages de la carte mentale est son ouverture qui donne la possibilité de rajouter de nouvelles idées sans pour autant faire de ratures. Cet avantage n'est pas offert par la planification linéaire. Nous présentons un exemple d'une planification non-linéaire réalisée par un binôme participant à notre expérimentation(voir annexe4).

3. La carte mentale manuscrite au service de la planification collaborative du résumé de texte en L2

La rédaction du résumé de texte en L2 est considérée comme une tâche rédactionnelle ardue qui requiert « une certaine maîtrise de la langue d'une part (choix lexicaux, morphosyntaxe, etc.) et des compétences rédactionnelles d'autre part (par exemple, planifier ou organiser ou se relire pour corriger) » (Hidden, 2013 :35). Or, la planification est le premier processus rédactionnel à suivre par le rédacteur lors d'une production écrite. Ce processus rédactionnel est cognitivement coûteux pour le rédacteur, surtout lorsqu'il s'agit de produire un résumé de texte en L2 (Hidden, 2013 :37). De ce fait, il est légitime de proposer des aides à la rédaction afin de faciliter le processus de planification aux rédacteurs. D'où notre intérêt d'exploiter la technique de la carte mentale manuscrite comme aide non-linéaire à la planification collaborative du résumé de texte en L2.

Plusieurs études nationales et internationales menées dans le domaine de la didactique du FLE ont mis en lumière l'apport de la carte mentale à l'enseignement-apprentissage des activités rédactionnelles (Buzan, 2011 ; Mongin & De Broeck, 2016 ; Mekkaoui, 2018 ; Gherbaoui, 2021 ; Hassi & Djediai, 2021). D'après Pierre Mongin et Fabienne De Broeck (2016 : 18), la carte mentale est : « une représentation graphique des informations, développée en arborescence autour d'un centre illustrant l'idée principale ». Ces deux auteurs ont dénombré deux types de cartes mentales. D'une part, la carte mentale numérique qui se réalise à l'aide des logiciels informatiques, tels que *Mindomo, Inspiration, iThoughts*, etc. D'autre part, la carte mentale manuscrite qui se réalise à la main avec des crayons, des feutres, des stylos, etc.

Nous exploitons la carte mentale manuscrite dans le processus rédactionnel de planification afin d'aider les étudiants à produire ensemble des résumés de texte en L2 de qualité. Quant à Tony Buzan (2011 : 125) il considère la carte mentale comme : « un outil graphique de réflexion qui permet de stocker, d'organiser, de hiérarchiser et de retrouver des informations ». Cette citation indique que la carte mentale se veut un outil d'aide métacognitif qui favorise la planification non-linéaire du résumé de texte en L2(Lahoual & Hamouda, 2020). Dans le même sens, « la carte mentale peut alors servir de brouillon » (Mongin & De Broeck, 2016 : 23). Autrement dit, la carte mentale manuscrite peut servir de brouillon collaboratif aidant les étudiants dans leur tâche rédactionnelle de planification (Boré, 2004).

La planification collaborative d'une production écrite par le biais d'une carte mentale manuscrite est une stratégie pédagogique qui permet aux étudiants d'apprendre et de travailler ensemble, d'échanger et de partager des idées, de coopérer et de développer une intelligence collective au profit de la qualité rédactionnelle de la production écrite en question (Mongin & De Broeck, 2019). En outre, la carte mentale manuscrite est un outil facilitateur de la planification collaborative dans le sens où elle permet la participation active de tous les membres d'un groupe puisque « c'est un outil fédérateur, car chacun participe, apporte ce qu'il connaît, interagit pour apprendre et modéliser, et explique ses choix. On échange et, ensemble, on ajoute, modifie, déplace,

améliore… pour finir par rédiger » (Mongin & De Broeck, 2019 : 80). A cet effet, dans un travail collaboratif en classe, chaque apprenant est invité à contribuer et à jouer un rôle actif dans la construction de ses connaissances et de celles de ses partenaires.

La planification collaborative à l'aide d'une carte mentale manuscrite est une activité de construction et de déconstruction à la fois qui contraint l'étudiant à remettre en question ses idées et celles de ses partenaires. En effet « la carte favorise le questionnement et l'auto-questionnement » (Mongin & De Broeck, 2019 : 85).

Parmi les avantages de la planification collaborative à l'aide d'une carte mentale manuscrite, nous citons son apport à la compréhension de textes. Elle « permet d'en comprendre la complexité, car seules les informations pertinentes sont reprises » (Mongin & De Broeck, 2019 : 84). Elle permet, également, de dégager la position de l'auteur et de relever son argumentation. En effet, la carte mentale manuscrite « permet également de retrouver l'argumentation et le cheminement de l'auteur » (Mongin & De Broeck, 2019 : 90).

Il faut mentionner que la planification collaborative en classe à l'aide d'une carte mentale manuscrite peut créer des conflits d'ordre sociocognitif ou socioaffectif (Mongin & De Broeck, 2019). Pour cette raison, l'enseignant est censé gérer en classe toute situation conflictuelle pour avoir de bons résultats rédactionnels.Et partant, nous avons eu l'idée de demander aux étudiants du deuxième groupe expérimental, (G2), de co-planifier en dyade, c'est-à-dire en binôme, leurs résumés de texte en L2 en recourant à la planification non-linéaire à l'aide d'une carte mentale manuscrite. Le but de cette carte mentale collaborative est « de co-produire les apprentissages individuels grâce à la force du groupe » (Mongin & De Broeck, 2019 : 83).

Après avoir présenté l'assise théorique de notre article, nous passons dès lors à la partie expérimentale.

4. Méthode

4.1. Participants et groupes

Soixante-six étudiants participent à cette expérimentation, dont 13 garçons et 43 filles, âgés de 18 à 35 ans. S'agissant des étudiants inscrits en première année de licence de français pour l'année universitaire 2022/2023 au département de langue et littérature françaises de l'université Abderrahmane Mira de Bejaia, ils sont répartis en deux groupes (G1 & G2). Le premier groupe compte 22 étudiants travaillant individuellement, alors que le deuxième groupe compte 44 étudiants travaillant en binôme afin de tester deux modalités expérimentales. Dans la première modalité, (G1), nous testons la planification linéaire du résumé de texte en L2. De ce fait, les étudiants du groupe G1 réalisent individuellement la tâche de planification du résumé de texte en L2, entre autres,sélectionner, hiérarchiser et reformuler les idées pertinentes du texte proposé. Dans la seconde modalité, (G2), nous testons la planification non-linéaire du résumé de texte en L2 à l'aide d'une carte mentale manuscrite. Pour ce faire, les participants du groupe G2 travaillent en binôme en utilisant la carte mentale manuscrite pour sélectionner, hiérarchiser et reformuler les idées pertinentes du texte à résumer.

4.2. *Matériel expérimental*

4.2.1. *Texte à résumer*

Le texte utilisé au cours de cette expérimentation portera sur « La solitude ». Ce texte choisi sera à résumer par les étudiants participant à notre étude expérimentale. Il s'agit d'un texte argumentatif du plan dialectique qui traite des bienfaits et des méfaits de la solitude. Il est extrait du site :https://www.coursfrancaisfacile.com/2021/08/texte-argumentatif-sur-la-solitude.html

La solitude

« *Il arrive souvent à l'individu de se trouver solitaire même au sein de son foyer. Cet isolement peut être passager ou permanent et dans ce dernier cas, il peut conduire à un état maladif. Quelles seraient, alors, les causes de ce phénomène tant étudié par les psychologues et qui engendre parfois des souffrances et peut-être même des malheurs ?*» (Voir le texte complet en annexe 1).

4.3. Procédure

Après avoir expliqué le processus rédactionnel de planification aux étudiants des deux groupes expérimentaux (G1 et G2), nous leur avons distribué un texte argumentatif à résumer s'intitulant « La solitude ». Nous avons demandé aux étudiants des deux groupes (G1 et G2) de planifier différemment ce texte argumentatif en une heure (01h). En effet, les étudiants du premier groupe expérimental, (G1), devaientsuivre, individuellement, une planification linéaire pour leurs résumés de texte en L2. De ce fait, nous leur avons proposé un brouillon de planification linéaire à remplir individuellement (voir annexe 2) dans lequel ils étaient censés dégager les idées principales, les idées secondaires, les mots-clés, le titre, le plan et le type du texte proposé. En revanche, les étudiants du deuxième groupe expérimental, (G2),devaient adopter, en binôme, une planification non-linéaire à l'aide de cartes mentales manuscrites pour leur résumé de texte en L2. A cet effet, nous leur avons proposé un brouillon de planification non-linéaire sur lequel étaient présentés deux exemplaires de cartes mentales (voir annexe 3) desquelles ils devaient s'inspirer pour co-planifier leur résumé de texte en L2 tout en indiquant sur leurs cartes mentales manuscrites le type, le plan, le titre, les mots-clés, les idées principales et les idées secondaires du texte d'une manière hiérarchisée et reformulée.

À la fin de l'expérimentation, nous avons récupéré les 22 brouillons de la planification linéaire des étudiants du groupe G1 et les 22 brouillons de la planification non-linéaire des binômes du (G2) afin de comparer le nombre des idées sélectionnées, reformulées et hiérarchisées par les étudiants des deux groupes expérimentaux (G1 & G2). Ceci nous permettra de confirmer ou d'infirmer l'efficacité de la co-planification non-linéaire du résumé de texte en L2 à l'aide d'une carte mentale manuscrite par rapport à la planification linéaire et individuelle du résumé de texte en L2.

5. Résultats et analyse

5.1. Méthode d'analyse

Après avoir récupéré les 22 copies de la planification linéaire des étudiants du premier groupe expérimental (G1) et les 22 copies de la planification non-linéaire des étudiants du deuxième groupe expérimental (G2),nousavons compté l'ensemble des idées sélectionnées par les étudiants des deux groupes expérimentaux (G1 et G2) et nous avons comparé le nombre d'idées sélectionnées individuellement par le (G1) avec le nombre d'idées sélectionnées en binôme par le (G2). Ensuite, nous avons évalué le degré de pertinence des idées sélectionnées par les étudiants des deux groupes (G1 et G2). Pour ce faire, nous avons vérifié si les idées sont très pertinentes (T.P), moyennement pertinentes (M.P) ou peu pertinentes (P.P). Puis, nous avons compté les idées hiérarchisées (H) et les idées non hiérarchisées (N.H) par les étudiants des deux groupes (G1 et G2). Aussi, nous avons compté les idées reformulées (R) et les idées non reformulées (N.R) par les étudiants des deux groupes (G1 et G2). Enfin, nous avons comparé les résultats des idées sélectionnées, hiérarchisées et reformulées par les étudiants des deux groupes expérimentaux (G1 et G2).

L'analyse de toutes les données de cette étude s'effectue avec le logiciel SPSS[1].

[1]*Statistical Package for the Social Sciences.*

6. Présentation des principaux résultats

6.1. Analyse des idées sélectionnées

Idées sélectionnées					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Groupe 01	116	41.87%	41.87%	41.87%
	Groupe 02	161	58.13%	58.13%	100.0%
	Total	277	100.0%	100.0%	

Tableau 1 : Idées sélectionnées par les étudiants des deux groupes (G1 & G2)

D'abord, nous comptons le nombre des idées sélectionnées par les étudiants des deux groupes expérimentaux (G1 et G2) lors de la planification de leurs résumés de texte en L2. Les étudiants du G1, ayant planifié individuellement et linéairement leurs résumés de texte en L2, ont sélectionné 116 idées. Tandis que les étudiants du G2, ayant planifié en binôme et avec l'utilisation de la carte mentale manuscrite, ont sélectionné 161 idées. Nous analysons donc le niveau de pertinence de ces idées sélectionnées par les deux groupes expérimentaux (G1 et G2).

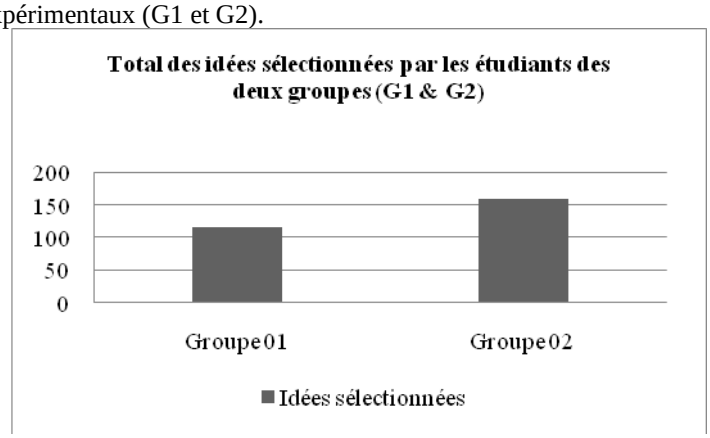


Figure 2 : Nombre des idées sélectionnées par les étudiants des deux groupes expérimentaux (G1 et G2)

Après avoir recensé les 277 idées sélectionnées par les étudiants des deux groupes (G1 et G2), les résultats montrent que les étudiants du groupe G2, qui ont travaillé en binôme, ont sélectionné plus d'idées que les étudiants du groupe G1, qui ont travaillé individuellement lors de la planification de leurs résumés de texte en L2. Ceci indique que le nombre d'idées sélectionnées par les étudiants du groupe G2 est supérieur au nombre d'idées sélectionnées par les étudiants dugroupe G1, 161 > 116.
Ci-dessous quelques exemples des idées sélectionnées par les étudiants des deux groupes expérimentaux (G1 et G2) :

Exemples des idées sélectionnées par le (G1)
Le choc émotionnel provoque la solitude.
Les principales causes de la solitude.
Les bienfaits que pourrait avoir la solitude.
On peut concevoir la recherche de la solitude de façon exponentielle.
La solitude est un moyen de se connaître soi-même.

Exemples des idées sélectionnées par le (G2)
La solitude provoque une vie pleine de pessimisme.
L'absence d'intimité crée chez l'individu un complexe d'infériorité.
La solitude est un phénomène nocif.
Cet isolement peut conduire à un état maladif.
La solitude est un moment de détente.

5.2. Analyse de la pertinence des idées sélectionnées par les étudiants

Pertinence des idées sélectionnées du G1		
	N°	%
Très pertinentes	53	45.68%
Moyennement pertinentes	43	37.06%
Peu pertinentes	20	17.26%

Tableau 2 : Pertinence des idées du G1

Pertinence des idées sélectionnées du G2		
	N°	%
Très pertinentes	105	65.21%
Moyennement pertinentes	54	33.54%
Peu pertinentes	2	1.25%

Tableau 3 : Pertinence des idées du G2

Ces tableaux indiquent le degré de pertinence des idées sélectionnées par les étudiants des deux groupes expérimentaux (G1 et G2) lors de la planification de leurs résumés de texte en L2. Les étudiants du groupe G1 ont sélectionné 53 idées très pertinentes (T.P), soit un pourcentage de 45,68%, 43 idées moyennement pertinentes (M.P), soit un pourcentage de 37,06% et 20 idées peu pertinentes (P.P), soit un pourcentage de 17,26%. Alors que les étudiants du groupe G2 ont sélectionné 105 idées très pertinentes (T.P), soit un pourcentage de 65,21%, 54 idées moyennement pertinentes (M.P), soit un pourcentage de 33,54% et 02 idées peu pertinentes (P.P), soit un pourcentage de 1,25%.

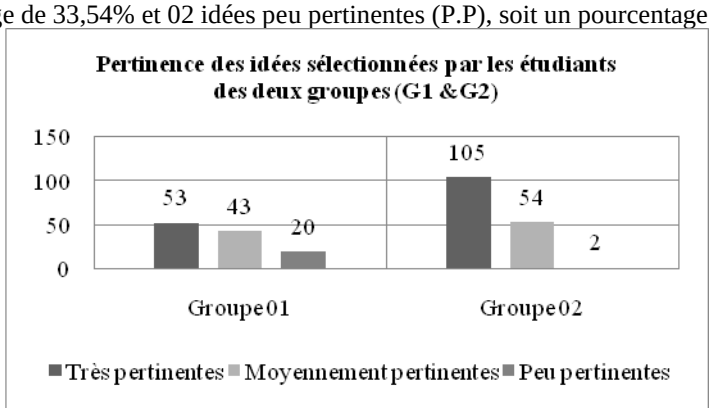


Figure 3 : Pertinence des idées sélectionnées par les étudiants des deux groupes expérimentaux (G1 & G2)

La présente figure démontre que les étudiants du G1 ont sélectionné moins d'idées très pertinentes (T.P) que d'idées moyennement et peu pertinentes (M.P + P.P). Ceci indique que le nombre d'idées très pertinentes est inférieur au nombre d'idées moyennement et

peu pertinentes, 53 < 63. Quant aux étudiants du groupe G2, les résultats démontrent que les binômes ont sélectionné plus d'idées très pertinentes (T.P) que d'idées moyennement et peu pertinentes (M.P + P.P). Ceci indique que le nombre d'idées très pertinentes est supérieur au nombre d'idées moyennement pertinentes et peu pertinentes, 105 > 56.

Nous pouvons dire que le nombre et le pourcentage des idées très pertinentes, désormais (T.P), sélectionnées par les étudiants du groupe G1 sont inférieurs au nombre et au pourcentage des idées très pertinentes sélectionnées par les étudiants du groupe G2, 53 idées très pertinentes, soit 45,68% < 105 idées très pertinentes, soit 65,21%. Cela dit que la sélection collaborative des idées à l'aide d'une carte mentale manuscrite a permis aux étudiants du G2 de sélectionner et de dégager plus d'idées essentielles du texte proposé que les étudiants du G1 ayant travaillé individuellement.

5.3. Analyse de la hiérarchisation des idées sélectionnées par les étudiants

Hiérarchisation des idées du G1		
	N°	%
Idées hiérarchisées	73	62.93%
Idées non hiérarchisées	43	37.07%

Tableau 4 : Hiérarchisation des idées du G1

Hiérarchisation des idées du G2		
	N°	%
Idées hiérarchisées	157	97.51%
Idées non hiérarchisées	4	2.49%

Tableau 5 : Hiérarchisation des idées du G2

Comme l'illustrent les présents tableaux comparatifs des résultats de la hiérarchisation des idées des deux groupes d'étudiants (G1 et G2). La majorité des idées sélectionnées par les étudiants du G1 sont hiérarchisées, 73 idées hiérarchisées (H), soit 62,93%. Tandis que 43 idées sélectionnées sont non hiérarchisées (N.H), soit 37,07%. Par contre, la plupart des idées sélectionnées par les étudiants du G2 sont hiérarchisées, 157 idées hiérarchisées (H), soit 97,51%. Excepté 04 idées sélectionnées qui ne sont pas hiérarchisées (N.H), soit 2,49%.

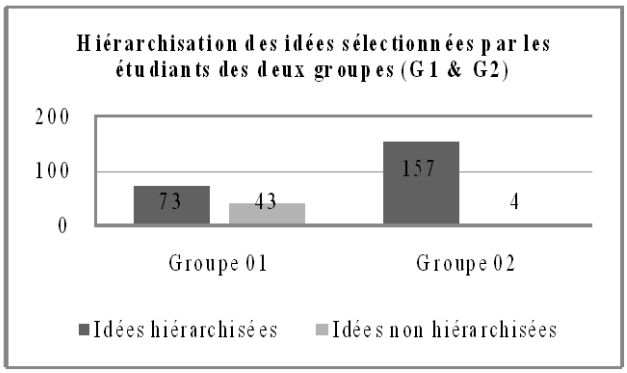


Figure 4 : Hiérarchisation des idées sélectionnées par les étudiants des deux groupes expérimentaux (G1 & G2)

Les résultats de cette figure montrent que les étudiants du groupe G2 ont hiérarchisé plus d'idées que les étudiants du G1 lors de la planification de leurs résumés de texte en L2. En effet, le nombre des idées hiérarchisées par le G2 est supérieur par rapport au nombre des idées hiérarchisées par le G1, 157 > 73. En revanche, le nombre des idées non hiérarchisées par les étudiants du G2 est largement inférieur par rapport au nombre des idées non hiérarchisées par les étudiants du G1, 04 < 43.

Ces résultats comparatifs montrent que le nombre et le pourcentage des idées hiérarchisées par les étudiants du groupe G2 sont largement supérieurs vis-à-vis de ceux du groupe G1, 157 idées hiérarchisées, soit 97,51% >73 idées hiérarchisées, soit 62,93%. En revanche, le nombre et le pourcentage des idées non hiérarchisées par les étudiants du groupe G2 sont largement inférieurs par rapport à ceux du groupe G1, 04 idées non hiérarchisées, soit 2,49% <43 idées non hiérarchisées, soit 37,07%.

5.4. Analyse de la reformulation des idées sélectionnées par les étudiants

Reformulation des idées du G1		
	N°	%
Idées reformulées	83	71.55%
Idées non reformulées	33	28.45%

Tableau 6 : Reformulation des idées du G1

Reformulation des idées du G2		
	N°	%
Idées reformulées	151	93.78%
Idées non reformulées	10	6.22%

Tableau 7 : Reformulation des idées du G2

Les deux tableaux ci-dessus présentent les résultats de la reformulation des idées des deux groupes d'étudiants (G1 et G2). En effet, la majorité des idées sélectionnées par les étudiants du groupe G1 sont reformulées, 83 idées reformulées (R), soit 71,55%. Alors que 33 idées sélectionnées ne sont pas reformulées (N.R), soit 28,45%. En ce qui a trait aux idées sélectionnées par les étudiants du groupe G2, la plupart d'entre elles sont reformulées, 151 idées reformulées (R), soit 93,78%. Hormis 10 idées sélectionnées qui ne sont pas reformulées (N.R), soit 6,22%.

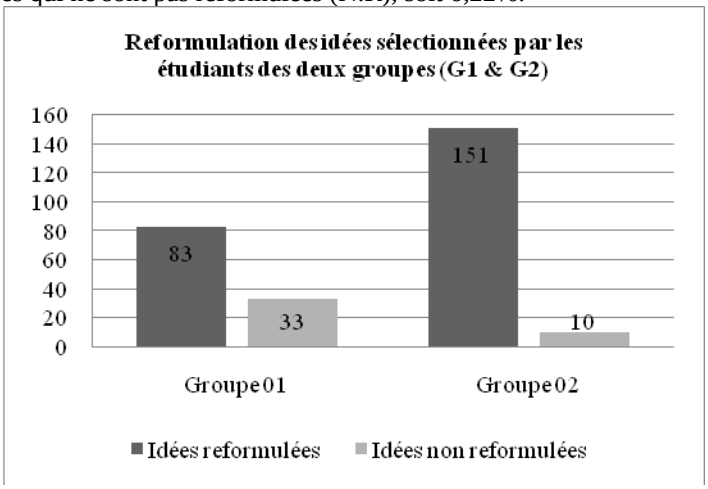


Figure 5 : Reformulation des idées sélectionnées par les étudiants des deux groupes expérimentaux (G1 & G2)

Les résultats de cette figure montrent que les étudiants du groupe G2 ont reformulé plus d'idées que les étudiants du G1 lors de la planification des résumés de texte en L2. En effet, le nombre des idées reformulées par les étudiants du G2 est supérieur par rapport au nombre des idées reformulées par les étudiants du G1, 151 > 83. Par contre, le nombre des idées non reformulées par les étudiants du G2 est inférieur par rapport au nombre des idées non reformulées par les étudiants du G1, 10 < 33.

Les résultats susmentionnés révèlent, d'une part, que le nombre et le pourcentage des idées reformulées par les étudiants du groupe G2 sont de loin supérieurs par rapport à ceux des étudiants du G1, 151 idées reformulées, soit 93,78% > 83 idées reformulées, soit 71,55%. D'autre part, le nombre et le pourcentage des idées non reformulées par les étudiants du groupe G2 sont très inférieurs à ceux des étudiants du G1, 10 idées non reformulées, soit 6,22% < 33 idées non reformulées, soit 28,45%. Ceci indique que beaucoup d'étudiants du groupe G1 se sont contentés de recopier les idées du texte à résumer sans pour autant effectuer un travail de reformulation, contrairement aux étudiants du groupe G2 ayant employé leur propre vocabulaire pour reformuler l'ensemble des idées sélectionnées du texte source.

5.5. Analyse de la variance des résultats de la planification

Au niveau de cette partie, nous analysons les résultats obtenus lors de la planification linéaire et non-linéaire du résumé de texte en L2. Pour ce faire, nous optons pour le test ANOVA en vue d'analyser la variance des résultats selon la loi de Fisher (F).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Idées sélectionnées	Between Groups	.090	1	.090	2.879	.001
	Within Groups	.656	21	.031		
	Total	.746	22			
Pertinence des idées sélectionnées	Between Groups	.006	1	.006	.025	.009
	Within Groups	5.291	21	.252		
	Total	5.298	22			
Hiérarchisation des idées	Between Groups	.008	1	.008	.087	.008
	Within Groups	2.015	21	.096		
	Total	2.023	22			
Reformulation des idées	Between Groups	.596	1	.596	3.242	.009
	Within Groups	3.859	21	.184		
	Total	4.455	22			

Tableau 8: Analyse de la variance des résultats obtenus lors de la planification linéaire et non-linéaire

Les résultats statistiques du tableau ci-dessus indiquent que la valeur (F), qui renvoie à la loi de Fisher, a atteint (2,879) et elle signifie (0,001). Ainsi que le niveau de signification (Sig), ou la valeur de P (P-value), est inférieur à (0,01), ce qui fait qu'il est significatif (0,001, p < 0,01). La valeur de p (p < 0,01), indique que le résultat est valable avec un taux d'erreur acceptable de 1 pour 100 (1%). De ce fait, nous rejetons l'hypothèse nulle H_0 et nous acceptons l'hypothèse alternative H_1 selon laquelle il existe des différences statistiquement significatives dans les perceptions de l'échantillon étudié dans les idées sélectionnées qui renvoie au numéro du groupe.

Les présents résultats statistiques indiquent, également, que la valeur (F), qui renvoie à la loi de Fisher, a atteint (0,025) et elle signifie (0,009). Ainsi que le niveau de signification (Sig), ou la valeur de P (P-value), est inférieur à (0,01), ce qui fait qu'il est significatif (0,009, $p < 0,01$). La valeur de p ($p < 0,01$), indique que le résultat est valable avec un taux d'erreur acceptable de 1 pour 100 (1%). De ce fait, nous rejetons l'hypothèse nulle $\mathbf{H_0}$ et nous acceptons l'hypothèse alternative $\mathbf{H_1}$ selon laquelle il existe des différences statistiquement significatives dans les perceptions de l'échantillon étudié dans la pertinence des idées sélectionnées qui renvoie au numéro du groupe.

Les mêmes résultats statistiques indiquent, ainsi, que la valeur (F), qui renvoie à la loi de Fisher, a atteint (0,087) et elle signifie (0,008). Ainsi que le niveau de signification (Sig), ou la valeur de P (P-value), est inférieur à (0,01), ce qui fait qu'il est significatif (0,008, $p < 0,01$). La valeur de p ($p < 0,01$), indique que le résultat est valable avec un taux d'erreur acceptable de 1 pour 100 (1%). De ce fait, nous rejetons l'hypothèse nulle $\mathbf{H_0}$ et nous acceptons l'hypothèse alternative $\mathbf{H_1}$ selon laquelle il existe des différences statistiquement significatives dans les perceptions de l'échantillon étudié dans la hiérarchisation des idées qui renvoie au numéro du groupe.

Ces résultats statistiques indiquent, aussi, que la valeur (F), qui renvoie à la loi de Fisher, a atteint (3,242) et elle signifie (0,009). Ainsi que le niveau de signification (Sig), ou la valeur de P (P-value), est inférieur à (0,01), ce qui fait qu'il est significatif (0,009, $p < 0,01$). La valeur de p ($p < 0,01$), indique que le résultat est valable avec un taux d'erreur acceptable de 1 pour 100 (1%). De ce fait, nous rejetons l'hypothèse nulle $\mathbf{H_0}$ et nous acceptons l'hypothèse alternative $\mathbf{H_1}$ selon laquelle il existe des différences statistiquement significatives dans les perceptions de l'échantillon étudié dans la reformulation des idées qui renvoie au numéro du groupe.

6. Discussion des résultats

Les résultats de notre expérimentation montrent que l'utilisation de la carte mentale manuscrite comme aide non-linéaire à la planification collaborative du résumé de texte en L2 a aidé les étudiants du G2 à sélectionner, hiérarchiser et reformuler plus d'idées pertinentes que les étudiants du G1. Selon Pierre Mongin et Fabienne De Broeck (2016 : 140) : « les cartes mentales permettent de sélectionner les idées-clés, d'organiser l'information et d'associer les idées pour créer des liens significatifs ». D'après Hayes et Flower (1980), puiser une bonne quantité d'informations de la mémoire à long terme (MLT), les préparer et les hiérarchiser sont des sous-processus essentiels et tributaires de la planification. De ce fait, la première hypothèse (H.1) est validée.

Nos résultats sont compatibles avec d'autres recherches menées dans le même sens par certains spécialistes en contexte algérien, en l'occurrenceAmar Gherbaoui (2021 : 311) qui souligne que « les cartes cognitives peuvent servir d'outil pour aider les apprenants à planifier des idées dans le processus de pré-écriture ». Autrement dit, en raison de sa non-linéarité, la carte mentale manuscrite peut servir d'aide rédactionnelle lors de la phase de planification d'une production écrite.

En ce qui concerne l'effet du travail collaboratif sur la planification du résumé de texte en L2, nos résultats démontrent que les étudiants du groupe G2, ayant travaillé en binôme, ont mieux planifié leurs résumés de texte en L2 que les étudiants du G1 qui ont travaillé individuellement. En effet, les étudiants du groupe G2 ont sélectionné plus d'idées pertinentes que les étudiants du groupe G1. Ces résultats sont conformes au propos suivant : « le travail en binôme favorise donc l'activation et la production des idées pertinentes » (Sakrane & Legros, 2012 : 208). Donc, la deuxième hypothèse (H.2) est validée.

L'objectif de notre étude était d'étudier l'effet de la carte mentale manuscrite et du travail collaboratif en binôme sur la planification du résumé de texte en L2.

Les résultats auxquels nous avons abouti indiquent que l'effet de la carte mentale manuscrite et du travail collaboratif en binôme sont positifs sur la planification du résumé de texte en L2.

L'ensemble de nos résultats renforce ceux déjà parvenus par d'autres chercheurs (Souame & Kadi, 2015 ; Sakrane & Legros, 2012 ; Gherbaoui, 2021 ; Boukourou & Sebane, 2021) et qui confirment que le travail collaboratif et l'utilisation des aides à la rédaction facilitent le processus rédactionnel de planification. « L'apprentissage collaboratif facilite la recherche des informations pertinentes, leur articulation et leur mise en cohérence » (Sakrane & Legros, 2012 : 202).

Conclusion

Les résultats et les pourcentages indiqués précédemment ont montré l'efficacité de la carte mentale manuscrite et du travail en binôme sur la planification du résumé de texte en L2, en l'occurrence la sélection, la hiérarchisation et la reformulation des idées. Cette co-planification des résumés de texte à l'aide de cartes mentales manuscrites a permis de donner la chance à tous les étudiants du G2 de s'impliquer et de s'engager activement dans cette tâche rédactionnelle complexe. « La rédaction d'un texte requiert donc non seulement des connaissances linguistiques (lexique, syntaxe, etc.), mais aussi toutes sortes de compétences rédactionnelles (planifier, organiser, réviser, etc.) qui ne sont pas liées à une langue donnée » (Hidden, 2013 : 33). Ceci dit qu'il est indispensable de faire apprendre aux étudiants, dès leur première année universitaire, les différents processus rédactionnels, à savoir la planification, la mise en mots et la révision (Hayes & Flower, 1980).

La rédaction du résumé de texte en L2 est caractérisée par une surcharge cognitive qui la rend une tâche pénible pour les étudiants. Pour réduire cette surcharge cognitive, il est souhaitable d'entraîner les étudiants à effectuer chaque processus rédactionnel à part (Hidden, 2013) et de leur fournir des aides à la rédaction (Sakrane & Legros, 2012). À cet effet, nous avons proposé la carte mentale manuscrite et le travail en binôme au profit de la co-planification non-linéaire des résumés de texte en L2.

De nombreuses recherches ont confirmé que toute représentation graphique facilite le processus de planification en vue d'améliorer la qualité rédactionnelle de la production écrite (Piolat & Roussey, 1996 ; Isnard & Piolat, 1994). Donc, force est de munir les étudiants des outils d'aide à la rédaction, comme l'estla carte mentale manuscrite, afin de les aider à accomplir les tâches rédactionnelles et de supporter la surcharge cognitive survenue lors des activités rédactionnelles complexes, tel qu'il est le résumé de texte en L2.

Dans cette étude, nous avons associé l'écriture collaborative à la carte mentale manuscrite afin d'avoir une co-planification du résumé de texte de qualité. L'usage des cartes mentales manuscrite en guise de brouillon collaboratif a mieux aidé les étudiants du G2 à planifier leurs résumés de texte en L2. Partant de ce constat, nous pouvons dire que l'agir innovationnel de l'enseignant joue un rôle contributoire à la réussite des étudiants dans la réalisation des activités rédactionnelles complexes, particulièrement le résumé de texte en L2.

Dans les prochains articles, nous envisageonsd'évaluer et d'analyser le fond et la forme des 22 cartes mentales manuscrites co-réalisées par les étudiants du G2. Par cette analyse nous vérifions si les étudiants du G2 ont respecté les critères et les composantes que doit avoir une carte mentale manuscrite. Ainsi que nous allons évaluer les résumés de texte rédigés par les étudiants des deux groupes expérimentaux (G1 et G2) pour vérifier si la co-planification non-linéaire à l'aide d'une carte mentale manuscrite a mieux aidé les étudiants du G2 à co-rédiger des résumés de texte de qualité par comparaison aux résumés rédigés individuellement par les étudiants du G1.

Références bibliographiques

Boukourou, S.E., et Sebane, M.A., 2021, « Les effets de la planification collaborative sur la production d'un texte de spécialité à l'université », *El-ihyaa journal*,.21.29, p. 1129-1144.
Boukourou, S.E., et Sebane, M.A.,2021,« L'effet du brouillon collaboratif sur la cohésion des textes de spécialité : cas de la filière des sciences économiques », *Revue Ichakalat*, 10.1, p. 666-681.
Buzan, T., 2011,*Une tête bien faite : exploitez pleinement vos ressources intellectuelles (4e éd)*, Paris, Eyrolles.
Deladrière, J.-L., Le Bihan, F., Mongin, P. et Rebaud, D.,2007,*Organisez vos idées avec le Mind Mapping(2e éd)*, Paris, Dunod.
Delengaigne, X., et Mongin, P., 2010,*Booster votre efficacité avec FreeMind, Freeplane et Xmind(2e éd)*, Paris, Eyrolles.
Gherbaoui, A., 2020, « Atouts de la réécriture collaborative sur les pratiques scripturales », *Journal of Social Sciences and Humanities*, 9, p. 10-29.
Gherbaoui, A.,2021, « La carte cognitive : un diagramme efficace en classe de FLE », *Revue Cahiers du Laboratoire la Poétique Algérienne*, 6.2, p. 309-320.
Hassi, A.B., et Djediai, A., 2021, « La carte heuristique au service du développement de la compétence lexicale chez les apprenants de FLE au niveau secondaire »,*Paradigmes*, 4.1, p. 111-122.
Hidden, M.O., 2013,*Pratiques d'écriture : apprendre à rédiger en langue étrangère*, Paris, hachette.
Kandsi, A., et Ouahmiche, G., 2021, « Processus de réécriture de la production écrite chez les élèves de 2 AS : de la planification à la production proprement dite », *El-Hakika (the Truth) Journal*, 20.2, p. 401-423.
Lahoual, A., et Hamouda, M., 2020, « L'effet de l'utilisation des cartes mentales dans l'amélioration de la compétence de compréhension des textes de vulgarisation scientifique en classe de fle», *Humanization Journal for Research and Studies.* 11.1, p. 183-199.
Mongin, P., et De Broeck, F., 2019, *Enseigner autrement avec le Mind Mapping, cartes mentales et conceptuelles (2e éd)*, Malakoff, Dunod.
Sakrane, F-Z., 2021, « Rédaction Collaborative en Présentiel : Une Pratique Interactionnelle de la Production écrite en L2 », *Studii de gramatică contrastivă,* 35, p. 86-103.
Sakrane, F-Z., et Legros, D., 2012, « Effet du travail en binôme sur l'activation des processus de planification lors de la production d'un texte explicatif en L2 en contexte plurilingue », *Synergies Algérie*, 17, p. 199-214.

Annexes

Annexe 1

La solitude[1]

Il arrive souvent à l'individu de se trouver solitaire même au sein de son foyer. Cet isolement peut être passager ou permanent et dans ce dernier cas, il peut conduire à un état maladif. Quelles seraient, alors, les causes de ce phénomène tant étudié par les psychologues et qui engendre parfois des souffrances et peut-être même des malheurs ?

En premier lieu, l'homme recourt impulsivement à la solitude quand il ne s'entend pas très bien avec son environnement social, ou lors de l'absence d'entente et de compréhension avec les membres de sa famille, si bien qu'il trouve tellement de peine pour s'ouvrir sur le monde.

En deuxième lieu, on peut concevoir la recherche de la solitude de façon exceptionnelle, voire intentionnelle chez certains individus. En effet, certaines circonstances dans la vie, souvent graves (le décès d'un proche, un échec scolaire ou passionnel ou une déception) provoquent un choc émotionnel chez l'être humain d'où le verrouillage de toutes les portes de la vie et du bonheur devant lui.

En dernier lieu, l'absence d'un climat intime apte à renforcer l'état psychologique de l'individu et lui permettre de forger sa personnalité, accentue perpétuellement chez lui le

[1]Texte extrait du site :https://www.coursfrancaisfacile.com/2021/08/texte-argumentatif-sur-la-solitude.html

complexe d'infériorité. Tel est le cas du narrateur de « La Boîte à Merveilles » quand il nous relatait les souffrances qu'il subissait à cause de la solitude où il pataugeait tout le long de l'histoire, de sorte qu'il recourait incessamment à sa boîte, où se trouvaient ses amis fabuleux, afin qu'il puisse se soustraire à la réalité farouche et aux affres de son angoisse.

Toutefois, la solitude pourrait avoir des répercussions bienfaisantes en dépit des ennuis qu'elle engendre. À cet égard, certains psychanalystes affirment que l'homme se sent parfois contraint à s'isoler, en vue de se connaître soi-même, surtout à l'âge de l'adolescence.

D'ailleurs, si la solitude est un moment de détente ; elle permet également de se concentrer. Aussi, elle donne à l'individu l'occasion de se remettre en question et de procéder à de grandes décisions cruciales concernant son avenir et sa vie en général. En d'autres termes, elle permet de mieux approfondir sa réflexion.

Finalement, la solitude parait être un état psychologique équivoque dont les inconvénients s'avèrent plus dominants que les avantages. Par conséquent, il est dangereux de la rechercher systématiquement pour elle-même car elle peut devenir pathologique.

Annexe 2

Activité de planification

Lisez d'abord le texte attentivement et répondez aux questions ci-dessous :

N.B : reformulez les idées relevées du texte avant de répondre.

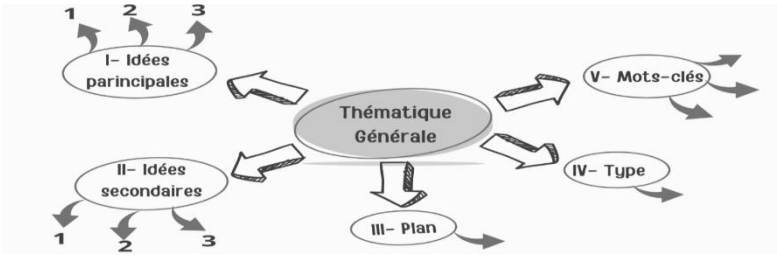
- Quelle est la thématique générale du texte ?
- Quel est le type du texte ?
- Quelles sont les idées principales du texte ?
- Quelles sont les idées secondaires du texte ?
- Quelles sont les mots-clés du texte ?

Annexe 3

Activité de planification

Lisez d'abord le texte attentivement et réalisez une carte mentale manuscrite en vous inspirant des deux exemplaires présentés ci-dessous :

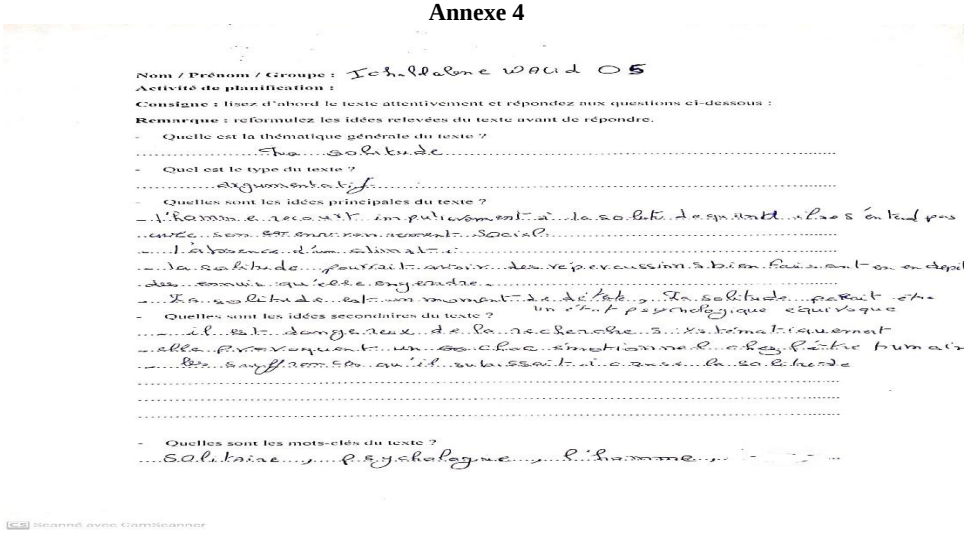
N.B : reformulez les idées relevées du texte avant de les écrire sur votre carte mentale.



Premier exemplaire

Deuxième exemplaire

Annexe 4



Nom / Prénom / Groupe : Ichallalene Walid 05
Activité de planification :
Consigne : lisez d'abord le texte attentivement et répondez aux questions ci-dessous :
Remarque : reformulez les idées relevées du texte avant de répondre.

- Quelle est la thématique générale du texte ?
  La solitude
- Quel est le type du texte ?
  argumentatif
- Quelles sont les idées principales du texte ?
  l'homme recourt impulsivement à la solitude quand il se s'entend pas avec son environnement social.
  l'absence d'un climat
  la solitude pourrait avoir des répercussions bien faisant en en dépit des ennuis qu'elle engendre.
  La solitude est un moment de détente, la solitude paraît être un état psychologique équivoque
- Quelles sont les idées secondaires du texte ?
  il est dangereux de la recherche systématiquement
  elle provoquent un choc émotionnel chez l'être humain
  les souffrances qu'il subissait à cause la solitude
- Quelles sont les mots-clés du texte ?
  Solitaire, psychologue, l'homme

Planification linéaire du résumé de texte en L2

Planification non-linéaire du résumé de texte en L2

Abdellah MOULAY OMAR, doctorant en didactique du français langue étrangère (FLE) à l'Université de Bejaïa-Algérie, membre du projet PRFU « Pédagogie numérique et enseignement à distance. Effets sur les contenus » et associé au laboratoire (LAILEMM) Langues Appliquées et Ingénierie des Langues En Milieu Multilingue- Université de Bejaïa. Il s'intéresse à la didactique de l'écrit, à l'innovation pédagogique et à la pédagogie numérique.

Fatima Zohra SAKRANE, maître de conférences « A » à l'Université de Béjaïa-Algérie, membre de l'Équipe (TICE, contextes, langages et cognition) et associée au laboratoire (CHArt) Cognition Humaine et Artificielle-Université de Paris 8 et Docteure/HDR en Didactique des langues, s'intéresse à la didactique du plurilinguisme, à la psychologie cognitive, et à la pédagogie numérique.

Received: April 18, 2023 | Revised: October 25, 2023 | Accepted: November 28, 2023 | Published: December 15, 2023

L'UNIVERS FAMILIAL ALGÉRIEN À TRAVERS LA CHANSON / THE ALGERIAN FAMILY CONTEXT THROUGH SONG[1]

DOI: 10.5281/zenodo.10407219

***Résumé**: Nous avons mené un travail d'analyse de quelques chansons algériennes qui traitent de l'univers familial, auquel on peut rattacher divers sous-thèmes: les mutations sociales, la migration, les parents, la nostalgie, l'émancipation de la femme, l'assimilation culturelle, etc. Il sera aussi question d'analyser quelques réactions des internautes qui se racontent parfois à travers ces chansons dans les commentaires sur le site YouTube.*

***Mots-clés**: L'univers familial, chanson, attitudes.*

***Abstract**: In this study, we have analysed some Algerian songs which relates to the family universe, and to which, we can attach different sub-themes: social changes, migration, parents, nostalgia, women's emancipation, cultural assimilation, etc. We were interested in some reactions from Internet users who tell their stories through these songs in the comments section of YouTube site.*

***Keywords**: The family universe, song, attitudes.*

Introduction

La chanson occupe une place importante auprès des Algériens car elle véhicule beaucoup de sens et aborde divers sujets: mutations sociales, espoirs, déceptions, etc. Partout, on entend des chansons dans plusieurs langues, bien que chanter fût pendant des années très mal vu. La chanson console et représente un refuge pour l'Algérien qui a évolué dans une société conservatrice, marquée par des interdits, des non-dits au nom de la pudeur ou de la religion, notamment lorsqu'il s'agit d'évoquer les questions d'ordre familial. Rappelons à ce sujet, que la famille demeure sacrée dans l'esprit des Algériens en dépit des évolutions qu'a connues le pays.

1. Problématique

Le répertoire de la chanson algérienne regorge de titres qui traitent de la famille. A noter aussi que grâce aux médias et internet, les chansons algériennes connaissent un réel engouement auprès des internautes (algériens et autres) qui se reconnaissent souvent à travers les paroles. Notre questionnement est présenté comme suit :

-Comment la chanson algérienne aborde-t-elle le thème de la famille?
-Quelles sont les attitudes des internautes vis-à-vis de quelques chansons algériennes qui abordent l'univers familial ?

Dans cette étude, nous allons traiter des chansons algériennes qui abordent l'univers familial. Par souci de faisabilité, nous nous focalisons sur l'analyse de quelques chansons kabyles ou des œuvres de chanteurs kabyles. Ce choix s'explique aussi par le fait que nous ayons nous même évolué dans un milieu kabyle. Nous sommes de ce fait témoin de l'ancrage de la chanson dans cette région. Nous avons choisi six titres qui traitent de certains aspects du domaine familial :

1- La configuration familiale traditionnelle kabyle : *A vava inou va (papa mon petit p'pa)* d'Idir.
2- Le divorce : *el qaḍi (le juge)* de Yasmina.

[1] Fatma GUENDOUZEN, Université de Mostaganem, Algérie, fatmaguendouzen07@gmail.com

3- L'émancipation de la femme: *ay yemma aɛzizen (Ô chère maman)* de Nouara
4- L'émancipation de la femme: *yenza nnif (L'honneur est vendu)* de Rabah Taleb
5- Les mutations des familles algériennes: *ay yaxxam (Ô maison)* D'Akli Yahyatien
6- Les rapports père/fille: *Lettre à ma fille* d'Idir

Les mutations familiales et la condition de la femme algérienne sont les principaux choix retenus dans le cadre de cette étude. Ces thèmes sont les plus récurrents dans la littérature sociologique et sociolinguistique relative à la famille algérienne. Ils constituent aussi le sel des conversations populaires.

2. Quelques repères théoriques

La chanson est très présente dans le quotidien des Algériens (dans les cafétérias, en voiture, dans les transports en commun, lors des fêtes, etc.). Ce rapport de l'Algérien à la chanson s'explique par le fait qu'elle soit porteuse de sens et renvoie à son vécu. Certaines paroles de chansons font office d'adages car elles reflètent très bien le quotidien des Algériens. De nombreux chercheurs se sont intéressés à l'étude de la chanson algérienne (Ameziane, 2013 ; Ammouden A., 2012; Miliani, 2018 entre autres). La chanson est vectrice de la néo-oralité car elle englobe plusieurs sous-genres et demeure très accessible via les médias et internet. Ameziane (2013) désigne la chanson kabyle comme étant un genre omnivore :

> (…) elle intègre en son sein tous les genres traditionnels, créant de la sorte une continuité avec la tradition orale. Ce qui expliquerait qu'elle soit le plus prisé des genres de la néo-oralité (…). Dans la société kabyle, l'oralité est si prépondérante qu'elle imprègne tous les aspects de la vie culturelle: le discours (esthétique ou non, la mémoire et les valeurs collectives, etc). Elle recouvre plusieurs domaines que traduisent les concepts suivants: awal (le discours), leɛwayed (les us et les coutumes), ccfawat (les mémoires).

Le rapport de la société algérienne à la chanson révèle un certain paradoxe. En effet, chanter était considéré comme un fait tabou. Les chanteurs évoquent des thèmes qui ne sont pas conformes aux valeurs morales. Avant l'avènement des postes de télévision, les chanteurs et les chanteuses étaient contraints d'adopter des noms de scène afin qu'ils ne soient pas reconnus par le grand public et par les siens aussi. Ainsi, il est toujours plus convenu de privilégier des chansons qui véhiculent une certaine morale à travers les textes. Ce qui n'est pas sans rappeler la distinction établie par Tassadit Yacine-Titouh (1988) au sujet de l'oralité en général :

> Tiqsidin et izlan ne disent pas (…) la même chose. Les premières représentent en quelque sorte le discours légitime et noble de la société : Dieu et ses prophètes, la religion et ses héros, le destin, les grands sentiments, les luttes de la cité, tous les grands évènements collectifs s'y trouvent exprimés, et le plus souvent magnifiés par le verbe. (…) les izlan paraissent beaucoup plus proches de la réalité vécue. Ce qu'ils disent, c'est ce que tout un chacun peut un jour éprouver et beaucoup plus les sentiments individuels que les grands idéaux collectifs.

L'un des thèmes les plus récurrents dans la chanson kabyle est sans doute la cause identitaire. Elle s'impose comme véritable pilier pour marquer la résistance de la culture berbère chez les sujets berbérophones. L'engagement au profit de la cause identitaire est évoqué de manière implicite à travers les clips, le décor, les habits etc. Le biographe du chanteur Idir, Amer Ouali, a expliqué en 2020 lors d'une émission

télévisée que la chanson *A vava inou va* a permis à bon nombre de Kabyles qui évoluent en contexte de migration de se détacher du sentiment d'auto-stigmatisation vis-à-vis de leur culture d'origine.

3. L'enquête

3.1. Configuration familiale traditionnelle kabyle : A vava inou va *(papa mon petit p'pa[1])*

Nous entamons la partie d'analyse avec la célèbre chanson de Idir *A vava inou va*. Elle reprend dans le refrain une légende, celle d'une fille prénommée *Ghriva* qui perdit son bracelet et arriva à la maison au coucher du soleil. Elle tenta de convaincre son père de la laisser rentrer. Mais celui-ci ne la croyait pas pensant que l'ogre se faisant passer pour sa fille. Cette légende rappelle le conte de Petit Chaperon Rouge de Charles Perrault :

Txilek elli yi taburt a vava inou va	Je t'en prie papa mon petit p'pa ouvre-moi la porte
Čenčen tizebgatin-im a yelli Ghriba	Ô ma fille Ghriva, fais tinter tes bracelets
Ugadeɣ lwaḥc el ɣaba a vava inou va	Je crains l'ogre de la forêt père mon petit p'pa
Ugadeɣ ula d nekki ni a yelli Ghriba	Ô ma fille Ghriva, je le crains aussi

Plusieurs sources indiquent que l'histoire véhicule un sens caché et aborde les rapports père-fille, marqués par des non-dits et des ruptures dans la culture ancestrale kabyle. Cela s'illustre lorsque le père ne vint pas à la rescousse de sa fille. Ce conte met ainsi en avant le danger qui découle des distanciations des rapports père-fille. C'est dans les couplets qu'on trouve la description de la configuration traditionnelle familiale kabyle. La chanson rappelle le rôle attribué à chaque membre de la famille:

Amɣar yeṭṭel deg bernus	Le vieux enroulé dans son burnous
Di tesga la yezzizin	A l'écart, il se chauffe
Mmi-s yethebbir i lqut	Son fils soucieux du gagne-pain
Ussan deg wqarru-s tezzin	Passe en revue les jours du lendemain
Tislit zdeffir uzeṭṭa	La bru derrière le métier à tisser
Tessalla-y tijebbadin	Sans cesse remonte les tendeurs
Arrac ezzin d i tamghart	Les enfants autour de la vieille
A sen tesɣar iqdimin	S'instruisent des choses d'antan

Le grand-père n'étant plus en mesure de subvenir aux besoins de sa famille, garde toutefois son statut de patriarche et s'impose aussi lorsqu'il est question de grandes décisions. A travers cette chanson, l'endroit qu'occupe le grand-père est révélateur. Cela renvoie au père distant, mystérieux, dissimulant ses sentiments bien qu'il demeure le membre le plus influent du clan familial. L'habit quant à lui, le burnous, est couramment porté par les hommes par temps rudes à cause du froid. Cet habit symbolise aussi la virilité et la sagesse. Le deuxième membre présenté dans cette configuration est le fils, le père qui prend la relève et devient le membre le plus influent à la mort du grand-père. Il se place aussi avant la grand-mère, sa maman. Le fils doit subvenir aux besoins sa famille et fait souvent face à un avenir incertain car les foyers kabyles vivaient de petits métiers d'artisan, d'agriculteur qui les maintenaient dans des conditions précaires. Benali (2009 : 90) décrit la situation financière des familles traditionnelles algériennes comme suit:

[1] Papa.

> Vivant sur un équilibre précaire, une économie rurale de subsistance ignorant largement le signe monétaire, la terre appartenant collectivement à la tribu ou bien exploitée, sinon possédée par une petite paysannerie sur le mode familial, l'unité de production demeurant fondamentalement la grande famille, le tout suffisant à un système de besoins relativement simple et constant.

La belle-fille s'occupe du métier à tisser. Une profession nettement répandue dans le passé. Les femmes kabyles confectionnent plusieurs types d'habits: burnous pour les adultes et les enfants, *talemdilt*[1] pour les femmes, couvertures de couchage. La grand-mère, elle aussi comme son mari, se retire de ses tâches et s'entoure de ses petits-enfants, pour leur raconter les contes et les histoires d'antan. Cela montre la place des adultes dans l'éducation des enfants et l'importance de consolider les liens intergénérationnels.

Ce couplet peint le modèle familial traditionnel et reprend le rôle attribué à chaque membre dans un climat d'harmonie. De nombreux internautes ont manifesté leur admiration pour le chanteur Idir qui a su faire valoir le foyer traditionnel kabyle à travers cette chanson très célèbre à l'échelle universelle. On pourrait même admettre que le monde connaît la culture kabyle à travers cette chanson qui comprend un refrain reprenant une célèbre légende et deux couplets qui décrivent le milieu familial traditionnel kabyle :

(01) « merci Idir, notre Roi Kabyle, d'avoir écrit *ce poème qui raconte les villages kabyles. Si les Kabyles du monde entier se sentent et se sentiront toujours Kabyles c'est grâce à vous.* Vous avez bercé notre enfance et nos enfants d'aujourd'hui s'endorment encore au son de vos jolis mélodies »[2].

Pour d'autres, cette chanson fait référence aux pères ou encore à leurs origines :

(02) « mon père me manque énormément et *cette chanson me rappelle mon papa qui repose en paix....* Je suis française par ma mère et kabyle (Algérie) par mon père. *J'aime les deux cultures et le pays.* Mon enfance a été aussi bercée par tes chanson»

3.2. Le divorce : El qaḍi *(Le juge)*

Dans cette chanson, Yasmina s'inspire de son vécu et traite d'un sujet tabou, qui est le divorce. La chanteuse a goûté très tôt à l'expérience du divorce: ses parents se séparent quand elle était enfant. Son père a émigré en France, sa mère a refait sa vie de son côté, la jeune Yasmina a donc été élevée par ses grands-parents paternels. N'ayant pas pu poursuivre ses études, elle est mariée de force alors qu'elle est encore mineure. Le destin veut que Yasmina reproduise malgré elle le même sort que celui de ses parents et se voie contrainte de divorcer, quelques années après son mariage, avec deux enfants à sa charge.

Le titre de cette chanson est très significatif *« el qaḍi »:* le juge. La chanteuse sollicite la justice algérienne pour lui accorder le droit au divorce en 1987, soit trois ans après l'adoption du Code de la famille en Algérie, qui a divisé les leaders politiques et le peuple en deux, entre partisans et opposants. Ce Code est connu pour être injuste envers l'émancipation de la femme. De nos jours encore, la femme algérienne divorcée fait face aux pressions familiales et sociales. Il faut dire que par leur séparation, les parents divorcés sont tenus pour responsables d'avoir rendu leurs enfants *« orphelins »*. Le divorce est considéré comme le *« halal le plus détestable »* et est à envisager comme

[1] Sorte de cape traditionnelle.

[2] Par souci de clarté et de compréhension, nous avons procédé à des corrections de certains commentaires.

dernier recours. Il est donc plus convenu d'amener les conjoints à une (nécessaire) réconciliation. La chanteuse donc a choisi de s'expliquer sur ses choix pour déplorer le comportement démissionnaire de son mari :

Ţxil-k a lqadi qebl-iyi berru	Je vous prie Monsieur le juge, accordez-moi le divorce
Yeğğa-iyi deg uxxam netta la yzzehu	Il me laisse à la maison et part se divertir Il sort avec une autre, il me laisse à la maison,
Yeteddu d tayed yeğğa-iyi deg uxxam	Notre union n'est que encre sur papier, il n'a pas de
Nezwej di lkaɣed mačči deg ul yesfan	bonne intention Le destin s'est trompé, il a chamboulé mon quotidien
Lmektub yeghled yesxerb-iyi ussan	

Yasmina met au jour les liaisons extraconjugales de son conjoint et conclut que leur union n'est pas le fruit d'un amour ou de bonnes intentions. De plus, elle met en cause le destin *« el-maktub »* qui s'est tout simplement trompé car il a réuni deux personnes incompatibles :

Yeğğa araw-is	Il a abandonné ses enfants,
Ur yugwad ddnub	il n'a pas peur de commettre des péchés
Ysebbel axxam-is	Il sacrifie son foyer
Yettafar leɛyub	et a emprunté le chemin de la dérive
Kkes-iyi seg iri-s tarwiht-iw tdub	Libère-moi de lui, mon âme fond

Dans ce couplet, Yasmina continue de dénoncer le comportement démissionnaire de son mari. Elle révèle qu'il a abandonné ses enfants et a emprunté le mauvais chemin. Par là, la chanteuse interpelle la conscience du juge et des gens qui peuvent écouter ce titre pour mieux comprendre les raisons de son divorce car la société algérienne condamne fortement un comportement démissionnaire d'un parent envers ses enfants. La chanteuse cherche aussi à se libérer de son conjoint :

Lemmer d yiwen wass what ad nesber	Si c'était une question de jours, j'aurais peut-être pris sur moi
Yettafar el kass yal tameddit yesker	Il est dépendant à l'alcool, chaque soir il se saoule
Kkes-iyi di nekwa-s aɛyi ɣ di lemṛaṛ	Libérez-moi de son patronyme, j'en ai assez de cette vie amère

Yasmina affirme dans ce couplet qu'elle était prête à prendre sur elle, si ce n'était qu'une affaire de jours. Mais la situation aurait dégénéré à tel point qu'elle a dû mettre un terme à ce mariage. L'expression *« yettafar el kass »*, littéralement *« il suit le verre »*, est un euphémisme adopté pour parler de la dépendance de son mari à l'alcool. Cela reste tabou dans les sociétés conservatrices et musulmanes car la religion interdit la consommation des boissons alcoolisées. Par ailleurs, on voit clairement que la chanteuse sollicite le juge pour la libérer du patronyme de son conjoint. Une manière sans doute de laver son honneur face aux dérives de son mari. *« Aɛyi ɣ di lemṛaṛ »* est une métaphore, le mot « *lemṛaṛ »*, qui renvoie littéralement à l'amertume des vomissements bilieux, est utilisé dans ce contexte pour qualifier le sort douloureux auquel la chanteuse a dû faire face.

Ţxilek al qaḍi	Je vous en prie Monsieur le juge,
Mbuh n ṭṭereɣ	Ô! je suis à l'agonie
D jida i y di ifkan	C'est ma grand-mère qui m'a mariée de force,
M bla lmḥiba i tuɣeɣ	C'était un mariage sans amour

Yasmina met en cause sa propre famille qui l'a mariée de force alors qu'elle était encore mineure et vulnérable suite au divorce de ses parents et à l'arrêt de ses études. A cette époque-là (durant les années quatre-vingt), parler de relations amoureuses avant le mariage constituait un grand tabou. Les familles craignaient pour leur réputation et les mariages se faisaient généralement avec l'accord des parents, parfois à l'insu de la mariée. Mais les choses ont bien évolué, du moins dans certains milieux. Les parents sont de plus en plus conscients des conséquences des mariages forcés, dont, eux-mêmes, ont peut-être été victimes. Ils sont ainsi nombreux à faire passer l'avis de leur fille ou de leur fils en priorité. De nombreuses femmes pourraient bien se reconnaître dans ce genre de problème familial ou encore des enfants de parents divorcés qui peinent à trouver « des intercesseurs» en l'absence de leurs parents. Il y aurait ainsi, à travers cette chanson, une revendication en faveur de la cause des femmes, des mineures et des enfants de parents divorcés, dans une Algérie des années quatre-vingt qui se cherche encore. Des commentaires peuvent témoigner de cet état de fait :

(03) Tkhilek alqadhi qevliyi varu (Je vous prie, Monsieur le juge, *j'ai 21 ans je suis à la justice*

L'auteure de ce commentaire se reconnaît bien dans l'histoire de la chanteuse, car elle-même à 21 ans est en instance de divorce qui attend que la justice tranche en sa faveur.

3.3. L'émancipation de la femme : A Yemma Ɛzizen *(Ô chère maman)*

Il est question dans cette chanson d'une fille qui sollicite son père pour la laisser poursuivre ses études plutôt que de songer à la marier. Cette chanson voit le jour durant les années 1970, période pendant laquelle, la société algérienne conservatrice est réticente à l'idée de laisser leurs filles faire des études :

A yemma ɛzizen a yemma	Maman chérie, maman
Ṭṭxilem ina-s i baba ur y-iṭṭɣurr ara	S'il te plait, essaie de convaincre mon père
Nek mazal iyi meẓẓiyeɣ	je suis encore jeune
Zzwaǧ ur ifut ara	Et il est trop tôt pour me marier
Anef iyi ad ɣreɣ	Laissez-moi poursuivre mes études

Les parents étaient très autoritaires, surtout les pères et il était hors de question d'accepter que leurs filles fassent des études car cela risquait de mettre en péril la réputation de la famille. A ce propos, Nafissa Zerdoumi compare l'autorité du père algérien au pouvoir divin sur terre: « le père, c'est l'autorité divine entre les mains d'un être humain.» (1970: 162). Cela résume le type de pères à qui s'adresse la chanteuse et explique aussi le fait que la demande passe par la mère.

Zriɣ ansi i d-cettleɣ	Je connais mes origines
F nif-iw ar ad ṭṭweṣṣiɣ	Il y va de mon honneur, je sais, ne vous en faites pas
Iban webrid ṭṭaɣeɣ	Je connais le chemin que j'ai emprunté
D abrid n baba d jeddi	C'est le chemin de mon père et de mon grand-père (L'honneur de ma famille est en jeu)
Zman xas ibedel	Les temps ont certes changé
Mačči af yellis n laṣel	Mais pas pour celle qui tient à ses origines

Dans ce couplet, Nouara révèle ce qui contraint les parents algériens à ne pas laisser leurs filles faire des études à savoir la question de l'honneur et la réputation de la famille. La chanteuse tient à rappeler qu'elle connait bien ses origines et sa filiation qu'elle se doit de rendre fière. Elle admet, à mots couverts, que des jeunes de son

époque ont emprunté le chemin de la dérive, à l'exception des filles qui tiennent à leurs origines.

Ur sellet i lhedra n meden	Ne prêtez pas attention aux dires des gens
Kul wa kan ad yeks ayla-s	Que chacun s'occupe de ses affaires
Wamag tin yeɣran tessen	Sinon, une fille qui a fait des études
Wer yeṭṭili lxuf fel-as	Vous n'avez pas à craindre sur son sort
Axam-is ad t-teɛmer	Un jour, elle aura un foyer, un mari et des enfants
A ṭṭeğğ lahl-is di liser	Et quittera ainsi ses parents, fiers et rassurés

Dans ce couplet, elle s'adresse directement aux parents et met en cause les mauvaises langues qui nuisent à la réputation des filles de bonnes familles et découragent leurs parents :

Taḥermit ur tesexsar	Une fille intègre ne déshonore pas
Selhiba-s tzemm imawen	Avec sa probité, elle fait taire les mauvaises langues
Ur ɣeṣṣbet eğğet-ṭṭ aṭṭ ɣer	Ne vous précipitez pas et laissez-la poursuivre ses études
A yimawlan ɣlayen	Ô chers parents
Ilaq ad tfernem ayen yelhan d yeclem	Il faut distinguer le bon grain de l'ivraie

Encore une fois, l'artiste insiste sur la nécessité de faire abstraction des mauvaises langues. Elle présente la fille instruite comme un être digne, honnête qui force le respect. Elle dénonce et démonte un stéréotype. En d'autres termes, une fille qui fait des études n'est pas une fille de mœurs légères. A travers cette chanson, on voit que l'instruction de la fille passe par un contrat clairement défini entre la fille, ses parents et les attentes de la société. Les choses ont bien évolué depuis. L'enseignement est rendu obligatoire comme cela est stipulé dans l'article 12 de la loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 : « L'enseignement est obligatoire pour toutes les filles et tous les garçons âgés de 6 ans à 16 ans révolus ». De nos jours, les parents encouragent leurs filles à aller loin dans leurs études et à intégrer le milieu professionnel. Cette chanson et tous les discours en faveur de l'émancipation de la femme auraient peut-être joué un rôle dans l'évolution des mentalités.

Ce titre a fait réagir quelques internautes. Nous retenons l'avis d'une internaute qui regrette la décision de son père qui l'a mariée alors qu'elle voulait étudier. Nous constatons que sous des pseudonymes, les Algériens trouvent une certaine aisance à s'exprimer dans ce monde virtuel:

(04) Chaque fois que j'écoute cette chanson*, je pleure. Mon père m'a déscolarisée pour me marier. Maintenant j'ai 47 ans et j'ai 5 enfants mais j'ai pu pardonner à mon père*

3.4. Changement du statut de la femme: Yenza ennif *(l'honneur est vendu)*

Cette chanson de Rabah Taleb traite de l'émancipation de la femme qui est perçue d'un mauvais œil par le chanteur. La femme s'approprie l'espace public qui est selon lui propre à l'homme :

Yenza nnif yenza	L'honneur kabyle est vendu
Uɣen-t yedrimen	Contre de l'argent
Sewweq ya Louiza	Va, Louiza
Zuṛ-ed ltnayen	Fais le marché du lundi[1]

[1] Traduction de ce passage faite par Ammouden A., (2012 : 70).

Pour le chanteur, la femme renonce à la question d'honneur pour de l'argent. Pour lui, les traditions algériennes n'ont pas pu résister face à la mondialisation qui a fait éclater le patriarcat dans le foyer kabyle.

Tesereffeg teɛella tedda g taxiyen	Elle a volé haut et a pris des taxis
Tnuda lexla telḥeq letnayen	Elle a traversé la forêt, pour atteindre le marché du lundi
Tekcem ar qahwa, teqqim f tavla	Elle entre dans un café,et s'attable
Dinna dummunen	Là-bas, ils (les hommes) jouent aux dominos

Toujours d'après le chanteur, ce type de femmes quitte le cocon familial à la conquête de la ville, pour se mêler des affaires et des loisirs des hommes. Le trajet est long, elle décide alors de prendre un taxi et traverse seule la forêt, un milieu dangereux et isolé. Le chanteur réalise ces paroles sur un ton très ironique, comme pour déplorer le comportement de ces femmes.

Iḥettem-itt lḥal tufad sebba	Elle est (soit disant) contrainte d'agir ainsi, elle a su trouver un prétexte
Telsa-d aserwal, tḍegger lǧebba	Elle porte un pantalon et a jeté sa robe
Argaz-is yemut ad ṭeddem nnuva	Son mari est décédé, elle prend donc la relève

Pour Rabah Taleb, ce genre de femmes cherche des prétextes pour sortir. Il ajoute dans ce couplet qu'elle porte un pantalon, un vêtement conçu pour l'homme qui symbolise la virilité. Elle jette ainsi sa fameuse « jebba », une robe du quotidien faite avec du tissu bon marché, au profit du pantalon comme pour faire un saut civilisationnel qui est très mal perçu par le chanteur. Ce dernier estime que ces femmes s'assimilent à des femmes qui ne sont pas de bonnes mœurs (Ammouden, idem). Le chanteur nous apprend, toujours en usant de l'ironie, que cette femme est veuve, elle a donc un prétexte pour endosser le rôle du père. Cela résume l'idée que la femme n'est pas apte à prendre la place de son mari et n'a pas à s'aventurer sur un terrain exclusivement masculin. Par ailleurs, nous avons appris via certaines sources de notre entourage que le chanteur Rabah Taleb désignerait, à travers cette chanson, des veuves de martyrs de la révolution algérienne (1954-1962). Le chanteur regretterait qu'elles cherchent à se libérer de la tutelle de leurs défunts maris et salissent ainsi leur mémoire en agissant de la sorte. On peut dire aussi que l'expression « Argaz is yemmut » [son mari est mort] renvoie à tous les maris peu soucieux du comportement de leurs femmes.

Tessivilizi tesevɣ-ed ccɛɛr-is	Elle est civilisée et s'est teint les cheveux
Ma ymusa-ṭ yizi ad yerwi lɛqel-is	Et s'affole, si une mouche se posait sur elle
Il parlé fronci tenker yak laṣel-is	Elle parle en français et a complètement renié ses origines
Il parlé franci tenker yak laṣel-is	Elle parle en français et a complètement renié ses origines

Le chanteur présente ces femmes comme des êtres snobs, en parlant du changement capillaire et un peu gauches car elle ne sont pas tout à fait à l'aise avec ces changements. La présence des mouches renvoie au milieu rural et à leur vie de campagnarde que ces femmes veulent renier, tout comme le fait de parler en français. La question de l'insécurité identitaire se manifeste à travers les choix socio-discursifs de ces femmes qui préfèrent pratiquer le français et délaissent ainsi l'usage du kabyle. Le chanteur signale ainsi qu'elles abandonnent leur véritable mission, celle de la transmission de langue maternelle, au profit d'une autre langue qui n'est pas la leur. Le passage « elle parle en français » a été évoqué deux fois, la première en roulant le r : */ R*

/[1] comme pour interpeler l'homme algérien. Puis la deuxième fois, avec un /r/ grasseyé comme pour parodier la façon de parler ces femmes qui, sont pour le chanteur « maladroites » tant par leur choix que par leur pratique. Pour le chanteur, ces éléments mettent en péril la stabilité du foyer kabyle.

Cette chanson a divisé la communauté des internautes entre partisans et opposants. Nous retenons la réaction d'un internaute dont la position envers le chanteur a changé au fil des années car le texte est, pour lui, trop discriminatoire envers la femme:

(05) J'adorais cette chanson quand j'étais petit vers 1966-67 et je me rappelle les paroles par cœur encore aujourd'hui. *Mais mon appréciation a changé depuis ce temps. Aujourd'hui, les paroles de cette chanson me donnent envie de vomir et je ne peux m'empêcher de percevoir Taleb Rabah comme un paysan ignare et rétrograde. Des paroles, fidèles à leur époque, qui trahissent l'idée que la femme doit rester au foyer, avoir des enfants, faire la cuisine et fermer sa gueule devant ses maîtres, les hommes du village.*

D'autres trouvent que le chanteur prédisait le futur:

(06) Paix à vôtre âme, *chanson des années 1960 -70, elle est d'actualité, visionnaire*

La question de l'abandon de la langue maternelle a elle aussi été évoquée par certaines internautes:

(07) c'est encore pire *le kabyle moderne ne veut plus parler le kabyle et ne parle que le français.*

3.5. Les mutations familiales : Ay axxam *(Ô maison)*

Nombreuses sont les études qui mettent en lumière l'éclatement des foyers algériens élargis (Oussedik et al., 2012). Dans cette chanson, Akli Yahyaten traite de ce thème et s'étonne lorsque soudainement, les siens se séparent même si c'est par la force des choses. Mais il s'interroge sur le sort de chaque membre et de cette vieille bâtisse abandonnée :

Nemsfṛaq am ivawen ɣaf lluḥ	Comme des fèves, sur la planche, séparés[2]
Kul yiwen anida yṛuḥ	Chacun de nous a suivi son chemin
Kul ḥed yelha d ceɣl is	Chacun de nous est occupé
Anida llan iɛezizen n ruḥ	Que sont devenus les chers?
Wid i ɣ-iḥerzen mi inella mecṭuḥ	Qui nous ont protégés quand on était petits?
Am axxam i ğğan imawlan is	Comme une maison abandonnée par sa famille

Dans ce refrain, le chanteur se pose toujours la question de savoir ce qui a anéanti la maison familiale et regrette que ses propriétaires aient déserté les lieux.

Ay axxam d acu ik-yuɣen	Ô maison, qu'est-ce qui t'arrive ?
Ini-yid win i k-innuɣen	Dis-moi qu'est-ce qui t'a anéantie ?
Anida i llan imawlan ik	Où est ta famille (tes propriétaires) ?
Wid i k-izdɣen ruḥen	Ceux qui t'habitaient, sont partis

[1] pratique très répandue et adoptée par les locuteurs de sexe masculin pendant la période coloniale et postcoloniale française en Algérie et dans tout le Maghreb.

[2] Traduction faite par un auteur anonyme. Des modifications y ont été apportées.

Akli Yahyaten est nostalgique de l'ancienne maison dans laquelle vivait la grande famille élargie dans la prospérité et la gaieté. Le chanteur est reconnaissant envers les efforts de la maisonnée qui travaillait d'arrache-pied. Ce qui n'est plus le cas aujourd'hui car la grande famille a bel et bien éclaté et chaque membre pense à ses intérêts personnels. La chanson revêt un autre sens car la maison désigne dans cette chanson le père, le patriarche, à qui l'on doit toute cette réussite. Mais il a fini par périr comme un lion dans la jungle où il règne, c'est-à-dire en héros.

Asmi i tbeddeḍ af iḍaren-ik ketren lhbab ik	Jadis, quand tu étais debout et bien entourée
Kul yum ɣurek d ţameɣra	C'était la fête chez toi, tous les jours
Tḥureveḍ-ţen s lxir ik tecebbiḥ eḍ udem ik	Tu t'es battue pour ta famille que tu as su honorer
Elxir ur k-iţɣiḍ ara	Tu ne comptais pas tes efforts
Win ivɣan yecḍeḥ tura wiceqa	Aujourd'hui, chacun fait comme bon lui semble
Izem meskin teččat lexla	Le pauvre lion a péri dans la jungle
Asver kan i leɛtav-ik	Tes efforts sont partis en vain, courage

Dans ce couplet, le chanteur met en garde le patriarche ou encore chaque membre de la famille qui pourrait être à la proie d'un problème familial et lui lègue quelques conseils pour préserver son foyer. Il rappelle qui la méfiance et la discrétion sont des éléments-clés dans le maintien de la stabilité familiale.

Ma uɣalen-d wussan-ik aɛqel laḥvav ik	Si les jours heureux reviennent,
Win ylḥan win n diri	Sélectionne tes vrais amis
Maččі win i d-yeḍsan deg udem ik	Celui qui te sourit
Ad s-tmuddeḍ ul ik	Ne doit pas forcément devenir ton confident
Ad t-ţḥesveḍ elɛebd el ɛali	Et ne le prends pas pour une personne attentionnée
Ad k weṣṣiɣ fehem iman ik	Je te lègue ces conseils et sache comment agir
Effer ffer serr ik	Garde tes secrets pour toi
Ay axxam fellak ne ţeɣenni	Ô maison, nous te dédions cette chanson

Cette chanson montre tout simplement la sacralité du milieu familial chez les Kabyles. Elle évoque plusieurs choses à la fois la nostalgie, une leçon de vie, le rôle du patriarche, l'effondrement du foyer kabyle, etc. Pour conclure, nous estimons que le commentaire de cette internaute résume bien cet état de fait :

(08) *Une chanson terrible, époustouflante*, je n'ai plus de qualificatifs pour la décrire, elle provoque un séisme de sentiments et de ressentis. On ne peut pas écouter cette chanson comme toutes les autres. Elle a quelque chose d'inexplicable... les souvenirs, *l'histoire, l'enfance, la famille, la joie mêlée à la colère, la tristesse, la solitude, les regrets,* et nous rappelle la vitesse à laquelle la vie passe... En l'écoutant, je me sens voyager dans mon passé, mais pas seulement, mais aussi dans le passé de mes parentes et de leurs parents et même plus loin… C'est une chanson qui vient d'ailleurs*. j'ai rarement la possibilité de l'écouter jusqu'au bout.. Je n'arrive pas à expliquer cela...* Merci grand Maître Da w Akli .

3.6. Rapports père/fille : Lettre à ma fille

Jadis, la naissance des filles dans les familles algériennes et kabyles en particulier, était très mal vécue, notamment pour le père, comme le montre l'étude de Benali 2015: 03) :

Il arrive que le père taise l'accouchement « raté » de son épouse de peur d'entendre le mot Meskine (pauvre). Les gens se lamentent ouvertement sur leur sort en utilisant des expressions telles que : « les pauvres ils n'ont pas d'enfants, ils n'ont que des filles ; que Dieu leur donne de la patience ». Comme si les filles n'étaient pas comptées comme des enfants.

Cela dit, les choses ont évolué, à commencer par l'intégration de la fille dans le milieu scolaire, puis professionnel à l'âge adulte. Cela lui a permis d'asseoir son indépendance et d'être reconnue notamment auprès des siens. Idir met des mots sur ces distanciations présentes encore chez certaines familles algériennes ou maghrébines en général installées en France ou en Europe où de nouvelles habitudes interfèrent avec l'éducation familiale algérienne traditionnelle.

Comme tous les matins, tu es passée devant ce miroir
Ajuster ce voile sur tes cheveux, qui devra tenir jusqu'à ce soir
Tu m'as dit au revoir d'un regard, avant de quitter la maison
Le bus t'emmène à la fac, où tu te construis un horizon
Je suis resté immobile, j'ai pensé très fort à toi
Réalisant la joie immense de te voir vivre sous mon toit

On découvre ici un père dissimulant ses émotions face à sa fille à qui, toute sa vie, il aura du mal à exprimer ses sentiments *« ajuster ce voile sur tes cheveux, qui devra tenir jusqu'à ce soir »* fait référence à la nécessité de rester pudique, comme l'impose la religion et la société aussi, *« le bus qui t'emmène à la fac, où tu te construis un horizon »* c'est justement cette concession que font les parents pour le bien de leurs filles : se construire un avenir à travers les études.

Mais tu sais ma fille chez nous, il y a des choses qu'on ne dit pas

Dans cette chanson, Idir affirme clairement que certaines attitudes des pères envers leurs filles ne portent tout simplement pas de nom. Cela aboutit bien souvent à des mi-ententes voire des conflits engendrés par ce problème culturel :

Mais a-t-on vu assez souvent un vrai sourire sur tes lèvres?
Tout ça j'me le demande, mais jamais en face de toi

Entre interdit et concessions, le chanteur, comme tous les autres pères maghrébins sans doute, songe beaucoup au bien-être de sa fille car il est conscient de naviguer dans deux mondes distincts : perpétuation des traditions et liberté individuelle d'où cette demande aux personnes qui s'érigent en bien-penseurs de se taire, le temps pour ces filles de profiter de leur liberté et aux parents de lâcher le fardeau:

Et si on décidait que tous les bien-pensants se taisent?
Si pour un temps on oubliait ces convenances qui nous pèsent?
Si pour une fois tu avais le droit de faire ce que tu veux

Idir met des mots sur les silences des parents qui cachent bien souvent leurs craintes malgré leur attachement à leurs filles et un profond sentiment d'avoir échoué à concilier tradition et modernité. La société algérienne est au cœur de ce débat car les liens père/fille évoluent. Le père se veut plus proche affectivement de ses enfants et de ses filles comme le montre l'étude d'Abdelhak (2014), quitte à léguer son rôle de père autoritaire à la mère:

Il m'a fallu du courage pour te livrer mes sentiments

Mais si j'écris cette lettre, c'est pour que tu saches, simplement
Que je t'aime comme un fou, même si tu ne le vois pas
Tu sais ma fille chez nous, il y a des choses qu'on ne dit pas.

Cette lettre touche bien évidement beaucoup de parents et filles d'Algérie et d'ailleurs. Les internautes ont tenu à manifester leur ressenti vis-à-vis de cette lettre :

(09) En écoutant cette lettre, j'ai juste une seule envie d'aller retrouver mon papa et lui dire hamlagkhk a Vava *[Je t'aime papa],* mais chez nous il y a des choses qu'on ne dit pas!

Le recours au kabyle dans le commentaire ci-dessus marque la sincérité des sentiments de la fille envers son père, mais elle est aussitôt rattrapée par la pudeur. Ces sentiments demeurent ainsi présents en dépit des différences d'ordre culturel ou générationnel entre parents et enfants.

Conclusion

Nous avons traité dans ce modeste travail de quelques chansons qui portent sur l'univers familial ou sur des questions en rapport avec la famille. Nous pouvons dire à ce sujet que ces textes révèlent bien souvent les sentiments que les Algériens dissimulent dans leur vie quotidienne car la famille demeure un espace privé et sacré dans l'imaginaire des Algériens.

La chanson reflète aussi une réalité parfois amère de la famille mais contribue aussi à faire évoluer les mentalités sur des sujets tabous. De nos jours, chanter n'est pas mal vu, en Algérie : des jeunes chanteurs reprennent des titres d'anciens chanteurs. Plusieurs chansons algériennes d'expression arabe et berbère traitent de ces problématiques liées à l'univers familial. Plusieurs courants littéraires et artistiques: romans, films, contes, etc. racontent, eux aussi, la famille algérienne et il serait important de s'y intéresser.

Références bibliographiques

Abdelhak, A., (2014), « La place du père dans la famille algérienne ». *مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ*, n° 09. pp. 21-34.

Ameziane, A., (2013), « D'une oralité traditionnelle à une oralité de plus en plus médiatisée », *Littérature africaine et oralité*. Baumgardt U., Derive J. (dir.), Actes des Journées d'études de l'APELA (Jeudi 23 et vendredi 24 septembre 2010, Paris, INALCO / LLACAN), Paris, Karthala, pp. 121-134.

Ammouden, A., (2012), « L'exil dans la chanson de l'immigration » in : *Études et Documents Berbères*, n° 31, pp. 63-72.

Benali, R., (2009), « Rôles et statuts dans la famille algérienne : changement et répercussions », *Arabepsynet E. Journal*, n° 21-22, pp.90-95.

Benali, R., (2015), « L'éducation de la fille dans la famille Algérienne traditionnelle », *Revue des sciences de l'homme et de la société*, n° 15, pp. 03-31.

Berbère Télévision. (2020, 14 août). *"War Tilas" avec le journaliste Amer Ouali, coauteur de la première biographie de Idir*. [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=WTCIwOB8Asw

Miliani, H., (2018) « Déplorations, polémiques et stratégies patrimoniales. Á propos des musiques citadines en Algérie en régime colonial », *Insaniyat / إنسانيات*, 79, pp. 27-41. mis en ligne le 31 juillet 2019, consulté le 01 octobre 2023. URL : http://journals.openedition.org/insaniyat/18462 ; DOI : https://doi.org/10.4000/insaniyat.18462

Oussedik, F. (dir), (2012), *Mutations familiales en milieu urbain. Algérie 2012*, Alger, DGRSDT CRASC.

Yacine-Titouh, T., (1988), *Si tu m'aimes, guéris-moi, Études d'ethnologie des affects en Kabylie*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Zerdoumi, N., (1970), *Enfants d'hier. L'éducation de l'enfant en milieu traditionnel algérien,* Paris, François Maspero.

Fatma GUENDOUZEN 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*.

Received: April 7, 2023 | Revised: October 9, 2023 | Accepted: November 11, 2023 | Published: December 15, 2023

CODE DE LECTURE ET JEU DE L'ÉNONCIATION CHEZ LAMINE BENALLOU DANS LES VIES (MULTIPLES) D'ADAM / CODE OF READING AND GAME OF ENUNCIATION AT LAMINE BENALLOU IN LES VIES (MULTIPLES) D'ADAM[1]

DOI: 10.5281/zenodo.10407398

***Résumé**: Le réalisme magique est un mode narratif qui mêle le réel au fantastique, mais dans lequel le surnaturel trouve sa place dans le réel. Lamine Benallou choisit ce cadre pour parler des obstacles et des incohérences auxquels se trouve confronté Adam, un écrivain d'origine maghrébine livré au deuil et à la solitude. Cet article a pour but de montrer à travers la double énonciation, comment la métaphorisation de l'écrivain face à la paratopie dans le champ social donne à voir la figure de soi de l'auteur.De plus, la distinction entre narrateur/auteurpermet de comprendre le code d'écriture et le parcours de lecture tracé par Lamine Benallou .*

***Mots-clés**: réalisme magique, énonciation auctoriale, figure de soi, contexte social, champ littéraire.*

***Abtract**: Magical realism is a narrative mode that mixes the real with the fantastic, but in which the supernatural finds its place in the real. Lamine Benallou chooses this setting to talk about the obstacles and inconsistencies which faces Adam, a writer of North African origin left to mourning and loneliness.This article aims to show through the double enunciation, how the metaphorization of the writer in prey to paratopia in the social field allows to see the self-figure of the author.In addition, the narrator/author enunciative distinction makes it possible to understand the writing code and the reading path traced by Lamine Benallou.*

***Key words**: Magic realism, auctorial enunciation, figure of self, social context, literary field.*

Introduction

La littérature algérienne de langue française de l'extrême contemporain semble être marquée par le renouveau. Le roman algérien traditionnellement enraciné dans l'histoire et la société perd progressivement ses caractéristiques. L'on se tourne vers d'autres modes d'écriture en cherchant l'originalité des thèmes abordés.

Il va sans dire que les apports nouveaux sont l'effet de la volonté d'occuper une place conséquente dans le champ littéraire. Cette volonté de différence et d'innovation que l'on détecte chez les écrivains récemment venus à l'écriture romanesque soulève la question de leur posture, de leur présentation de soi afin de mieux cerner les conditions de production de cette littérature.

Il convient de rappeler qu'en règle générale la figure auctoriale est propice à se révéler à travers les journaux intimes, les autobiographies, les mémoires et autoportraits et dans une moindre mesure dans ce genre, sujet à controverses, qu'est l'autofiction ; en revanche, la fiction, reste un texte de pure création où les traces du vécu de l'auteur sont imperceptibles. L'auteur prend soin de masquer et de voiler les éléments biographiques par stratégies narratives et énonciatives appropriées. Seuls les dispositifs péritextuels et épitextuels peuvent fournir des indications sur l'instance auctoriale.

En effet,

> « L'auteur de fiction n'est pas directement responsable de ce que dit le personnage ou le narrateur. Camus ne dit pas avoir tué un homme – c'est le narrateur Meursault de

[1] Hanène LOGBI, Université des Frères Mentouri de Constantine, Algérie, Laboratoire SLADD, loogbi@yahoo.

> l'*Etranger* qui dit cela- ; mais l'auteur veut dire quelque chose avec son texte. » (Dario Compagno.in Carel, 2012 :107)

Dans son parcours, tout écrivain énonce en fonction de ce qu'il veut dire, de ses choix de genre, dans un contexte donné et en fonction de l'état du champ littéraire et social.
S'il est donc difficile de voir se dessiner la figure de l'auteur dans un texte de fiction, le choix de la forme et du mode narratif est déjà en soi un indicateur sur la façon dont celui-ci entend être perçu.
Nous avons été attentive à un auteur, Lamine Benallou, dans son roman, *Les vies (multiples) d'Adam*, qui semble donner à lire une esquisse de présentation de soi, à travers cette fiction.

Dès lors sachant que dans tout énoncé narratif il y a un dédoublement énonciatif, comment les traces de la présentation de soi sont-ellesperceptibles dans ce roman ?

Nous supposons que le texte pourrait répondre au régime constitutif tel que défini par Gérard Genette dans *Fiction et diction*.Il semblerait que nous soyons en présence d'un texte ou l'auteur expose le mode de lecture.

Enfin dans *Les vies (multiples) d'Adam* les contours d'une présentation de soi semblent dessinés à travers les jeux d'écriture et de la double énonciation.

Pour mener à bien cette démonstration, nous nous appuierons sur les éléments du réalisme magique et celui de la polyphonie énonciative dans le roman.

Notre réflexion se déroulera selon trois étapes, la première concernera l'entrée dans la diégèse, la seconde entreprendra la lecture du texte à travers le code narratif, la troisième portera sur la double énonciation et le jeu d'écriture.

L'histoire rapporte les faits suivants : un homme nommé Adam se réveille un matin et met du temps à s'apercevoir que son épouse, Amina, pourtant en bonne santé jusque-là, est morte dans son sommeil. Cet événement le sidère et le plonge dans un état de déni. Puis la découverte du journal de cette dernière le perturbe davantage, mais la rencontre avec Pablo va changer le cours de son existence.

1. Accroche du lecteur et mise en scène réaliste

Dans le cadre de la formation de licence en français langue étrangère (FLE), un atelier de lecture a proposé un ensemble de plusieurs romans aux étudiants. Ce dernier avait pour objectif de familiariser et sensibiliser les apprenants à la lecture et à la réflexion sur des textes littéraires longs. Dès les premières pages*Les vies (multiples) d'Adam* a d'emblée interpelé ces étudiants. Outre l'étrangeté dans laquelle baigne l'histoire narrée, un élément de celle-ci a été décisif pour le choix de ce roman. Nous nous arrêtons sur cet élément important pour l'accroche des étudiants. Adam, ayant fini par réaliser que sa femme ne faisait pas une grasse matinée, mais était bel et bien morte, a du mal à accepter cette mort. Il décide de placer le corps de la défunte dans le réfrigérateur afin de pouvoir profiter encore de sa présence, au lieu d'avertir les enfants de la mort de leur mère.

Cet acte, qui peut paraître comme étant un geste de désespoir, a choqué la majorité des étudiants. En effet, il a provoqué chez eux une vive réaction, du fait qu'il est inconcevable de refuser l'inhumation à un mort. Bien au contraire, dans la culture musulmane, il est fortement recommandé de mettre les morts en terre le plus rapidement possible. Ce fait est à l'origine du vif intérêt des étudiants.

Or Adam, après avoir placé le corps d'Amina dans le réfrigérateur, s'adonne à un rituel macabre, en le visitant tous les matins, ouvrant la porte de l'appareil pour préparer le petit déjeuner en présence de sa femme et l'entretenir de l'actualité ou évoquer leur vie passée. Il ira même jusqu'à fêter son anniversaire, et lui offrir un cadeau.

« Je m'approchai d'elle, déposai un baiser sur sa joue et refermai la porte du réfrigérateur. » (Benallou, 2022 :32)
« J'eus soudain l'envie de l'entretenir des livres, de tous ces livres qui sont la grande passion de la vie d'un grand nombre de personnes et évidemment de la mienne. » (Benallou, 2022 :40)
L'étonnement, puis le questionnement ou la désapprobation des étudiants sont les signes que l'effet escompté par l'auteur a agi. Pris dans la diégèse, séduits, ils veulent aller plus loin dans la lecture de cette histoire peu commune.

L'histoire prend un nouvel aspect, lorsque le personnage livré à une sorte de déni de la mort, refusant le rituel du deuil (attitude pouvant paraître pathologique), découvre fortuitement qu'Amina, sa femme, écrivait secrètement, sur de petits cahiers, un roman ou un journal érotique, voire pornographique. Par ailleurs, lui-même, est un écrivain qui semble être en panne d'inspiration.

Tout se dérègle. Adam entre dans un état psychique semblable à de la mélancolie. S. Freud explique ce qu'est la mélancolie en la rapprochant justement du deuil :

> « Dans les deux cas, les circonstances déclenchantes dues à l'action des événements de la vie, coïncident elles aussi, pour autant qu'elles apparaissent clairement. Le deuil est régulièrement la réaction à la perte d'une personne aimée ou d'une abstraction mise à sa place… La mélancolie se caractérise du point de vue psychique par une suspension de l'intérêt pour le monde extérieur, la perte de la capacité d'aimer, l'inhibition de toute activité, et la diminution de l'estime de soi...Ce tableau devient compréhensible, lorsque nous considérons que le deuil présente les mêmes traits sauf un seul : le trouble du sentiment de l'estime de soi manque dans son cas. » (Freud in Société ,2004 : 145-171)

L'auteur signale encore :

> « Mais la mélancolie a quelque chose de plus dans son contenu que le deuil normal. La relation à l'objet n'est pas simple dans son cas, mais compliquée par le conflit ambivalentiel...Dans la mélancolie, se nouent autour de l'objet des combats singuliers dans lesquels haine et amour luttent l'un contre l'autre, la haine pour détacher la libido de l'objet, l'amour pour maintenir cette position de la libido. » (Freud in Société ,2004 : 145-171)

Ainsi, l'explication « réaliste » de l'histoire trouve sa motivation dans une logique du deuil et de la mélancolie.

Adam, perturbé par la découverte des cahiers d'Amina, semble se désintéresser du corps placé dans le réfrigérateur et se détacher de son rituel macabre à partir de ce moment-là :
« La découverte de ces cahiers me tourmentait… J'avais besoin de sentir l'air frais du dehors. » (Benallou, 2022 :59).
« Je n'allai pas, comme à chaque fois de puis ce fameux jour où ma femme était morte, ouvrir la porte du réfrigérateur pour jeter un coup d'œil à mon amour de toujours. » (Benallou, 2022 :62)
« Je pris mon café tout seul, en lui jetant de temps à autre des regards furtifs et réprobateurs : comme si j'attendais qu'elle s'explique. » (Benallou, 2022 : 67)
Ses sentiments à l'égard de la défunte changent et deviennent mitigés.

La figuration de l'ambivalence est annoncée par une anecdote qu'un ami écrivain avait racontée au personnage. Cette anecdote, précédant la nouvelle attitude d'Adam, constitue une mise en abyme anticipatrice :

> « C'est l'histoire douloureuse d'un homme qui n'aimait sa femme que lorsqu'il faisait beau et que le temps était radieux et ensoleillé. Le moindre petit nuage ou une simple ondée passagère faisait qu'il se mettait à la détester et ne voulait ni la voir, ni encore

> moins lui parler… Il finit par être enfermé dans un hôpital psychiatrique... » (Benallou, 2022 : 21)

Il est important de signaler la présence de cette anecdote qui est une fiction métatextuelle. En tant que telle, elle est un signe de la présence auctoriale dans le roman. En reflétant la fiction principale, elle attire l'attention sur son aspect fabriqué et sur la présence de l'illusion mimétique. Elle signifie que les limites entre la réalité et la fiction sont poreuses.

Portant sur l'ambivalence, elle est un miroir dans lequel le lecteur peut voir le reflet de la fiction principale. Elle théorise donc le processus de l'écriture en train de s'accomplir. On y détecte plus que la voix du personnage narrateur, celle de l'auteur dévoilant le travail de l'écriture en action. Cette anecdote métatextuelle, au-delà de sa fonction ludique, exhibe les masques de la fiction par son intertextualité interne.

En effet, en lisant un roman, le lecteur pense plus à l'être du monde fictionnel qui énonce, le narrateur, qui est l'énonciateur apparent, or celui qui a la responsabilité effective de ce qui est écrit, l'auteur, l'énonciateur effectif, est généralement masqué. En attirant l'attention sur la « fabrication » du texte, il manifeste sa présence.

Ce dédoublement de l'énonciation dans la fiction métatextuelle figurée par l'anecdote permet de croiser dans les mêmes mots les deux voix, celle apparente et celle effective. Cependant ces deux voix ne disent pas la même chose : la première raconte une anecdote, la seconde, en doublant la fiction principale, met en garde contre l'illusion référentielle de la fiction, elle constitue déjà une orientation de lecture.

Ainsi de nombreux autres passages affichent par le biais de la voix auctoriale, les stratégies textuelles selon lesquelles s'élabore le sens global du texte.

Du point de vue de la formation du sens, ce dernier est orienté autrement et progressivement, dans cette perspective, le motif de la perte de l'estime de soi est important. Il est abordé, au moment où Adam ayant découvert les cahiers secrets d'Amina, décide de se remettre lui-même à écrire. L'intérêt du lecteur est ainsi orienté progressivement vers le thème de l'écriture au détriment de la réaction du personnage à la suite de la mort de sa femme :

> « Cela faisait combien de temps que je n'avais pas ouvert mon ordinateur ? Des mois ? Des années peut-être. Il me semblait avoir perdu tout mon potentiel d'imagination que je possédai auparavant. Même toute sorte d'illusion...Une espèce de peur enfouie me freinait. Peur de quoi ? Je me souvins avoir passé des heures devant mon bureau, imaginant des situations, recréant des histoires. Peut-être cette peur avait pour origine cet échec que je pressentais, que je voyais comme inéluctable. Je me rendais compte que toutes mes illusions s'écroulaient avec les années. » (Benallou, 2022 : 63)

C'est alors qu'intervient la rencontre avec Pablo.. À partir de cette rencontre, nous pénétrons dans un univers où de plus en plus d'éléments mystérieux vont survenir dans ce cadre réaliste préalablement posé. À ce stade, le récit peut encore évoluer dans le sens de la perturbation psychique, ce qui maintiendrait l'effet de réel.

Pour autant, le roman se charge d'une tonalité insolite provoquée par différents événements singuliers, et, en cela, il répond aux traits d'un code narratif particulier, celui du réalisme magique.

2. Programmation d'une autre forme de lecture

Le réalisme magique est désigné tantôt comme mode narratif de la fiction, tantôt comme tendance narrative ou style. Né dans la deuxième moitié du 20ème siècle, dans le domaine des arts visuels, initié par le critique d'art, Franz Roh, le réalisme magique a été adapté à la littérature. Du point de vue théorique, Alejo Carpentier est reconnu comme celui qui a posé en premier les principes du réalisme magique en littérature.

Sur le plan de la production littéraire, on considère l'écrivain colombien Gabriel Garcia Marquez comme le représentant de ce mode narratif, de même que l'écrivain argentin Jorge Luis Borges. Ce mode d'écriture est donc principalement représenté en l'Amérique latine, mais il s'est propagé à travers le monde, et, désormais, on le rattache également au mouvement postcolonial.

Le mode est essentiellement caractérisé par la juxtaposition du réel et du magique ce qui produit l'ambiguïté du texte et a pour effet la désorientation du lecteur. Bien que n'ayant pas de définition bien arrêtée, celui-ci est suffisamment codifié pour permettre de déterminer certains traits distinctifs.

L'activité du lecteur consistera, par conséquent, à identifier ces traits de code pour comprendre la cohérence du texte et réagir en développant ses compétences, son savoir, et interpréter le texte. Parmi ces traits, les plus importants sont le surnaturel, la sensibilisation au mystère, l'exagération et l'amplification qui rappellent le baroque, l'hétérogénéité provoquant la discontinuité narrative. Souvent, la présence d'un personnage écrivain et la manifestation de l'altérité constituent des éléments marqueurs du réalisme-magique.

Le défi porté par le réalisme magique consiste à comprendre la complexité de l'imbrication du réel et du surnaturel. De fait, le réel et le magique sont deux codes antinomiques, l'écrivain réussit cependant à les faire cohabiter. Dans un cadre naturel et habituel, survient un monde surnaturel qui fait peser le doute tant sur le réel que sur le magique.

Est classé comme magique tout élément d'ordre fantastique ou étrange et auquel le lecteur ne peut trouver de cohérence, d'autant qu'il y a une réticence du narrateur à donner une quelconque explication à l'étrangeté

2.1. Logique du magique/ Logique du réel

Adam rencontre Pablo, il lui fait part du décès de sa femme et de ses difficultés à démarrer l'écriture de son roman. Ce dernier l'invite à passer quelques jours dans sa somptueuse demeure où il l'aidera à écrire.

L'aspect magique est alors concentré sur le personnage de Pablo, avec son allure de vieillard sorti d'un autre temps et sur les lieux où il conduit Adam. Le mystère se construit autour de la maison semblant surgir de nulle part, du jardin magnifique doté d'un étrange labyrinthe. Ils comportent des espaces interdits à Adam et des endroits qu'il a l'autorisation de visiter. En outre, cette maison abrite une bibliothèque fabuleuse, le nombre d'ouvrages qu'elle renferme est impressionnant, certains sont rares et très anciens.

L'attitude énigmatique des hôtes de la maison rajoute au mystère : Pablo et sa cuisinière Emilia, s'absentent puis réapparaissent souvent de façon inattendue, allant on ne sait où, revenant d'on ne sait où. Emilia, tout comme Pablo, a des attitudes ambivalentes, tantôt, elle inspire la méfiance, tantôt, elle est aux petits soins pour Adam.

Quant à l'enchantement, il est construit autour du moineau qui semble suivre Adam et que Pedro décrypte comme étant porteur de bon présage. Relevons que dans les traditions culturelles anciennes, de nombreuses légendes classent certains oiseaux tels le corbeau ou le pigeon comme porteurs d'augure. La magie emprunte à la nature ses signes en référence à une culture ancestrale. Il ne faut pas négliger le chaton « minou » qui impose sa présence à Adam, une présence apaisante le délivrant quelque peu de sa solitude, qui revient dans le texte comme un leitmotiv. Il accompagnera Adam chez Pablo, tel une présence rassurante.

Enfin, autre objet d'enchantement, la pierre magique vient ajouter la dernière touche de phénomène inexplicable, puisque sa présence procure l'inspiration à Adam.

L'effet de grossissement est un autre trait du réalisme magique. Il est souligné par l'auteur, quand cette pierre est décrite comme portant des points qui deviennent des

caractères sous l'effet de la loupe. . À propos de cette pierre, on peut à nouveau entendre à travers la voix du narrateur, celle de l'auteur, qui place à la manière du petit Poucet, ses propres pierres (l'effet de grossissement étant un trait du réalisme magique, l'auteur le signale implicitement pour indiquer le parcours du sens).

Le mystère s'articule autour de phénomènes inexpliqués : des portes laissées fermées sont retrouvées ouvertes, ou inversement, alors qu'Adam est seul dans la maison.

D'autres portes claquent, des présences anormales sont manifestées en l'absence de Pablo, sur le cahier rédigé par Adam, une main inconnue vient rajouter quelques lignes. Ces événements insolites sont renforcés par d'autres encore plus manifestes puisque les apparitions viennent achever cet aspect surnaturel provoquant l'inquiétude, la peur du personnage, la peur étant un élément décisif du fantastique.

Le lieu le plus étrange est le labyrinthe dont les galeries inquiétantes sont occupées par des personnages venus de temps reculés et de contrées lointaines. Ces personnages manifestent leur présence et peuvent accoster Adam, lui parler, lorsqu'il s'égare dans les dédales :

> « Maria...J'entendis de nouveau la voix appeler. Je sentis mes poils se hérisser. Je ne savais même pas d'où pouvait provenir cette voix. Elle semblait surgir de partout. Je l'entendis trois fois, à chaque fois de plus en plus proche, comme si celui qui appelait venait vers moi. Je criai dans le silence :
>
> - Il y a quelqu'un ?
>
> Ma première sensation s'était convertie en peur. Personne ne répondit, mais j'aperçus un souffle qui m'alarma. Derrière moi, tout proche, je sentis comme une respiration, je me retournai rapidement. Il n'y avait personne ». (Benallou, 2022 :102)

Cependant, par un procédé descriptif qui ne différencie pas les deux, le réel côtoie le fantastique faisant cohabiter les deux codes et deux univers opposés.

Le réel est assuré par la narration de la vie quotidienne d'Adam dans la maison de Pablo, le cadre de la narration est bien réaliste. Cette description s'appuie sur des détails portant des références sensibles, tactiles, gustatives, etc.
Dans l'extrait qui suit, par exemple, elles sont olfactives et visuelles. Ainsi le lecteur est plongé dans un monde qui lui est familier :

> « Minou miaulait à mes pieds. Je le pris dans mes bras et je me mis à le caresser en pensant à tout cela.
>
> Les deux coups frappés à la porte me ramenèrent à la réalité. J'ouvris Emilia apparut avec un plateau couvert qui exhalait une odeur aux arômes exquis. Elle souriait. Elle le déposa sur le bureau.
>
> - Ca sent bon.
>
> Elle leva le couvercle et je pus contempler un demi-poulet bien rôti avec des patates ainsi qu'une salade de laitue et une autre assiette de fraises avec une banane. » (Benallou, 2022: 103)

De manière identique, les mêmes procédés accompagnent la fiction dans son aspect magique, l'effet de visualisation, d'audition, de sensations extrêmes contribue à rendre le monde magique sensible au lecteur :

> « Je fermai les yeux et laissai échapper un long soupir.
>
> - Bébé ? Mon bébé ! C'était une voix assez lointaine. Une voix douce que je connaissais bien. J'ouvris les yeux brusquement. Mon cerveau était rempli de colère et d'exaspération, cherchant une explication qui ne venait pas » (Benallou, 2022 : 120)

> « Je n'avais pas éteint la lumière du couloir. Et j'observai nettement une ombre qui sortait précipitamment de la bibliothèque. J'en eus la chair de poule. Je me mis debout mais mon corps ne résolut pas à aller voir. » (IBIDEM)

Les deux codes subissent le même traitement, si bien que le réel et le surnaturel perdent leurs marques distinctives.

Or si l'ouverture du roman a bien ancré l'histoire dans un contexte réaliste (décès d'Amina et désespoir d'Adam), le fantastique n'annule pas le code premier. La narration continue à maintenir présent ce code en présentant des détails qui forcent le lecteur à se conformer au réel. Dans la logique du code réaliste, Pablo invite l'ami d'Adam, Moha, qui vient de perdre son père, à aller passer quelques jours avec Adam dans sa maison. Moha accepte l'invitation et sa présence auprès d'Adam apporte une espèce de caution à ce que raconte le personnage narrateur bien que Moha ne remarque rien d'étrange. Le cadre est rendu « réel » par la présence même de Moha. De fait, la présence de l'ami vient renforcer l'effet de réel.

À l'image du monde réel, le monde magique est soumis soit à des descriptions détaillées, soit encore à des explications scientifiques ou historiques de telle sorte que les deux mondes fusionnent dans une même vision.

Tous les éléments appartenant au code magique subissent le même traitement que ceux du monde de la réalité. La pierre magique est décrite dans sa taille, sa forme, ses couleurs, elle est même observée à travers une loupe. Avec précision, la bibliothèque est évaluée dans ses dimensions (longueur, largeur, hauteur). Enfin, le jardin constituant le labyrinthe est décrit par le biais des différents éléments qui le composent, les arbres (chênes, cyprès), plantes, fleurs, mousse ; Les galeries sont ornées de statues représentant des divinités de l'antiquité, donnant l'impression d'un jardin réel.

Si le magique est présenté à travers la même perception que celle du réel, cela rend les marqueurs du réel et ceux du magique identiques, il en découle que la voix narrative introduit les éléments du magique comme étant des occurrences du réel.

Le surnaturel serait une autre forme de réalité perceptible par Adam et que le lecteur doit prendre en considération.

Pour insister sur la permanence avec laquelle la logique du surnaturel continue de travailler la fiction à la manière du réel, citons en exemple la présence, dans le labyrinthe, de ces êtres extraordinaires, parfois sortis de temps immémoriaux. Ce trait de code que constituent les fantômes est également récurrent dans le réalisme magique :

> « Les morts occupent ensemble le quotidien réaliste magique. Peu différenciés, les uns possèdent des pouvoirs associés à l'au-delà, tandis que les autres gardent les attributs de leur vivant...Les fantômes représentent ce que l'on laisse derrière soi, mais qui hante la conscience. » (Roussos, 2007 : 87-88)

Le labyrinthe constitue donc un espace entre-deux mondes, réel et surnaturel, il représente la jonction des deux mondes. Parmi les êtres habitant le labyrinthe, qui s'adressent à Adam, il y a celui qui contribue à aider l'écrivain dans son parcours initiatique, et celui qui tente de l'attirer vers la mélancolie et l'angoisse à l'image des propos qu'il lui tient :

> - Oh ! Tu serais surpris de tout ce que je sais sur toi mon ami
> -Ah,bon ? Et bien, allez-y ! Surprenez-moi !
> Il fit semblant de mettre les mains à sa tête et de se concentrer.
> - D'accord. Je commence. Ta femme. La vie qu'elle a menée avec toi...Je dirai plutôt...sa double vie ? Sa mort…Je continue ? (Benallou, 2022 : 250)

Ce fantôme semble puiser dans les pensées refoulées du personnage.

2.2 Hétérogénéité, grossissement, intertextualité

Autre caractéristique du réalisme magique, l'hétérogénéité est sensiblement présente à travers les différents domaines de la connaissance abordés par le texte au gré de la narration. Pour exemple, l'origine de la maison de Pablo donne lieu à la narration d'événements de l'histoire d'Espagne :

> « Elle date de la fin du XVIII° siècle, juste après le fameux tremblement de terre de 1790. Tous les espagnols avaient abandonné votre terre, sauf, l'un des membres de la cour de Carlos IV, le Comte Diego de HurtadoXiménes de Cisneros... ». (Benallou, 2022 : 83)

Egalement, le mélange des genres de discours se construit à partir des passages ayant trait à la philosophie, d'autres évoquant des biographies de saints (Benallou, 2022 :134). L'on relève des extraits de livres portant sur le mysticisme (Benallou, 2022 :135). Dans une tout autre perspective, la pipe de Don Pablo est décrite avec une précision d'ordre scientifique (Benallou, 2022 :69). Ainsi, la musique, le cinéma, l'architecture etc., sont les constituants d'un ensemble d'éléments hétérogènes qui introduisent la discontinuité dans le discours narratif.

À titre d'exemple la présence de la pierre magique est l'occasion pour Don Pablo de dérouler son historique qui recouvre pas moins de trois pages (pp. 170-172).

Par ailleurs, nous relevons également l'importance d'un ouvrage que le personnage narrateur découvre par hasard dans la bibliothèque de son hôte. En effet, en cherchant à lire un ouvrage figurant parmi les volumes présents, Adam découvre ce livre ancien d'un auteur mystique, maghrébin, Shihab el Din Ahmed el Bunni.

Ce même auteur va se matérialiser, plus tard, sous forme de fantôme et apparaître lorsque Adam retournera dans le labyrinthe avec son ami Moha. Tandis que ce dernier s'éloigne, Shihab el Din Ahmad al Bunni interpelle Adam. C'est un fantôme plutôt bienveillant qui semble être informé des soucis du personnage et lui donne de bons conseils : « Tu as en toi ces qualités, utilise-les pour acquérir cette vertu. » (Benallou, 2022 :199)

En revanche, le réel n'est jamais bien loin. Adam en livrant au lecteur ses réflexions, permet au réel de refaire surface. Ainsi à propos du livre et de la lecture, il manifeste son opinion qui ancre le récit dans l'univers social du hors-texte, et aborde des problématiques actuelles :

> « Je pense que le caractère éphémère d'un film, ou des émissions de radio et de télévision est évident. Le livre, lui, par contre, demeure le véhicule essentiel et l'unique transmetteur de la culture, de la civilisation, de l'art, de la technique et de la vie en général ». (Benallou, 2022 : 40)

Réalité et surnaturel se côtoient donc dans un monde où les frontières sont de plus en plus poreuses pour le lecteur, la voix auctoriale l'avait prévenu. Les éléments hétérogènes qui viennent se greffer de manière régulière sur le récit, lui confèrent une amplification, un grossissement que les spécialistes comparent à la plénitude du baroque(Walsh-Matthews, 2011 :55). Par ailleurs, ce grossissement est implicitement signifié par une qualité de la pierre magique ainsi que déjà noté. Cette indication, marque la présence de la voix de l'auteur qui, implicitement, incite son lecteur à regarder de plus près son texte. L'intrusion de cette voix, dans un jeu de dévoilement renvoie à l'aspect ludique dont le réalisme magique se dote.

Enfin la démesure est illustrée par la présence de la bibliothèque, lieu emblématique du savoir, de l'écriture et de la lecture. Bibliothèque personnelle et privée de Don Pablo, elle est digne d'un centre de documentation ou d'une bibliothèque ouverte au public, elle est dotée d'un catalogue. Voici ce que l'on peut lire à propos de la façon dont on évolue dans ce lieu : « N9-12. Je cherchai le module 9. Je posai l'escabeau sur le module correspondant et après avoir gravi quelques marches, je trouvai l'étagère n° 12.3 » (Benallou, 2022 :134)

Cependant, la démesure atteint l'apogée au chapitre intitulé « Le sixième jour ». Ce chapitre est entièrement consacré à une nuit cauchemardesque d'Adam. Il est construit sur une série de noms et d'expressions censés rendre compte des visions et sensations effrayantes du personnage narrateur lors de son cauchemar. L'accumulation de termes appartenant au même champ sémantique finit par transgresser les limites de la description canonique :

> « Ma nuit avait été peuplée d'êtres étranges et maléfiques… Monstres acéphales venus d'un autre âge. Gorgones hideuses venues des temps immémoriaux où l'homme n'existait pas encore. Minotaures assoiffés de chair et de sang...Satyres jaillis des entrailles de la terre. » (Benallou, 2022 : 42)

Sur les trois pages du chapitre, se suivent des énumérations d'entités tirées d'un esprit tourmenté par un imaginaire morbide et d'êtres décédés qui viennent peupler la nuit d'Adam. Ce chapitre par l'amplification qu'il donne à ces éléments du cauchemar est significatif du réalisme magique en empruntant à l'esthétique baroque ses caractéristiques.

À la fois facteur d'accumulation et d'éclectisme, l'intertextualité présente sous la forme de nombreuses références et citations d'écrivains participe de l'amplification. Le texte, en effet, fait référence à Marc Aurèle (p.80), à La muqqadima d'Ibn Khaldoun (p.81), comme il évoque des vers de Guillaume Apollinaire (p.78), de même, il cite Paul Valéry (p.41) et d'autres auteurs encore. Cette intertextualité permet la catégorisation du personnage narrateur, exhibant ses lectures, elle reflète sa culture et les contours de sa bibliographie intérieure.

À son tour, l'intertextualité introduit l'hétérogénéité diégétique à partir du moment où elle produit du discontinu au cœur même de l'unité narrative. En revanche, elle trace les contours d'une culture alliant les éléments puisés dans l'occident et dans ceux de l'orient, selon les ouvrages et auteurs qu'elle convoque.

3. La double énonciation et le jeu de l'écriture

Tous ces éléments constitutifs du récit et de la mise en discours renvoyant au réalisme magique, nous incitent à rechercher les procédés par lesquels la lecture est orientée, guidée en filigrane grâce à la double énonciation. Dans cette partie, nous voulons montrer la présence d'une polyphonie qui pose la question de la voix auctoriale à laquelle se rattache la responsabilité du sens global du texte. Nous ciblons les passages où la distance entre narrateur et auteur semble s'effacer pour laisser l'auteur se mettre à découvert. Dans cet ordre d'idées, des mentions, citations et références portant sur deux écrivains emblématiques du réalisme magique ne peuvent être ignorées :

> « Ainsi l'intertexte fait sens, lorsque l'écrivain (cette fois, Lamine Benallou, et non pas Adam) insère au début du chapitre intitulé Le cinquième jour, le début du roman de Gabriel Garcia Marquez, *Cent ans de solitude* » (Benallou, 2022 : 39)

Cette citation, relativement longue, placée en ouverture de chapitre revêt une importance particulière, elle est une intertextualité obligatoire (non pas aléatoire, simplement perçue). Elle constitue une indication métatextuelle, quand on sait que l'auteur cité est consacré modèle du réalisme magique. Cette citation réoriente une lecture du roman qui serait fondée sur le réalisme. Elle ouvre la voie à une autre manière de décrypter les visions, les hallucinations, les rêves auxquels le personnage est soumis, elle est le fait de l'instance auctoriale avant même d'être celle du personnage narrateur. Le second degré impose de la considérer comme une nouvelle indication de lecture.

Ainsi Benallou sollicite le lecteur. Par cet intertexte il lui demande d'interpréter. Il lui suggère une autre façon d'appréhender l'histoire narrée. En d'autres termes,

l'auteur indique le mode auquel il convient de rattacher *Les vies (multiples) d'Adam*, celui du réalisme magique. L'instanceauctoriale expose d'une manière indirecte le processus d'écriture, et l'on voit la trace de son énonciation à l'œuvre.

De plus, le thème principal de l'écrivain colombien dans son roman phare, la solitude, se révèle être également un motif récurrent dans le roman de Benallou. De fait, depuis le décès de sa femme, Adam est bien seul face à son désir d'écrire, la réflexion du personnage dès qu'il atteint la maison de Don Pablo informe sur la place accordée à ce motif: « On a l'impression d'être totalement isolé du monde.» (Benallou, 2022 :84)

La solitude présente tout au long de la fiction accompagne Adam pénétrant dans le labyrinthe et se manifeste lorsque Pablo et Emilia s'absentent de la maison. Elle est pesante face à l'écriture. Adam est laissé seul en proie à ses doutes devant ses trois cahiers vierges. Le sens de cette solitude est, par conséquent, en rapport direct avec l'acte d'écrire, l'écrivain étant en quête d'un lecteur. Enfin, le choix du prénom n'est pas laissé au hasard. Symboliquement Adam, le premier homme, représente l'homme solitaire. De fait, le thème de la solitude établit un autre lien avec le roman de Gabriel Garcia Marquez dont le titre, Cent *ans de solitude*, est porteur.

Pablo dit être originaire d'un petit village de la Mancha, celui « où Don Quijote de la Mancho a vécu ses aventures … » (Benallou, 2022 : 91). Cette allusion à l'œuvre de Cervantes est une nouvelle indication de lecture. On sait que Cervantes est considéré comme un précurseur du réalisme magique.

Borges, autre écrivain exemplaire du réalisme magique, comme une mise en résonance, est cité pour préciser l'influence très forte sur le roman de Benallou de ce mouvement qu'est le réalisme magique. Cette fois, Pablo cite Borges, pour sa conception du temps et de l'espace, mais sous la voix de Pablo, il faut encore entendre celle de Benallou qui guide son lecteur. (Benallou, 2022 : 71)

La récurrence est prise en charge par Adam avec une nouvelle convocation du même auteur argentin dans la fiction. Àla vue de la multitude de livres contenus dans la bibliothèque, Adam remarque : « Cela me rappela cette fameuse nouvelle de l'écrivain Jorge Luis Borges, la *biblioteca de Babel* » (Benallou, 2022 : 90). Il compare la bibliothèque de Pablo à celle décrite dans la nouvelle de Borges et, par là-même, l'allusion donne une nouvelle indication sur le mode d'écriture de Benallou qui s'est donc inspiré de cette nouvelle de Borges pour son roman.

De plus, une autre référence est livrée par Pablo sur le thème récurrent dans l'œuvre de Borges, les labyrinthes Ces références sont autant de signes fournis au lecteur sur le code d'écriture et sur la manière de lire, de comprendre et de situer le roman de Benallou, signes placés là par l'instance auctoriale.

Deux éléments sont empruntés à Borges : les labyrinthes et la bibliothèque. Le labyrinthe comme la bibliothèque représentent une métaphore de la littérature, on peut lire à propos de *« La biblioteca de Babel »* de Jorges Luis Borges :« Cette nouvelle, qui n'est en fait qu'une métaphore de la littérature et de l'univers m'avait profondément marqué dans ma jeunesse. » (Benallou, 2022 : 9)

De la même manière, le roman de Benallou est une métaphore de l'acte d'écriture et de ses difficultés.Pour articuler ce sens au texte de Benallou, la réponse faite à Adam à la page 113 est significative. Adam s'impatientant de ne pas arriver au centre du labyrinthe, Pablo compare le parcours dans le labyrinthe à l'initiation d'Adam.

> « -On n'arrivera jamais au cœur du labyrinthe.
> -On va y arriver. Il faut être patient et persévérer dans l'effort. Cet itinéraire que nous faisons pour arriver au cœur du labyrinthe, c'est en quelque sorte une métaphore de ce tu veux faire : écrire. Ce n'est pas simple, mais il est tout proche et tôt ou tard on finira par y arriver. » (Benallou, 2022 : 113)

De façon symbolique, explicite et implicite à la fois, des indications de lecture sont posées pour renvoyer à l'acte et au mode d'écriture. Ainsi, de la même manière que pour la mise en abyme relevée précédemment, il y a un franchissement de niveaux qui fait passer de la fiction à l'acte d'écriture de l'auteur réel.

Force est de constater que le narrateur est « une figure au premier plan, mais qui est toujours « déficitaire » ; l'interprétation du récit de fiction demande qu'un auteur soit identifié également à côté du narrateur.» (Compagno, 2012 :108) afin de délivrer des messages portant sur le sens.

3.1. Ecrivain, lecteur

Il convient de signaler que, dans le réalisme magique, le personnage écrivain est marqueur central du genre, souvent il est aussi narrateur comme dans *Les vies (multiples) d'Adam*, introduisant l'autoréflexivité dans le roman de Benallou.

La question de la double énonciation est donc importante pour la compréhension de la fiction et pour le positionnement de l'auteur. Nous avons pu appréhender certains passages où l'auteur se dévoile par ses jeux d'écriture, mais le sens final de la fiction est resté en suspens tant que le lien avec le contexte social de production du roman n'est pas envisagé.

Ce contexte social se déduit de la fiction proposée en filigrane par la voie auctoriale.

Adam cherchait à raconter sa vie à partir du passé, du présent et du futur, mais Pablo le réoriente en lui présentant trois autres pistes sous forme de cahiers à remplir, l'un pour Adam, l'autre pour Pablo et le troisième pour Amina, son épouse, arguant que le présent est inintéressant. Restent à évaluer le passé et le futur.

Sous la pulsion des expériences, des sensations fortes, des impressions provoquées par les événements étranges qui le bouleversent et mettent ses nerfs à fleur de peau, Adam s'attelle progressivement à l'écriture, il s'en remet à l'intuition et donc, il constate, en fin de parcours, la grande transformation opérée dans la qualité de ses écrits. Les formes littéraires habituelles ont donc été repoussées à la faveur de nouvelles expériences existentielles et au profit d'autres modalités scripturaires.

Le lecteur potentiel est lui-même figuré dans le roman. Adam tente d'avoir un avis de lecteur sur ces écrits ; c'est ainsi qu'il propose la lecture des cahiers à son ami Moha ; puis par deux fois, il tente de prendre l'avis de Pedro. Celui-ci répond qu'il lira quand Adam aura fini. En vérité jamais, il n'obtiendra d'avis de ce lecteur.

La quête du lecteur renvoie au conflit que vit l'auteur face à l'angoisse et l'incertitude du résultat de son travail, de même elle présente la littérature comme produit dont les deux faces, l'acte d'écriture et la posture de lecture sont indissociables. En effet, la lecture a fait l'objet de recherche qui ont conduit Umberto Eco à la concevoir comme un jeu d'échec, par la suite Michel Picard précise :« On ne saurait assimiler la lecture à n'importe quel jeu. Ce qui fait son intérêt, sa spécificité, mais aussi sa complexité, c'est qu'elle additionne et concentre plusieurs types de jeux, caractères et de niveaux différents » (Picard 1986 :121).Il propose son modèle fondésur «playing» qui renvoie aux jeux de rôles et de l'imagination et le «game » qui nécessite la distanciation et renvoie aux stratégies. Conformément à ce modèle, le lecteur de Benallou peut s'engager dans le playing et s'en satisfaire.

Il peut rester campé sur ses premières impressions et ignorer les multiples indications intertextuelles et métatextuelles, l'autoréflexivité, les changements de niveau et demeurer dans la fiction réaliste. Il construira la fabula suivante : à la suite du décès de son épouse, en proie à une forte crise psychique constituée de mélancolie, hallucinations, visions, prémonitions, le personnage se ressaisit au 40ème jour. Il finit par enterrer sa femme et tout rentre dans l'ordre. C'est une première posture de lecture plausible qui attribue une signification puisée dans un scénario réaliste.

Toutefois, la polyphonie énonciative impose de prendre en compte la voix de l'auteur qui détient la responsabilité de l'organisation textuelle, et souligne les modalités d'écriture et de lecture.

Mais une autre posture de lecture qui tient du «game » prend en charge tous les événements extraordinaires comme une façon différente d'appréhender le monde réel, à la suite des conflits existentiels qu'a traversé Adam, et ce, pour transcender les difficultés qui se présentent à lui en tant qu'écrivain.

3.2. L'autre fiction

Le roman, en effet, porte sur l'acte d'écriture. Par un jeu subtil de références, de citations et d'allusions, l'auteur invite le lecteur à découvrir le monde magique d'une pensée qui croise deux mondes étrangers l'un à l'autre.

Ayant lu les écrits de sa femme, des écrits inspirés de l'érotisme développé dans la veine occidentale, Adam, écrivain peu prolifique, en quête d'inspiration, est en butte à deux formes de pensée, celle introduite par la veine de conception moderne, libérée des carcans de la morale (et représentée par l'écriture d'Amina), et cette autre inspirée des valeurs et codes culturels puisés dans le rêve et la magie de la pensée des origines inspirée de la nature, notamment.

Adam, ne sachant pas comment aborder l'écriture, est tiraillé entre sa culture moderne et ouverte au monde et ses racines. Placé dans une situation conflictuelle, il est le lieu du sociogramme de l'écrivain, le sociogramme étant défini comme « un ensemble flou, instable, conflictuel de représentations partielles, aléatoires, en interaction les unes avec les autres... » (Didier 1999 :6)

Mais l'intervention de Pablo, qui est l'étranger, l'Autre, cependant proche de la culture d'Adam, lui permet de vivre des expériences qui fouettent sa sensibilité, aiguisent sa perception, lui transmettent des techniques. Son écriture en est transfigurée, affinée.

Cette réaction compliquée, due à une rencontre fortuite, mais magique pour Adam puisqu'elle opère un renversement qui transforme la crise existentielle en talent d'écrivain, cette réaction compliquée mérite que l'on s'attarde sur le personnage de Pablo.

Qui est Don Pablo ? Un noble espagnol, personnage anachronique est venu s'installer dans le pays d'origine d'Adam, le Maghrib parce qu'il l'apprécie l'Espagne ayant pu goûter à l'art et aux connaissances des arabes. Pedro est donc l'Autre pour l'écrivain Adam, Adam plutôt nourri à la culture de l'occident ainsi que nous le révèlent ses références intertextuelles et interculturelles. En revanche, les prénoms de son épouse, Amina, de son ami, Moha (mmed), les relations très fortes de ce dernier avec son père malade, tout cela évoque l'univers et les valeurs du monde arabe auquel nous devons rattacher l'origine d'Adam.

Il faut encore noter, cependant, que, Pablo, l'Espagnol ressemble étrangement à El Bunni, cet érudit bienveillant, venu également d'une autre époque lointaine, mais dont finalement Pablo pourrait n'être que le double.

De fait, feuilletant un livre ésotérique de Muhyi Al Din al Bunni, Kitab al Maarif al Kubra, Adam y trouve une gravure de l'auteur :

> « ...On distinguait parfaitement dans ce portrait l'extrême ressemblance avec mon hôte. Les traits du visage étaient pareils, le nez aquilin, les yeux enfoncés, la barbe. La similitude était frappante De plus, il tenait à la main une pierre, plus grosse, mais qui ressemblait étonnement à celle que m'avait montrée le vieil homme et qui se trouvait dans le coffret. Des rayons émanaient de la pierre comme si on avait voulu montrer l'intensité de sa brillance et de son pouvoir. C'était bien Pablo. » (Benallou, 2022 : 136)

L'homme de Lettres qui encourage Adam, el Bunni (alias Pablo), est de la même origine qu'Adam, il est Algérien, originaire de Bône ou Annaba. Il représente donc

l'identité algérienne, la culture ancestrale arabo-musulmane et andalouse. En voyant le portrait de alBunni, Adam se souvient que Pablo lui avait recommandé d'écrire sur le passé : « Ecris sur le passé. C'était le conseil de Pablo. Je fermai les yeux et serrai le catalogue sur ma poitrine. Oui. C'était bien ma mémoire qui me parlait en quelque sorte. C'était le passé qui m'enseignait, m'instruisait. » (ibidem)

Fort de ce passé, Adam pourra ignorer outre les propos de cet autre personnage sorti du labyrinthe de gauche, le mauvais génie qui lui rappelle ses difficultés existentielles pour l'attirer vers la mauvaise voie.

Ces deux fantômes du labyrinthe, figures du Bien et du Mal, métaphorisent les deux mondes culturels auxquels est confronté Adam et qui sont deux voies entre lesquelles l'écrivain hésite à choisir. Voilà bien représentée la situation de l'écrivain, selon sa condition existentielle, dans sa paratopie «loin d'énoncer sur un sol institutionnel neutre et stable, l'écrivain nourrit son œuvre du caractère radicalement problématique de sa propre appartenance au champs littéraire et la société ». Il est « quelqu'un dont l'énonciation se constitue à travers l'impossibilité même de s'asigner une véritable place » (Maingueneau 1993 :22)

En définitive Adam suit la voie symbolisée par Pablo -alias al Bunny- somme toute, il se réfère à la conjonction des cultures (celle du passé et de l'origine combinée à celle acquise plus tard). Une voie enrichissante puisque Pablo, en se retirant définitivement lègue tout ce qu'il possède (son savoir et sa richesse) à Adam, qui devra, à son tour, initier un jeune écrivain. Le roman se veut donc également une métaphore de la transmission. Transmission du pouvoir de l'écriture, cet acte relevant de la magie.

Dans un espace de conjonction culturelle, l'écrivain est envisagé à partir des normes culturelles de l'Autre occidental, mais il est inspiré tant par sa culture d'origine que par celle de l'Autre. Le processus narratif du réalisme magique chez Benallou veut rendre à ses racines culturelles, la vision du monde artistique révélatrice du pouvoir magique de l'écriture. L'écrivain algérien, pris dans les codes et canons culturels de la modernité occidentale, vit le conflit de la paratopie qui le situe à la fois dans le champ et hors du champ culturel et social. Pour s'affranchir de cette paratopie, le réalisme magique qui tend à réenchanter la pensée par le retour vers les origines est un moyen possible. Adam, contrairement à Amina, n'écrira donc pas selon les normes et les valeurs appréciées par le lecteur de l'altérité. Il écrira à l'aide de ses propres sensations, convictions, enrichies de la culture qu'il a pu acquérir par la fréquentation de l'Autre.

L'auteur Benallou, loin des paradigmes en vogue portés par la culture contemporaine dans lesquels baignent les écrits d'Amina, recourt à un discours de fiction propice à la libération de l'imaginaire. Il fait appel à la tradition culturelle ancienne et spirituelle pour retrouver les capacités de magie et de rêve et les allie à la culture acquise.

Conclusion

L'exploration des modalités narratives du réalisme magique exige de se départir de la façon ordinaire de concevoir le monde et de pénétrer l'univers de la pensée symbolique.

AmaryllChanady affirme que « le rôle du lecteur exige une compréhension de la vision d'un monde possiblement différent du sien. » (Chanady, 1985:114)

L'image du réel tel qu'il est perçu avant et après l'initiation à l'écriture entreprise par Pablo est totalement différente. Avant, Adam connaissait la peur et l'angoisse de la feuille blanche ; après sa rencontre avec Pablo, il est positivement inspiré face à ses cahiers. Sa vision du monde a changé, son expérience d'auteur également. Le réalisme magique renvoie à une lutte dialectique entre des visions du monde opposées, incarnées dans des forces antagonistes.

Benallou met en confrontation deux modes de perception différents qui se livrent une lutte dans l'acte même de l'écriture. L'un est livré aux pulsions de l'éros (tel que l'écriture d'Amina le montre), l'autre est puisé dans l'attention portée aux signes du monde sensible. L'auteur parvient à envisager une troisième voie possible, elle serait l'alliance des deux modes en gardant le meilleur de chacun. La superposition des époques, des espaces, des cultures différents a permis de figurer la place de l'écrivain dans la société, à travers le tissage des rapports conflictuels entre la mort l'amour et les modalités d'écriture.

Cette fiction est une métaphore de l'écrivain, on est alors enclin à se demander si elle ne serait pas la métaphore de l'expérience scripturaire de Lamine Benallou lui-même.

Le personnage de l'écrivain se rapproche de la personne de l'écrivain en maintenant un lien avec le contexte social du monde réel, il y a là une représentation de l'instance auctoriale effective. L'écrivain, sujet de l'énoncé (Adam) et l'écrivain, sujet de l'énonciation, responsable du texte (Lamine Benallou) en superposant leur voix autorisent l'émergence de la figure de l'auteur responsable de la stratégie textuelle. Deux attitudes ont été confrontées, celle d'Amina qui a écrit selon le discours esthétique dominant en occident et celle d'Adam qui a préféré suivre la veine du ressenti authentique allié à la culture universelle. Benallou réussit de cette manière à superposer et à confondre le monde du livre et le monde réel.

La métaphore de l'écrivain serait donc une forme de présentation de soi de Benallou, et puisqu'elle ancre le discours à la fois dans le réel et le social, elle donne à voir la paratopie de l'écrivain qui se situe simultanément dans le champ social et en dehors de ce champ. Cette symbolisation est une grille de lecture qui place la fiction dans le discours social. Elle figure les difficultés de l'écrivain face à la langue d'écriture, et par la même, elle est présentation de soi de Benallou, écrivain algérien francophone et hispanophone, enseignant vivant en Espagne, écrivant en français et en espagnol pour un public pluriel.

Références bibliographiques

Benallou, L., 2022, *Les vies (multiples) d'Adam*,Alger, Editions Frantz Fanon.

Carel, M., (dir.), 2012, *Argumentation et polyphonie de Saint Augustin à Robbe-Grillet*, Paris, L'Harmattan.

Carpentier, A., 1954 [1948], *Le royaume de ce monde*, Trad.F, Duran, Paris, Gallimard.

Chanady,A., 1985, *Magical Realism and the Fantastic. Resolved versus Unresolved Antinomy, New York et London.* Garland Publishing.

Charles,M, .1997, *Rhétorique de la lecture*, Paris, Seuil.

Companio, D., 2012, Double énonciation d'auteur et de narrateur. Analyse polyphonique du discours de fiction et de la métalepse, in Argumentation et polyphonie de Saint Augustin à Robbe-Grillet. Hal open sciences.

Didier, B., (dir.), *Dictionnaire universel des littératures*, 3 volumes, Paris, Puf.

Fanon, F, 1971, *Peaux noires, masques blancs*, Paris, Seuil.

Faris, W, B, 2004, *Ordinary Enchantments. Magical Realism and the Remystification of Narrative.* Nassville, Vanderbilt UniversityPress.

Genette, G., 1991, *Fiction et diction*, Paris, Seuil.

Jouve, V., 2010, *Pourquoi enseigner la littérature*, Paris, Armand Colin.

Lysoe, E, 2002, *Edmond Picard et le fantastique réel, Le réalisme magique avatars et transmutations.* 21. Textyles, revue des Lettres Belges de langue française.p.10-23.

Maingueneau, D., 1993, *Le contexte de l'œuvre littéraire. Enonciation, écrivain, société,* Paris ,Dunod.

Maingueneau, D, et Ostentstad, I, (dir.), 2010, *Au-delà des œuvres ; les voies de l'analyse du discours littéraire*, Paris, L'Harmattan.

Picard,M.,1986, *La lecture comme jeu*, Paris, Editions minuit.

Roussos, K,.2007, *Décoloniser l'imaginaire. Le réalisme magique de Maryse Condé, Sylvie Germain et Marie N'Diaye*, Paris, L'Harmattan.

Scheel, C, W, 2005, *Réalisme magique et réalisme merveilleux. Des théories aux pratiques*, Paris, L'Harmattan.
Sigmund, F., 1968, « Deuil et mélancolie », in *Métapsychologie*, Paris, Gallimard, p.145-171.
Todorov, T., 1970, *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Seuil.
Walsh-Matthews, S., 2011, *Le réalisme magique dans la littérature contemporaine québécois*, Thèse de doctorat en Philosophie. Toronto

Hanène LOGBI est enseignante-chercheure au département de Littérature et Langue Françaises, Faculté des Lettres et Langues à l'université Frères Mentouri Constantine 1.Elle mène des recherches en analyse du discours littéraire (littérature québécoise et algérienne de langue française). Elle est responsable d'une équipe de recherche : *Pratiques du texte littéraire* et membre du laboratoire SLAAD .Elle est chef de projet PRFU intitulé : *Approche de la langue et du texte littéraire à travers la littérature algérienne de langue française*. Elle a publié plusieurs articles dans son domaine de recherche et participe régulièrement à des rencontres scientifiques.

Received: March 28, 2023 | Revised: October 22, 2023 | Accepted: November 19, 2023 | Published: December 15, 2023

FEMALE WRITERS AND THE GENDER ISSUE IN EDITH WHARTON'S "WRITING A WAR STORY" / ESCRITORAS Y LA CUESTIÓN DE GÉNERO EN "EL ARTE DE ESCRIBIR UN RELATO DE GUERRA" DE EDITH WHARTON[1]

DOI : 10.5281/zenodo.10407449

***Abstract**: The Great War brought about important changes in the way society perceived gender roles and norms. Women entered the public sphere because their contribution was needed to the war effort; they were assigned various jobs, which allowed them to become more independent than ever before. Stereotypes and patriarchal bias were still common, and women writers tried to use literature as a medium to propagate feminist ideas. It is the case of Edith Wharton who, although not a declared feminist, attempted to challenge patriarchal power. Her short story "Writing a War Story" introduces the reader to a plot that becomes subversive to male authority.*

***Keywords**: Edith Wharton, gender, modernism, politics, WWI.*

***Resumen**: La Primera Guerra Mundial provocó cambios importantes en la forma en que la sociedad percibía los roles y normas de género. Las mujeres ingresaron a la esfera pública porque era necesaria su contribución al esfuerzo bélico. Varios trabajos fueron asignados a las mujeres, lo que les permitió volverse más independientes que nunca. Los estereotipos y los prejuicios patriarcales todavía eran comunes, y, por esta razón, las escritoras intentaron utilizar la literatura como medio para propagar ideas feministas. Es el caso de Edith Wharton quien, aunque no era una feminista declarada, intentó desafiar el poder patriarcal. Su cuento "Writing a War Story" ("El Arte de escribir un relato de guerra") introduce al lector en una trama que se vuelve subversiva para la autoridad masculina.*

***Palabras clave**: Edith Wharton; género; modernismo; política; Primera Guerra Mundial.*

1. Introduction

This paper represents an effort to highlight the idea that one of the literary outcomes of the Great War was the way in which female authors turned to express their feminist views by means of challenging gender norms. Historically, women's experiences were either excluded, or made secondary to those of men and, although many literary works took *Woman* as their subject matter, they usually replicated the biases and prejudices entrenched in pre-war society. World War I amplified the irrelevance of women's experiences since men were the ones fighting the war. The paper attempts to explore Wharton's feminism by taking one of her less commented short stories as a subject matter. Unlike other female writers such as Virginia Woolf or Elizabeth Robins, Wharton was not very vocal, and she did not associate herself with the feminist movement. Nevertheless, her works echo feminist themes, such as male criticism and the deprecation of women who wanted to break social conventions. The analysis is framed with a discussion of the implications of patriarchal power in relation to women writers, taking as a case study Wharton's short story, *Writing a War Story*, which bears thin sarcasm to male authority and experiments with irony in an attempt to deal with the male gaze and to disregard patriarchal power.

Gender is a social construct imbued with stereotypy that is carried across society through the use of social practices, literature, arts, various traditions, and collective mentality, in general. Before WWI, many pieces of literature provided comprehensive descriptions of gender role patterns, mostly from a male viewpoint, which amplified the

[1] Corina MITRULESCU, "Nicolae Balcescu" Land Forces Academy of Sibiu, Romania, corina.mitrulescu@yahoo.com

division of male and female spaces. Through literature, male authors delivered messages to wide audiences, thus forming opinions and perpetuating gender stereotypes.

It has long been suggested that female and male writers have a different approach to writing because of their distinct life experiences; as a result, male authors cannot accurately depict female perspectives or feminist ideals and the other way round. Art is considered to be a reflection of life; therefore, literature is expected to depict aspects in which gender roles correspond to those in the real world. Although it is difficult to dispel gender roles, some authors have attempted to view life from the point of view of the opposite sex.

In her essay "On Female Identity and Writing by Women", Judith Kegan Gardiner bases her gender theories on the idea that life experiences are different for men and women as a result of sex differences. She notes that "women's experiences differ from men's in profound and regular ways." (Gardiner, 1980: 178) She further explains that "[I]n a male dominated society, being a man means not being like a woman. As a result, the behavior considered appropriate to each gender becomes severely restricted and polarized." (Gardiner, 1980: 189). Consequently, according to the author, these differences in experience will be evident in literary compositions by male and female authors. Gardiner points out that women's writing differs from that of men not only in the imagery that they employ but also in the way they depict characters. She concludes that "female identity is a process" during which their personality gets to develop; this, in turn, will influence women's writing.

On the other hand, there are theorists such as Claridge and Langland who suggest that it is difficult for men to seem feminist in their writing due to patriarchal constraints. In their book, *Out of Bounds: Male Writers and Gender(ed) Criticism*, the authors emphasize that writing against patriarchy as a male "does not necessarily result in writing for liberation of gender bondage, a primary aim of philosophical and practical feminism. 'Feminist' tends to imply a political agenda" (Claridge and Langland, 1990: 3).

Annis Pratt points out that women's development is overpowered by that of men and that "Women's fiction reflects an experience radically different from men's because our drive towards growth as persons is thwarted by our society's prescriptions concerning gender." Pratt observes that the oppression that patriarchy had encapsulated in gender roles throughout centuries is mirrored by literature as well. Referring to novels written by women, she adds that there can be noticed a "clear sense that we are outcasts in the land, that we have neither a homeland of our own nor an ethnic place within society." (Pratt, 1981: 6) One could infer that Pratt meant to say that literature written by male writers would not depict the awareness of a male-dominated society simply because men's real lives have not been impacted negatively. Adversely, women's works, even though they frequently show the injustices endured by women, are also conveyors of hope. According to Gardiner, women writers commonly develop their identities in a manner distinct from that of men; women readers can typically relate to the type of personality presented because, women writers use "their text, particularly one centering on a female hero, as part of a continuing process involving her own self-definition and her emphatic identification with her character." (Gardiner, 1980: 187)

During World War I literature was not only meant to entertain but, in a time when communication devices were scarce and largely unavailable, it also became a source of information and knowledge. As men have always been seen as possessing the ultimate logic and experience, women authors were often perceived as though they were inadequately equipped to produce valuable pieces of writing. It is the case of Wharton's *Writing a War Story*, where this stereotype becomes damaging to the reputation of the female protagonist who becomes the target of a male writer's ridicule.

Wharton could be considered a reliable author since many of her war writings draw on her own experiences during the war. Her writings offer both a feminine and a feminist perspective of the Great War while trying to deconstruct patriarchal ideologies. Wharton was never vocal about feminist ideas, nor did she participate in any actions organized by the feminist movement. Nevertheless, she describes in her works women's deprivations and aspirations while displaying an implicit feminism. Her female characters are usually presented in relation to or even in contrast to male characters and sometimes with the whole patriarchal society, which was meant to control and dominate. Wharton "subtly juxtaposes women whose behaviour is traditional with those whose behaviour challenges social expectations." (McDowell, 1974: 521). Analysing this type of literature is of interest because it provides an excellent source for the study of gender development and women's culture during the Great War.

2. Historical Context

Both men and women are taught from a very early age what type of behaviour is appropriate for each gender. The traditional social order implies that men are breadwinners while women are homemakers. The Great War changed this perception since women had to fill in the gaps left by the men who were fighting on the battlefield.

The war brought about important changes regarding societal attitudes and norms; women were allowed to enter the public sphere while the social constraints were lessened and relaxed. However, during the Great War, women could not perform any type of job they wanted; their choices were limited mostly because social norms gave men control over what alternatives could be offered to women. This, in turn, led to a constant pressure that women had to undergo because of the discrepancy between women's actual capabilities and the level men who were overseeing their work considered they should perform at. This happened because it was presumed that women were not disciplined enough to be able to work together to help the war machine function properly and that they did not belong on the battlefield, which was formulated as a masculine space *per se*.

American women's history during the Great War is intricate since it covers two continents and many forms of work. Nineteen-twenty represents a pivotal year in the U.S. women's history because it is the moment when the suffrage movement finally succeeds, culminating with women acquiring the right to vote. In the middle of a war-torn world, women's newfound autonomy also led to changes around gender and women's independence, which were reflected through women's literature about the war. The heroines in these writings embrace the ideas of the Progressive Era and the standards of the New Woman, performing a series of activities in support of the war effort, thus becoming role models for the young women who were just discovering their self-determination.

American women, as much as they wanted to make a contribution to the war, were mostly confined to the home front. The war began in 1914, but the United States entered it in 1917. During this time of neutrality, many women took initiative and formed hundreds of charitable organizations aimed at helping European soldiers and civilians. Some American women even served in Europe as journalists or members of the Red Cross. Some authors such as Hamilton-Honey and Lewis (2020) suggest that "25,000 is a low estimate for the number of American women overseas, and tens of thousands more worked in wartime industries at home" (8).

American women were a part of the war effort, not only assisting but also replacing men in various industries. While armed forces were mobilized and the U.S. sent men overseas, women found ways to serve, forming their own small-scale armies of nurses, physical therapists, doctors, and caretakers.

Despite this progress, women found themselves to be frustrated because of the military bureaucracy. Hamilton-Honey and Lewis point out that both the civilians and the military personnel showed contempt towards the idea of changing gender roles. Newton Baker, the Secretary of War, made it very clear that he was against women in the armed forces, and he sought to prevent them from joining the army. The British had already allowed the formation of women's armed forces, namely the British Women's Army Auxiliary Corps. Nevertheless, the Americans were reluctant to allow women in the military. Both Baker and the U.S. Congress refused to grant military ranks to army nurses, denied benefits to Signal Corps female veterans, and used bureaucracy to deplete the Women's Land Army of America of its resources, thus playing an important part in disassembling the organization.

The changes brought about, during and after the war, allowed women to expand their educational and professional opportunities, at the same time altering and, in some ways, incrementing their societal status. The choices that women made were very deliberate and "their concerns with wages, opportunity, and job experience reflect women who were shrewdly cognizant of their own economic situations and well aware of the professional and financial advances that war could provide for them." (Hamilton-Honey & Lewis, 2020: 9)

In the years that followed the Great War, American women were able to surpass the fixed conventions that governed their lives and move toward positions of relative independence. They did this by questioning the validity of women's submission to rules and principles dictated by a male-oriented society, which was only remotely interested in the welfare of women as beings entitled to both responsibilities and privileges. The result was a more flexible social order and a fluidity regarding traditional gender roles that allowed women to participate as active agents of the social dynamic.

Women writers had trouble finding a place in the literary world before the war and long after it. They often had to prove their competence and the significance of their literary works because they were categorized as less worthy of the act of literary creation than men. Consequently, many women felt the need to publish their works under pseudonyms, not as a form of artistic expression as it was the case for men, but rather as a tool to conceal their true identity, in a male dominated world. Although the Great War had brought about significant changes in the definition of gender roles, women writers still had to face male criticism and a lack of gender equality in the literary community.

The Great War offered women the freedom to leave the confinement of the private sphere and enter the male dominated public sphere, where they had to face male aversion and rejection. Men's writings obviously dominate the literature about WWI with authors such as Ernest Hemingway and Wilfred Owen publishing their acclaimed works which promoted a literary understanding of the first "total war". Women who served in the war did not have firsthand experience of trench warfare, therefore their works have been largely ignored and deemed irrelevant. A study into women's war writing can add to the comprehension of gender issues, especially to the relationship between gender and power and how this shaped the world that we live in.

3. Wharton's Works in the Context of Women's Wartime Service

War writers have long been challenged by issues related to gender, authority, and witnessing the horrors of war, and many of them have been able to transpose their self-reflections on these topics into their writings. Edith Wharton managed to demonstrate her ability to reflect on unsettling war matters and to foster her satire aimed at her position both as a female author and a witness to what happened on the battlefront.

Most war literature is written by men, and it tackles topics related to disillusion and despair while offering a pretext for reflection, self-exploration, debate, and even irony. Wharton's literary pieces stemmed from her experiences in a country at war and enabled her to explore private problems. Along with "other members of the older generation, Wharton amply fulfilled the task of turning out pro-French propaganda designed to encourage American intervention in the war." (Tylee, 1997: 327-328)

Edith Wharton was an American writer whose novel *The Age of Innocence* made her the first woman to win the Pulitzer Prize in Literature. She was born during the American Civil War, into a wealthy family, and spent her early years in New York. Edith became acquainted with European culture and languages during her travels with her family in France, Germany, and Spain. From an early age, she exhibited an attitude of rejection toward the well-established gender norms; she wanted to become more educated than her family would allow. She used her father's library extensively to expand her knowledge in various domains even though she was forbidden to read novels by her mother. Oftentimes, Wharton expressed her disagreement with the standards imposed on young girls and refused to comply with the expected etiquette. Wharton shared her love for travelling with her husband, but when their marriage started to deteriorate, she decided to move to Paris.

When the Great War broke out, she refused to leave and, for four years, she tirelessly supported the French war effort. She opened a workroom for unemployed women in her Paris apartment and helped set up accommodation and raise money for Belgian refugees. During the war, Wharton had the opportunity to travel to the front lines and visit the trenches, which prompted her to write articles that were published by *Scribner's Magazine*. Throughout the war, not only did she work in charitable efforts to help those affected, but also advocated for the necessity of the U.S. to enter the war. She devoted a lot of time and resources to her endeavours to make Americans aware of how important it was to support the European war effort. Thus, Wharton reported for *The New York Times* and edited *The Book of the Homeless*, a collection of poetry, essays, and art by major European and American artists, with an introduction by Theodore Roosevelt, in which he was urging the Americans to assist with the war.

She continued to write short stories, novels and poems, which reflected some of the issues that were occasioned by the conflagration. Some of the common themes in Wharton's writing include repressed sexuality, social mores and social reform, confinement and freedom.

4. Gender Issues in *Writing a War Story*

While it is true that popular fiction usually advanced the idea that women's status came as something intrinsic to their societal condition determined by male authority, the same cannot be affirmed about war fiction, which raises questions related to gender and autonomy. Many female writers authored fiction in which they discussed the status of women, which is why their works represent important cultural artefacts in women's history and culture. It is also the case of Wharton, who used her fiction to question and challenge men's attempts to subordinate women.

Writing a War Story is one of Wharton's stories hardly mentioned by commentators. Published in the year that followed the Armistice of 1918, this short story puts on the mask of fiction to discuss women's status in times of war, imagining a female protagonist whom the author ridicules at times. Although the story seems to have been written by a male narrative voice, it envisions a plot that becomes subversive to male authority.

McDowell suggests that Wharton's feminist philosophy is somehow difficult to pin down because "her characters do not always speak for the author", "her attitudes

toward women and their problems changed throughout her long career", and because she displays an ambivalence toward her characters that pendulates between "satiric detachment" and "human sympathy." (McDowell, 1974: 523) However, in the writings published during and after the war, Wharton's readers can notice a change in the way she used to depict female characters, and it is safe to say that it was the Great War that generated this change.

Tylee explains that Wharton's short fiction was characterized by an "increasingly ironic stance" which was prompted by "women's wartime independence". The author points out that Wharton switches from the "male-heroizing she clearly felt bound to display in the propaganda novel and journalism she produced for the Allies" to "nullifying male authority". At the same time, the story exemplifies how difficult it was for women to produce war fiction because they lacked the experiences given to men by their proximity to the firing lines (Tylee, 1997: 332-333). Women lacked the primary sources of information about the war and therefore their writings become highly fictionalized and romanticized.

Wharton's *Writing a War Story* was prompted by an incident reported at second hand. It was generally ignored until Gilbert and Gubar (1998) mentioned it in Volumes I and II of *No Man's Land*. For them, the story represented Wharton's attempt to "dramatize her hostility to women writers with gleeful wit" and that the author's intention is that of accepting traditional clichés about the status and functions of women by using stereotypes and traditional categorization of gender roles. However, one can argue that this judgment misses the fundamental idea of the story, which relies on the author's contempt, directed not at women writers, but precisely at the males who seem to think that they can patronize women. At a first reading, the story indeed gives the impression that it was written in a condescending tone and that it portrays the main female character in a derisory manner. However, a more attentive reading allows for a complex interpretation and an in-depth understanding of the text. The story should be read against a larger cultural and historical background that was established by World War I. Working as a journalist and a voluntary helper in a war hospital suggests that Wharton's protagonist, as a woman, played only an adjacent role in the war effort. This happened because the most difficult tasks were carried out by men on the battlefield, while women acted as support instruments, and accomplished their duties on the home front.

At the same time, if one considers literary modernism as a frame of reference for interpreting Wharton's work, then it can be argued that some researchers find Wharton's work outdated and this happens mainly because the pinnacle of her success was achieved before the critical dates by which we tend to identify modernism as a literary movement. Nevertheless, her story occurs at a time of ideological changes that were generated by new ideas regarding gender roles. The profession of writing also mirrored these developments and women had to somehow find a way to reconcile their status as subordinate members of a male-dominated society and their new-found voice as fully established writers and authors. Haytock, commenting on Gilbert and Gubar's *Sexchanges* (volume II of their three-part series *No Man's Land*), argues that "male writers of the 1920s felt emasculated by the horrors of World War I and threatened by women's new power." (Haytock, 2008: 15) And Wharton's story discussed here allows precisely for such interpretations.

In *Writing a War Story,* Wharton uses her wit and irony against her protagonist, Miss Ivy Spang, an aspiring minor poet who is struggling with writer's block. Miss Ivy is asked to contribute to a publication dedicated to convalescent soldiers, but she finds it difficult to meet the deadline. Wharton's irony effortlessly permeates in the following passage:

> She, Ivy Spang, of Cornwall-on-Hudson, had been asked to write a war story for the opening number of *The Man-at-Arms*, to which Queens and Archbishops and Field Marshals were to contribute poetry and photographs and patriotic sentiment in autograph! And her full-length photograph in nurse's dress was to precede her prose; in the table of contents she was to figure as "Ivy Spang, author of *Vibrations: A Book of Verse*." (Wharton, 1968: 360)

The story is told by an impersonal narrator who ridicules the female protagonist. Ivy Spang is a young and pretty woman who had published a slim volume of verse during the war and who acts as a voluntary helper at the Anglo-American hospital in Paris where she pours out tea to the wounded. Although Miss Spang's poems attracted the attention of an avant-garde journal, they did not prove to be interesting enough for the public, so she went ignored. The narrator notes that while working at the hospital, Ivy is introduced to the editor of *The Man-at-Arms* magazine who invites her "to contribute a rattling war story" that "was to bring joy to the wounded and disabled in British hospitals." The editor is very clear about what is expected of Ivy: "a good rousing story", "a dash of sentiment, of course, but nothing to depress or discourage", "a tragedy with a happy ending". (Wharton, 1968: 360) This is clearly an indication of male authority; Ivy is not allowed to develop a story in her particular manner, but she must comply with predetermined regulations. Ivy, who acts as an epitome for women authors, has to mold her own views to fit those prescribed by male standards.

This commission flatters Ivy and she takes leave to be able to focus on her writing. She goes to Brittany, where she takes lodge with her former governess, but she finds herself experiencing difficulty in writing the story despite the fact that "she knew so much about the war." It is precisely this "plethora of impressions" that makes it difficult for her to find a subject to start from (Wharton, 1968: 361). While taking a walk on the beach in an attempt to find Inspiration, Ivy comes across a literary magazine that, in desperation, she brings back home to consult in detail. Almost convinced that she would not be able to carry out her task to a satisfactory end, Ivy writes to the editor of *The Man-at-Arms* and asks him if she could contribute a sonnet instead of a short story. When she receives a negative response, Ivy is so disillusioned that she is determined to tell the editor she has become ill and cannot finish her story. It is the old French governess, who comes to the rescue; while working in a military hospital, she decided to note down the stories that the wounded soldiers used to tell. She hands Ivy the copybook and the young poet starts flipping through it to find a subject she could use for her story. Miss Spang eventually manages to develop a military tale hoping that "if you pretended hard enough that you knew what your story was about, you might end by finding out toward the last page." (Wharton, 1968: 362) Although we are told that she struggled with writing an appropriate story and that she almost gave up, Ivy eventually finds her inner strength to complete the task. Again, Wharton uses irony towards her main character when she suggests that Ivy's determination to continue with the story was prompted by the photograph that the editors wanted to publish along with the story. Ivy found that the photo was so flattering that it should not be wasted. Her decision to finish the story has nothing to do with literary sentiment or the desire to become a better writer, but with the vanity that stemmed from her good looks: "The photograph was really too charming to be wasted and Ivy, feeling herself forced onward by an inexorable fate, sat down again to battle with the art of fiction." (Wharton, 1968: 364)

The Man-at-Arms finally publishes Ivy's story next to an artistic photo of her. However, the author becomes mortified when she realizes that the patients in her ward, for whom she has written the story in the first place, show more interest in her photo than in the story. Wharton employs irony to suggest that her main character struggles to reconcile her double identity as a woman and an author. After seeing the magazine, the

officers in Ivy's ward ask her the favour of framing her photograph and taking it home. The scene is risible because there is a lot of confusion regarding the photo; while Ivy thinks that it is her story that the officers are praising, she comes to understand that none of them has actually read it:

> The lance-corporal became eloquent.
> "To remember you by, and all your kindness; we want to know if you won't give one to each of us –"
> ("Why, of course, of course," Ivy glowed.)
> "– to frame and take away with us," the lance-corporal continued sentimentally. "There's a chap here who makes rather jolly frames out of Vichy corks."
> "Oh –," said Ivy, with a protracted gasp.
> "You see, in your nurse's dress, it'll always be such a jolly reminder," said the lance-corporal, concluding his lesson.
> "I never saw a jollier photo," spoke up a bold spirit.
> "Oh, do say yes, nurse," the shyest of the patients softly whispered; and Ivy, bewildered between tears and laughter, said, "Yes."
> It was evident that not one of them had read her story. (Wharton, 1968: 367-368)

Moreover, the famous novelist Harold Harbard, who served during the war and was now recovering from injury in one of the rooms at the hospital, finds Ivy's story to be a great joke: "You've got hold of an awfully good subject . . . but you've rather mauled it, haven't you?", he tells Ivy in a frank tone (Wharton, 1968: 369). Here, again we can recognize an autobiographical note. Wharton herself struggled with giving a definite form to her ideas and she felt that her execution was weak. In a letter addressed to Robert Grant, in 1907, Wharton was complaining about the fact that she was unable to articulate "like a man" the subjects she chose for her works:

> I am beginning to see exactly where my weakest point is. – I conceive my subjects like a man – that is, rather more architectonically & dramatically than most women – & then execute them like a woman; or rather, I sacrifice, to my desire for construction & breadth, the small incidental effects that women have always excelled in, the episodical characterization, I mean. (Lewis and Lewis, 1989: 56-57)

Miss Spang feels offended not by Captain Harbard's honesty but by his desire to have a photo of her. The readers are told that she disguised her anger under the mask of cold politeness to which the captain responds: "You were angry just now because I didn't admire your story; and now you're angrier still because I do admire your photograph. Do you wonder that we novelists find such an inexhaustible field in Woman?" (Wharton, 1968: 370)

This is a clear example of one of the devices used by men to silence women. Ivy becomes but an object of the male gaze. By trying to overcome the limits that befit a lady, she becomes the subject of Harbard's ridicule, and she is reduced to the enigmatic figure of "Woman". Here, the reader can recognize an autobiographical element, since Wharton herself was regarded by male authors such as F. Scott Fitzgerald, or the critic Vernon Parrington as an author who did not present an accurate reality in her works since she was writing mainly about the upper class and the purposeless lives of those who populated it. Wharton's heroine is also a woman who belongs to the upper class (we are told that her family hired a French governess when she was a child), and who has no first-hand experience of the war. This could explain Harbard's remark that Miss Spang's story had an interesting subject (the story of a soldier wounded on the battlefield) that was utterly butchered through Ivy's interpretation. This kind of disaster is anticipated earlier in the story, as Wharton prepares the reader for what is to come next: "Ivy decided to add a touch of sentiment to the anecdote, which was purely

military, both because she knew the reader was entitled to a certain proportion of "heart interest," and because she wished to make the subject her own by this original addition." (Wharton, 1968: 364)

Wharton's usage of irony makes the reader sceptical in regard to the true value of the literary piece produced by Ivy Spang. We do not know whether her story was indeed of poor quality, or if Captain Harbard's remarks are gratuitous. One can consider that they might originate from his deep anxiety, as a male author, about the changes related to women's status and what these meant for masculinity.

The message of the story is related not to women, but to men's limitations and their inability to both fathom the resourcefulness of women and to surmount the conventions and roles that society has set in place for both genders. If read from Gilbert and Gubar's point of view, then the male narrative voice is obvious, and the story could be seen as a caustic criticism addressed to women authors. However, if the reader remembers that Wharton herself is a woman, then the story may be seen as an attempt to set up a female literary discourse that men refuse to authenticate. Then, indeed, their inability to see beyond the Woman concept, seen as a "Mélisande-Nightingale" (Wharton, 1968: 364) mishmash, can be scornfully laughed at. Tylee suggests that the story should be read from the point of view of a neutral omniscient author, a "gender-free narrator" that acts as a "disguise ironically adopted to distance the author from both the male gaze and the woman constructed by it." (Tylee, 1997: 336)

The concept of the 'male gaze' was hypothesized by Laura Mulvey, in her 1975 essay "Visual Pleasure and Narrative Cinema". Although her study analyses the male gaze in film and cinema, this concept can be effortlessly extended to literature and other fields of study as well. Mulvey has identified two distinct modes of the male gaze: *voyeuristic* and *fetishistic.* The first one refers to women as images to be looked at, whereas the second implies an underlying psychoanalytic fear of castration. If we are to adapt these two types of gazes for literature, then we could assert that the first one belongs to the author (and it is coming from outside of the text), while the second is represented by the gaze of the men in the narrative (in our case that of Captain Harbard and the other patients that Ivy tends for).

Mulvey suggests that the male gaze reduces a woman to a "bearer of meaning, not maker of meaning", i.e., the collective patriarchal consciousness somehow manages to lessen women's worth in terms of their intellectual capabilities and the things they can accomplish outside the private sphere to which they were normally confined in their role of homemakers. Mulvey goes on to say that "[I]n a world ordered by sexual imbalance, pleasure in looking has been split between active/male and passive/female. The determining male gaze projects its phantasy on to the female form which is styled accordingly" (Mulvey, 1975: 4). Nevertheless, the male gaze should not be understood strictly in the sense of objectifying women for the pleasure of the male viewer. As the cultivation theory suggests, people will start to accept that something is significant and valid the more they see that particular thing. Mulvey observes that these frivolous depictions would eventually encourage women to begin to emulate those characters' actions.

Wharton's short story tackles the issue of the male gaze and female objectification, as well as the effects it has on the female protagonist. The resulting conflict is settled in a typical patriarchal manner: the woman hides her revulsion under a mask of cold politeness while the man does not even realize his affront to the woman. The patriarchal pattern of male domination-female submission is repeated here as it is one of the fundamentals on which western society has been constructed over the centuries. One condition of the male gaze is that the female body is treated as an object; the woman is the passive receiver while she is also dehumanised. The male gaze in Wharton's short story is a bit atypical in the sense that men do not simply look at Ivy's

physical appearance and objectify her. This could be regarded as a third type of male gaze that refers mainly to spectatorship. It can be argued that it creates an *indirect* exposure since all the male characters objectify Ivy's photo in the magazine, which acts like a substitute for the real, palpable female body. The reader is also in the position not only to imagine but also to judge Ivy's looks. Her photo is indeed a very flattering one and Ivy herself ponders over her graceful appearance:

> […] the "artistic" photographer to whom she had posed for her portrait sent home the proofs; and she saw herself, exceedingly long, narrow and sinuous, robed in white and monastically veiled, holding out a refreshing beverage to an invisible sufferer with a gesture halfway between Mélisande lowering her braid over the balcony and Florence Nightingale advancing with the lamp. (Wharton, 1968: 364)

According to the objectification theory formulated by Fredrickson and Roberts, women are "typically acculturated to internalize an observer's perspective as a primary view of their physical selves." (Fredrickson & Roberts, 1997: 173) Ivy's worth is not measured in terms of her intelligence and creativity, but by her looks. Thus, socio-cultural biases and gender roles that determine women's place in society are obvious here; women must be passive and dependent, while men dominate and control them. Therefore, by its very nature, the traditional patriarchal society proposed a schema in which the female body could be sexualized by the male gaze, regardless social status or age.

Wharton's story thus provides a framework that allows the readers to understand how it feels to be targeted; the male gaze represents a "tactic of power" (Quinn, 2002: 398) that allows men to dominate women. At the same time, *Writing a War Story* exemplifies how it must have felt to be a woman in a time when only things done by men mattered. At the same time, the story puts forward the idea that society was still guided by the belief that separate spheres should be maintained for men and women. Ivy serves tea to the wounded, and she excels at performing her task and at keeping the patients in high spirits; this implies that female domesticity was celebrated as essential to "True Womanhood". This contradicted the idea of a "New Woman" illustrated in the text by Ivy's desire to become a new authorial voice. Thus, Wharton suggests that "she and her culture had come to see these roles as being largely at odds with one another" (Chambers, 2009: 26).

5. Conclusions

In her revolutionary work, *The Second* Sex, Simone de Beauvoir argues that the world was designed based on dualisms and according to patriarchal norms. This means that society had been divided into two spheres that correspond either to males or to females; the male/female polarity is correlated to other dualisms: transcendence/immanence, active/passive, objective/subjective, rational/nonsensical. These dichotomies bestow men with dominance and authority; they are the rational and, by extension, the ones able to perform the complicated tasks of governing the world and setting its rules, while women should not attempt to rise above their condition of passive (immanent) beings. Or, if they do, it should be done on men's terms. That is precisely what Wharton suggests in her story: Ivy tries to access a domain that was traditionally reserved for men; her attempt to become a writer sets her out of the box and leaves her defenceless in front of Captain Harbard's remarks. Ivy Spang cannot break the walls that confine her to performing the traditional female role; by trying to prove that she can do more than tend to the wounded soldiers, she exposes herself to male derision. It is not a woman's place to innovate; she must follow the path that men had long ago established. Ivy is mocked because of her attempt to emphasize the technique, not the

subject. The Queen of Norromania, who also contributed to the magazine, is not mocked because she produced a meek piece of writing on some dull domestic topic, a piece of prose "oddly built out of London drawing-room phrases" (Wharton, 1968: 365), which is precisely what was expected of a woman. Innovation is men's prerogative; women are mere imitators.

When handed the notebook by the governess, Ivy remarks that her notes went on and on, without paragraph, "a good deal like life". This is Wharton's way of connecting Ivy's problems to modernist preoccupations related to the subjective experience and perception of time and reality. The governess had written down all her thoughts and impressions, without logical order, just as they came to her, a modernist literary technique that came to be known as the stream of consciousness.

Cultural norms referring to gender were so ingrained within society that they were not even noticeable because they were expected. A woman writer was frowned upon, and especially one who tried to establish herself as an authentic voice. Ivy's attempt to innovate and employ a new literary technique in her short story was seen as ridiculous as long as men were not willing to give it credit. In the end, she understands that if she wants to be accepted in the male-dominated, closed circle of literary authors, she must play by men's rules. Wharton succeeds in presenting the way women had to deal with the social pressures placed upon them, with "the rigid expectations of others with respect to them, and the complex choices which confront them" (McDowell, 1974: 523). Ivy's attempt to prove her value does not succeed. In a society where women lack authority and are not presented with opportunities to evolve, they will never find a complete victory.

The Great War triggered significant ideological changes, and the larger cultural and historical background against which Wharton produced her works make her a particularly interesting author for examination when it comes to gender and women's authorship.

References

Chambers, Dianne. 2009. *Feminist Readings of Edith Wharton: From Silence to Speech*. Palgrave Macmillan.

Claridge, Laura and Elizabeth Langland (eds.). 1990. *Out of Bounds: Male Writers and Gender(ed) Criticism*. Amhurst: The University of Massachusetts.

Fredrickson, Barbara L., Toni-Ann Roberts. 1997. "Objectification Theory: Toward Understanding Women's Lived Experiences and Mental Health Risks". *Psychology of Women Quarterly*, 21, p. 173-206.

Gardiner, Judith Kegan. 1980. "On Female Identity and Writing by Women". In Elizabeth Abel (ed.), *Writing and Sexual Difference*, Chicago: The University of Chicago Press.

Gilbert, Sandra M., Susan Gubar. 1988. *No Man's Land, Volume II: Sexchanges*. Yale University Press.

Hamilton-Honey, Emily, Susan Ingalls Lewis. 2020. *Girls to the Rescue: Young Heroines in American Series Fiction of World War I*. McFarland & Company, Inc., Publishers.

Haytock, Jennifer. 2008. *Edith Wharton and the Conversations of Literary Modernism*. Palgrave Macmillan.

Lewis, R.W.B., and Nancy Lewis (eds). 1989. *The Letters of Edith Wharton*. Collier Books.

McDowell, Margaret B. 1974. "Viewing the Custom of Her Country: Edith Wharton's Feminism." *Contemporary Literature*, 15 (4), p. 571-638.

Mulvey, Laura. 1975. "Visual Pleasure and Narrative Cinema". *Screen*, 16(3), p. 6–18.

Quinn, Beth A. 2002. "Sexual Harassment and Masculinity: The Power and Meaning of "Girl Watching". *Gender& Society*, 16(3), p. 386- 402.

Pratt, Annis. 1981. *Archetypal Patterns in Women's Fiction*. Bloomington: The University of Indiana Press.

Tylee, C. M. 1997. "Imagining Women at War: Feminist Strategies in Edith Wharton's War Writing". *Tulsa Studies in Women's Literature*, 16(2), p. 327–343.

Wharton, Edith. 1968. *Short Stories of Edith Wharton (1910-1937)*, edited by R.W.B. Lewis. Charles Scribner's Sons.

Corina Mariana MITRULESCU is an Assistant Professor of English at the Land Forces Academy of Sibiu, the Department of Applied Social Sciences and Humanities. She holds a doctoral degree in Philology from the University of Alba Iulia, a master's degree in European Studies, and a B.A. in History and English Literature. She is a Fulbright alumna, and her research interests include modernist literature, gender studies, historical fiction, medieval history, military discourse and terminology, and media literacy. She authored two books: *Politics and Poetics of Gender in the early 20th Century: Case Studies in Romania and the UK* (Berlin: Peter Lang Publishing House, 2022) and *Using Story-Telling to Teach English* (Craiova: SITECH, 2022); translator from English into Romanian: *Păcatele familiei Borgia* (Sarah Bower, *Sins of the House of Borgia*, Bucharest: Nemira, 2013) and *Pretorianul* (Simon Scarrow, *Praetorian*, Bucharest: Nemira, 2014).

Received: April 12, 2023 | Revised: October 205, 2023 | Accepted: November 16, 2023 | Published: December 15, 2023

LE SILENCE. SYMBOLISME ET POUVOIR / SILENCE. SYMBOLISM AND POWER[1]

DOI: 10.5281/zenodo.10407485

Résumé: *Cette étude se propose d'envisager le silence dans sa dimension pratique, comme une conduite, une prise esthétique ou politique. Nous convoquons plusieurs disciplines - linguistique, anthropologie, sociolinguistique, musicologie, art, etc. – pour pouvoir souligner les fonctions du silence à travers des modalités matérielles, symboliques et politiques faisant appel aussi à l'analyse du discours. Même s'« il n'y a pas de silence absolu » comme l'affirme Cage, on peut toujours inventorier le silence éloquent (Ephratt 2008), le silence psycholinguistique, interactif et socioculturel (Bruneau, 1973) mais aussi sa contrepartie graphique dans l'espace vide, à savoir le blanc typographique (Dessons 2005) ou encore le silence comme élément permettant l'alternance des tours de paroles (Orecchioni 1995) et bien d'autres*.

Mots-clés: *silence, pouvoir, symbolisme, matérialité, stratégie.*

Abstract: *This study proposes to consider silence in its practical dimension, as a conduct, an aesthetic or political hold. We investigate several disciplines - linguistics, anthropology, sociolinguistics, musicology, art, etc. – to be able to underline the functions of silence through its material, symbolic and political modalities that also appeal to the analysis of discourse. Even if "there is no absolute silence" as Cage asserts, one can still list various types of silences: the eloquent silence (Ephratt 2008), the psycholinguistic, interactive and socio-cultural silence (Bruneau 1973) or its graphic counterpart, the typographical white (Dessons 2005) as well as silence as the element allowing the alternation of speaking turns (Orecchioni 1995) and many others.*

Keywords: *silence, power, symbolism, materiality, strategy.*

1. Introduction

A la fin du 20e siècle et au début du 21e siècle, la mode est de savoir parler, de toujours impressionner en public, d'étonner. Dans ce siècle bruyant où la parole est au pouvoir, où tout se déclare, s'exprime, se partage, se négocie, s'affiche, s'impose, etc. le silence vient en contraste, à petits pas, quasi inexistant dans la communication sociale. Ne pas exprimer son point de vue, ne pas parler, ne pas communiquer dans l'espace public, voilà le crime de l'homme hypermoderne (Munteanu, 2018 : 175).

Il n'y a pas de silence absolu comme le souligne Bruneau (1973 : 5) car il y a toujours un son, apparemment imperceptible à la première écoute. Cependant, la recherche révèle de nouvelles significations qui méritent d'être prises en considération.

Jadis, la linguistique formelle considérait le silence comme « l'absence de parole » en lui attribuant la fonction d'indicateur d'une frontière, délimitant le début et la fin de la parole (Saville-Troike, 1985 : 3), mais entre-temps d'autres disciplines, telles que l'anthropologie, la littérature, la sociologie, la sociolinguistique, la muséologie, les arts, etc. ont commencé à étudier le silence comme un aspect important de la communication humaine.

La parole et le silence sont sans aucun doute deux capacités fondamentales dont l'homme dispose. « Si la parole caractérise l'homme », dit Rassam (1980 : 4), « le silence le définit ». Le même auteur avance l'idée que le silence est certainement plus expressif, plus éloquent et qu'il en est le trait marquant, la qualité suprême, une sorte de langage qui va au-delà du mot et l'éclipse. Il va même jusqu'à affirmer que « les plus beaux mots sont les voix du silence » (Rasam, 1980 : 42).

[1] Cristina UNGUREANU, Université Nationale de Science et Technologie POLITEHNICA Bucarest, Romania, cungureanu1806@upb.ro

Anouk Meneksegil (1992 : 30) promeut l'idée que les mots représentent « une dispersion », une « perte de soi » tandis que le silence conduit à « un rassemblement », un « retour » de l'homme à lui-même.

La plupart des chercheurs attribuent le rôle originel au silence. Eni Orlandi (1996 a : 27) souligne qu' « au début il y avait le silence » et qu' « alors le langage est apparu ». Le philosophe et théologien chrétien Maxime le Confesseur (2006) parle de la Raison divine d'où découlent les raisons qui sous-tendent toutes les choses créées. L' Evangile selon Saint Jean (le Nouveau Testament 1997 : 1204) atteste de l'existence de la parole au commencement, en tant que Personne Trine de paix et d'amour, par laquelle toutes les choses ont été créées, c'est-à-dire le monde spirituel et le monde matériel :

« Au commencement était la Parole, et la Parole était avec Dieu, et la Parole était Dieu. Elle était au commencement avec Dieu. Toutes choses ont été faites par elle, et rien de ce qui a été fait n'a été fait sans elle. En elle était la vie, et la vie était la lumière des hommes ».

A première vue, il est facile de sentir que le silence s'oppose à la parole. En effet, là où il y a parole, il n'y a pas de silence, et là où il y a silence, il n'y a pas de parole. Ce lien apparemment antithétique s'ouvre peu à peu sur d'autres horizons. Une série de questions bien ordonnées de La Motte (2004 : 19) attendent une réponse. Loin d'être mutuellement exclusifs, peut-on penser que silence et parole sont complémentaires ? Loin de s'opposer, ne s'associent-ils pas et ne se soutiennent-ils pas ? La parole n'a-t-elle pas besoin de silence pour être entendue ? Nous partageons pleinement le point de vue de l'auteur : silence et parole vont de pair, ils sont dans une relation symbiotique paradoxale. Le silence et la parole sont liés jusque dans la relation ambiguë d'exclusion et d'inclusion qu'ils nouent. Bernal (1969 : 16) considère que « le silence n'est vraiment silence que s'il garde le contact avec la parole ; pour être silencieuse et non muette, la parole doit le dire, elle doit être contenue dans des mots ».

La réflexion sur les significations sous-jacentes aux valeurs du silence suit certainement plusieurs approches liées à différentes formes d'expression (verbale ou non verbale/corporelle, écrite ou orale), explorant de nombreux champs d'étude (histoire, art, poésie, linguistique, etc.).

Nous continuons dans ce qui suit à décrypter les arcanes du silence, comme élément à même de produire du sens, à en inventorier les significations et à mettre en évidence son rôle majeur dans la communication.

2. Méthodologie

La recherche se divise en plusieurs types : exploratoire, descriptive, corrélationnelle et explicative. Nous choisissons pour cette étude celle descriptive. Selon Sampieri (2014), la recherche descriptive est définie comme des tentatives d'exploration et d'explication tout en fournissant des informations supplémentaires sur un sujet. Par conséquent, la conception de la présente recherche est de nature descriptive. C'est là que les informations sont collectées au lieu de faire des suppositions ou d'élaborer des modèles pour prédire l'avenir - le « quoi » et le « comment », plutôt que le « pourquoi ».

L'étude vise à explorer des aspects importants liés au silence et cherche également à exposer le symbolisme et les différentes facettes du silence. Nous commençons par la définition du silence telle que présentée dans les dictionnaires, nous évoquons ensuite les aspects liés au silence psycholinguistique, au silence interactif et au silence interculturel pour finalement aboutir au pouvoir du silence où nous présentons d'une manière ponctuelle le silence dans le discours public, le silence graphique et le silence dans l'art.

Cette recherche fait partie d'une étude plus ample mais nous choisissons de présenter ici d'une manière succincte des significations du silence qui méritent être prises en considération.

3. Le silence. De la définition au symbolisme

En latin, il existe deux formes verbales faisant référence à la notion de silence : *Tacere* est un verbe transitif dont le sujet est une personne, il marque un arrêt ou une absence de parole par rapport à une personne. *Silere* est un verbe intransitif qui s'applique non seulement à l'homme, mais aussi à la nature, aux objets, aux animaux, et fait plutôt référence au silence.

Dans le processus conversationnel, *silere* et *tacere* alternent et participent au jeu du sens. Ils se combinent avec un troisième aspect, plus technique, qui renvoie au besoin de faire des pauses.

David Le Breton, anthropologue à l'université de Strasbourg, estime que le silence « n'est jamais le vide, mais le souffle entre les mots, le bref retrait qui permet la circulation du sens, le changement de regard, les émotions, la brève pesée des mots qui se précipitent sur les lèvres ou l'écho de leur réception, le tact qui permet la transformation de la parole par une légère inflexion de la voix immédiatement capitalisée par celui qui a attendu le moment favorable » (1997 : 20).

Que signifie le substantif « silence » ? Partant de l'idée de Bruneau (1973 : 5) que « le silence est à la parole ce qu'une feuille blanche est au texte imprimé », on comprend les sens profonds portés et signalés discrètement par celui-ci, pour preuve et la valeur constamment rencontrée dans les proverbes. Le nombre de proverbes / maximes / citations du monde entier, faisant directement référence au silence et leur symbolique est important. En voilà quelques exemples en français : *Les grandes douleurs sont muettes ; La parole est d'argent, mais le silence est d'or ; Son silence en dit long ; Un court silence vaut toujours mieux qu'un long discours ; Être muré dans son silence ; S'obstiner dans son silence ; Meubler le silence* etc.

Le silence est la source vitale d'expression, de création de contexte, la toile sur laquelle la forme et la structure ont leur origine dans des motifs, des rythmes et des résolutions de sens. Le mot, en tant que parole, ne résume pas son propre sens et ne peut être pleinement compris, quel que soit le contexte dans lequel il est prononcé (Bortoft, 2012).

Ces dernières années, il y a eu un intérêt croissant pour le rôle du silence dans la communication dans le domaine de la linguistique (cf. Jaworski & Stephens 1998). Les chercheurs ont indiqué que le silence n'est pas simplement une absence de bruit mais constitue une partie de la communication aussi importante que la parole (e.g. Blimes 1994; Jaworski 1997; Tannen & Saville-Troike 1985). Pourtant, puisque le silence est un phénomène aux multiples facettes et ambigu, l'étudier est une tâche difficile.

Les linguistes ont emprunté deux voies différentes pour analyser le silence. La première, influencée par la philosophie et la littérature, est une approche introductive au silence éloquent d'un point de vue fonctionnel (Jensen 1973 ; Bruneau 1973) et la seconde est réalisée par l'acoustique : quelque chose (la parole) et rien (les espaces, les silences entre les mots) ont été calculés, générant ainsi des prédictions quantitatives.

La notion de silence qui s'est glissée dans la linguistique dans les années 1970 était fortement associée à la négativité, la passivité, l'impuissance et la mort, et était traitée comme une absence, une absence de parole, de sens, d'intention, etc. (Ephratt 2008 : 1910).

Pour Jensen (1973 : 249), le silence équivaut à l'absence de mots ou à des pauses pendant le discours, sa définition de base du silence étant l'absence de son. L'auteur met en évidence les cinq fonctions du silence suivantes :

a. connexion : - relie les gens ou rompt les relations
b. affectation : pour le meilleur ou pour le pire
c. divulgation : informationnelle ou dissimulation
d. jugement : approbation ou désapprobation
e. activation : qui implique de penser ou de ne rien faire

Thomas Bruneau (1973) dresse une typologie différente, en rapport avec plusieurs types de silence. L'auteur distingue trois grandes catégories : *le silence psycholinguistique, le silence interactif et le silence socioculturel.*

- **Le silence psycholinguistique**

L'auteur considère qu'il existe deux formes de silence psycholinguistique : le silence de courte durée ou « silence rapide » et le silence de longue durée ou « silence lent ».

Le premier silence dure au maximum deux secondes et représente « un silence mental imposé, étroitement associé au déroulement horizontal du langage dans le temps » (Bruneau 1973 : 6). L'auteur évoque des « hésitations syntaxiques et grammaticales passagères » mais aussi des « ralentissements qui accompagnent le décodage de la parole » (Bruneau 1973 : 6).

Les silences lents sont « des silences mentaux obligatoires étroitement liés aux processus sémantiques (et métaphoriques) du décodage du langage » et sont plus des symboles que des signaux, étant liés à des « mouvements d'organisation, de catégorisation et de spatialisation à travers les niveaux d'expérience et de mémoire » (Bruneau 1973 : 6).

- **Le silence interactif**

Les silences interactifs, comme les appelle l'auteur, sont des « pauses dans le dialogue, la conversation, la discussion, le débat » et peuvent être liés à la fois à des rapports affectifs ou personnels et à l'échange d'informations (par le langage du corps) ou à la résolution d'un problème (Bruneau 1973 : 7).

De tels silences sont repérés par Bruneau dans le cadre d'une prise de décision, de la conclusion d'une discussion, de l'exercice d'un contrôle, comme réaction à des émotions intenses ou comme moyen de maintenir ou de réduire la distance interpersonnelle.

- **Le silence socioculturel**

Le silence socioculturel est lié « à la façon caractéristique dont toute une société ou toute une culture défavorise la parole au profit des silences psycholinguistiques et interactifs » (Bruneau 1973 : 12). L'auteur donne un exemple de cultures antithétiques : la culture américaine (qui est très bruyante, faite de trop de paroles et de bruits et où il n'y a presque pas de conscience du silence) et la culture orientale (qui est typiquement silencieuse). Il précise également que ce silence peut être imposé par une autorité de nature humaine ou spirituelle.

Ephratt (2008 :1909) parle de « silence éloquent », syntagme crée par Sontag (1969 :11) qui englobe toutes les fonctions du langage énoncées par Jakobson. Tout en suivant le modèle de Tannen & Saville-Troike et Kurzon, l'auteur distingue le silence, l'immobilité (absence de son), les pauses remplies ou non et la réduction au silence (activation du pouvoir sur l'autre), considérant que le silence éloquent est un moyen actif choisi par le locuteur pour une communication verbale significative, tout au long du discours.

Tabarraee (2013 : 47), dans une tentative de formuler une définition plus complexe pour son étude, établit un cadre de référence valable pour toute étude systématique du silence dans tout phénomène, parvenant aux conclusions suivantes :

i. Le silence est un espace ou un terrain intentionnel, relatif et chargé dans le processus de communication.

ii. Le silence est l'absence signifiante de quelque chose, avec un mécanisme similaire à celui de la métaphore, avec des niveaux et des positions différents, du cadre arrière au cadre avant, mais globalement au service de la communication.
iii. Le silence peut agir et se lire au sein des deux discours de la pragmatique et de l'acoustique, le premier permettant de le considérer aussi comme une opposition d'éléments non auditifs.
iv. Le silence dans différents discours peut avoir différentes significations et même au sein d'un discours, il peut prendre différentes formes.
v. Par conséquent, il n'y a pas un seul type de silence, mais plusieurs, et leur étude nécessite la découverte d'autres formes et fonctions dans une approche interdisciplinaire.

Les linguistes se sont particulièrement intéressés aux diverses modalités et fonctionnements du silence qui apparaît dans le discours exprimant l'ineffable et induisant des sens cachés.

L'inexprimable peut être perçu dans de nombreuses directions : on peut analyser divers exemples qui impliquent des obstacles liés au dire, à la définition, à la reformulation, à l'interprétation, tout problème de construction de sens (Franckel et Normand 1998 :12).

Comme l'évoque Orlandi (2001 : 257) dans son ouvrage *Rumeurs et silences*, l'analyse du discours est un excellent dispositif théorique « pour traiter de l'inexistant », la notion de silence étant introduite à travers « les différentes modalités de l'absence ».

Orlandi (2001 : 258) distingue deux formes de silence qui accompagnent tout discours et toute production de sens : *le silence fondateur* – celui qui est nécessaire au sens, produisant les conditions pour signifier (sans silence, il n'y aurait pas de sens car le langage serait excessif, et pour que le sens ait du sens, on a besoin de silence) et la politique du silence qui inclut *le silence constitutif* (qui nous indique que « pour dire il ne faut pas dire », c'est-à-dire que tout ce qui est dit efface inévitablement d'autres mots qui produisent du silence sur d'autres sens) et le silence local qui « renvoie à la censure définitive comme une interdiction » (ce qui est interdit de dire dans une certaine conjoncture).

Le même auteur précise qu'il y a une différence radicale entre avoir du sens avec des mots et faire du sens avec le silence, cela concerne notre façon d'établir notre rapport au monde, aux choses, à autrui, à la réalité naturelle et sociale. Cette possibilité de mouvement, le déplacement des mots entre présence et absence produit une relation fondamentale entre langage et temps, un rythme entre les mots et le silence (Orlandi 2001 : 258).

Il s'ensuit que le silence est aussi discours, ayant sa propre matérialité, ses propres formes pour signifier. L'étude du silence déplace deux frontières : entre le dit et le non-dit, entre le dit et l'extériorité qui le détermine. Les significations muettes migrent vers d'autres objets symboliques, en raison d'une nécessité historique de signification.

4. Le pouvoir du silence

En effet, le silence ne parle pas mais signifie (Ene 2001 : 259). Tous les chercheurs s'accordent à dire que le silence fait partie intégrante de la communication. Alors que signifie-t-il ?

Mille nuances dans mille circonstances : colère refoulée, temps de réflexion, peur de n'avoir rien à dire ou d'oser parler, incompréhension ou scepticisme, incapacité ou impossibilité d'exprimer une souffrance, une douleur ou un trouble, ignorance, arrogance, manipulation, isolement et désir d'isolement, intimidation, salut de la face, respect, moment de calme souhaité, agacement, ennui, paix, etc.

Au fur et à mesure que les mots sont constitués, le silence peut être approprié ou inapproprié.

Dans ce qui suit, nous allons offrir seulement quelques exemples (d'une étude plus large) qui sont évocateurs pour notre thème de recherche.

4.1. Le silence dans le discours public

Considérant les nouveaux paramètres actuels (d'ordre économique, technologique, scientifique, politique, socioculturel, interculturel) comment lire/interpréter le silence à l'intérieur de certains discours et comment analyser ses significations réelles ?

Il existe de nombreuses références et différents points de vue sur l'impact du silence lors d'un discours. Depuis l'un des plus grands orateurs de l'Antiquité, Marcus Tullius Cicero, qui pouvait tenir un discours pendant deux jours sans interruption, le silence comme segment de la parole publique est resté une constante nécessaire et utile.

En règle générale, le silence se présente comme une pause auto-imposée dans la présentation de l'orateur. Cette interruption volontaire, sans élément de pression extérieure, ne dure généralement pas plus de quelques secondes. Utiliser, par conséquent, le silence lors d'une prise de parole en public est un véritable art. Lorsqu'il est bien placé, les idées véhiculées sont plus claires et, souvent, plus profondément gravées dans l'esprit de ceux qui les écoutent.

Tous les orateurs publics qualifiés savent que le silence en tant que pause dans un discours est un outil précieux pour créer un drame, ajouter du suspense et rendre les informations plus faciles à comprendre et à assimiler pour le public.

Le silence signifie au public que quelque chose de profond, d'important ou de spécial se passe ou est sur le point de se produire. Le silence ou la pause dans un discours transforme le monologue en dialogue avec le public. Enfin le silence attire le public dans l'histoire, lui permet de réfléchir à ce qui se passe réellement dans l'histoire. En utilisant habilement le silence, l'orateur parvient à donner aux gens le sentiment qu'ils sont sur la scène avec lui.

Le silence est vu comme une pause, comme un moment de tranquillité, de clarification des idées véhiculées par l'orateur dans l'esprit de l'auditoire. En même temps, c'est aussi l'occasion de rassembler les énergies de l'orateur pour une nouvelle tirade verbale.

C'est aussi l'occasion pour le présentateur de renouer avec le public et surtout d'avoir un contact visuel. Ainsi, il peut rapidement évaluer l'impact de son discours, le degré d'attention avec lequel il est suivi, décidant ainsi s'il faut changer le rythme, la tenue ou la durée de la présentation.

Le silence est destiné à souligner une phrase énonciative ou interrogative prononcée avec une certaine intensité. Ceci n'est utilisé que dans le cas d'instructions particulièrement importantes. Sinon, la valeur de ces instructions est perdue. Le silence requis par la situation est pratiqué lorsqu' on a besoin de faire une pause dans le discours.

On peut parler ensuite sur le silence qui demande une réponse. Même si nous nous référons à un discours auquel le public ne participe pas avec des réponses, il est important que les personnes présentes aient le temps de répondre dans leurs pensées. Les questions qui suscitent la réflexion, sans une pause suffisamment longue, perdent leur valeur.

Le silence peut se produire lorsque l'orateur ne veut pas, ne peut pas ou préfère laisser à l'auditoire le soin de tirer certaines conclusions qui découlent naturellement de la présentation.

Le silence, cependant, est aussi un moyen de transmettre l'idée qu'il y a des informations qui ne peuvent pas être énoncées ou que leur présentation signifierait trop de risques pour l'orateur et, également, pour les auditeurs.

Le silence est aussi une façon de montrer le respect de l'orateur pour l'intelligence de l'auditoire, le premier laissant entendre que ceux qui sont en face de lui ont correctement interprété ou perçu son message, sans nuancer ni apporter d'explications supplémentaires.

Le silence, contrairement à la parole, a l'avantage de pouvoir être interprété de multiples façons. L'orateur expérimenté peut évaluer les réactions des personnes présentes aux idées ou au message qu'il a véhiculé jusqu'ici : regards approbateurs ou interrogateurs, hochements de tête, fous rires, sourires narquois, bâillements, froncements de sourcils, repoussoirs ou impatience d'entendre davantage l'exposé.

4.2. Le silence graphique

Concevant le langage, dans la sphère du non-dit, non seulement comme un simple code (outil de communication) mais aussi comme un mode de vie sociale comme un « jeu de mots » (Ducrot 1980 : 25), l'analyse du discours lui-même semble signaler une autre méthode, l'herméneutique, pour que le langage compris cette fois comme élément de la création artistique se confronte au problème du silence : le silence du texte, et dans le texte.

Composante indispensable du texte, le silence graphique représente, comme le souligne bien La Motte (2004 : 16), la voie, les moyens et le but. Il offre des espaces d'absence qui, grâce au lecteur, se transforment en présence. Le silence nous invite à transcender le langage, à rendre visible ce qui est invisible. Montrer sans dire, révéler sans trahir. Dans l'écriture, le silence est révélation et illumination.

Le silence textuel s'intercale entre les mots, les sépare, les entrelace sous forme d'espaces blancs ou de signes de ponctuation (Orlandi 1996b : 31).

Les signes de ponctuation (point, virgule, deux-points, point-virgule, saut de ligne, etc.) sont des manifestations visuelles et typographiques du silence. Contrairement aux espaces blancs, ils se caractérisent par une présence visible dans le texte, ils possèdent un corps, une forme palpable. Perceptibles mais sans être riches de sens, ces indicateurs de silence inscrivent un point sur la ligne qui dessine le discours, coupent, délimitent, séparent.

Présences visibles de la discontinuité, dit La Motte (2004 : 21), ils sont en même temps des catalyseurs de continuité par la cohérence qu'ils génèrent.

Le même auteur (2004 : 21) met en évidence un autre aspect intéressant : du point de vue de la production des textes, les mots donnent l'impression de s'inscrire sur un écran de silence, qu'ils craquent ou cassent, alors que du point de vue de la réception textuelle la perspective change : les mots sont lus et ainsi les espaces blancs semblent générer des interruptions de texte.

4.3. Le silence dans l'art

Sontag (1967 : 11) dans « The Aesthetics of Silence » explique que le silence ne cesse jamais d'impliquer le contraire et de dépendre de sa présence : tout comme il ne peut être de « haut » sans « bas » ou de « gauche » sans « droite » il faut donc admettre un environnement sonore pour reconnaître le silence. Non seulement le silence existe dans un monde plein de mots et d'autres sons, mais tout silence donné à une identité comme une étendue de temps transpercée par le son. L'artiste qui crée le silence ou le vide doit produire quelque chose de dialogique : un vide plein, un silence retentissant ou une éloquence.

Bela Balazs (1991) affirme que le film sonore est le premier des arts à découvrir comment représenter le silence. Il affirme que ce moyen ne pourrait être atteint par aucun moyen de communication sonore : ni la radio (car il faut voir le silence, sinon « ce qu'on entend n'est pas le silence, mais simplement rien), ni le théâtre lui-même (car la grande expérience cosmique du silence est une expérience spatiale).

Pour l'auteur, les deux conditions de la cinématique du silence sont le contraste (les sourds ne savent pas ce qu'est le silence) et l'espace (le silence se produit lorsque ce qu'ils entendent est (à) distance).

Le silence cinématographique joue un rôle majeur, contribuant à la mise en scène des mots. Il peut participer, comme l'affirme Prenant (2006 : 84), « à la musicalité du film, et elle naît de / fait naître des rencontres, des combinaisons, des schèmes… ». La finalité artistique du silence dans l'écriture cinématographique se lit aussi en l'absence de mots intradiégétiques et extradiégétiques.

Lors de l'écoute d'une pièce de théâtre (théâtre, musique, opéra, etc.), le public touché, par la performance partage l'expérience jusqu'au silence complet. La réception étant atteinte, l'entendement apparaît dans la contrepartie de la parole. La richesse et la profondeur de l'expérience résident dans le caractère sacré du silence.

5. Conclusions

Le silence semble souligner l'importance de l'expression, de la communication. Omniprésent et universel, le silence revêt de multiples facettes, qui le distinguent, en force, de la parole, du langage. Polymorphe et varié, le silence s'élève au-dessus des mots, et s'il signale une absence, une privation importante, il n'est nullement un vide, mais au contraire un bouquet de sens qu'il touche à travers les locuteurs, les discours et les circonstances. Il prend un nouveau sens lorsqu'il est accompagné de signes corporels, d'un sourire, d'un accord, de gestes, etc.

Le silence, comme dans une partition musicale, joue un rôle considérable : c'est le souffle de la langue, entre chaque phrase, il donne le rythme, il ponctue et il rend ainsi la parole audible et facile à comprendre.

Le silence reste un outil particulier, mais pour bien le comprendre et pouvoir l'utiliser, il faut aussi étudier la culture locale.

Bibliographie

Balàzs, B. 1991, *Der Sichtbare Mensch*, Deutsch-Österreichisches Verlag, Wien-Leipzig
Bernal, J .D. 1969, *The Social Foundation of Science*, London : Penguin Books
Biblia 1997, București: Editura Institului Biblic de Misiune Ortodoxă
Bilmes, J. 1994, Constituting silence: Life in the world of total meaning, in *Semiotica*, 98, 73-87
Bortoft, H. 2012, *Taking Appearance Seriously*, Edinburgh: Floris Books
Bruneau, T. 1973, Le silence dans la communication, in *Communication et langages*, 20 : 5-14
Dessons, G. 2005, « Le silence du langage », *Gragoata*, Brésil, Niteroi, Université Fédérale Fluminense, 49-64
Ducrot, O. 1980, « Analyse pragmatique », in *Communications*, 32, 11-60
Ephratt, M. 2008, The functions of silence, in *Journal of Pragmatics*, 40, Sciendirect, p.1909-1938
Franckel, J. / Normand**, C.** 1998, Introduction, in *Linx* [En ligne], 10 | 1998, mis en ligne le 03 juillet 2012, consulté le 22 juillet 2019, URL: http://journals.openedition.org/linx/948, 7-12
Jaworski, A., & Stephens, D. 1998, « Self-reports on silence as a face-saving strategy by people with hearing impairment » in *International Journal of Applied Linguistics*, 8, 61-80
Jensen, V. 1973, Communicative functions of silence, *ETCA Review of General Semantics* 30, 249-257
Kerbrat-Orecchioni, C. 1995, *Les interactions verbales*, Paris : Armand Colin
Kurzon, D. 1998, *Discourse of Silence*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins
La Motte, Annette (2004), *Au-delà du mot: une "écriture du silence" dans la littérature française au vingtième siècle*. Berlin: LIT Verlag Münster
Maxim le Confesseur (Maxim Mărturisitorul) (2006), *Ambigua*, București: Eibmo
Meneksegil, A. 1992, *Le dire et l'indicible*, Thèse de doctorat, Université de Paris IV –Sorbonne
Munteanu, M. 2018, Formes du silence dans la communication publicitaire, in *XLinguae*, Volume 11, Issue 1XL, 175-185

Orlandi, E. 1996 (a), *Les formes du silence: dans le mouvement du sens*, Paris: Editions des Cendres
Orlandi, E. 1996 (b), *Interpretacao*, Petropolis: Editora Vozes
Orlandi, E. 2001, Rumeurs et silences. Les trajets des sens, les parcours du dire, in *Hypothèses* 1 (4) : 257- 266
Prenant, F. 2006, « Deux ou trois choses qu'ils savent sur le silence », in *Vertigon*, 28, 72-94
Rassam, J. 1980, *Le silence comme introduction à la métaphysique*, Toulouse : Association des Publications de l'Université de Toulouse le Mirail
Sampieri, H. R., Collado, C., & Baptista L., P. 2014, *Metodología de la investigación* (6 ed). México : D.F.,McGraw-Hill
Saville-Troike, M. 1985, « The Place of Silence in an Integrated Theory of Communication » in Perspectives on silence, Tannen and Saville-Troike (ed.) Norwood, NJ: Ablex, 3-18.
Sontag, S. 1969, « The Aesthetics of Silence », in *A Susan Sontag Reader*, New York: Penguin Books, 1983, 186–87
Sontag, S. 1969, *Styles of Radical Will*, London : Secker & Warburg
Tabarraee, B. 2013, *Silence Studies in the cinema and the case of Abbas Kiarostami*, MA, Tehran University of Art
Tannen, D. & Saville-Troike, M.,1985, *Perspectives on Silence*, Norwood : Ablex

Cristina UNGUREANU est docteur en Sciences du langage, de l'Université Jules Verne, Amiens, France. Elle enseigne la sociolinguistique, la théorie et la pratique de la traduction, les médias et la communication à l'Université Nationale de Science et Technologie POLITEHNICA Bucarest. Elle s'intéresse aux études sur la traduction, les pratiques linguistiques, le contact linguistique, les représentations et les stéréotypes, mais aussi aux études sur la valorisation de la langue roumaine et des langues minoritaires.

Received: April 16, 2023 | Revised: October 18, 2023 | Accepted: November 13, 2023 | Published: December 15, 2023

MEDIEVALISME ET DISCOURS POLITIQUE / MEDIEVALISM ANS POLITICAL DISCOURSE[1]

DOI: 10.5281/zenodo.10407503

***Résumé**: Cet article tente de comprendre la situation de l'usage du médiévalisme dans les discours politiques en France. Nous recourons à une analyse discursive particulièrement de la notion de dénomination et de représentation anachronique dans des discours prononcés par trois figures politiques en France. Les discours exploités dans cet article ont été prononcés dans des circonstances diverses liées notamment aux attentats terroristes perpétrés en France. Nous analysons sous l'angle du médiévalisme, les représentations médiévales et les dénominations (Kleiber, 2001, 2004) utilisées dans les discours étudiés.*

***Mots-clés**: Médiévalisme, discours, dénominations, mutation, Kleiber, France.*

***Abstract**: This article attempts to understand the situation of the use of medievalism in political discourses in France. We use a discursive analysis particularly of the notion of naming and anachronistic representation in speeches given by three political figures in France. The speeches used in this article were delivered in various circumstances linked in particular to the terrorist attacks perpetrated in France. We analyze from the angle of medievalism, the medieval representations and the names (Kleiber, 2001, 2004) used in the discourses studied.*

***Keywords**: Medievalism, discoures, denominations, mutation, Kleiber, France.*

Introduction

Le discours politique constitue un terrain de recherche riche d'indicateurs des orientations des sociétés. Le discours politique en France a été marqué par les discours de de Gaulle particulièrement à un moment où s'est développée l'analyse du discours politique pendant les années soixante et soixante-dix. Le discours politique actuel est affecté par des circonstances liées à l'insécurité mondiale et régionale. Les attaques du 11 septembre 2001 constituent le moment charnière de cette orientation nouvelle des discours politiques à l'échelle mondiale. Ces discours semblent présenter des similitudes non seulement sur le plan de la structure, les thèmes évoqués, mais également par rapport aux expressions utilisées et des dénominations communes : le discours du 11 septembre prononcé par G.W Bush semble présenter des similitudes avec celui prononcé par Hollande à la suite des évènements du Bataclan le 13 novembre 2015. Le Monde du 17 novembre 2001 analysait le discours de François Hollande et il intitulait : Après les attentats, les similitudes entre les discours de Hollande et de Bush en 2001.

Des constats d'un recours à un discours plus radical comme l'indique le propos de Mme Fontaine, présidente du parlement européen (2001), au sujet d'une « lutte » contre le terrorisme et « d'une mise en œuvre des moyens » permettant de lutter effectivement contre le terrorisme. Ce discours de lutte naturelle contre les terroristes ressemble parfois à une invitation au conflit entre des nations, et ce, dans un recours à une histoire commune marquée particulièrement par des guerres de religions. Les représentations liées à ce fait rappellent les conflits moyenâgeux entre l'Occident et l'Orient. Cette situation de combat à mener contre le terrorisme est exprimée dans une terminologie dangereusement utilisée par certains politiques. L'exemple le plus parlant est celui de l'emploi du terme Croisade dans le discours de G.W. Bush dans sa guerre contre le terrorisme. Cette déclaration de guerre prononcée par le président américain ressemble aux propos de Wilders Geert, le leader du PVV (Le parti pour la liberté) néerlandais qui, dans un discours au parlement le 4 septembre 2014, invite à retrouver l'islam des siècles

[1] Ali BOUZEKRI, Université Ibn Khaldoun Tiaret, Algérie, bouzekriali51@yahoo.fr

de la conquête musulmane pour comprendre la vraie menace que constitue cette religion. Wilders Geert s'interrogeait en 2014 : « […] Est-ce une coïncidence le fait que des musulmans ont été pendant des siècles impliqués dans ces atrocités ? Non, ce n'est pas une coïncidence. ». Des dénominations que nous qualifions d'anachroniques et moyenâgeuses sont utilisées dans plusieurs discours politiques contemporains tels que celui de Geert Wilders et G.W. Bush : ceux-ci ne seraient pas les seuls à être inscrits dans cet esprit de conflits médiévaux (en partie) pour décrire les temps présents et pour qualifier les actes terroristes ou d'imaginer un mode de réaction moyenâgeuse aux actes terroristes. La France ciblée par le terrorisme voit les discours politiques de ses leaders réagissant aux actes terroristes en évitant les amalgames : on ne se précipite forcément pas dans l'action armée dès le départ. Ce discours se développe dans le sens d'une radicalisation, car il répond à des exigences relevant des alliances et de la coopération mondiale dans la guerre contre le terrorisme.

Nous nous interrogeons dans cet article sur des références médiévales exploitées dans trois discours politiques prononcés à trois moments différents. Tenant compte du développement du discours politique, quel médiévalisme (des appropriations médiévales) dans le discours politique en France ?

1. Corpus et méthodologie d'analyse

L'objectif de cette recherche est de montrer le recours à des références médiévales allant des désignations spécifiques des terroristes dans certains discours, à l'exploitation de figures emblématiques appartenant au Moyen-âge jusqu'à l'utilisation du patrimoine appartenant à ce moment de l'histoire dans les discours politiques. Ce travail consiste à identifier les moments où l'on recourt au médiévalisme dans trois discours prononcés par trois figures politiques contemporaines à savoir : François Hollande, Marine Le Pen et Emmanuel Macron, et ce, à trois moments différents[1]. Nous optons pour une approche analytique de ces discours en veillant à mettre l'accent sur les représentations médiévales et leurs appropriations notamment au-delà des dénominations dans trois discours politiques. Pour ce faire, nous nous référons aux travaux de Mainguenanu (2002,2012) dans l'analyse du discours et nous focalisons de façon particulière sur la notion de dénomination chez Kleiber (2001,2004). Pour Kleiber (2004,44) :

> « Une dénomination comporte deux composants sémantiques :
> a) une partie commune à toutes les dénominations et qui indique qu'il s'agit d'une "chose", ou si l'on veut, d'un "tout", et
> b) d'une partie qui varie avec les dénominations et qui consiste en la description ou représentation du type de choses dont il s'agit. ».

Dans notre approche analytique des dénominations, nous essayons de développer la deuxième composante sémantique selon Kleiber et nous veillons à mettre en exergue les représentations médiévales ainsi que toutes les désignations faisant références à ce moment de l'histoire.

2. Médiévalisme discursif contemporain

Le médiévalisme est une « réappropriation » du Moyen Âge (Rolland- Villemot, 2016) : l'argument de la guerre sainte utilisée par l'administration américaine illustre, selon le même auteur, l'expression de cette orientation tentant d'appréhender les actes terroristes actuels au prisme d'une expérience humaine passée. Si certaines références semblent

[1] Les trois discours sont prononcés lors d'évènements différents. Le discours du Bataclan de François Hollande prononcé le 27 novembre 2015, le discours de Marine le Pen à l'occasion du banquet patriotique et populaire à Paris le 1er mai 2016, et le discours d'Emmanuel Macron le 5 juin 2023 au Mont Saint-Michel.

d'actualité comme le rapport de force qui marque les relations entre l'orient et l'occident, cela ne devrait pas, pensons-nous, justifier un recours à la notion des guerres de religions. Rolland- Villemot (2016) évoque les valeurs positives et négatives qui serviraient de références pour une lecture actuelle du monde. Benoît Grevin (2015) adhère en partie à cette vision ; pour lui, le médiévalisme n'est pas seulement le fait de créer « une ambiance médiévale », mais une tentative de construction d'un réseau de significations capable d'expliquer les divers évènements et justifier les actions qui s'ensuivent. Pour Grevin (2015) : « Il s'agit non seulement d'une référence discursive au Moyen Âge, entendu comme pôle de comparaison positif ou négatif, mais aussi de l'ensemble des artefacts et manifestations sociales, politiques et culturelles qui sont élaborés dans une volonté consciente de recréer ou d'imiter en tout ou partie le Moyen Âge.».

Le médiévalisme est un mécanisme producteur de l'histoire, un mode de raisonnement, un moyen d'action discursive (manipulatrice parfois) s'appuyant sur des arguments essentiellement historiques non forcément raisonnés. Si par médiévalisme la politique européenne continentale est repensée, le Saint-Empire-romain-germanique serait aujourd'hui une pierre d'achoppement entre les nations européennes. Cet exemple illustre les deux bouts de l'histoire, semblables par moment, communicants et non forcément conciliables. Le rapport entre ces deux moments historiquement et culturellement lointains peut être noté à plus d'un niveau : la crise sécuritaire mondiale est la caractéristique la plus saillante. Elle est évoquée notamment dans le discours emblématique de l'Administration américaine contre « l'axe du mal ». Le texte de l'appel du Pape Urbain deux ressemble à cette désignation. Il qualifiait de « peuple abominable » l'ennemi musulman : la logique de l'univers manichéen est exploitée dans cette représentation des faits. Les discours de la présidente du parlement européen, celui de Geert Wilders et de G.W. Bush présentent les manifestations d'un réel médiévalisme discursif politique. Le discours du Bataclan s'inscrit, pensons-nous, dans ce même esprit de conflits ethniques et religieux où nous notons le déploiement de l'argument de la fatalité de la guerre comme stratégie préventive de nouvelles actions terroristes contre l'occident comme dans « une guerre fatale », ou dans « La France mettra tout en œuvre pour détruire l'armée des fanatiques ».

Hormis cette perception médiévale/contemporaine du rapport actions terroristes/réactions, nous attirons l'attention sur un médiévalisme exploité à outrance favorisant le volet sombre (dans certains discours) de cette histoire du monde à travers les guerres de religions et la convocation de signes religieux (la croix dans croisés) pour réagir à une action terroriste quelconque. Wilders, dans le même ordre d'idées, tient une position plus réductible de la religion musulmane en parlant de violentes croisades sans tenir compte de toutes les forces belligérantes et des circonstances de ce conflit.

La politique mondiale a connu, depuis les évènements du 11 septembre 2001, un changement radical notamment dans le mode d'action contre les groupes responsables d'attentats terroristes. Notons que ce changement affecte directement le discours politique accompagnant cette tendance marquée d'un mépris mondial à l'égard de cette doctrine nourrie de nihilisme. Le traumatisme mondial a atteint son paroxysme dans cet évènement, il semble justifier à la fois un discours politique radical et une référence au Moyen Âge. Le discours politique en France est passé par deux moments : le premier est celui de l'avant septembre 2001 où les contours de ce phénomène terroriste ne sont pas autant définis ; le deuxième moment est celui de l'après 11 septembre 2001 où l'on a commencé peu à peu à comprendre que le terrorisme est de caractère mondial et que les nations doivent réfléchir à une synergie des forces pacificatrices du monde pour mettre fin à ce phénomène menaçant la sécurité mondiale. Nous verrons au fil de cette analyse comment des appropriations de termes et de notions appartenant au champ

lexico-sémantique du Moyen Âge se voient utilisées dans le discours politique de Hollande, et ce, suite aux attentats du 13 novembre 2015.

3. Du médiévalisme dans trois discours politiques

Cet élément développe le recours aux appropriations médiévales dans les trois discours susmentionnés, à savoir celui d'Emmanuel Macron, Marine Le Pen et François Hollande. Le contexte de production des trois discours est différent d'où la différence des champs lexico-sémantiques de chacun d'entre eux. Le premier discours est prononcé par François Hollande pour rendre hommage aux victimes de l'attaque du Bataclan. Les terroristes pour Hollande sont une « horde d'assassins », le terme « horde »[1], vieilli, introduit tardivement dans le dictionnaire au 16ème siècle même s'il est connu à partir du 13ème siècle. Ce terme renvoie à un événement très important, celui des invasions tartares. Le mot vient à l'origine du monde mongol : les Tartares ayant marqué de leurs invasions l'Asie et l'Asie Mineure, ils menaçaient les royaumes chrétiens d'occident au 13ème siècle. Ce terme est connu et utilisé en Europe médiévale à partir du 13ème siècle. Ces barbares venus d'Asie rappellent les Huns et leur chef Attila qui ont soumis pratiquement une vaste étendue du continent européen au 5ème siècle. Cette terreur de l'Europe a donné ce terme de « Horde » barbare et sauvage et il se voit utilisé pour dénommer les terroristes dans le discours de Hollande. Dans la 5e édition du dictionnaire de l'Académie française, le mot est défini comme suit : « horde. s. F (H s'aspire.) Nom que l'on donne aux Peuplades ou Sociétés des Tartares errants, et à des troupes de sauvages. Chaque Horde a son chef ».

Le terme renvoie dans le discours de François Hollande à une bande de radicalisés et de terroristes qui ressemblent en leurs actions terroristes aux Barbares du 13e siècle. Le point commun est ce caractère affreux des attaques et la représentation que l'on doit construire quand on parle de ces terroristes. Il s'agit bel et bien, pour Hollande en son discours, d'une bande d'envahisseurs étrangers préméditant des actions de guerre et c'est d'ailleurs le seul discours (des quatre discours) qui qualifie les actions perpétrées par ces terroristes comme des actions de guerre. Le caractère destructeur des actes terroristes n'est pas un simple acte criminel, mais il s'agit d'une action militaire réfléchie dont les techniques de sabotage sont le moyen d'action et dont l'effet spectaculaire (de terreur) est fortement souhaité pour garder sous le choc la population ciblée. Cette tactique de guerre relève d'un schéma d'action prédéfini qui est du ressort des armées d'où la véracité du propos de Hollande en qualifiant de tels actes d'actes de guerre.

Le terme « Horde » invite à voyager dans les temps médiévaux, car il convoque une représentation négative autant vieillie que sanguinaire des barbares. Au-delà de cette image sociale archaïque des barbares et de leur mode de vie, les actes inhumains des terroristes comptent énormément et ils constituent le dénominateur commun de ces deux groupes humains historiquement très éloignés l'un de l'autre. Sur ce point précisément, une historicité par rapport au discours de Hollande s'impose, car elle constitue une partie prenante de l'histoire de France.

Dans la dénomination des exécuteurs des actions terroristes, Hollande utilise également le terme « fanatiques » pour qualifier les terroristes. Le mobile des terroristes est la religion. Une religion « dévoyée » au service du mal où les radicaux utilisent les mêmes techniques contre les musulmans qui n'acceptent pas leur vision rigoriste du monde. Le terme fanatique renvoie à ces hommes qui, au nom de la cité céleste et le paradis, sont déterminés à exterminer les autres : l'opposition est évidente dans ce rapport entre l'ici

[1] Mot connu en Europe dès le XIIIe siècle — et l'invasion mongole contemporaine, notamment de la Horde d'or — avec le latin médiéval *orda* (« camp militaire »). Lien : https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/horde#1

et l'au-delà. Le terme est utilisé à la fin du Moyen Âge pour nommer particulièrement les anabaptistes (Bouton, 2006) qui prétendent être inspirés directement de Dieu. Le terme selon Bouton (2006) :

> « […] Renvoie au latin fanum, « le temple, le lieu sacré", et remonte à l'Antiquité romaine où il désignait les devins inspirés (fanatici) interprétant les augures, et les prêtres pratiquant un culte dans un délire accompagné parfois de gestes d'automutilation**. »**.

Le fanatisme rejoint le nihilisme dans son aspect destructeur de l'autre. Le Moyen Âge est connu pour avoir été traversé par des guerres de religion. Le texte de l'appel du Pape Urbain2 est assez explicite pour identifier la volonté d'écraser, d'éradiquer et d'exterminer « ces peuples néfastes » qui occupent les lieux saints. L'intention nihiliste est évidente dans le texte de l'appel et les séries de guerres de religion qui se sont déclenchées par la suite entre l'orient et l'occident.

Le terme fanatique utilisé dans le discours de François Hollande n'est que mieux défini dans ce contexte de guerre où l'on identifie clairement deux fractions religieuses opposées : chrétienne et musulmane. La représentation que revêt le terme est identique à son emploi pendant les croisades ayant marqué l'occident pendant le Moyen Age. Le terme selon le dictionnaire le trésor de la langue française a une fréquence littéraire absolue comme relative[1], et ce, pendant le 9ème et le 10ème siècle. « La France mettra tout en œuvre pour détruire l'armée des fanatiques », déclare Hollande, car il s'agit d'une guerre menée par une armée de fanatiques dont le mobile est essentiellement la religion « d'un dieu trahi », « d'un islam dévoyé », et « d'un culte de la mort ». Les propos du président renvoient clairement à une action de guerre dont le motif est religieux, une représentation médiévale de ce conflit vient à l'esprit et cela explique l'exception que fait le président au sujet de ces fanatiques qui ne représentent pas l'islam ; quoique l'option de l'amalgame soit toujours présente chez les récepteurs potentiels de ce discours. La mobilisation de la France contre ce genre d'actions est inconditionnelle, « mettre tout en œuvre » pour lutter contre le terrorisme n'est autre qu'une guerre déclarée aux fanatiques.

Pour Hollande, « l'ennemi c'est le fanatisme […] c'est l'obscurantisme. ». L'obscurantisme est une représentation que partage l'occident chrétien du Moyen Âge, c'est une époque sombre où les guerres de religions étaient très présentes. Cette même représentation sombre de ce moment de l'histoire rejoint l'idée autour d'une religion qui est très mal vue, qui prône en apparence l'obscurantisme de par des actes inhumains commis en son nom. François Hollande est clair autour de la question et il l'appelle « un islam dévoyé », « d'un Dieu trahi ». L'emprise de la religion sur les esprits est la caractéristique qui marque le Moyen Âge et ses conflits, ces derniers semblent une nouvelle fois en ce 21e siècle motivé par la religion, ces mêmes représentations médiévales sont très présentes dans le discours de Hollande. Nous rappelons sur ce point l'abus de langage dans le discours de Wilders qui réduit l'islam aux violents conflits des guerres de religion et qui justifient le fait d'aller en croisade contre le terrorisme. Cette représentation médiévale du conflit doit pourtant être déviée afin d'éviter les amalgames : le terrorisme n'a pas de religion.

Hollande utilise le terme « l'islam dévoyé » pour désigner le responsable des « actes de guerre » commis contre les citoyens français. Dans cette dénomination, il n'y a nul doute que ce dont il est question dans ces actes terroristes est la religion dans la mesure où celle-ci, détournée, invite à tuer et à terroriser les Français. Notons que l'opposition est typiquement religieuse, dans le discours de Hollande, on oppose « islam dévoyé » à Français, mais au-delà de cette opposition assez simple, on oppose islam détourné à

[1] Fréq. abs. littér**. :** 605. Fréq. rel. littér**. :** xixes. : a) 827, b) 841; xxes. : a) 883, b) 884. Lien : https://www.cnrtl.fr/definition/fanatique

chrétienté, au judaïsme ou même à l'islam (modéré) : nous notons que ces mêmes attentats ont coûté la vie à des Musulmans et que des attentats de ce type auraient visé des Musulmans ne se rangeant pas dans la ligne de conduite des radicaux. Dans ce nihilisme tout un chacun est une cible potentielle pour les terroristes.

L'image du martyr est investie dans le discours de Hollande : « Le malheur qui a touché les martyrs du 13 novembre investit cette jeunesse », la martyrologie inscrit la mort dans un contexte et des circonstances précises apportant un halo glorifiant et sacralisant les morts en les rangeant dans un rang supérieur à celui des hommes. Donner son corps ou son âme sur l'autel de la liberté commune est vu par les révolutionnaires partout dans le monde comme l'unique voie de rejoindre l'idéal. Cette même image du martyr est utilisée par les fanatiques pour qui la mort est salvatrice des âmes. Pour ces « fous de Dieu », cela permet de mourir en martyr, selon Bronner (2001) : « […] Le fanatique est un croyant qui entretient avec sa croyance un rapport délirant. ». Ce délire vient de la passion pour la mort en martyr.

À l'origine, le terme est employé chez les Grecs, il renvoie au témoignage : « témoin » en grec se dit précisément martus, marturos », Donard (2010 : 36), les scènes des persécutions chrétiennes renforcent la notion reçue comme l'unique moyen permettant le paradis, et ce, pour les premiers chrétiens. Ignace d'Antioche est l'un des exemples chrétiens les plus intéressants en la matière en s'offrant et en se donnant en toute conscience aux fauves. Le mythe religieux chrétien est créateur de martyrs : par imitation Ignace rejoint Jésus. La sacralité de l'acte réside dans le fait de transcender son humanité et de faire de soi ou de l'autre une offrande/un sacrifice.

L'emploi du terme martyr renvoie à une sacralité de la mort pour une cause notamment religieuse. Celle-ci est exploitée dans le discours d'Urbain II qui appelle « chevaliers du Christ », ceux qui « Ici, ils étaient les ennemis du Seigneur ; là-bas, ils seront ses amis ! » cette image du martyr compagnon du Christ est purement religieuse à l'origine, le terme se voit dévié pour qualifier une mort pour les valeurs d'une république laïque qui voit mourir ses enfants pour la défendre. Ce télescopage sémantique de la notion est fondateur dans le combat contre « l'armée des fanatiques ». La mort est perçue dans un cadre religieux et médiéval à la fois chez les assaillants en leurs actes terroristes : il est vu de la même façon dans le discours de Hollande en sa description des victimes des attentats. Le discours de Hollande s'inscrit dans une logique de solidarité avec les familles des victimes en exploitant un fond religieux supposé partagé par toutes les familles ayant perdu l'un des leurs en cet attentat.

Le discours de Marine Le Pen est prononcé à l'occasion du banquet patriotique et populaire tenu à Paris en mai 2016. Ce banquet est une manifestation politique visant à rassembler et unir les voix des partisans du Front National dans le but de promouvoir les idées politiques du parti. Le recours au médiévalisme dans le propos de Marine Le Pen est explicite lorsque celle-ci évoque la figure de la Pucelle Jeanne d'Arc en signe de fidélité à la nation: « […] j'ai ce matin honoré, comme chaque année, Jeanne d'Arc, patronne de la France, pour signifier, comme nous le faisons depuis des décennies, l'attachement de notre mouvement politique au courage, au réalisme, au patriotisme, à la détermination de la pucelle d'Orléans. ». Le nationalisme naissant en France à la suite de la mort de Charles 4 le bel[1] se confirme dans l'action de consolidation des forces françaises entreprise par Jeanne d'Arc. La France est en crise selon Marine Le Pen, elle a besoin d'une figure de consolidation des forces vives de la nation, une figure qui soit dotée de courage, de réalisme, de patriotisme et de détermination. Les défis qu'encourt

[1] Edouard 3, le Roi d'Angleterre (prétendant au trône de France à la suite de la mort de Charles 4 le bel) a vu sa candidature refusée par les Juristes français. Ce refus est appréhendé, selon les historiens, dans le sens d'une naissance du nationalisme en France. Ce dernier se confirme avec l'apparition de Jeanne d'Arc qui consolide les forces française et appuie le Roi Charles 7, et ce, pendant la guerre de cent ans.

la France sur le plan économique exigent du courage et la détermination pour couper les ponts avec l'Europe et surtout avec certains responsables français qui ont, selon Marine Le Pen, « […] soutenu et revalidé 100 fois tous les traités d'asservissement de notre pays à la grande Finance et à l'Union européenne ! ». La figure de Jeanne d'Arc exploitée pour cette occasion donne l'impression d'une France résistante luttant pour son indépendance. Le contexte historique de la guerre de cent ans d'une France conquise en partie est convoqué dans le recours à cette héroïne française. L'indépendance souhaitée par Marine Le Pen passe par le recours à un évènement et une figure historique qui : « Il y a près e 600 ans, La France, incarnée par Jeanne d'Arc, luttait pour sa survie, luttait pour son indépendance. »[1].

Le troisième discours est prononcé par Macron le 5 juin 2023 au Mont Saint-Michel. Le contexte de la visite est celui d'une célébration du millénaire de l'abbaye du Mont de Saint-Michel. Le discours commence par une invitation à l'admiration de l'œuvre architecturelle qui témoigne du génie français de l'époque médiévale. Le défi à relever pour Macron est celui de réussir de passer d'un monde en crise à un monde où tous les problèmes seront résolus. Le Mont Saint-Michel selon Emmanuel Macron : « […] est un lieu de permanence mais aussi de passage. […] passage entre féodalité et Etat moderne, entre temporel et spirituel. ». Ce monument historique est exploité par Macron pour dire le syncrétisme du vieillissant et du moderne dans une logique de passage d'un moment à un autre. C'est exactement ce sur quoi s'appuie-t-il pour annoncer le passage d'une époque à une autre dans le cadre de sa politique. Il s'agit précisément d'utiliser l'effet de la somptuosité des lieux qui remonte au Moyen-Âge pour avoir le soutien de son public. Le médiévalisme est clairement utilisé dans l'exploitation de cette œuvre architecturale médiévale au profit de sa politique. Macron évoque le Mont Saint-Michel comme "un lieu de permanence mais aussi de passage". Cette partie du discours montre le caractère intemporel de ce site médiéval, tout en soulignant qu'il est un passage entre "féodalité et État moderne, entre temporel et spirituel". Cela démontre comment le Mont Saint-Michel est utilisé comme un symbole de transition et de continuité historique. Le médiévalisme est mis en avant ici en soulignant le passage entre l'ancien régime féodal et la modernité de l'État, ainsi que la dualité temporelle et spirituelle qui était typique du Moyen Âge. Macron pense que :

> « Le Mont Saint-Michel est un lieu du dépassement, une métaphore faite de nature et de génie gothique toujours renouvelée qui dit combien notre France est ce dépassement et combien ce dépassement est notre force. […] Notre identité est ce palimpseste, ce récit encore en cours, ce mariage du génie de l'homme et de la nature réconciliant nos propres paradoxes, où l'humain cherche sa place entre le temporel et le spirituel, le naturel et l'artificiel, la liberté et la règle. ».

Le président français décrit le Mont Saint-Michel comme "un lieu du dépassement" et souligne comment il représente "notre France" en tant que "dépassement". Il parle de "génie gothique toujours renouvelé" pour mettre en avant l'aspect créatif et durable de l'architecture médiévale. En décrivant le Mont Saint-Michel comme un "palimpseste" et un "mariage du génie de l'homme et de la nature", Macron insiste sur la richesse de l'héritage médiéval qui continue à influencer l'identité française. Il souligne également les paradoxes de cette époque, tels que la coexistence du temporel et du spirituel, du naturel et de l'artificiel, de la liberté et de la règle, montrant ainsi comment ces dualités étaient importantes dans la société médiévale.

4. Des représentations des faits aux appropriations de l'histoire :

Il est notoire que les discours politiques exploités en cette recherche sont passés par des moments d'évolution et ils ont subi des changements importants. Hormis la

[1] Marine Le Pen, discours du banquet patriotique et populaire, Paris, 1 mai 2016.

dénomination utilisée pour désigner les terroristes, les représentations partagées dans les discours des attentats ne semblent pas les mêmes. Si dans le discours de Juppé, on a tendance à désigner les exécuteurs des actes comme criminels, cela revient au fait que le phénomène terroriste (radical islamiste) n'était pas aussi connu que depuis les attentats du 11 septembre. Chirac dans son discours de 2001 n'a parlé que de terrorisme pour nommer ce phénomène. La vision semble de plus en plus précise autour de l'identité des terroristes ainsi que les enjeux de leurs actions : les représentations évoquées dans les discours semblent de plus en plus se rapprocher de la vraie identité des terroristes et leur dénomination se précise. Depuis la déclaration de guerre par Bush dans son discours des « croisades » contre l'axe du mal, le discours politique en France a évolué dans le sens d'une mise en conformité avec la politique internationale dans la défense contre le terrorisme : la première partie de cette recherche résume cette tendance d'évolution dans quatre discours politiques. Ces derniers semblent plus surveillés et précis en évoquant une religion détournée au gré des radicaux, cette situation nécessite un combat et non pas une croisade.

Dans tous les cas, l'appropriation de la question de la guerre contre les terroristes est différente, on passe d'un discours de Juppé où il évoque la politique du gouvernement qui : « […] entend conduire la lutte contre le terrorisme avec détermination et ténacité. » à un discours de François Hollande où on définit clairement une politique d'action armée contre les terroristes : « Dans ce combat, nous pouvons compter sur nos militaires, engagés sur des opérations difficiles, en Syrie, en Irak, au Sahel ». L'appropriation de l'histoire est différente, celle de Hollande est plus radicale et proche de Bush en ces « croisades » en Orient en recourant à un lexique et à des représentations qui rappellent l'ère médiévale comme dans l'emploi des termes « La horde des fanatiques, l'islam dévoyé, les martyrs, le combat armé contre les terroristes ». Ces termes utilisés dans un contexte de guerre contre des extrémistes rappellent également les guerres médiévales entre l'Occident et l'Orient. Dans le discours de Marine Le Pen, le médiévalisme est clairement utilisé pour renforcer le nationalisme et l'idée de résistance. L'utilisation de la figure emblématique de Jeanne d'Arc, la "Pucelle d'Orléans", évoque une époque où la France devrait lutter pour son indépendance, notamment pendant la guerre de Cent Ans. L'exploitation de la figure de Jeanne d'Arc comme modèle de courage, réalisme, patriotisme et détermination renforce le message : la France doit lutter pour son indépendance face à des forces extérieures, y compris l'Union européenne et la finance internationale. Cette appropriation médiévale crée une image d'une France résistante et déterminée à préserver son identité nationale. Dans le discours d'Emmanuel Macron, le médiévalisme est utilisé d'une manière particulière. Macron met en avant le Mont Saint-Michel en tant que symbole de transition entre l'ancien monde féodal et l'État moderne. Il utilise le Mont Saint-Michel pour illustrer le passage d'une époque à une autre, mettant en avant le syncrétisme entre le vieillissant et le moderne. Contrairement à Marine Le Pen, Macron ne se concentre pas sur la lutte pour l'indépendance, mais plutôt sur la continuité de l'identité française à travers les âges. Il décrit le Mont Saint-Michel comme un lieu exprimant le dépassement et d'identité nationale, où la France a su évoluer tout en préservant son patrimoine culturel. Les trois discours utilisent le médiévalisme pour renforcer le message politique. Cela s'explique chez Hollande par le recours à un lexique et à des représentations rappelant des conflits médiévaux notamment ceux connus par les croisades en Orient. Marine Le Pen se concentre plutôt sur la résistance et l'indépendance nationale en exploitant la figure de Jeanne D'arc étant le symbole de la France consolidée et victorieuse. Emmanuel Macron met en avant le médiévalisme à travers l'œuvre monumental du Mont Saint-Michel et l'inscrit dans la continuité de l'identité française.

Conclusion

À la fin de ce travail, nous notons que l'analyse discursive et l'exploitation des discours choisis pour cet article montre clairement que le discours politique est premièrement en mutation permanente : en 20 ans d'histoire, les discours sont de plus en plus précis dans la description des terroristes et de leurs actes. L'évolution est perceptible dans les quatre discours (étudiés dans la première partie de cet article) avec un ton plus radical dans le discours de Hollande en 2015 que celui de ses prédécesseurs. En examinant les discours de Marine Le Pen, Emmanuel Macron, et celui de François Hollande, nous pouvons constater comment le médiévalisme a été approprié à des fins politiques. Ces trois leaders politiques français ont utilisé des références au Moyen Âge pour renforcer leur message et les rendre plus influents. Trois approches différentes mettent en lumière la polyvalence du médiévalisme en politique et son utilisation par les leaders français. Le médiévalisme permet de soutenir des messages variés, de la guerre contre le terrorisme, au nationalisme jusqu'à la continuité culturelle. Le Moyen Âge, avec ses malheurs, ses figures patriotiques et son patrimoine culturel, continue de jouer un rôle important dans la rhétorique politique en France. Il s'agit bel et bien d'un exemple illustrant comment l'histoire est utilisé pour influencer les foules.

Bibliographie

Barus-Michel, J, 2012 , De la horde sauvage à la belle équipe. Nouvelle revue de psychosociologie, 14,(2), 11-20. [En ligne] https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2012-2-page-11.htm

Bronner, G, 2001, Fanatisme, croyances axiologiques extrêmes et rationalité. L'Année sociologique, vol. 51,(1), [En ligne] https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2001-1-page-137.htm

Bouton, C,2006, La fureur de la liberté: Hegel et la question du fanatisme, Les Études philosophiques, 77,(2), 205-222, [En ligne] https://www.cairn.info/revue-les-etudes-philosophiques-2006-2-page-205.htm

Donard, V, 2010, Repères pour penser le martyre chrétien, Topique, 113,(4), 27-41, [En ligne] https://www.cairn.info/revue-topique-2010-4-page-27.htm

Foucher de Chartres, Historia Hierosolymitana, 2000, dans Recueil des historiens des croisades, historiens occidentaux. , Cité par M. Balard, A. Demurger, P. Guichard dans Pays d'Islam et monde latin Xe-XIIIe siècles. Hachette, Paris, [En ligne] http://classes.bnf.fr/idrisi/pedago/croisades/urbain.htm

Grevin, Benoît, 2015, De l'usage du médiévalisme (et des études sur le médiévalisme...) en Histoire médiévale, Médiévalisme, [En ligne] www.menestrel.fr/spip.php?rubrique2133

Henri, Cordier, L'invasion mongole au moyen âge et ses conséquences. Délégué de l'Académie des inscriptions et belles-lettres, [En ligne] http://14-18.institut-de-france.fr/1914-discours-henri-cordier.php, consulté le 20/08/2017

Johannes, Angermuller, Analyser le discours politique en Allemagne (1980-2010) , Mots. Les langages du politique, 94 | 2010, mis en ligne le 06 novembre 2012 [En ligne] http://mots.revues.org/19884

Kleiber, Georges, 2001, Remarques sur la dénomination , Cahiers de Praxématique, 36, 21-41[En ligne] www.res-per-nomen.org/respernomen/.../2001-Remarques-sur-la-denomination.doc

Kleiber, G, 2004, Item lexical, mots construits et polylexicalité vus sous l'angle de la dénomination, Syntaxe et sémantique, 5,(1), 31-46, [En ligne] https://www.cairn.info/revue-syntaxe-et-semantique-2004-1-page-31.htm

Labévière, R, 2009, Choc des civilisations, choc des représentations et ruses de la raison médiatique, Hermès, La Revue, 55,(3), 171-176, [En ligne] http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2009-3-page-171.htm.

Maingueneau, Dominique, 1996, Les termes clés de l'analyse du discours. 1ère édition. Paris : Edition du Seuil, 1, 94 pages.

Maingueneau, Dominique, 2012, Analyser les textes de communication , Armand colin.

Maingueneau, Dominique, 2012, L'ethos, de la rhétorique à l'analyse du discours, [En ligne] http://dominique.Maingueneau.pagesperso-orange.fr/intro_company.html
Rolland-Villemot, B, 2016, Tommaso Di Carpegna Falconieri, Médiéval et militant. Penser le contemporain à travers le Moyen Âge: éd. par Benoît Grévin, Paris, Publications de la Sorbonne, 2015, 320 pages. Questions de communication, 30,(2), 409-411. https://www.cairn.info/revue-questions-de-communication-2016-2-page-409.htm.
Vincent, Ferré, 2010, Médiévalisme et théorie : pourquoi maintenant ? Itinéraires [En ligne] http://itineraires.revues.org/1782
Discours prononcé par la présidente du parlement européen, Mme Nicole Fontaine le 21/09/2001. [En ligne] www.europarl.europa.eu/summits/pdf/bru-pres_fr.pdf
Site de la bibliothèque nationale de France, texte de l'appel du pape urbain 2, [En ligne] http://classes.bnf.fr/idrisi/pedago/croisades/urbain.htm. Consulté le 20/08/2017
Site du nouvel observateur, Bush regrette d'avoir parlé de "croisade". 2004. Publié le 26 octobre 2004 à 17h35. [en ligne] http://tempsreel.nouvelobs.com/monde/20041026.OBS0075/bush-regrette-d-avoir-parle-de-croisade.html, consulté le 20/08/2017
Site du monde, Après les attentats, les similitudes entre les discours de Hollande et de Bush en 2001. Le Monde.fr | 17.11.2015, [En ligne] http://www.lemonde.fr/attaques-a-paris/article/2015/11/17/bush-en-2001-hollande-en-2015-les-discours-de-deux-presidents-face-aux-attentats_4812188_4809495.html
Discours de Geert Wilders au parlement néerlandais : le Coran, un manuel pour terroristes ! Publié le 12 septembre 2014 - par Docdory. [En ligne] https://ripostelaique.com/discours-de-geert-widers-au-parlement-neerlandais-le-coran-un-manuel-pour-terroristes.html.

Ali BOUZEKRI est Maître de conférences à l'Université Ibn Khaldoun. Il travaille sur l'analyse des conversations et des discours. Il s'intéresse à l'histoire et à la civilisation occidentale.

Received: March 5, 2023 | Revised: October 5, 2023 | Accepted: November 18, 2023 | Published: December 15, 2023

LE DISCOURS RELIGIEUX DANS LA SCENE POLITIQUE AU MAROC: QUELQUES ASPECTS D'ETHOS COLLECTIF / THE RELIGIOUS DISCOURSE IN THE POLITICAL SCENE IN MOROCCO: SOME ASPECTS OF COLLECTIVE ETHOS[1]

DOI: 10.5281/zenodo.10407602

***Résumé**: L'article propose une analyse approfondie du discours religieux adopté par le Parti islamique au Maroc, en mettant en exergue ses caractéristiques essentielles et les enjeux qui lui sont associés. Plus précisément, il se focalise sur les intentions pragmatiques du parti et son système énonciatif. En effet, le Parti de la Justice et du Développement recourt aux textes religieux pour la prédication, la mobilisation populaire et l'orientation de l'opinion dans l'espace public. Son objectif consiste à se présenter comme l'unique représentant légitime d'un projet de société islamique réformateur. Cette démarche se traduit par ce que l'on pourrait qualifier de jihad électoral et politique visant principalement à établir une proximité émotionnelle et affective avec les masses, en insistant sur la crédibilité et la transparence.*

***Mots clés**: discours religieux, espace public, système énonciatif, légitimité et crédibilité.*

***Abstract**: This article provides an in-depth analysis of the religious discourse adopted by the Islamic Party in Morocco, highlighting its key characteristics and associated issues. Specifically, it focuses on the party's pragmatic intentions and its enunciative system. Indeed, the Justice and Development Party relies on religious texts for preaching, popular mobilization, and shaping public opinion. Its objective is to present itself as the sole legitimate representative of a reformist Islamic societal project. This approach could be described as an electoral and political jihad, primarily aimed at establishing an emotional and affective connection with the masses, emphasizing legitimacy and transparency.*

***Keywords**: religious discourse, public sphere, enunciative system, legitimacy, and credibility.*

Introduction

Au Maroc, il est indéniable que l'islam et la politique sont étroitement entrelacés. Depuis longtemps, la monarchie a établi des liens entre la religion et le pouvoir, renforçant ainsi sa légitimité. Le sultan a longtemps été considéré comme un descendant du prophète Mohamed par le biais de sa fille Fatima, conférant ainsi à la monarchie une dimension sacrée (Hassan, 2016). Cette relation a été renforcée lorsque le roi a été proclamé commandeur des croyants en 1962 (Constitution du Maroc, art. 3), consolidant ainsi son rôle religieux.

Au fil du temps, la monarchie a étendu son influence sur la sphère religieuse, une démarche amorcée sous le règne de Mohamed V et consolidée par Hassan II. Cependant, cette appropriation de la religion visait principalement à consolider le pouvoir de la monarchie tout en empêchant la sphère religieuse de devenir une force concurrente.

Selon Mohamed Tozy, le roi, en tant que commandeur des croyants, ne peut pas reconnaître ouvertement d'autres formes d'islam, car cela mettrait en danger sa légitimité en tant que descendant chérifien (1998). Il est important de noter que la sphère religieuse au Maroc est diversifiée, et Hassan II a travaillé à la diviser pour mieux la contrôler. Cependant, l'institution religieuse dominante demeure la monarchie, qui dépend des érudits religieux répartis dans le pays pour maintenir sa position.

[1] Badreddine EL-KACIMI, FGE/Université Ibn Zohr d'Agadir, Maroc, badreddineelkacimi@uit.ac.ma

L'émergence de l'islam politique a remis en question le monopole de la monarchie sur la religion (Mohsen-Finan, 2005). Les islamistes ont cherché à dissocier l'islam de la monarchie marocaine. À partir des années 1990, Hassan II a tenté de contrôler le mouvement islamiste en isolant les éléments radicaux et en intégrant les islamistes modérés dans le système politique (Tozy, 1999) à condition qu'ils reconnaissent la primauté de la monarchie, ouvrant ainsi la voie à une alternance politique.

De nos jours, les textes religieux, sourates et hadiths, nourrissent encore l'espace public. Ils exercent un impact fort sur les individus (EL-Kacimi, 2023). La religion les mobilise et les émeut. Ce type de références est largement employé surtout par le Parti de la justice et du développement (désormais PJD) qui s'est affirmé comme une force politique importante grâce à sa performance lors des élections législatives au Maroc. Ses députés ont joué un rôle notable en dynamisant l'espace public qui était auparavant peu actif. Pourtant, se référer aux textes religieux dérange certains acteurs et certaines entités politiques, sous prétexte que cela nuit à la transparence et à la crédibilité de la pratique politique. Par conséquent, dissocier la religion et la politique est vu par ceux-là même, comme une priorité.

Dans ce contexte, il est intéressant d'analyser divers aspects pragmatiques et discursifs du discours religieux dans l'espace public marocain. Cela peut être examiné à travers une série d'extraits provenant des discours du leader politique du parti islamiste (PJD) au cours des dernières années.

Question de recherche

En général, la question du langage religieux est complexe et s'inscrit dans une problématique plus vaste, qui concerne le langage en général. Au fil des années, elle a fait l'objet d'une réflexion abondante, bien que parfois non constructive. L'étude du langage religieux n'est pas récente, elle a toujours été un domaine fertile pour diverses approches et disciplines (Krech, 2014), notamment la théologie, la philologie, la philosophie, la phénoménologie, la sociologie, l'anthropologie et la linguistique.

À travers ces disciplines, il apparaît clairement que le langage religieux est une notion multidimensionnelle et interdisciplinaire, difficile à appréhender. Tout d'abord, la religion représente un ensemble de croyances et de rituels liés à une réalité surnaturelle, contribuant à la cohésion sociale d'une communauté morale particulière (Gauthier, 2017: 170). De plus, elle englobe la relation horizontale, directe et individuelle de l'être humain avec le divin. Enfin, elle constitue un lien révélateur qui unit une communauté de croyants autour d'une foi commune, revêtant ainsi une dimension sociale marquée, notamment en tant qu'institution exerçant un contrôle sur ses membres (Fargues, 1913).

Le discours religieux offre une morale et présente des valeurs à suivre. Il cherche à donner un sens aux problèmes fondamentaux de l'humanité, tels que la souffrance, la mort, le bien et le mal. Sur cette base, il propose une explication des phénomènes naturels et surnaturels, comme le souligne Lambert, les croyances religieuses, plus particulièrement, forment des représentations mentales ou des systèmes symboliques d'explication de l'univers et de ses phénomènes. (1986)

En ce qui concerne le discours politique religieux, il met en avant la présence de nombreuses aspirations, désirs et comportements traditionnellement considérés comme religieux dans le domaine politique. Sa structure diffère fondamentalement des langages ordinaires, car il fait référence à une réalité transcendante et revêt un caractère sacré et miraculeux (Corten, 2006). Il s'agit d'un discours apaisant qui utilise des symboles, des textes et des hadiths pour donner sens et expliquer les phénomènes.

Cependant, pourquoi recourir au religieux dans le discours politique ? Est-ce en raison de l'insuffisance et de l'inefficacité du discours politique traditionnel pour mobiliser l'auditoire ? L'ajout de symboles, de textes ou même de hadiths au discours politique renforce-t-il l'argumentation et les propos de l'orateur ? Dans quelle mesure peut-on

affirmer que le discours religieux permet de mobiliser les individus au sein d'une société donnée ?
En résumé, cette problématique se concentre sur les enjeux du discours religieux dans le contexte politique et tente de comprendre ses spécificités et son impact sur la mobilisation des individus.

Considération méthodologiques

Notre étude se concentrera sur les discours médiatiques du dirigeant actuel du Parti de la Justice et du Développement (PJD), qui a occupé les postes de chef du gouvernement et de porte-parole du parti. Nous mettrons particulièrement l'accent sur la manière dont il exploite les symboles religieux, en citant des versets du Coran et des hadiths prophétiques, dans le cadre de son discours politique et sur leur impact sur la mobilisation des électeurs contre les partis qu'il qualifie de corrompus.
En outre, nous analyserons les questions cruciales qu'il aborde pour gagner la confiance des citoyens, en mettant en lumière la façon dont il se présente en tant que leader des musulmans, défenseur de leur foi, et en insistant sur la légitimité de son parti. Nous examinerons également comment ce type de discours contribue à renforcer les principes de transparence et de crédibilité dans la sphère politique.
Notre approche sera pragmatique et énonciative, axée sur l'analyse des extraits discursifs, en mettant en évidence les récurrences rhétoriques dans les sorties médiatiques du leader.

Background chronologique et idéologique

Le mouvement islamiste au Maroc est loin d'être homogène (Zeghal, 2005: 262). Il peut être divisé en deux groupes principaux : le Parti de la Justice et du Développement (PJD) et Justice et Charité (JC) qui devient moins actif après la mort de son dirigeant spirituel Chiekh A. Yacine. Le premier a accepté de participer au jeu politique, alors il a perdu sa popularité après de mandats au gouvernements, cependant le deuxième est qualifié d'extrémiste, son activité est limitée par les autorités, son influence a reculée.
Justice et Charité (JC) a une longue histoire de tension avec le roi Hassan II depuis les années 1970. En 1988, Cheikh Yassine a créé JC en tant qu'organisation distincte. En 1989, Yassine a été libéré de prison, mais les membres de son groupe ont souvent été arrêtés par la police. En janvier 1990, l'association a été officiellement interdite (Belal, 2011). Cependant, après la mort de Hassan II, le roi Mohammed VI a changé de stratégie à l'égard du mouvement et a mis fin à la surveillance de Yassine. Depuis lors, le mouvement demande constamment sa légalisation.
En revanche, le PJD est le résultat de la fusion de plusieurs petites organisations islamistes modérées et de personnalités monarchistes. Il a commencé sous le nom de Mouvement Populaire Constitutionnel et Démocratique (MPDC) et a obtenu neuf sièges aux élections législatives de 1997, avant de devenir le Parti de la Justice et du Développement en 1998. Le PJD représente ce qu'on pourrait appeler *l'islam légitimé* ou *l'islam d'État (Belhaj, 2006. Seniguer, 2012)*. Contrairement à JC, il ne remet pas en question les fondements politiques du royaume marocain, soutient la monarchie et ne prône pas de changement révolutionnaire pour établir un État islamique. Le PJD défend plutôt le principe de protéger l'identité islamique de la société marocaine par des moyens législatifs et institutionnels lorsque cette identité est menacée.
En ce qui concerne le PJD, son discours religieux est proche de celui du ministère des Affaires religieuses et certains estiment qu'il est manipulé par la monarchie pour contrer le terrorisme islamique et l'islam non officiel (Bellal, 2011). Récemment, le parti est passé d'un soutien critique au gouvernement à une *opposition constructive*, ce qui lui

permet de satisfaire à la fois son aile radicale et de poursuivre une politique d'intégration par le biais d'alliances politiques.
Au Parlement, les politiciens du PJD mettent moins l'accent sur les thèmes religieux au profit de questions politiques et séculières. Leur programme politique est caractérisé par son incohérence, le pragmatisme politique étant privilégié par rapport à une idéologie clairement définie.
Le programme politique du Parti de la Justice et du Développement (PJD) n'est pas le résultat d'une pensée homogène fondée sur une théorie fondamentale développée par les dirigeants et les intellectuels du parti. Au contraire, le programme du PJD est construit de manière pragmatique. Ces positions sont suffisamment flexibles pour permettre au parti de soutenir diverses politiques gouvernementales lorsque c'est nécessaire, tout en critiquant d'autres positions du gouvernement pour apparaître comme une plateforme de protestation parmi les militants.
Bien qu'organisé en tant que parti politique, la structure du PJD est néanmoins liée à une association religieuse, le Mouvement pour l'Unité et la Réforme (MUR), qui regroupe 200 groupes différents (Fadil, 2014; Munteanu, 2020). Bien que le parti nie toute relation organique avec cette fédération d'associations religieuses, la plupart des dirigeants du PJD sont membres du MUR, occupant diverses fonctions en fonction de la structure à laquelle ils appartiennent. Il y a une division du travail entre le MUR et le PJD : tandis que ce dernier adhère à sa position pro-monarchiste, le MUR est plus critique envers les autorités et maintient le contact avec sa base par le biais du travail associatif religieux et pastoral.
Justice et Charité (JC) diffère considérablement du PJD en termes d'idéologie et de relation avec la monarchie. JC est très critique envers la monarchie et affirme résolument la nécessité d'adopter une forme de gouvernement républicain. Le mouvement n'hésite pas à critiquer ouvertement Mohammed VI, appelant à la construction d'une république islamique respectant les valeurs démocratiques et les droits de l'homme (Yafout, 2017). Le JC se place en dehors du système politique marocain et constitue l'opposition la plus virulente à la monarchie au Maroc. Alors que le PJD développe des relations non conflictuelles avec le roi, le JC est en conflit permanent avec les autorités et a été réprimé à plusieurs reprises.
Le JC préfère recourir à des actions légalistes et pacifiques plutôt qu'à l'action violente. Il est toléré mais étroitement surveillé par les autorités. Le JC proclame un désir d'islamiser la société de manière non violente par le biais de l'éducation (Louizi, 2018) et est actif dans le domaine caritatif. Contrairement au PJD, qui a séparé ses ailes politique et religieuse, les activités religieuses et l'activisme politique coexistent au sein du JC.
Tant le PJD que le JC soutiennent la démocratie pour des raisons tactiques, mais cela a conduit les membres des deux partis à intérioriser une croyance positive envers la démocratie en tant que forme de système politique légitime. C'est pourquoi les membres du JC et du PJD s'efforcent de définir les contours d'une "démocratie islamique (Iribarne, 2015) et de mettre en avant la dimension intrinsèquement démocratique de l'islam.

Analyse des récurrences discursives

Pendant son mandat gouvernemental, le S.G du PJDa toujours eu recours et fréquemment, à des expressions ayant une charge sémantique fortement religieuse. Une analyse plus soutenue de ses discours et propos met en évidence qu'il a recours à des termes religieux récurrents comme *Dieu*, Dieu *merci*, *Si Dieu le veut, Je le jure* etc.

Discours	Expression fréquente	Récurrences
Festival électoral de Casablanca 24 août **2015**	Lah	24
	Hamdolah	5
	inša'lah/	3
	Walah/	2
	ẖoti	5
Rencontre avec les alliés du parti à Fès 27 août 2015	Lah	21
	hamdolah	3
	inša'lah	4
	walah	2
	ẖoti fi lah	5
Meeting politique à Agadir en 2016	Lah	19
	hamdolah	4
	inša'lah	5
	walah	3
	ẖoti fi lah	4

Tableau 1: les récurrences des expressions religieuses dans le discours du S.G du PJD

Les expressions: *iẖkwani ; aẖawati ; ẖoti* qui peuvent être traduites en français « mes sœurs » et « mes frères », comme c'est le cas dans l'énoncé suivant :

> ***Version originelle*** *: (bismi lahi raħmani raħim wasalato wasalamo çala ašrafi morsalin ajoha iẖwati kiram ajatoha aẖawat karimat salamo alajkon) -Festival électoral de Casablanca 24 août 2015.*
> ***Traduction française*** *: « Au nom de Dieu, le plus miséricordieux, mes frères et mes sœurs, que la paix et les bénédictions soient sur vous. »*

Ces expressions répétées plusieurs fois constituent, en principe, des embrayeurs d'identité, comme, par exemple, l'orateur socialiste, pour interpeller ses militants, userait de « chers camarades »ou bien« chers amis », sachant que les situations de réception, pour ces deux sollicitations, sont bien différentes.
Au niveau sémantico-pragmatique, cette forme d'appel doit être évaluée en fonction de la situation d'énonciation. Il va de soi que certains choix interpellatifs sont régis par la conjoncture.
L'interpellation tout d'abord vise « d'embrasser » un auditoire collectif maximal, puis recherche à persuader l'électeur, essentiellement à titre personnel (un individu, un vote), même si le groupe, en tant que force de mobilisation, n'est pas négligé.
La forme d'adresse *ẖoti* est un embrayeur de valeur réciproque et non une désignation objective. Son usage offre aux orateurs une cheville identitaire pour capter la bienveillance de l'auditoire et créer un consensus quasi tacite :

> ***Version originelle :*** *(Aẖoti Alfoqara' almasakin šofo li kajfakar fikom mnin katkono f djarkom ẖilal sanawat djal mas'ulija kamla maši hadak li kajği jadħak çlikom mara waħda bġitkum tqtanço)*
> *-Festival électoral de Casablanca 24 août 2015-*
> ***Traduction française :*** *« Mes pauvres frères ! Regardez ceux qui pensent à vous et qui sont responsables pendant des années. Ne regardez pas celui qui vient seulement pour vous tromper. Je veux que vous soyez convaincus. »*

A travers l'utilisation du mot *ẖoti* dans un contexte émotionnel, le ledit leader islamiste connote ses expressions de sollicitation et/ou d'invitation, d'une tonalité affective et

émotionnelle. Il demande ainsi à son électorat d'être convaincu que les PJDistes sont les seuls qui étaient toujours auprès d'eux.

Nous nous demandons pourquoi le leader du Parti islamiste n'a pas utilisé des expressions neutres comme, par exemple : « chers citoyens » ou « chers électeurs ». De notre point de vue, c´est à cause du critère sélectif qui est bien d'ordre énonciatif, mais aussi politique. Les termes : *ḫoti; iḫwani; aḫawati* véhiculent certaines valeurs axiologiquement positives, celle de respect, d'estime et même d'amour. Le chef du PJD s'en sert pour cacher son objectif. En d'autres termes, ce n'est pas simplement une question pour s'adresser à l'électeur et obtenir son vote, c'est aussi un exercice de bon droit et son devoir de civilité. L'interpellation est ajustée sur la base d'un sentiment collectif réciproque.

De même, nous avons pu évoquer les formes d'appel, en tant que relationèmes, c'est-à-dire à la fois comme des reflets et des constructeurs de la relation. Cette typification des relations englobe cinq relations, à savoir la relation personnelle, la relation idéologique, la relation familiale, la relation symbolique et la relation socioculturelle, par lesquelles nous pouvons distinguer les conditions d'énonciation aux risques d'être conformes et identiques.

De même, le leader du Parti islamiste a parfois la volonté de singulariser l'interpellation sur le plan énonciatif afin d'établir un rapport infiniment particulariste avec l'électeur :

> ***Version originelle*** *: (li hada ljom aḫoti bġit natkalam mçakom bi wodoh bsraha bghitkom tšaçro bdak ši li tanašçar bih bali lahda ħasima wasçba okataħrtaġ waçj kbir wanzido qadam omanraġçoch lor ħit kajan li baġi iraġaçna lor walakin irada djal šaçb maġadiš tḫali mota'amirin iradona lor) -Festival électoral de Casablanca 24 août 2015.*
> ***Traduction française*** *: « C'est pourquoi mes frères, je veux vous parler clairement et franchement. Je veux que vous ressentiez ce que je ressens. Le moment est décisif voire difficile, et vous avez besoin d'une grande prise de conscience. Avancez et ne reculez pas parce qu'il y a ceux qui veulent que nous revenions en arrière, mais la volonté du peuple ne nous laissera pas y revenir. »*

A ce premier type, dit personnel, s'ajoute une autre forme de relation qui a une tendance purement idéologique. L'emploi de cette forme de désignation et d'inauguration discursive ne relève donc pas d'une stratégie énonciative ; au contraire, il est légitimé par un positionnement idéologique. C'était le cas dans l'énoncé suivant par lequel le leader du PJD exprime sa fierté d'appartenir au mouvement islamiste :

> ***Version originelle*** *: (kajan li ğa man jasar kajan li ğa man jamin ħna jina man marğiçija islamija bkol saraħa hada howa tajar lowal aḫoti djalkom wlad šaçb kabro mçakom bqaw mçakom matḫalawš çlikom mazalin mçakom) -Festival électoral de Casablanca 24 août 2015.*
> ***Traduction française*** *: « On a ceux issus de la gauche comme on a ceux qui proviennent de la droite, mais nous avons franchement une référence islamique. Cela concernant le premier courant que l'on incarne. Mes frères ! votre courant émanant du cœur du peuple a grandi avec vous, nous sommes restés avec vous, nous n'avons pas vous abandonné et nous sommes toujours avec vous. »*

C. Kerbrat-Orecchioni trouve que sur un axe social, la dynamique de la proximité renvoie à une relation de solidarité, de rapprochement dû à l'appartenance au même groupe (Rigat, F. (2010). Cette proximité joue de l'utilisation d'une langue, que les Marocains connaissent par cœur. Les expressions génériques qui se trouvent tout au long des propos du PJDiste, scellent une relation de familiarité et de solidarité fortement ancrées territorialement :

> ***Version originelle*** *: (aḫoti mani glast šoft wħad lafita maktub çliha fas tastanğid ana kont matafaq mçakom baš natšarak mçakom faraħ obaš kif makajawqaç lija f modon oḫra kajğiw nas bal ahaziğ šaçbija djalhom kajfarħo bija okajçabro çan faraħ djalhom batobol wal mazamir waraqs okanarqas mçahom okanqol homa kajraqso çlaš ħta ana manarqaš*

waljom ana ħazin li anani maçarafš ašno wqaç fhad blad šno wqaç fhad madina li hija om qora djal modon djal maġrib, fas aẖoti ko chofto drari sġar whad bnija çailtha tsawra mçaja ohija bqat katabki matsawratš ila ha nas šadin ošaditha ohazitha f daḫala watsawart mçaha ħta bqat çkla ḫatarha) -Rencontre avec les alliés du parti à Fès 27 août 2015.

***Traduction française** : « Quand je me suis assis, une banderole m'a attiré à travers laquelle vous vous secouriez, j'ai accepté alors de partager la joie avec vous. J'ai été accueilli dans les différentes villes par des chansons folkloriques. Le peuple exprime sa joie à l'aide de tambours. Je suis triste parce que je ne sais pas ce qui se passe dans ce pays, ce qui se passe dans cette ville, qui est la mère des villes au Maroc, Fès. Mes frères, si vous avez vu les jeunes enfants. Une des familles a pris des photos avec moi, leur fille a commencé à pleurer parce qu'elle voulait prendre d'autres photos à côté de moi. Je la portais dans mes bras jusqu'à ce qu'elle se calme. »*

La relation ici dépasse une relation habituelle d'un Chef du Gouvernement, avec ses concitoyens ou d'un S.G avec ses militants ; elle est plus intime et s'apparente à une relation filiale, établie entre un père et ses enfants.

Il est évident qu'il y en a d'autres manifestations de relation que nous n'avons pas encore traitées, parmi lesquelles la relation identitaire qui produit ce que nous nommons, en rhétorique, un effet de communauté, une homonomie. En effet, les formes appellatives qu'a usées le leader du PJD construisent un sentiment d'appartenance de l'électeur à un espace socio-politique identitaire, à un niveau micro et macro-politique. Cependant, le discours politique n'est pas forcément une question de stratégie identitaire (Charaudeau, 2005a.)

Proche de la relation identitaire, nous situons la relation symbolique qui vise, elle aussi, à réduire de façon stratégique, la distance entre le candidat et l'électeur ou entre l'élu et l'individu, tout en convoquant la dimension symbolique de ce dernier. En un mot, ces formes imbriquées répondent à un besoin majeur, celui de permettre au candidat d'avancer les qualités indispensables afin d'établir un rapport de confiance avec l'électeur :

***Version originelle** : (fjadikom aḫoti ħağa wahda slaħ çtah likom lah çtakom dimoqratija) -Rencontre avec les alliés du parti à Fès 27 août 2015.*
***Traduction française** : « Entre vos mains mes frères se trouve une arme (vote) avec laquelle vous pouvez instaurer la démocratie. »*

D'un autre point de vue, le discours religieux est un discours de « conviction ». Cette conviction qui n'est pas du tout une affaire de goût personnel. Ce discours est une entité en soi. L'homme politique parle un langage religieux ou de conviction pour établir son existence, pour découvrir ce qui est. Cela, est concrétisé par les aveux du leader du Parti islamiste, sous forme de serments :

***Version originelle : (**kanaħlaf lik belah walah mansajfat lik ši wahad kif makadir nta ošabat l fes otaza hadi hija roğla ntoma çzazin çlija waqila ħta ana çziz çlikom awala ana nqolikom aḫoti walah lçadim) -Rencontre avec les alliés du parti à Fès 27 août 2015.*
***Traduction française** : « Je vous jure que je ne vous enverrai personne, comme vous m'avez fait Chabat et toi à Fès et à Taza. Vous êtes chers pour moi et je pense que je le suis aussi. »*

Dans ces énoncés, il y a une utilisation de noms qui ont un minimum de référence « objective » tels que : *kanaħlaf belah et welah çadim.* Ces mots clés expriment un engagement personnel afin de prouver sa fidélité et pour donner à ses propos une véracité :

***Version originelle :** (welah lçadim aḫoti ko šofto drari sġar whad bnija çailtha tsawrat mçaja ohija bqat katabki matsawratš ila ha nas šadin ošaditha ohazitha f daḫala*

watsawart mçaha ħta bqat çkla ḫatarha) -Rencontre avec les alliés du parti à Fès 27 août 2015.

Traduction française : *« Je vous jure, mes frères si vous voyez les jeunes enfants. Une famille a pris des photos avec moi, leur fille pleurait mais je l'ai portée et nous avons pris des photos ensemble jusqu'à ce qu'elle se calme. »*

L'expression *welah çadim* donne à l'énoncé une puissance véridique ; elle a une force illocutoire considérable où le destinataire ne peut que croire les propos de son destinateur.

En effet, la situation religieuse se présente donc comme une situation particulière, à la fois de discernement et d'engagement, plus spécifiquement : de discernement étrange et d'engagement total.

Il est naturel que dans les discours débordant de religiosité, le terme *lah/dieu* soit largement utilisé. Dans le corpus qui nous intéresse, on a repéré son utilisation, singulièrement plus de 22 fois dans un discours de 1300 mots :

Version originelle *: (daba iǧib lah lḫir warizq mani jabqaw isajrona nas maçqolin man taħt riçaja djal saħib ǧalala rahima lah man samiça maqolati wa fahimaha mġarba kajqolo lija lah içawnak çlihom walakin ntoma ḫaskom tçawnoni šofo hamdolah ada' djal çadala watanmija had ħokoma laqada lah li ana ila ntasar çlina fasad wal istibdad walakini motafa'il sanahzimo fasad sanahzimo istibdad wasalm çlikom waraħmato lah) - Rencontre avec les alliés du parti à Fès 27 août 2015.*

Traduction française : *« Dieu apportera la bonté et le gagne-pain. Lorsque nos affaires seront gérées par des responsables et des honnêtes sous le patronage de Sa Majesté là on sera content. Dieu puisse avoir pitié de ceux qui ont entendu mes paroles et les ont compris. Les Marocains me disent : Que Dieu vous aide ! Mais vous devez m'aider aussi. Regardez aujourd'hui le bilan du Gouvernement. Si Dieu nous n'a pas aidé à triompher la corruption et la tyrannie, mais je suis optimiste nous vaincrons la corruption et la tyrannie. La paix et la miséricorde de Dieu sur vous. »*

Le terme *lah* est, bien sûr, un mot sacré ; il ne valide pas seulement le critère de sincérité, mais aussi le critère de la signification des assertions de son utilisateur.

De ce que nous avons constaté, les expressions religieuses analysées contribuent à la construction d'un ethos collectif. Elles reflètent une image du groupe. Comme porte-parole du PJD, le leader s'identifie à l'aide de cet éthos pour se positionner par rapport aux autres groupes. Selon P. Charaudeau « l'ethos collectif correspond à une vision globale, mais à la différence de l'ethos singulier, il n'est construit que par attribution apriorique, attribution d'une identité émanant, d'une opinion collective vis-à-vis d'un groupe autre. » (Charaudeau, 2005a)

Le mot *hamdolah* est là, étonnement, rarement prononcé et utilisé, sachant qu'il est très usité dans le langage quotidien. Ce mot est exploité souvent pour exprimer un certain contentement et satisfaction. Le fait de n'être pas répété à plusieurs reprises est dû, à notre avis, à l'inquiétude et au déplaisir qui hantent le Chef du Gouvernement. Son intégration parfois dans le discours est profondément subjective. Afin d'illustrer cet emploi, voici un énoncé dans lequel l'intéressé se moque de l'opposition, qui semble à ses yeux faibles et qui ne joue aucun rôle constructif. Il montre là, toute sa perspicacité et son talent :

Version originelle *: (ħamdolah homa kajsawloni wana kanbadalhom hadi awal mara f tariḫ hadok li kajsawal howa li ḫajaf ħta so'al laḫri qalek mnaqas madrohš) -Rencontre avec les alliés du parti à Fès 27 août 2015.*

Traduction française *: « Dieu soit loué, ils m'interrogent et je leur réponds. C'est la première fois dans l'histoire. Ceux qui s'interrogent ont peur de poser la question. »*

De même, il réaffirme que son expérience gouvernementale a atteint l'objectif voulu et que les décisions prises et les réformes réalisées, étaient nécessaires et efficaces. Ce qui est remarquable dans les propos du chef du PJD, c'est sa conviction, de fait ou de

forme, que Dieu est de leur côté et qu'il l'aide à la résolution des problèmes, en passant du pronom personnel singulier « je » au pronom personnel pluriel « nous », pour instiller de la cohésion et ne pas assumer seul toute la responsabilité :

> ***Version originelle** : (majamkanš ana ra'is ħokoma onadḫol latadbir nša'n çam onalqa floka matqoba onabqa malhi mça tafahat wandir ḫatar lmowatinin ħta nġarqo kamlin wal ħamdlah taħat šta man çand lah wanzal taman petrul omatħamal chaçb ħta chi moškila) -Rencontre avec les alliés du parti à Fès 27 août 2015.*
> ***Traduction française** : « En tant que Chef du Gouvernement, il est inadmissible que je ne trouve pas l'embarquement troué, et je reste préoccupé par les vanités du peuple en apaisant les citoyens jusqu'à ce que nous plongerions tous. Dieu merci, il pleuvait et le prix du pétrole est réduit et les gens n'ont eu aucun problème. »*

Le dernier mot restant à analyser est : *inša'alah* qui, en fait, a été répété que rarement. Le recours à cette expression permet au Chef du Gouvernement, d'une part, d'anticiper un futur florissant, et, d'autre part, de construire son ethos de sérieux. Il évite d'annoncer des promesses peu réalistes qui risquent de mettre sa crédibilité à mal. L'usage de l'expression *inša'alah*, donc, ambitionne de rassurer les destinataires :

> ***Version originelle :** (inšalah had flus li kano kajamšiw fhad ši ila twafro lina ġadi nħawlohom filaħa istitmar isiħat lataçlim maġrib aḫoti hadi arbçin çam çam wla ktar wanas bħal had škal li kont kanadwi çlih kajfasdo fih ħta ġat had ħokoma) -Rencontre avec les alliés du parti à Fès 27 août 2015.*
> ***Traduction française :** « Si Dieu le veut, cet argent, nous l'investirions en agriculture, l'éducation et la santé. Mes frères, les corrupteurs détruisent le Maroc depuis plus de 40 ans jusqu'à ce que ce Gouvernement arrive. »*

Il est si clair que cette prévision n'est pas seulement proactive, elle est également dynamique et se concentre sur les processus de changement. Du point de vue pragmatique, cet acte promissif a pour objectif de rassurer le destinataire et de créer chez lui un sentiment de satisfaction.
Un autre aspect du langage religieux qui émaille le discours du leader islamiste, concerne le couple : *ħalal et ħaram.* A titre d'exemple, on rapporte les propos suivants :

> ***Version originelle :** (hada howa tajar lowal aḫoti djalkom wlad šaçb kabro mçakom bqaw mçakom matḫalawš çlikom mazalin mçakom Katsamço çlihom hadi çoŝrin sana maçomarhom mado jadihom lħağa ħarama lah wla mas mal lçam wala çmal ħağa tajħa) -Meeting politique à Agadir en 2016.*
> ***Traduction française :** « C'est le premier courant, mes frères, votre courant, provenant du peuple, qui était avec vous et qui le serai toujours, il ne vous a pas abandonné. Ils n'ont jamais commis d'illicite, ils étaient toujours propres. »*

Cela prouve que Benkirane s'inspire du patrimoine religieux. Il juge les faits et les actions sur la base de l'illicite et du licite. En effet, le couple « légitime et illégitime » est timidement présent. Cependant, nous nous défendons de déduire l'existence d'une cohabitation entre le droit positiviste et le religieux.
La tradition djihadiste est l'un des traits qui ont caractérisé le discours religieux, à l'aube de l'histoire. A considérer les meetings de l'intéressé, nous pouvons facilement comprendre qu'il s'agit d'un conflit entre deux courants idéologiques. Le leader du Parti islamiste ne cesse d'inviter les citoyens à « s'armer », afin de se confronter aux corrupteurs et de leur donner une cruelle leçon :

> ***Version originelle** : (waš bġito maçqol jastamar ila bġitoh mazala likom ḫamsijam wla stijam f sabil lah wanhar arbça šotanbir tamšiw tsawto çadala watanmija) -Meeting politique à Agadir en 2016.*
> ***Traduction française** : « Voulez-vous que la responsabilité continue. Il ne reste que cinq ou six jours. Pour l'amour de Dieu allez voter le 4 septembre pour le PJD ! »*

Au terme de cette analyse, l'instrumentalisation du religieux dans le discours politique, au Maroc, est un constat qui s'affirme fortement, et cela est parfaitement observable dans l'espace public. La religion est tellement imbriquée dans le pouvoir politique, qu'une tentative de dissociation ne semble pas possible. Le recours aux expressions religieuses a une grande force persuasive. Les textes sacrés renforcent la communication, consolident l'argumentation, et permettent également d'édifier et de médiatiser une bonne image de soi.

La parole religieuse est donc entendue, influente et énergique ; il s'agit d'un outil efficace à la mobilisation des individus et à l'orientation de l'opinion publique.

Le discours religieux, comme nous l'avons vu, est sentimental, et s'adresse aux émotions plus qu'à la raison. Il fait davantage appel à l'art de persuader ou à l'art de démontrer.

Il est aussi évident que la parole religieuse soit qualifiée d'autoritaire et fondée sur l'ordre : *ne pas faire* ; *devoir faire* et *falloir faire,* qui fonctionne selon un couple reposant sur l'illicite et le licite.

En un seul mot, grâce à sa force illocutoire, la fusion de la religion dans le discours politique exerce une influence considérable sur les destinataires. A notre avis, c'est une stratégie efficace qui assure la crédibilité, garantit la légitimité et consolide la position du locuteur.

Conclusion

Cette analyse du discours religieux adopté par le Parti islamique au Maroc, en mettant en évidence ses caractéristiques et ses enjeux fondamentaux. Il se concentre sur les objectifs pragmatiques du parti et sa stratégie discursive. Lorsque ce parti est arrivé au pouvoir pendant le Printemps arabe, cela a engendré un nouveau discours public au Maroc, marqué par des déclarations médiatiques fascinantes et des événements discursifs sans précédent dans l'histoire contemporaine du pays.

La religion, en tant qu'élément incontournable de la vie quotidienne des citoyens, joue un rôle central en tant que référence idéologique et source de réflexion pour ce parti politique. Depuis longtemps, le Parti de la Justice et du Développement utilise les textes religieux pour la prédication, la mobilisation populaire et l'influence de l'opinion publique. Son objectif principal est de se présenter comme le seul représentant légitime d'un projet de société islamique réformateur. Cette approche peut être qualifiée de "jihad électoral et politique", qui repose sur une utilisation astucieuse des textes religieux pour gagner le soutien de la population.

Le parti se positionne comme le gardien légitime de l'islam, en mettant en avant son histoire de lutte et son absence d'implication dans des expériences gouvernementales antérieures, ayant toujours été dans l'opposition et critiquant la corruption au sein du gouvernement. En fin de compte, ce type de discours vise principalement à établir une connexion émotionnelle et affective avec les masses, en insistant sur la crédibilité et la transparence.

La rhétorique religieuse du Parti islamique est devenue un outil puissant pour mobiliser les citoyens, consolider sa base électorale et revendiquer une légitimité morale et politique. Ce discours a également été une réponse à l'évolution de la scène politique au Maroc et à l'émergence de nouvelles dynamiques régionales. Dans un contexte où la religion joue un rôle central dans la vie des gens, la compréhension de la façon dont ce discours est utilisé pour façonner l'opinion publique et gagner des élections est essentielle pour saisir les enjeux politiques actuels au Maroc.

Bibliographie

Belal, Y., 2011, *Le cheikh et le calife : Sociologie religieuse de l'islam politique au Maroc*. Lyon : ENS Éditions.

Belhaj, A., 2006, L'usage politique de l'islam : l'universel au service d'un État. Le cas du Maroc. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 37(2), 121-139.
Charaudeau, P., 1998, « L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit ». *Le français aujourd'hui*, 123. Paris : Association Française des Enseignants de français. URL : http://www.patrick-charaudeau.com/L-argumentation-n-est-peut-etre,223.html
Charaudeau, P., 2005a, : «Quand l'argumentation n'est que visée persuasive. L'exemple du discours politique », in Marcel Burger et Guylaine Martel, *Argumentation et communication dans les médias*. Québec : Éditions Nota Bene.
Charaudeau, P., 2007, « De l'argumentation entre les visées d'influence de la situation de communication », *Argumentation, Manipulation, Persuasion*. Paris : L'Harmattan. URL : http://www.patrick-charaudeau.com/De-l-argumentation-entre-les.html
Corten, A., 2006, « Un religieux immanent et transnational ». *Archives de sciences sociales des religions*, 133, 135-151.
Fadil, M., 2014, *Un groupe religieux à l'épreuve du parti politique : Sécularisation de l'islamisme au Maroc - Mouvement de l'unicité et de la réforme - Parti de la justice et du développement (1996-2011*. Thèse de doctorat, Université de Montréal et École Pratique des Hautes Études Paris-Sorbonne.
Fargues, P., 1913, « La religion d'après M. Durkheim ». *Revue chrétienne*, 60(1), 255-270 et 426-439.
Gauthier, F.,2017, « Religieux, religion, religiosité ». *Revue du MAUSS*, 49, 167-184.
Iribarne, P., 2015, « Islam et démocratie ». *Études*, 2015(4), 43-54.
Krech, V., 2014, « La religiosité comme seuil: Pertinence contemporaine de la théorie de la religion de Georg Simmel ». *Archives de sciences sociales des religions*, 167, juillet-septembre.
Lambert, Y., 1986, «Un paradigme inspiré de Weber pour contribuer à renouveler le débat sur la sécularisation ». *Archives des sciences sociales des religions*, 61(1), 153-165.
Louiz, M., 2018, *Libérer l'Islam de islamisme.* Allemagne: Fondation pour l'innovation politique.
Mohsen-Finan, K., 2005, « Maroc : l'émergence de l'islamisme sur la scène politique ». *Politique étrangère*, 73-84.
Munteanu, A., 2020, « Intégration politique des partis islamistes et processus de spécialisation: perspective comparée Tunisie-Maroc ». *L'Année du Maghreb*, 22, 131-148.
Rachik, H., 2016, « Légitimation et sacralité royale. Dans L'esprit du terrain : Études anthropologiques au Maroc ». Rabat : Centre Jacques-Berque. DOI : https://doi.org/10.4000/books.cjb.808
Rigat, F., 2010, « Mes chers compatriotes : stratégies discursives de l'interpellation des électeurs dans les professions de foi ». *Corela*. Consulté le 21 novembre 2019, http://journals.openedition.org/corela/783 ; DOI : 10.4000/corela.783
Saussure, F., 1976, *Cours de linguistique générale.* Paris : Payot.
Seniguer, H., 2012, « Les islamistes à l'épreuve du printemps arabe et des urnes : une perspective critique ». *L'Année du Maghreb*, VIII, 67-86.
Tozy, M.,1998, *Monarchie et islam au Maroc*. Paris : Presses de Sciences Politiques.
Yafout, M., 2017, « Les activités d'Adl Wal Ihssane dans les quartiers. Comment construire un consensus « non légal » à partir d'un conflit toléré ». *International Development Policy | Revue internationale de politique de développement*. DOI : https://doi.org/10.4000/poldev.2450
Zeghal, M., 2003, *Religion et politique dans le Maroc d'aujourd'hui*. Paris : Ifri.
Zeghal, M.,2005, « Les islamistes marocains, le défi de la monarchie ». *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 119-120, 262-265.

Badreddine EL-KACIMI, docteur en sciences du langage, est un auteur renommé dont les œuvres incluent notamment *Le Discours Politique Moderne*, traduit en sept langues. Il a apporté une contribution significative à la publication d'une vingtaine d'articles dans des revues indexées et à la reconnaissance de nombreux colloques. En outre, il exerce en tant que traducteur pour diverses universités étrangères.

Received: May 4, 2023 | Revised: October 23, 2023 | Accepted: November 15, 2023 | Published: December 15, 2023

DESIGN OF A MATHEMATICAL TEXT ANALYSIS TOOL USING MATLAB FOR A STUDY OF LEXICAL ERRORS / UNA HERRAMIENTA MATEMÁTICA DE ANÁLISIS DE TEXTO EN MATLAB PARA EL ESTUDIO DE ERRORES LÉXICOS[1]

DOI: 10.5281/zenodo.10407631

***Abstract**: The study of the process of foreign language acquisition can be carried out from different and varied perspectives. In this case, the aim is to analyse a corpus of learners of English as a foreign language. In order to achieve this objective, it is necessary to have at least two tools at our disposal: a corpus representative of a given population and a computer application that provides an answer to our research questions. In our case, we have the Canary Islands Corpus of Written English (Wood et al., 2004) but we do not have a computer application that would allow us to analyse student errors in this corpus. To solve this problem, we have opted to use the Matlab programming and numerical calculation platform. This programming platform is increasingly being used by scientists and engineers, while its use in the humanities is progressing more slowly. Taking into account that Matlab is a programming platform, the first thing we have done is to develop a code that we make freely accessible, as well as detailing and exemplifying the functions that this programme offers for an error analysis.*

***Keywords**: foreign language acquisition, error analysis, learner corpus, Matlab, free access code.*

***Resumen**: El estudio del proceso de adquisición de una lengua extranjera se puede realizar desde distintas y variadas perspectivas. En este caso el objetivo es hacerlo desde el análisis de un corpus de aprendices de inglés lengua extranjera. Para cumplir este objetivo es necesario disponer de al menos dos instrumentos: un corpus representativo de una población determinada y una aplicación informática que dé respuesta a nuestras preguntas de investigación. En nuestro caso disponemos del Corpus Canario de Inglés Escrito (Wood et al., 2004), pero no de una aplicación informática que nos permita analizar los errores del alumnado en dicho corpus. Para resolver este problema, hemos optado por usar la plataforma de programación y cálculo numérico Matlab. Esta programación está siendo usada cada vez más por científicos e ingenieros, mientras que su uso en el campo de las humanidades avanza más lentamente. Teniendo en cuenta que Matlab es una plataforma de programación, lo primero que hemos hecho es desarrollar una programación que ponemos en acceso libre, además de detallar y ejemplificar las funciones que dicha programación ofrece para un análisis de errores como eslabón del proceso de adquisición.*

***Palabras clave**: adquisición de una lengua extranjera, análisis de errores, corpus de aprendices, Matlab, código de acceso libre*.

1. Introduction

The description of learner language is one of the fields of study in research related to foreign language acquisition (Ellis, 2008: 5). Within this field, the analysis of errors and their evolution as the acquisition process unfolds has been of particular relevance. Several paradigms were used in the second part of the last century: contrastive analysis (Lado, 1957), error analysis (Corder, 1967) and interlanguage (Selinker, 1972). In the present century, we find that studies related to errors continue to be carried out. The differentiating aspect is that we have now opted for the performance analysis model, in which errors are taken into account as well as correct productions of the language. Studying both aspects allows us to analyse how the learner's interlanguage develops. An

[1] Begoña CAMPOS ESTARÁS, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Spain, begona.campos101@alu.ulpgc.es; Adrian PENATE-SANCHEZ, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Spain, adrian.penate@ulpgc.es

example of this type of analysis can be found in De Alba Quiñones (2008) and Alexopoulou (2011)

Obviously, over the last 60 years, multiple typologies have been created and modified, but despite this there is general agreement about classifying errors, from the point of view of their cause, into several main categories (Navarro Rodríguez, 2008: 59). These categories are those that arise from the following three types of errors: interlanguage errors due to the influence of the mother tongue, intralingual errors due to the influence of the target language, and errors produced by the use of communication or compensation strategies.

Interlingual errors are perhaps the best known since they are considered to be the result of discrepancies between the mother tongue and the foreign language. Intralingual errors have their origins in the incomplete application of a grammar rule, ignorance of the exceptions to that rule, overgeneralisation or incorrect hypothesis. Errors caused by communication or compensation strategies to fill in a linguistic gap may result in the coining of new terms in an attempt to give them an appearance that matches the foreign language, circumlocution, use of mother tongue, etc. (Oxford, 2016; Oxford and Amerstorfer, 2018).

In the category of interlinguistic errors, we find spelling mistakes which are usually given little importance as they are considered merely formal errors or slips of the tongue. They are considered as such because they are based on the idea that the learner learns the word by rote and then has to write it correctly. However, the approach changes substantially when students know the word orally and gradually internalise the English spelling by establishing hypotheses, meaning that the error becomes intralingual. This paradigm shift has also occurred in English as a mother tongue (Kolodziej and Columba, 2005). It is precisely this point of view that justifies the inclusion in our corpus of the error next to the correct word in order to be able to carry out statistical analyses and detect which type of error is involved in each case.

From a methodological point of view, error studies are also related to corpora of learners of a foreign language, which, in turn, have their origins in error analysis studies carried out in the last century before the generalisation of computer media (Granger, 1998). The corpus of learners (Sánchez Rufat, 2015) is framed within the linguistic corpora (McEnery and Hardie, 2011) and both, thanks to computer technology, have undergone a very important development over the last twenty years or so, being able to analyse millions of words (McEnery et al., 2019: 74).

Already at the beginning of this century, there were authors who warned that language corpora were based on native speakers and did not respond to the needs and realities of foreign language learners (Grant and Ginther, 2000: 141; Granger, 2012). Therefore, the first learner corpus was created in 2002, namely the ICLE-International Corpus of Learner English (Granger et al., 2015). Subsequently, corpora of learners of different foreign languages have been created: LINDSEI Louvain International Database of Spoken English Interlanguage (Gilquin et al., 2010), CAES Corpus de aprendices de español (Instituto Cervantes, 2015), etc.

In this article, we first explain the corpus of learners we have used. We then list the problems with this corpus and its software application (*FreconWin*). The rest of this article is devoted to explaining the modifications made to this corpus and the software tool we have developed using *Matlab* in order to obtain the data relevant to the objective of our subsequent study: the analysis of lexical errors in primary and secondary school pupils in the Canary Islands. In short, we have come to respond to a need already raised almost 20 years ago, which indicated that the researcher on corpus analysis should have the ability to write at least partially his own computer program (Conrad, 2002: 87).

2. The original corpus and its computer processing

Thanks to the collaboration with the Government of the Canary Islands, it was possible to compile this corpus, which presents a statistically representative sample of pupils at the end of Primary Education, Compulsory Secondary Education (CSE) and Baccalaureate; in other words, students who completed each of the three pre-university educational stages. The tool used was a written essay with topics appropriate to the age and level of the pupils.

As we have already indicated, the corpus includes a statistically representative sample of pupils from the seven Canary Islands. For the sixth year of primary school, the population was 1521 pupils, the required sample being 317 pupils. However, as there was awareness that the size of the written productions at this level was small, it was decided to increase the sample by 50%, resulting in a total of 475 essays for this educational level. For the fourth year of CSE, the population was 2076, and the required sample was 335 essays. Finally, there was a population of 1940 Baccalaureate students, so the required sample was 332 essays.

The creation of this corpus of written English was motivated by the interest in carrying out a lexicometric study at the three specified educational levels. This objective meant that a number of decisions had to be taken when making the transcripts in order to avoid distorting the lexicometric data.

To this end, the *FreconWin* programme (Guerrero Martín, 1991) was used because all words between square brackets are not taken into account. This function was used for each of the lexical errors, thus avoiding the distortion of the lexical richness measures. If this function had not been used, each lexical error would have been counted as a new word, which could result, for example, in primary students having a larger lexicon than the rest of the levels. The square brackets were also used so that personal data (names of pupils or their families, place of residence, etc.) were not considered.

In 2004, a first study of this corpus was published (Wood et al., 2004). It can be divided into two clearly differentiated parts. In the first part, the lexical forms that appear in the corpus are established and presented in two formats: in lexicographical order and in lexicometric order. In the second part of the study, the *FreconWin* programme carries out a study of the specificity of lexical forms, both positive and negative, for each of the three parts of the corpus.

3. Problems with the original corpus and its computer processing

As we have already indicated above, the *FreconWin* programme provided us with two types of lists: lexicographic and lexicometric. The former lists all the lexical forms appearing in the corpus, arranged in alphabetical order, and specifying the total number of occurrences. In the lexicometric list, the lexical forms are ordered according to the total number of occurrences. However, several problems arise when we try to work with these two lists. When analysing the lexicographic list, we found out that, of the total of 3186 different lexical forms in this corpus, only 726 have at least 10 occurrences but when we analysed the lexicographic list, we could see that since we had used the lexical form as unit of analysis, the programme did not allow us to add lexical forms with a common root, as can be seen in Table 1.

Lexical form	*Total number of occurrences*
affect	34
affected	44
affecting	2
affects	1

Table 1: Example of lexical forms with a common root

It is clear from this that these data are scattered and would leave out the lexical forms "affecting" and "affects" because they do not reach the minimum number of 10 occurrences mentioned above. In order to solve this problem, we decided to make a software tool that allows using the "lemma" as the unit of analysis, that is, "the uninflected form of a word that is likely to serve as a headword in a typical dictionary entry". (Kusseling and Lonsdale, 2013: 442)

Moreover, Table 1 does not provide information on the grammatical category of each of the lexical forms. This will force us to disambiguate the corpus, but doing it manually does not seem to be a solution in keeping with the times we live in.

Another problem we encountered when using the *FreconWin* application was that the lexical forms which were spelt incorrectly were transcribed in double brackets, the word spelt correctly being placed just before them. This is positive in that, as noted above, it does not give incorrect information about the lexical richness of the learner, which would be the case if each error were considered as a separate lexical form. It is also positive because it allows to see the types of lexical errors made. However, the software cannot provide any data on these errors, as they are not taken into account. In other words, when this corpus of learners was created, decisions were made that helped to provide answers to the questions of interest (lexical richness in this case), but they do not help with aspects that were not anticipated and are of interest to us now. (McEnery et al., 2019: 80)

4. Objective

Our aim is to develop a software tool that allows different analyses of a corpus with errors. Specifically, we expect it to offer the possibility to: disambiguate, lemmatise, analyse the frequency of words and lemmas, establish the distance between the correct word and the error, and define the importance of each word in its document.

5. Modification of the learner corpus and development of our *MATLAB*-based software application

In this section we describe and document the work done to prepare and analyse the Corpus of Primary, Secondary and Baccalaureate students. The different parts of the software development we have carried out will be outlined to show the possibilities presented by using our system. In particular, we will describe the functionalities developed using *MATLAB*. There are several sources for getting started in *MATLAB*-based development, especially tutorials offered by the company itself and, and more specifically for this area. In other words, introductory books on *MATLAB* for researchers (Madan, 2013).

MATLAB is not a closed tool that provides functionality as is common in computing tools used by academics in the humanities. *MATLAB* is more like a programming language from which to develop a software application. The code we have created for this tool is freely available on Github (https://github.com/andarinneo/textProcessingHumanities).

MATLAB's interface is separated in two main parts: the console window and the editor window; examples of the console and editor can be seen in the tutorials provided for MATLAB[1,2]. In the console window we can execute and control the flow of how we execute the code scripts that implement the functionality that we have developed. In the editor window we write the code that becomes the software tool that we will use for the study of the Learner Linguistic Corpus. *MATLAB* is a better option for research tasks in

[1] https://es.mathworks.com/help/matlab/learn_matlab/desktop.html
[2] https://es.mathworks.com/videos/using-the-live-editor-117940.html

the humanities compared to a classical programming language such as C++ or Java, and there are three reasons for this: 1. Rapid prototyping, 2. *MATLAB* function libraries that support text analysis and 3. The general versatility for development with high uncertainty as is the case with research tasks. Also, as *MATLAB* has a much simpler syntax and general functioning, it allows researchers that are not proficient in programming to modify and add functionality to it. To facilitate the comprehension of *MATLAB* for those not familiar with it, we provide a link to the basic guide that pinpoints its basic elements (see footnotes 2 and 3).

5.1. Corpus Cleaning tasks

Before proceeding to develop the tool that will analyse the text, the corpus had to be modified. This is because the annotations, marks and other miscellaneous symbols previously entered did not fit into regular expressions (Kleene and Shannon, 1951). Such regular expressions are required to allow an automatic system to process the text and create the data structures required for text processing.

Examples of how the text had to be modified include: removal of "+" identifiers, removal of carriage returns (ASCII decimal code 13) in students' texts, separation of words that had been transcribed without leaving a space between them, disambiguation of double-bracket identifiers to identify whether they represent an error, anonymization of personal data or a location.

5.2. *Parsing* of the Linguistic Corpus

Once the spurious symbols that had been introduced into the Corpus have been corrected, it is possible to create the code that will break the text into its different parts and note the corrections made, as well as the original form of the words before the correction. This process requires what is known in computer science as “Grammatical Analysis”, commonly known in English as Parsing. We have chosen to use the colloquial term to avoid confusion when referring to the process we have carried out.

In the context of our work processing the Corpus, “Grammatical Analysis” or “Parsing” simply consists in being able to automatically separate each student’s essay. All essays are contained in a single Word document. First, all PRIMARY students’ essays can be found with a title that indicates that these are the primary school students’ texts. Secondly, we find the SECONDARY students’ essays, and finally, all the BACCALAUREATE students’ essays. All essays with a student ID number. What “Parsing” does is simply break down the Word document into each individual essay and properly annotate the student’s ID and the grade to which it belongs (PRIMARY, SECONDARY, BACCALAUREATE).

The grammatical analysis (parsing) to be carried out consists of processing the parts that make up the text as a Chomsky type 3 grammar (Chomsky, 1956). In this grammar created by us the parts will be: PRIMARY, SECONDARY and BACCALAUREATE. These in turn are divided into the texts of each student, each text consisting of a header and a body. The header identifies the centre/province and the student. The body is the text in question which we seek to analyse; the body in turn may contain elements marked as special which the grammar must capture. The body of the text that had the special elements removed is hereafter known as a document.

There are several details that need to be detailed to fully understand how we work automatically processing the Corpus:

1. Lexical errors are tagged by hand by a teacher, who then annotates the error using double brackets, plus a specific letter code, so the original form and the corrected form can be automatically processed by our software code.
2. We include corrected words to make it possible to analyse how errors are committed within the whole Corpus.

3. Parsing is needed to be able to fully automate the processing of the whole Corpus. This will allow the possibility to produce elaborate statistical analysis as we will show later in the paper.
4. In order to process the document as a Chomsky type 3 grammar, composed of the previously described elements, we have made use of regular expressions (Kleene and Shannon, 1951). Once the document has been processed, a data structure containing the following has been created:
   Grade: Primary/Secondary/Baccalaureate
   School ID/Province: Identifier of the school of origin for Primary and Secondary students, and the province of origin for baccalaureate students.
   Student ID: Identifier of the author of the text.
   Header: Original text of the header of the text.
   Body: Original text of the body of the text.

This first data structure does not yet contain the student's text in a state that allows processing. It is from this first structure that a more sophisticated analysis of the text for pre-processing begins.

5.3. Pre-processing

This pre-processing consists of the following phases: **1** Tokenisation, **2** Phrase detection, **3** Punctuation removal, **4** Disambiguation of discourse elements, **5** Obtaining the morphological Theme (Stem) of each word and **6** Lemmatisation of each word.

5.3.1. Tokenization

The tokenisation process consists of automatically detecting each of the atomic elements that make up the text. The methodology we have used is the one defined in David and Chapman (2020) and in the standards defined in UNICODE (ICU, 2020). At the same time, we have modified all the proper names, which for privacy reasons cannot be shown, and have been changed to the proper name LENNON. The letters "x" and "p" that we can see between the brackets are codes used to identify that "x" is a lexical error, and that "p" is a proper name. Below is an example of a text before and after tokenisation:

Before:

"In the USA are there many- [x[very]] tornados, volcanic eruptions and hurricanes. The Canary Islands- [x[Islain]] there were volcanic eruption, the last- [x[finis]] volcanic eruption- [x[eruptión]] was [p[Teneguía]] in [p[the Palma]]I like films- [x[filmes]] about- [x[the]] nature, volcanic eruptions- [x[eruptións]] etc. The new film is Volcano. The film is very good for- [x[by]] the peoples but- [x[bat]] I don't like ..... film."

After: (64 tokens)

"In" "the" "USA" "are" "there" "many" "tornados" "," "volcanic" "eruptions" "and" "hurricanes" "." "The" "Canary" "Islands " "there" "were" "volcanic" "eruption" "," "the" "last " "volcanic" "eruption" "was" "Teneguía" "in" "the Palma" "I" "like" "films " "about" "nature" "," "volcanic" "eruptions " "etc" "." "The" "new" "film" "is" "Volcano" "." "The" "film" "is" "very" "good" "for " "the" "peoples" "but " "I" "don't" "like" "." "." "." "." "." "film" "."

During the tokenization process errors are detected by finding the double brackets and the letter code; an “x” for error tagging. The letter code is found between the first and second opening bracket as follows: [x[YYYY]]. The previous word is tagged with a dash symbol “-” before the word as follows: -XXXX. So when an error appears we have the following format: -XXXX [x[YYYY]]. XXXX is the corrected form of the word and YYYY is the original form of the word.

Using the same format as with errors we code personal nouns that need to be erased in order to keep anonymity of the students. We tag such nouns as follows: [p[YYYY]].

That word is substituted with a different personal noun, in our case “Lennon”. This helps to keep the meaning and structure of the text to allow automatic processing afterwards. Errors are stored within the data structure and both original and corrected forms are kept.

The data structure containing the original data is modified at this point and the clean text and the corrections that have been detected are introduced. An example of how the data structure of the previous texts looks like is shown in Table 2.

Grade	'Baccalaureate '
Province	[0×1 string]
Student id	1
Header	"[id[province: LPA; student: 1]]"
Body	"In the USA are there many- [x[very]] …
Corrections	[9×2 string]
Clean text	[1×1 tokenizedDocument]

Table 2: Example of data structure used to store processed text

5.3.2. Sentence detection

Once the text has been segmented into its components, each of the sentences that make up each document are identified. This is a necessary process in order to be able to effectively disambiguate the elements of the discourse later on. Punctuation marks are used to automatically detect the sentences.

5.3.3. Elimination of punctuation marks

The next step is to remove punctuation marks [, . : ;] present in the text so that they are not considered in the subsequent analysis. It is important that this step is carried out after sentence detection as punctuation symbols provide valuable information in sentence detection.

5.3.4. Disambiguation of discourse elements

In order to disambiguate each of the elements of the text, we make use of the dictionaries and lexicons of the English language provided by *MATLAB* to identify to which class each word belongs. The classification of each word will allow us to carry out a richer statistical study of how errors are presented in the corpus studied in this work.

5.3.5. Obtaining the Morphological Theme (Stem) of each word

In order to obtain the Morphological Theme, we have made use of Porter's algorithm (1980). This algorithm is well established in the scientific communities of natural language analysis and therefore we have considered that the use of this functionality in our context can enrich the study of the corpus and subsequent works using this tool.

5.3.6. Lemmatisation of each word

As a last pre-processing step of the texts to be analysed, all words of each text have been reduced to the form in which they appear in the dictionary (Lemma). Through the statistical study of Lemmas and Themes we can extract error patterns in a more effective way. By using lemmas in the study of errors, it can be better managed if learners make errors in specific verbs that without the root word would be difficult to group.

5.4. Text processing tools

To facilitate the study of the errors made by the students, we have created a series of functionalities that aim to facilitate the researcher's task. We can see two types of tools.

The first type of tool is more common in the field and facilitates the work by efficiently handling the data and presenting it to the researcher. The second type of tool is more elaborate as it uses mathematical methods to perform a statistical/metric analysis of the words in the texts (Barrios et al., 2015).

For both types of analysis, we have resorted to the structure known as *bag-of-words* (Harris, 1954), used in natural language processing applications, which facilitates the required computations and access to information. In turn, this structure can be used to generate descriptors of parts of the text and thus allows a comparison using similarity metrics between them. We will now detail the data management and visualisation functionalities that have been developed to create an efficient use of the studied data.

5.4.1. Word frequency analysis

This functionality focuses on showing the occurrence of each word in the corpus. In Table 3. we show an example of the word count functionality after performing lemmatisation and punctuation removal:

Word	Primary	Secondary	Baccalaureate	Total
"the"	331	997	2763	4091
"and"	1280	591	1101	2972
"is"	1653	838	479	2972
"I"	1313	786	630	2729
"my"	1745	256	225	2226
"a"	407	434	964	1805
"in"	435	332	928	1695
"Lennon"	1181	271	11	1463
"of"	61	171	1135	1367

Table 3: Word frequency after lemmatisation and punctuation removal

5.4.2. Display of words in context

This functionality shows each occurrence of a word with the discourse elements that precede and follow it. This functionality makes it easy to help the researcher to appreciate the contextual details surrounding that word in each situation. In Table 4 we show an example for the high school level of the word *volcanic*:

Context	Document	Word
"usa many tornado **volcanic** eruption hurricane canar"	1	4
"hurricane canary islands **volcanic** eruption last volcanic e"	1	9
"s volcanic eruption last **volcanic** eruption teneguia the pa"	1	12
"like films about nature **volcanic** eruptions etc new film v"	1	20
"ome due island lanzarote **volcanic** eruption tragedy immense"	4	23
"on natural calamity like **volcanic** eruption bad city villag"	5	5
"help canary island many **volcanic** century has been many eru"	5	24
"ry has been many eruption **volcanic** eruption provoke infrast"	5	30

Table 4: Display of words in context for the occurrence of *volcanic*

5.4.3. Visualisation using word clouds

A word cloud consists of a two-dimensional presentation of words that are larger or smaller depending on their frequency of occurrence in the texts. The higher the frequency, the larger the size, the lower the frequency, the smaller the size. We show an example in Figure 1 taken from the corpus under study in this paper after removing the "stop words"[1].

[1]Words like "a", "and", "to", and "the" (known as stop words) can add noise to data.

Figure 1: Word clouds for each part of the corpus with removal of "stop words", such as "a" or "the".

5.4.4. Example of Lemmatisation, Morphological Theme and Disambiguation of discourse elements

Now that Word Clouds have been defined and explained we can make use of them to show further examples of all the functionality that has been introduced. In this subsection we will further showcase our work's functionalities through examples. We will show examples of the effects lemmatization and stemming have. We showcase such examples by using Word Clouds in Figure 2.

Figure 2: Word Clouds of each section when performing Lemmatization and Stemming. In this examples of Word Clouds, "stop words" have been included.

5.4.5. Examples of Disambiguation of parts of speech

We produce an example that we hope clarifies and gives further insight on how the identification of the parts of speech functionality works. In this example we showcase how we have added the types "corrected form" and "personal data" to identify the special cases that we outlined when we either have an error corrected by the teacher or personal data needs to be anonymized. We showcase 3 examples, one for a Primary text (Table 5), one for a Secondary text (Table 6) and another for a Baccalaureate text (Table 7).

Token	Document	Sentence	Line	Type	Language	PartOfSpeech
"My"	1	1	1	Letters	Eng	Pronoun
"name"	1	1	1	Letters	Eng	Noun
"is"	1	1	1	Letters	Eng	Auxiliary-verb
"Lennon"	1	1	1	Personal Data	Eng	Proper-noun
"I'm"	1	2	1	Corrected form	Eng	Proper-noun
"eleven"	1	2	1	Letters	Eng	Numeral
"years"	1	2	1	Letters	Eng	Noun
"I'm"	1	3	1	Corrected form	Eng	Noun

Table 5: Example of Part-Of-Speech automatic detection in a Primary text

Token	Document	Sentence	Line	Type	Language	PartOfSpeech
"Dear"	1	1	1	Letters	Eng	Adjective
"teacher"	1	1	1	Letters	Eng	Noun
"I"	1	2	1	Letters	Eng	Pronoun
"am"	1	2	1	Letters	Eng	Auxiliary-verb
"in"	1	2	1	Letters	Eng	Preposition
"Borley"	1	2	1	Letters	Eng	Proper-noun
"My"	1	3	1	Letters	Eng	Pronoun
"family"	1	3	1	Letters	Eng	Noun

Table 6: Example of Part-Of-Speech automatic detection in a Secondary text

Token	Document	Sentence	Line	Type	Language	PartOfSpeech
"In"	1	1	1	Letters	Eng	Preposition
"the"	1	1	1	Letters	Eng	Determiner
"USA"	1	1	1	Letters	Eng	Proper-noun
"are"	1	1	1	Letters	Eng	Auxiliary-verb
"there"	1	1	1	Letters	Eng	Adverb
"many"	1	1	1	Corrected form	Eng	Adjective
"tornados"	1	1	1	Letters	Eng	Noun
"volcanic"	1	1	1	Letters	Eng	Adjective

Table 7: Example of Part-Of-Speech automatic detection in a Baccalaureate text

5.5. Mathematical tools for text analysis

We will now look at some examples of text processing by means of elaborated mathematical-statistical analysis. These tools have been used in the past for text analysis from a mainly computational perspective because they have been developed in a different area of knowledge. Nevertheless, the introduction of these techniques, which have been scientifically proven to be effective, to a different area such as the one we are dealing with offers promising avenues for future development.

5.5.1. Distance between words

In order to measure the *degree of error* in the errors made by learners, we propose the use of several distances between words. The first is the Levenshtein distance (Levenshtein, 1966); this distance measures the minimum number of insertions, deletions and substitutions required between two words to be the same. The second proposed distance is the Damerau-Levenshtein distance (Damerau, 1964); this distance

measures the minimum number of insertions, deletions, substitutions and character position changes required between two words. Finally, we propose the use of the Hamming distance (Hamming, 1950) which simply measures the minimum number of substitutions required.

All the previous distances have been used extensively in different fields of computer science for similarity analysis and we consider that introducing the use of these formal metrics can enrich the field of humanities research. For error analysis we advise to use the Levenshtein and Damerau-Levenshtein distances preferably because the Hamming distance requires that the correct word and the error contain the same number of characters. To show this situation and to illustrate in general the behaviour of these distances we show some examples in Table 8.

Correct Word	Student's Word	D(Levenshtein)	D(Damerau)	D(Hamming)
eruptions	erutions	1	1	Infinite
eruptions	erruptions	1	1	Infinite
eruptions	eruptoins	2	1	2
brother	borther	2	1	2
brother	borter	3	2	Infinite
brother	border	3	3	Infinite
family	family	0	0	0
family	famili	1	1	1
family	feimily	2	2	Infinite

Table 8: Examples of the value of each distance on grammatical errors

5.5.2. Term Frequency - Inverse Document Frequency (TF-IDF)

The TF-IDF value represents how important a particular term is to the text to which it belongs. This technique has been shown to provide good results in data mining (Rajamaran and Ullman, 2011) and therefore we believe that its exploration as a metric of the impact of the word in which an error has occurred can be valuable. The use of such a statistical metric can be extended to a more global concept: how we understand the errors a learner makes. Errors are no longer all the same, and they are no longer always equally impactful, even if they are the same. Their impact depends on the nature of the text and the importance of the word in which the error is made for understanding the text.

The TF-IDF value is the product of two statistical metrics: the term frequency and the inverse document frequency. The inverse document frequency tells us how much information a word contributes to a text. In turn, this metric can be modified using several variants of the original method, such as the one presented by Barrios et al. (2015). It is also possible to define the weight that each word has in a particular way, as this will allow us to make statistical studies specific to the cases we will deal with.

As we have seen, the calculation of a TF-IDF metric is a powerful and flexible tool that can provide a more elaborate analysis of the linguistic corpus we are trying to treat. We will show an example of what can be achieved using the TF-IDF metric:

1. First, we create what is called a "Bag of Words" using all the texts in the corpus. A "Bag of Words" simply creates a structure that quantifies the number of times each term appears in a document.

2. In our Corpus we have 1153 documents (texts from primary, secondary, and high school students), for which we have a total of 5697 terms once the texts have been cleaned as explained above.

3. To this data structure we calculate the TF-IDF value. This calculation will determine which words make each text more unique from a statistical point of view. Once the TF-IDF value has been calculated, we have a measure of how important each

word is for each document. That is, the higher the TF-IDF value, the more important that word is for that document in the corpus.

4. To show this phenomenon we show the result of the calculation of the TF-IDF value for documents 1151 and 1152 in Figure 3. For each word that is part of document 1151 and 1152 we have calculated a TF-IDF value that represents how unique that word is with respect to the rest of the corpus. All values have been represented by a histogram. We can observe for example that document 1152 has more words with a high TF-IDF value than document 1151, which indicates that some documents deviate more from the norm than others, etc.

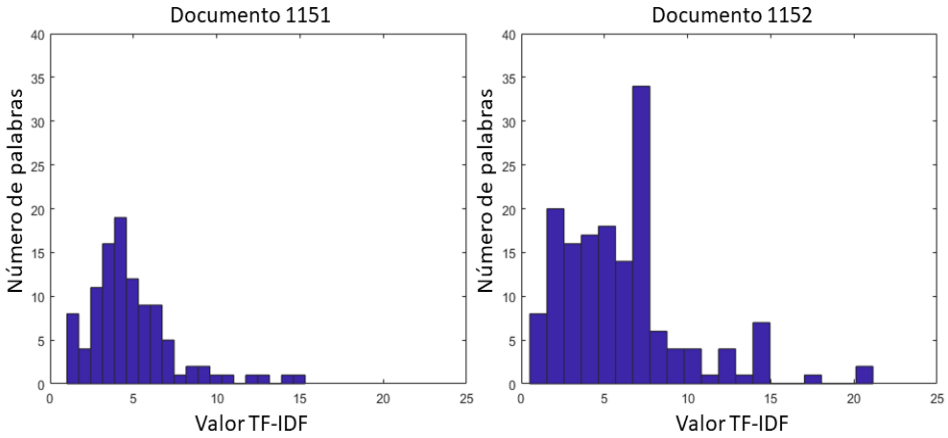


Figure 3. Histograms of the TF-IDF value of each word for documents 1151 and 1152.

In short, these elaborated statistical analyses open up numerous options for analysing a corpus and its documents, going to statistical parameters that allow a comparative analysis unattainable to a human eye. To further clarify the value of the TF-IDF metric we will show specific examples for both documents 1151 and 1152.

In both documents there are 26 shared words of which we show the first 6 shared words in Table 9. It can be seen that for example the word "the" is statistically very important for document 1152 as it has a very high value (TF-IDF of 13.9254) while it is not as statistically important for document 1151 (TF-IDF of 3.3421). While on the other hand the words "very" and "I" are more statistically relevant for document 1151 and quite irrelevant (TF-IDF values of 1.0729 and 0.5082) for document 1152. By using this metric of statistical relevance for each word within a document, elaborate measures can be obtained to measure how unique/rich the writing of each student is.

WORD	*in*	*and*	*very*	*I*	*the*	*my*
Document 1151 (TF-IDF value)	1.0021	2.8320	4.2916	4.5740	3.3421	3.0774
Document 1152 (TF-IDF value)	1.0021	1.2587	1.0729	0.5082	13.9254	1.0258

Table 9: TF-IDF value of first 6 shared words between documents 1151 and 1152

Conclusions

As the main conclusion and to summarise the results and the work presented in this article, we would like to emphasise the numerous possibilities for the future that are opened up by the use of tools such as the one presented here. Sharing the work of this project for use by the scientific community makes it possible to create incremental tools that avoid the inescapable obsolescence that classical software developments produce.

Apart from the benefits of free use of the code of such a tool, from the point of view of preventing tools from becoming obsolete and the work carried out from being lost, this opens up a new avenue for incremental growth and greater sophistication in the analysis of texts through the functionality provided by more advanced mathematics. Examples of how this can make text analysis more sophisticated can be seen in the use of word distances and complex metrics such as the TF-IDF value.

It should again be noted that the code used for this tool is freely available on Github (https://github.com/andarinneo/textProcessingHumanities) under a Creative Commons non-commercial licence (BY-NC). This licence allows use as long as the original source is cited, and it is not used for commercial purposes.

In terms of prospective lines of study, it is clear that this computer tool will enable to carry out a very detailed longitudinal analysis. Moreover, considering that it is an extensive corpus, its usefulness is even more evident.

One aspect that we consider very relevant is the possibility of error analysis taking into account the correct productions that occur in each word. For this purpose, it will be essential to have the percentage of errors, but also the TF-IDF value. Also, within the analysis of error, the measurement of the distance between the correct word and the error will make it possible to determine the type of error and to evaluate the different types of spelling errors in order to check the evolution of the pupils' acquisition process.

Finally, we would like to point out that this tool also allows to carry out other types of studies related to discourse analysis.

References

Alexopoulou, A., 2011, "La función de la interlingua en el aprendizaje de lenguas extranjeras". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, 9*, pp. 86-101.

Barrios, F., López, F., Argerich, L. and Wachenchauzer, R., 2015, Variations of the Similarity Function of TextRank for Automated Summarization [Conference presentation]. Argentine Symposium of Artificial Inteligence (ASAI 2015).

Chomsky, N., 1956, "Three models for the description of language". *IRE Transactions on Information Theory,2*, pp. 113-124.

Conrad, S., 2002, "Corpus linguistic approaches for discourse analysis". *Annual Review of Applied Linguistics,22*, pp. 75-95.

Corder, S., 1967, "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics, 5*, pp. 161-169.

Damerau, F., 1964, "A technique for computer detection and correction of spelling errors". *Commun ACM, 7* (3), pp. 171–176.

David, M. and Chapman, C., 2020, Unicode Text Segmentation. Version: Unicode 13.0.0. https://www.unicode.org/reports/tr29/

De Alba Quiñones, V., 2008, *Análisis de errores y de actuación en producciones escritas de aprendices alemanes de español. Estudio léxico-semántico* [Unpublished master's thesis]. University Pablo de Olavide, Seville, Spain.

Ellis, R., 2008, *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

Gilquin, G., De Cock, S. and Granger. S. (Eds.), 2010, *Louvain international database of spoken English interlanguage (LINDSEI)*. UCL Presses Universitaires de Louvain.

Granger, S., 1998, "The computer learner corpus: A versatile new source of data for SLA research". In S. Granger (Ed.), *Learner English on Computer*,Rouletge, pp. 3-18.

Granger, S., 2012, "How to use foreign and second language learner corpora". In Mac- key, A., and Gass, S. M. (Eds.), *Research methods in Second Language Acquisition: A practical guide* (pp. 7-29). London: Blackwell Publishing.

Granger, S., Gilquin, G. and Meunier, F., 2015, "Introduction: learner corpus research – past, present and future". In S. Granger, G. Gilquin and F. Meunier (Eds.), *The Cambridge handbook of learner corpus research*, Cambridge University Press, pp. 2-5.

Grant, L. and Ginther, A., 2000, "Using computer-tagged linguistic features to describe L2 writing differences". *Journal of Second Language Writing, 9*, pp.123-145.

Guerrero Martín, J.L., 1991, "FRECONWIN: Una explicación informática para el estudio lexicométrico de textos". *Lenguaje y Textos,21*, pp. 51-65.
Hamming, R. W., 1950, "Error detecting and error correcting codes". *The Bell System Technical Journal, 2*, pp. 147-160.
Harris, Z., 1954, "Distributional Structure". *WORD, 10*, pp.146-162.
ICU, 2020, *ICU International Components for Unicode. Boundary Analysis. IBM (2000-2009).* http://userguide.icu-project.org/boundaryanalysis
Instituto Cervantes, 2015, *Corpus de aprendices de español como lengua extranjera.*https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/tecnologia_espanol/caes.htm
Kleene, S. C. and Shannon, C., 1951, *Representation of Events in Nerve Nets and Finite Automata. Automata Studies*. U. S. Air Force Project Rand Research Memorandum (RM-704). The RAND Corporation.
Kolodziej, N.J. and Columba, L., 2005, "Invented spelling: Guidelines for parents". *Reading improvement, 42* (4), pp. 212.223.
Kusseling, F. and Lonsdale, D., 2013, "A corpus-based assessment of French CEFR lexical content". *The Canadian Modern Language Review, 69*, pp. 436-461.
Lado, R., 1957, *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
Levenshtein, V., 1966, "Binary codes capable of correcting deletions, insertions, and reversals". *Soviet Physics Doklady, 10*, pp. 707-710.
Madan, C., 2013, Introduction to Matlab for behavioral researchers. *ISBN:* 9781452255408. SAGE publications, Inc.
McEnery, T. and Hardie, A., 2011, *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge University Press.
McEnery, T., Brezina, V., Gablasova, D. and Banerjee, J., 2019, "Corpus linguistics, Learner corpora, and SLA: employing technology to analyze language use". *Annual Review of Applied Linguistics, 39*, pp. 74-92.
Navarro Rodríguez, A., 2008, *Análisis de los errores léxicos en la producción escrita de alemán L3 por alumnos de Escuela Oficial de Idiomas.* [Unpublished master's thesis]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Oxford, R. (2016). *Teaching and researching language learning strategies. Self-regulation in Context.* London: Routledge.
Oxford, R. y Amerstorfer, C.M. (2018). *Language learning strategies and individual learner characteristics.* London: Bloomsbury.
Porter, M.F., 1980, "An algorithm for suffix stripping". *Program, 44* (3), pp. 130−137.
Rajaraman, A. and Ullman, J., 2011, *Mining of Massive Datasets*. Cambridge University Press.
Sánchez Rufat, A., 2015, "Análisis contrastivo de interlingua y corpus de aprendientes: precisiones metodológicas". *Pragmalingúística, 23*, pp. 191-210.
Selinker, L., 1972, "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics, 10*, pp. 209-231.
Wood, M., Peñate, M. and Bazo, P., 2004, *FreconWin. Corpus canario de inglés escrito*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Begoña **CAMPOS ESTARÁS** has a degree in English Philology. After completing the Master's Degree in Teacher Training, she is writing her doctoral thesis on English language learning errors in the University of Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC).

Adrian **PENATE-SANCHEZ** received his PhD from the Institut de Robòtica i Informàtica Industrial in Barcelona. In 2014, he joined the Computer Vision group at Toshiba's Cambridge Research Laboratory for a 5-month internship. From 2015 to 2018 he was a research associate at University College London working in the fields of 3D computer vision and machine learning. In 2018 he joined the Robotics Institute at Oxford University as a postdoctoral researcher. In 2020 he joined the ULPGC as a Distinguished Researcher and Lecturer under a Beatriz Galindo grant.

Received: March 14, 2023 | Revised: October 9, 2023 | Accepted: November 4, 2023 | Published: December 15, 2023