

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

STUDII ȘI CERCETĂRI
FILOLOGICE

SERIA LIMBI STRĂINE APLICATE

NR. 21, 2022

PITEȘTI

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

Laura CÎȚU

REDACTOR-ȘEF / RÉDACTEUR EN CHEF / EDITOR IN CHIEF

Ana-Marina TOMESCU

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

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

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

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

ISSN–L 1583-2236

e-ISSN 2344-4525

revistă anuală/revue annuelle/annual journal

Revistă indexată în baze de date internaționale/ Revue inscrite dans des
bases de données internationales/Indexed in international data bases

ERIHPLUS, EBSCO, Index Copernicus, DOAJ, CEEOL, MLA

FACULTATEA DE TEOLOGIE, LITERE, ISTORIE ȘI ARTE

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

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

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

Editura Universității din Pitești

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

COMITET DE LECTURĂ

Oana-Dana BALAȘ, Universitatea din București, România
Hurrydeo BEEFUN, Université de Lisbonne, Portugal
Mahmoud BENNACER, Université de Bejaia, Algérie
Daniela DINCĂ, Universitatea din Craiova, România
Anika FALKERT, Universitatea din Avignon, Franța
Bénédicte VAN GYSEL, Universitatea din Mons, Franța
Joanna JERECZEK-LIPIŃSKA, Universitatea din Gdańsk, Polonia
Sophie JOLLIN-BERTOCCHI, Universitatea Versailles St-Quentin-en-Yvelines
(Universitatea Paris Saclay)
Sabine LEHMANN, Universitatea Paris Nanterre, Franța
Floriana POPESCU, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România
Joséphine RÉMON, Universitatea Lyon 2, Franța
Abdelkader SAYAD, Universitatea din Mostaganem, Algeria
Steluța STAN, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România
Giuseppe TROVATO, Università Ca' Foscari Veneția, Italia

CONTENTS / TABLE DES MATIÈRES

LINGUISTICS / LINGUISTIQUE

Mirela IVAN

Quelques remarques sur la subjectivité langagière / Some Remarks on Linguistic Subjectivity / 6

Ali HADAVIZADEH, Rajdeep SINGH

Leech's Politeness Maxims and Their Hierarchy in Hindi and Persian: A Pragmatic Study of Politeness / Les maximes de politesse de Leech et leur hiérarchie en hindi et en persan: une étude pragmatique de la politesse / 16

DIDACTICS / DIDACTIQUE

Khaldia AISSA, Kheira YAHIAOUI, Soumia MAKOUF, Younes SAAID

The Didactisation of the Song in the Learning of French for Specific Purposes at the Institute of Maintenance and Industrial Safety (IMSI) University Oran 2 Mohamed Ben Ahmed / La didactisation de la chanson dans l'apprentissage du FOS à l'Institut de Maintenance et de Sécurité Industrielle (IMSI) Université Oran 2 Mohamed Ben Ahmed / 30

Mustafa BENDAHO, Mohamed MEKKAOUI

L'impact du recours aux plateformes (e-learning) sur la motivation et l'interaction en classe de FLE / The Impact of the Use of Platforms (E-Learning) on Motivation and Interaction in FLL Class / 39

Sophie DUFOSSÉ SOURNIN

Former les futurs professeurs de Lettres modernes à l'anglais. Quels enjeux ? / Why Should We Teach English to Future Teachers of French in France? / 52

Laura IONICĂ

Word Formation – Using Suffixes and Identifying Difficulties in Learning Newly-Formed Words / Formation des mots – utilisation des suffixes et identification des difficultés dans l'apprentissage des mots nouvellement formés / 64

Djamal ISSAD

Compréhension de textes argumentatifs en classe de quatrième année moyenne : transfert de la langue d'enseignement vers le FLE / Argumentative Texts Comprehension in Fourth Year Middle School Class : Language Teaching Transfer Toward French as a Foreign Language / 72

Amir MEHDI, Mahfoudh BENYOUCEF

La compréhension de l'écrit dans les manuels scolaires de la 4^{AM}. Retour sur une étude comparative (G1 vs G2) / Reading Comprehension in the 4th Year MSchool Textbooks. A Comparative Study (G1 vs G2) / 80

Boulanouar YOUSFI, Ouardia AIT AMAR MEZIANE, Hamida DOULATE SEROURI

Le français dans l'Institut de Maintenance et de Sécurité Industrielle (IMSI) de l'Université d'Oran 2 (Algérie) : une analyse curriculaire / French in the Maintenance and Industrial Safety Institute (IMSI) of the University of Oran 2 (Algeria): a Curricular Analysis / 91

INTERCULTURAL STUDIES / ÉTUDES INTERCULTURELLES

Ahlem KOUADRI, Amina HACHOUF

I tratti culturali del mondo orientale nel film Disneyano: Aladdin "Versione 2019" / The Cultural Traits of the Eastern World in the Disney Film: Aladdin "Version 2019" / 102

Adila MEHYAOUI

Pour une approche interculturelle du texte littéraire en classe de français en Roumanie : vers une dynamique télécollaborative / For An Intercultural Approach of the Literary Text in the French Class in Romania: Towards a Telecollaborative Dynamic / 111

LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES / LANGAGES DE SPÉCIALITÉ

Carmen BÎZU

La grammaire en classe de français professionnel / Grammar in Professional French Courses / 125

Brandusa-Oana NICULESCU, Isabela-Anda DRAGOMIR

"The Pen is Mightier Than The Sword" - A Framework for Effective Military Communication in English / "La plume est plus puissante que l'épée" - un cadre pour une communication militaire efficace en anglais / 134

Ana-Marina TOMESCU

Caractéristiques linguistiques et terminologie spécifique au domaine des voitures électriques / Linguistic Characteristics and Specific Terminology in the Field of Electric Cars / 144

REVIEW / COMPTE-RENDU

Elena-Cristina ILINCA

Polyphonie et discours autobiographique / 156

VARIA

Nicoleta-Florina MINCA

The Extensive and Cohesive Reading in A Foreign Language / Lecture approfondie et cohérente dans une langue étrangère / 158

**QUELQUES REMARQUES SUR LA SUBJECTIVITE
LANGAGIERE / SOME REMARKS ON LINGUISTIC
SUBJECTIVITY¹**

DOI : 10.5281/zenodo.7457637

Résumé: Dans ce travail, nous nous proposons d'étudier le discours de l'hypostase de la subjectivité langagière, le sujet de l'énonciation laissant presque toujours des traces dans son énoncé. Nous essayerons de répondre à la question suivante : quelles sont les marques linguistiques de la subjectivité mises en œuvre dans un discours ? Autrement dit, nous interrogerons ce qu'un locuteur dit de manière explicite, ce qu'il laisse entendre, ce qu'il montre dans son discours et ce qu'il laisse voir de son « moi » intérieur, délibérément ou pas. Premièrement nous essayerons d'exposer différentes acceptions de la notion de subjectivité dans le langage, extraites des plus importantes approches linguistiques de l'énonciation, puis nous parlerons des déictiques, qui ont l'importante vocation de convertir la langue en parole (on rappellera ici les pronoms personnels et les démonstratifs). Ensuite nous présenterons brièvement les parties du discours à trait subjectif (les substantifs subjectifs, les adjectifs subjectifs, les verbes subjectifs et les adverbes subjectifs), pour parler finalement de la subjectivité explicite /vs/ implicite. Pour réaliser ce travail, nous nous sommes servis de la théorie de C. Kerbrat-Orecchioni sur la subjectivité dans le langage, mais aussi des plus importantes approches linguistiques de l'énonciation du XXe siècle.

Mots-clés: subjectivité langagière, déictiques, langue, parole, discours.

Summary: The present paper aims to analyze the speech, from the perspective of subjectivity in language, as the subject of an utterance almost always leaves traces in that utterance. Which are the linguistic indicators of subjectivity in a discourse, and how can we identify them? In other words, we are asking ourselves what does a speaker openly say, what does he or she allow to be understood, what do they demonstrate through their speech, and what do they allow to be seen—deliberately or not—from their inner selves. First, we will attempt to present various interpretations of the idea of subjectivity in language, ideas belonging to the most significant linguistic works on enunciation. Next, we will discuss deixis which has the significant responsibility of transforming language into speech (we will mention personal pronouns and demonstratives here). In order to ultimately discuss explicit /vs/ implicit subjectivity, we will briefly go through the parts of speech with a subjective feature (subjective nouns, subjective adjectives, subjective verbs, and subjective adverbs). As a main support of our work we drew on C. Kerbrat Orecchioni's theory on subjectivity in language, as well as on some of the most significant works on enunciation from the 19th century.

Keywords: deixis, subjectivity in language, speech and discourse.

Introduction

Le travail que nous proposons s'inscrit dans le cadre de l'analyse de discours et se concentre autour du concept de subjectivité, tel qu'il apparaît dans quelques-unes des plus importantes approches linguistiques de l'énonciation du XXe siècle, dans l'intention de relever sa double nature. Nous allons analyser les approches en question pour voir si la dualité conceptuelle de la subjectivité est gardée dans les définitions et les emplois que les auteurs cités prennent en considération: d'un côté, la définition de la subjectivité par le recours à la notion de sujet parlant (la subjectivité constitutive de l'énonciation ou subjectivité au sens large) et de l'autre, par le recours à l'axe subjectif-objectif (subjectivité contingente, subjectivité au sens restreint). Dans cette étude nous serons guidés par la question suivante à laquelle nous essayerons de répondre : quelles sont les marques linguistiques de la subjectivité mises en œuvre dans un discours ? Autrement dit, nous interrogerons ce qu'un locuteur dit de

¹ Mirela Valerica IVAN, Université de Pitești, Roumanie, mirelav_ivan@yahoo.com

manière explicite, ce qu'il laisse entendre, ce qu'il montre dans son discours et ce qu'il laisse voir de son « moi » intérieur, délibérément ou pas.

La subjectivité langagière est un ancien concept (issu de la philosophie) qui a eu beaucoup d'héritiers en linguistique (la catégorie déictique, la modalisation, l'axiologisation). Il désigne deux réalités situées à des niveaux différents de conceptualisation : à un niveau plus abstrait, la subjectivité est le mode d'existence de l'homme dans le langage (de ce point de vue, il est sous-jacent à toute théorie du langage); dans son usage plus spécifique, plus restreint, la subjectivité est un type d'attitude langagière qui implique, à des degrés divers, l'idée de parti-pris du locuteur par rapport au contenu exprimé.

Selon Benveniste, la subjectivité est à définir comme : « la capacité du locuteur à se poser comme sujet » (Benveniste, 1966 : 259) Cela renvoie à la capacité du locuteur à s'imposer dans son discours comme un sujet-parlant. Emile Benveniste définit l'énonciation comme un procédé d'appropriation de la langue. « Le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques, d'une part, et au moyen de procédés accessoires, de l'autre » (Benveniste, op. cit.: 82). Par conséquent la présence du locuteur dans son discours ainsi que la subjectivité dans le langage apparaissent comme des éléments importants pour l'analyse linguistique, sans oublier la question de l'interlocuteur qui est également prise en considération: « Dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, il importe l'autre en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre. Toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution qui postule un allocutaire » (Benveniste : idem). Benveniste, distingue donc deux entités nécessaires au discours, le locuteur et l'interlocuteur.

J.-L. Austin remarque sur la subjectivité qu' « il nous arrive presque toujours de nommer spontanément les actions physiques non en termes d'acte physique minimum, mais en termes qui incluent un nombre plus ou moins grand, toujours extensible, de ce qu'on peut appeler les conséquences naturelles de l'acte » (Austin, 1970: 121) ce qui signifie donc qu'il est impossible à échapper à ce « réflexe interprétatif » que dénonce Roland Barthes.

Dans la vision de C. Kerbrat-Orecchioni, « toute unité lexicale est, en un sens, subjective, puisque les *mots* de la langue ne sont jamais que des symboles substitutifs et interprétatifs des choses. » (Kerbrat-Orecchioni, 1980: 70) Le sujet utilise, que ce soit à l'encodage ou au décodage, trois types de mécanismes référentiels qu'elle appelle respectivement: (1) « *référence absolue* » / (2) « *référence relative au contexte linguistique* » / (3) « *référence relative à la situation de communication, ou "déictique"*. » (idem : 35) Pour illustrer cette distinction, on prendra comme exemples:

(1) « Pierre habite à *Lyon* » – référence « absolue »

(2) « Pierre habite au sud de Paris » – référence « cotextuelle » (relative à un élément explicité dans le contexte verbal).

(3) « Pierre habite ici » – référence « déictique ».

1. Les déictiques

C. Kerbrat-Orecchioni propose pour les déictiques la définition suivante: « ce sont les unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico-référentiel (sélection à l'encodage, interprétation au décodage) implique une prise en considération de certains des éléments constitutifs de la situation de communication, à savoir

– le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les actants de l'énoncé,

– la situation spatio-temporelle du locuteur, et éventuellement de l'allocutaire. » (Kerbrat-Orecchioni, 1980: 36)

Elle considère que les « anaphoriques » (ou les représentants) empruntent leur contenu sémantique et référentiel à l'antécédent ou « interprétant » de X, par exemple:

« J'ai rencontré des amis *qui* m'ont parlé de toi » ou « J'ai rencontré des amis. *Ils* m'ont parlé de toi. » (idem: 38)

Comme exemples de déictiques, on parlera brièvement des pronoms personnels et des démonstratifs.

I. Les pronoms personnels

Selon l'opinion de Kerbrat-Orecchioni, « les pronoms personnels (et les possessifs, qui amalgament en surface un article défini + un pronom personnel en position de complément du nom) sont les plus évidents, et les mieux connus, des déictiques. » (idem: 40) Elle considère que les pronoms « je » et « tu » sont « *de purs déictiques* », mais ce n'est pas le cas de « il(s) » et « elle(s) », qui sont « à la fois déictiques (négativement: ils indiquent simplement que l'individu qu'ils dénotent ne fonctionne ni comme locuteur, ni comme allocutaire) et représentants (ils exigent un antécédent linguistique). » Kerbrat-Orecchioni inclut aussi dans la catégorie de *déictiques purs* les pronoms pluriels « nous inclusif », qui est formé de *je + tu (singulier ou pluriel)* et « vous » = « *tu pluriel*. » (idem: 41)

Sur les pronoms personnels, Harald Weinrich apprécie qu'« à travers leur retour "obstiné" tout au long du texte, les formes de la personne tendent à ancrer les contenus communiqués dans la situation de communication, et à y renouveler sans cesse leur inscription. » (Weinrich, 1973: 47)

L'axe de personnes est en réalité ternaire, affirme Bernard Pottier qui tient à mentionner la continuité qui existe entre les trois: « En français, on a une hiérarchie ordonnée: je (tu, (il)):

je + x → nous

tu + x (sauf je) → vous. » (Pottier, 1974: 189)

Il faut rappeler aussi l'opinion de Philippe Lejeune qui considère qu'on peut établir des parallèles fonctionnels entre la troisième et la première personne grammaticales: « L'emploi de la troisième personne induit un jeu de figures qui ne sont pas fondamentalement différentes de celles qui accompagnent l'emploi de la première. [...] En réalité, on n'est jamais vraiment un autre, ni vraiment le même. Les figures de la troisième personne fournissent une gamme de solutions où c'est la distanciation qui est mise en avant, mais toujours pour exprimer une articulation (une tension) entre l'identité et la différence. » (Lejeune, 1980 : 38, 39)

Influencée par la théorie de Ph. Lejeune, Hélène Jaccomard admet elle aussi que la figure la plus employée dans l'écrit intime reste bien la première personne du singulier. « Le *je* a en effet une telle force d'*évidence autoréférentielle* qu'il tend à masquer la problématique incluse dans cette personne grammaticale. [...] Benveniste a montré qu'il y a une "corrélation de subjectivité" entre le je et le tu: le fait de dire je suppose un « je qui énonce » et un « tu auquel je s'adresse », qu'il soit ou non mentionné. Un auditeur / lecteur est consubstantiel à un récit à la première personne. » (Jaccomard, 1993: 354)

En effet, Emile Benveniste considère que, « hors du discours effectif, le pronom n'est qu'une forme vide qui ne peut être attachée ni à un objet ni à un concept n: un objet sans doute, un concept certainement pas. » (Benveniste, 1966: 4)

En ce qui concerne le pronom personnel de première personne singulier, Ricœur affirme: « Les pronoms personnels sont proprement "asémiques"; le mot "je" n'a pas de signification en lui-même [...]. "Je" c'est celui qui, dans une phrase, peut s'appliquer à lui-même "je" comme étant celui qui parle; donc, le pronom personnel est essentiellement fonction du discours et ne prend sens que quand quelqu'un parle et se désigne lui-même en disant "je". » (Ricœur, 1975: 98)

Kerbrat-Orecchioni n'accepte pas ces genres d'affirmations à propos du pronom personnel « je », en les trouvant *méprisantes*, et elle se justifie en disant que « ce qui varie

avec la situation, c'est le référent d'une unité déictique, et non pas son sens, lequel reste constant d'un emploi à l'autre. » (Kerbrat-Orecchioni, 1980: 36) Alors, si elle a raison, cela signifie que Ricœur confond le sens avec le référent; le pronom « je » nous fournit toujours la même information: celle que la personne à laquelle renvoie le signifiant, c'est le sujet d'énonciation.

II. Les démonstratifs

Selon Kerbrat-Orecchioni, les démonstratifs sont, suivant le cas, « référentiels au cotexte (représentants) ou référentiels à la situation de communication (déictiques). » (idem : 44) En emploi déictique, elle distingue:

- le cas des démonstratifs constitués à l'aide des particules *-ci / -là* qui indiquent la proximité/ l'éloignement du dénoté par rapport au locuteur;
- le cas du démonstratif simple: 1. à *valeur temporelle* et 2. à *valeur spatiale*.

1. La localisation temporelle:

Kerbrat-Orecchioni note avec T1 le « *moment inscrit dans le contexte verbal: il s'agit alors de référence cotextuelle* » et avec T0 le « *moment de l'instance énonciative: référence déictique* » (idem: 45). « La localisation temporelle en français s'effectue essentiellement grâce au double jeu des formes temporelles de la conjugaison verbale, et des adverbes et locutions adverbiales. De ces deux procédés, le premier exploite presque exclusivement le système de repérage déictique, cependant que les adverbes temporels se répartissent à peu près également entre la classe des déictiques et celle des relationnels. » (idem: 46)

Quant au *problème de l'emploi des « temps »*, Kerbrat-Orecchioni soutient l'idée que les « temps absolus » sont des temps déictiques: « *Le choix d'une forme de passé / présent / futur est de nature évidemment déictique* »

Sa: passé / présent / futur

Sé: procès antérieur / concomitant / postérieur à T0

C'est très intéressant et utile pour nous d'apprendre, grâce à Kerbrat-Orecchioni, que le report en style indirect constitue en français le seul cas d'emploi des temps où l'on ait incontestablement affaire à de la référence cotextuelle, et non déictique.

A la différence des formes de la conjugaison verbale, les adverbes et locutions adverbiales qui spécifient la localisation temporelle du procès présent, selon Kerbrat-Orecchioni (idem: 47), un double jeu de formes, déictiques et cotextuelles. Nous tenons à rendre ici le tableau dressé par elle, car nous le considérons très utile et édificateur :

	Déictiques Référence: T0	Relatifs au cotexte Référence: y exprimé dans le cotexte
Simultanéité	en ce moment maintenant	à ce moment-là; alors
Antériorité	hier; l'autre jour; la semaine passée (dernière); il y a quelques heures; récemment	la veille; la semaine précédente; quelques heures plus tôt; peu avant
Postériorité	demain; l'année prochaine; dans deux jours; dorénavant; bientôt; prochainement	le lendemain; l'année suivante; deux jours plus tard; peu après; dès lors
	aujourd'hui;	

Neutres	lundi (= « le lundi le plus proche, un autre jour antérieur ou postérieur, de T0 »); ce matin, cet été; tout à l'heure	
---------	--	--

Quant aux prépositions temporelles déictiques, on prendra seulement quelques exemples:

- « depuis hier », « depuis aujourd'hui », où *hier / aujourd'hui* est antérieur à T0;
- « à partir de maintenant », « à partir de demain » → simultanés ou postérieurs à T0; ces expressions sont indirectement déictiques.

Quelques exemples encore d'adjectifs temporels: « actuel », « moderne », « ancien », « futur », « prochain » peuvent être, selon Kerbrat-Orecchioni, des adjectifs déictiques dans certains emplois: un « futur maire » peut devenir « actuel » ou « ancien ».

2. La localisation spatiale est exprimée à l'aide des déictiques suivants:

- ici / là / là-bas; celui-ci / celui-là;
- près de y / loin de y;
- devant / derrière;
- à droite / à gauche. (idem: 49)

Kerbrat-Orecchioni met en discussion le problème des verbes *aller / venir*, en prenant comme exemple les énoncés: « Pierre vient / va à Paris chaque semaine ». « Ces deux phrases décrivent exactement le même déplacement objectif, sans véhiculer pour autant la même information, la première ajoutant à la seconde l'idée (présupposée) que le sujet d'énonciation se trouve à Paris au moment où il l'énonce. Les deux verbes s'opposent donc déictiquement, en ce qu'ils décrivent respectivement un mouvement de rapprochement / éloignement de la sphère du locuteur. » (idem: 50,51)

Quant à l'importance des déictiques, Kerbrat-Orecchioni apprécie que *les unités déictiques ont ainsi pour vocation, tout en appartenant à la langue, de la convertir en parole.* (idem: 55)

Conformément à la définition que propose du terme « subjectif » le *Petit Robert* (1967): « *Propre à un ou plusieurs sujets déterminés (et non à toutes les autres); qui repose sur l'affectivité du sujet. V. individuel, personnel* »; et à l'usage terminologique de Bernard Pottier (Pottier, 1967: 31), qui sous le nom d'unités « relatives », extrait les déictiques de l'ensemble des expressions « subjectives », on devrait appeler « subjectives » seulement les modalités de discours qui impliquent une vision et une interprétation toutes personnelles du référent, et considérer les déictiques comme « objectifs », tout en restant énonciatifs. Nous nous rangeons du côté de Kerbrat-Orecchioni qui inclut les déictiques dans la catégorie des « subjectifs », car l'application référentielle des déictiques « dépend de certaines données de la situation énonciative. » (Kerbrat-Orecchioni, 1980: 150)

2. Discours objectif / subjectif. Parties du discours à trait subjectif.

Dans la vision de Kerbrat-Orecchioni, « lorsqu'un sujet d'énonciation se trouve confronté au problème de la verbalisation d'un objet référentiel, réel ou imaginaire, et que pour ce faire il doit sélectionner certaines unités dans le stock lexical et syntaxique que lui propose le code, il a en gros le choix entre deux types de formulations:

- le discours « objectif », qui s'efforce de gommer toute trace de l'existence d'un énonciateur individuel; (ex: discours scientifique, procédural, lexicographique, etc.).
- le discours « subjectif », dans lequel l'énonciateur s'avoue explicitement (« je trouve ça moche ») ou se pose implicitement (« c'est moche ») comme la source

évaluative de l'assertion. » (idem: 71)

Kerbrat-Orecchioni envisage trois catégories de subjectivèmes, à savoir respectivement les traits [affectif], [axiologique] et [modalisateur]. Nous présenterons, en bref, les parties du discours à traits subjectifs telles qu'elles sont présentées par elle.

1. Les substantifs subjectifs

La plupart des substantifs affectifs et évaluatifs sont dérivés de verbes ou d'adjectifs: « amour », « prétexte », « accusation », « beauté », « petiteesse », etc. Dans les exemples: « C'est un imbécile » / « C'est un génie », dit Kerbrat-Orecchioni, ces substantifs cumulent deux types d'informations d'ailleurs indissociables:

- une description du dénoté;
- un jugement évaluatif, d'appréciation ou de dépréciation, porté sur ce dénoté par le sujet d'énonciation. Ces termes péjoratifs (dévalorisants) / mélioratifs (laudatifs, valorisants) sont nommés par Kerbrat-Orecchioni « *axiologiques* ». (idem: 73)

Anna Jaubert note à ce sujet que dans notre stock lexical on relève en effet des unités chargées au départ (c'est-à-dire en langue) d'un potentiel subjectif plus ou moins important, d'un trait sémantique qui pour se définir implique nécessairement le futur utilisateur. « Tels sont d'une manière générale les substantifs axiologiques. Prononcer un "c'est une canaille", ou "c'est un génie", met en cause la subjectivité de l'énonciateur qui fait fusionner la description de l'individu dénoté avec un jugement favorable ou défavorable à son égard. Or l'évaluation du dénoté dépend de critères moraux, esthétiques, liés à une échelle des valeurs variable selon le locuteur, voire selon son humeur du moment; pour un dénoté constant, la dénotation peut être instable d'une énonciation à l'autre, elle qui véhicule aussi et surtout la position du sujet par rapport à ce dont il parle. Les axiologiques comportent donc essentiellement le sème "subjectif". » (Jaubert, 1990: 176)

2. Les adjectifs subjectifs

Dans la vision de Kerbrat-Orecchioni, il y a des adjectifs objectifs (*célibataire / marié*, adjectifs de couleur, *mâle / femelle*) et des adjectifs subjectifs qui sont de deux types: *affectifs* (ex. « poignard, drôle, pathétique ») et *évaluatifs* qui, à leur tour, sont de deux types: *non axiologiques* (« grand, loin, chaud, nombreux ») et *axiologiques* (« bon, beau, bien », etc.) Ceux qui nous intéressent sont les adjectifs *affectifs* et ceux *axiologiques*.

Les adjectifs *affectifs* « énoncent, en même temps qu'une propriété de l'objet qu'ils déterminent, une réaction émotionnelle du sujet parlant en face de cet objet. » (Kerbrat-Orecchioni, 1980: 84) Les adjectifs *évaluatifs axiologiques* sont doublement subjectifs, car, en plus des précédents (non axiologiques), ils « portent sur l'objet dénoté par le substantif qu'ils déterminent un jugement de valeur, positif ou négatif. » (idem: 89)

François Flahault (Flahault, 1978: 38) dénonce avec raison les « alternatives usées » telles que « cognitif-expressif » ou « rationnel-affectif » et, faute d'un autre terme, le concept d'affectif, quoique flou et subjectif, *rend certains services descriptifs*.

3. Les verbes subjectifs

Kerbrat-Orecchioni a structuré l'ensemble des verbes subjectifs à l'aide des deux axes fondamentaux suivants:

(1) la source de l'évaluation, c'est l'agent du procès (verbes *occasionnellement subjectifs*) /vs/ le sujet d'énonciation (verbes *intrinsèquement subjectifs*);

(2) le jugement évaluatif relève de l'axe *bon / mauvais* /vs/ *vrai / faux* – ces termes fonctionnant comme des *archilexèmes* qui recouvrent en réalité un nombre considérable de variantes.

Il s'agit, quant à l'axe (1), de la question délicate de savoir si le jugement évaluatif doit être rattaché à x (l'agent du procès) ou à L0 (le locuteur).

Dans le cas où le jugement évaluatif est porté par le locuteur, les verbes sont « *subjectifs proprement dits* », du type « *prétendre* » ou « *criailler* ». Si le jugement évaluatif est porté par un actant du procès (l'agent, mais quelquefois il peut coïncider avec le sujet d'énonciation), alors ces verbes du type « *souhaiter* » sont intégrés par Kerbrat-Orecchioni dans la classe des verbes « *subjectifs occasionnels* ». (Kerbrat-Orecchioni, 1980: 101).

Verbes occasionnellement subjectifs

Les verbes subjectifs occasionnels n'impliquent un jugement évaluatif que lorsqu'ils sont conjugués à la première personne. Appelés parfois « *verbes de modalités* », ils expriment, selon Bally, « l'attitude d'un sujet vis-à-vis d'une représentation virtuelle. » (Bally, 1969: 197) Les mêmes types de verbes (*occasionnellement subjectifs*) sont appelés par Zuber « *verbes évaluatifs d'attitude propositionnelle* » et énoncent, selon lui, « *une certaine disposition d'un agent vis-à-vis d'un objet* » (Zuber, 1972: 55), par exemple:

- « x craint que y vienne » → la venue de y est « mauvaise » pour x;

- « x espère que y viendra » → la venue de y est « bonne » pour x.

a) L'évaluation de type bon / mauvais inclut, selon Kerbrat-Orecchioni (Kerbrat-Orecchioni, 1980: 102,103):

- les *verbes de sentiment* comme *aimer, apprécier, souhaiter, espérer, désirer, vouloir* (qui impliquent une disposition favorable de x vis-à-vis de y), ou comme *détester, déprécier, craindre, redouter, appréhender* (qui impliquent une disposition défavorable de x vis-à-vis de y);

- les *verbes locutoires*: Kerbrat-Orecchioni y inclut l'ensemble des verbes qui dénotent un comportement de parole et que domine l'archilexème « dire »: *demander, parler, critiquer, déclarer, radoter, ajouter, louer, blâmer, etc.*

b) L'évaluation de type vrai / faux / incertain inclut:

- verbes de perception: *sembler, paraître, avoir l'impression que...etc.* « *Ces expressions verbales fonctionnent comme des indices de subjectivité et signalent que l'impression perceptive est spécifique de l'individu qui la reçoit.* » (idem: 104, 105)

- verbes d'opinion: *considérer, trouver, estimer, juger, avoir l'impression, être sûr, penser, croire.* Ces verbes, dans la vision de Ducrot, servent « *au locuteur à informer le destinataire des croyances d'un tiers* » (Ducrot, 1972 : 266), en indiquant en même temps quel est le degré d'assurance avec lequel ce tiers adhère à sa croyance.

Verbes intrinsèquement subjectifs

a) Evaluation de type bon / mauvais, portant sur le procès dénoté. Ces verbes sont appelés aussi par Kerbrat-Orecchioni (Kerbrat-Orecchioni, 1980: 108, 109) « *verbes intrinsèquement axiologiques* » et impliquent généralement une évaluation négative du procès: *vociférer, ricaner, puer, sentir mauvais, récidiver, sévir, s'en ressentir, échouer/réussir, s'adonner, dégénérer, régresser, etc.*

- l'évaluation portant sur l'un de ses actants engagés dans le procès dénoté (et le plus souvent sur son objet): *mériter, bénéficier de, infliger, priver de, supporter, avouer, confesser, risquer de, etc.*

b) Evaluation de type vrai / faux / incertain: les verbes *intrinsèquement modalisateurs*. C'est le cas des verbes de jugement (*critiquer, accuser, être responsable de, etc.*) et des verbes locutoires (*dire, soutenir, affirmer, déclarer, hasarder, prétendre, reconnaître, admettre, avouer, prétexter, etc.*)

Kerbrat-Orecchioni met en discussion ici le cas du verbe *prétendre* qui exprime une attitude de réserve ou de rejet de la part de L0: lorsqu'un locuteur utilise le verbe « *prétendre* », il « *se contente de suggérer, en l'insinuant sous forme de*

présupposé, son attitude vis-à-vis du fait problématique », en se posant explicitement « *comme source d'évaluation de la non-véracité de P.* » (idem: 111) Autrement dit, un énoncé du type « x prétend que P » a comme présupposé « x ment en disant que P » ou « P est (plutôt) faux pour L0 ».

Dans cette même catégorie des verbes *intrinsèquement modalisateurs*, Kerbrat-Orecchioni range les verbes d'opinion du type *s'imaginer, penser, savoir, se douter, ignorer, croire, être sûr*, etc. Par exemple, la description du verbe « *s'imaginer* » (reprise de Ducrot) se présente de la manière suivante:

« *s'imaginer* » pose: « x a une certaine opinion »

présuppose: « cette opinion est fautive ».

Ces verbes modalisateurs, qui ont la propriété de permettre au locuteur de porter un jugement de vérité / fausseté sur certains faits, certains contenus mentaux ou discursifs explicités dans le syntagme objet qu'ils introduisent, sont parfois appelés "factifs". Nous ne voulons pas entrer dans les détails de ces types de verbes, car on s'éloignerait trop de notre sujet, mais nous voulons toutefois remarquer l'hétérogénéité des listes de factifs proposées par différents auteurs; par exemple Michel Charolles (Charolles, 1976: 93) range dans cette catégorie des verbes comme *dévoiler, révéler, apprendre*, etc., en avouant pourtant que la liste proposée par lui est incomplète; de même Kiefer (Kiefer, 1974: 89) considère des modalisateurs (factifs) les verbes tels: *réaliser, savoir, se souvenir*, verbes qui ne se retrouvent pas sur la liste des autres.

Alain Berrendonner affirme, à propos des verbes modalisateurs, qu'« un locuteur, au lieu de garantir lui-même, par une simple affirmation, la vérité de P, se contente de rapporter les propos assertifs d'un tiers, il semble normal d'en conclure que ce locuteur ne peut lui-même souscrire à P, et donc qu'il ne croit guère à sa vérité.» (Berrendonner, 1977: 136)

4. Les adverbes subjectifs

C. Kerbrat-Orecchioni réserve le terme de *modalisateurs* « aux seuls procédés signifiants qui signalent le degré d'adhésion (forte ou mitigé / incertitude / rejet) du sujet d'énonciation aux contenus énoncés – c'est-à-dire par exemple à certains faits intonatifs ou typographiques (tels que les guillemets distanciateurs), aux tournures attributives du type "il est vrai (vraisemblable douteux, certain, incontestable, etc.)" qu'aux verbes que nous avons considérés comme des "évaluatifs sur l'axe d'opposition vrai/faux/incertain", et aux adverbes fort nombreux qui leur font pendant. » (Kerbrat-Orecchioni, 1980: 118, 119)

Parmi les adverbes modalisateurs, C. Kerbrat-Orecchioni énumère ceux qui impliquent un « jugement de vérité »: *peut-être, vraisemblablement, sans doute, certainement, à coup sûr, bien sûr, évidemment*, etc. et ceux qui impliquent un « jugement de réalité »: *réellement, vraiment, effectivement, en fait*, etc.

Toujours dans la catégorie des subjectifs on range les expressions restrictives et « *appréciatives* » (Ducrot, 1972: 254 sqq) telles que: *à peine, presque, guère, seulement, ne...que*; des adverbes (*déjà, encore*) qui n'ont de sens que par rapport à certaines attentes de L0; de ces innombrables connecteurs propositionnels (*or, car, donc, cependant, d'ailleurs, toutefois, en effet*, etc.) dont le statut syntaxique est aussi problématique que le rôle énonciatif évident.

Subjectivité explicite /vs/ implicite

La linguistique de l'énonciation se charge d'étudier les procédés linguistiques (modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur grave ses marques d'implication et de prise en charge. L'image de soi apparaît ainsi à travers les signes verbaux qui la construisent et la posent face à l'interlocuteur. Les travaux de Kerbrat-Orecchioni constituent une continuité aux travaux précédents à travers ses recherches

sur la subjectivité dans le discours. Elle affirme que « les données situationnelles [...] ne sont pertinentes que sous la forme d'*images*, de représentations que les sujets énonciateurs s'en construisent, et qu'il faut admettre dans leur compétence culturelle les images (I) que l'émetteur (A) et le récepteur (B) se font d'eux-mêmes et de leurs partenaires discursifs.» (Kerbrat-Orecchioni, 2009: 17)

« La subjectivité langagière peut s'énoncer sur le mode de l'explicite (formules subjectives qui s'avouent comme telles), ou sur le mode de l'implicite (formules subjectives qui tentent de se faire passer pour objectives). » (Kerbrat-Orecchioni, 1980: 151) Il s'agit en fait d'évaluer la différence qui existe entre des énoncés comme (1) « je trouve que c'est beau » (où le locuteur reconnaît à son partenaire discursif le droit absolu de contester son jugement évaluatif) et (2) « c'est beau » (où l'évaluation est détachée du locuteur, ce qui produit un « effet d'objectivité »). Le sujet d'énonciation a donc le privilège, ou mieux dit « le droit (qu'heureusement l'allocutaire peut à chaque instant lui contester), en effaçant le lien qui relie à sa propre subjectivité la proposition assertée, de "faire comme si" c'était la vérité vraie qui parlait par sa bouche. » (idem: 152)

En ce qui concerne la subjectivité *affective*, Kerbrat-Orecchioni apprécie que les expressions subjectives indiquent que le sujet d'énonciation se trouve émotionnellement impliqué dans le contenu de son énoncé. « Elles ont en même temps une fonction conative, car en affectivisant ainsi le récit, l'émetteur espère que la répulsion, l'enthousiasme ou l'apitoiement qu'il manifeste atteindront par ricochet le récepteur, et favoriseront son adhésion à l'interprétation qu'il propose des faits.» (idem: 125)

La distance objectivisante, quant à elle, peut se formuler aussi à l'aide de ces « *je dis, je répète, je crois, je pense, je sais* » dont Lucile Courdesses remarque qu'ils correspondent à « un regard réflexif du sujet parlant sur son propre énoncé » (Courdesses, 1971: 25); ils permettent à l'énonciateur, en se dédoublant, de s'objectiver.

Pour pouvoir donc filtrer correctement les informations qui portent la trace de l'inscription dans l'énoncé du sujet d'énonciation, on doit éliminer toutes les séquences de discours rapporté, directement ou indirectement. On doit ensuite repérer et inventorier les termes affectifs, les axiologiques, les modalisateurs et autres évaluatifs à valeur subjective. On pourrait affirmer, avec Kerbrat-Orecchioni que de « telles expressions, qui décrivent l'expérience intime d'un sujet, constituent en fait une forme de discours rapporté implicite: pour avoir accès à cette expérience de l'autre, le sujet d'énonciation ne dispose que de ce qu'il peut induire de son comportement verbal. Pour localiser à coup sûr la source de l'information subjective, le seul moyen serait de se reporter à l'énonciation originelle. » (Kerbrat-Orecchioni, 1980: 117)

Conclusions

Le retour du sujet parlant, qui, dans la théorie saussurienne, était un être désincarné, une présence évanescence (due à son caractère collectif, de représentant d'une masse parlante), est destiné à souligner l'importance de l'acte de parole dans le fonctionnement de la langue.

Dans cette étude, nous avons essayé d'exposer différentes acceptions de la notion de subjectivité dans le langage, extraites des plus importantes approches linguistiques de l'énonciation. Nous avons vu que la dualité conceptuelle de la subjectivité est gardée dans les définitions de la plupart des linguistes cités : d'un côté, la définition de la subjectivité par le recours à la notion de sujet parlant (la subjectivité constitutive de l'énonciation ou subjectivité au sens large) et de l'autre, par le recours à l'axe subjectif-objectif. Nous avons montré ensuite que les pronoms personnels ne sont pas les seules traces de subjectivité dans le discours (comme on serait tenté, peut-être,

de le croire) car il y a d'autres éléments indiquant l'inscription du sujet dans son dire comme les adverbes, les verbes, les adjectifs et les substantifs. Ces différents éléments sont aussi considérés comme des marques énonciatives de l'activité subjective de l'énonciateur dans la mesure où, comme le confirme Catherine Kerbrat-Orecchioni, «aucun lieu langagier n'échappe à l'emprise de la subjectivité».

Bibliographie

- Austin, J.-L., *Quand dire, c'est faire*, Seuil, Paris, 1970
- Bally, Ch., « Les notions grammaticales d'absolu et de relatif », in *Essais sur le langage*, Minuit, Paris, 1969
- Benveniste, E., *Problèmes de linguistique générale*, Tome 1, Paris, Gallimard, 1966
- Benveniste, E., « Le langage et l'expérience humaine », in *Problèmes du langage*, Gallimard, Paris, 1966
- Berrendonner, A., « Le fantôme de la vérité. Questions sur l'assertion », in *Linguistique et sémiologie*, n° 4, Lyon, 1977
- Charolles, M., « Exercices sur les verbes de communication », in *Pratiques*, n° 9, mars 1976, p. 93
- Courdesses, L., « Blum et Thorez en mai 1936: analyses d'énoncés », in *Langue française*, n° 9, févr. 1971
- Curea, A., *Le concept de subjectivité dans trois approches de l'énonciation du XX^e siècle: défis théoriques (Charles Bally, Emile Benveniste), défis analytiques (Catherine Kerbrat-Orecchioni)*, Tome I-VII, De Gruyter Mouton, 2009, <https://doi.org/10.1515/9783110231922.5-367> si <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110231922.5-367/pdf>, consulté le 29.08.2022
- Ducrot, O., *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*, Hermann, Paris, 1972
- Flahault, Fr., *La Parole intermédiaire*, Seuil, Paris, 1978
- Ivan, M., *Hypostases du discours intime dans le roman personnel du XIX^e siècle*, Ed. Sitech, Craiova, 2015
- Jacomard, H., *Lecteur et lecture dans l'autobiographie française contemporaine*, Librairie Droz, Genève, 1993
- Jaubert, A., *La lecture pragmatique*, Hachette, Paris, 1990
- Kerbrat-Orecchioni, C., *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris, 1980
- Kerbrat-Orecchioni, C., *L'énonciation*, Armand Colin, Paris, 1994
- Kerbrat-Orecchioni, C., *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris, 2009
- Kiefer, F., *Essais de sémantique générale*, Mame, « Repères », Paris, 1974
- Lejeune, Ph., *Je est un autre*, Seuil, Paris, 1980
- Charaudeau, P., *Le discours politique. Les masques du pouvoir*, Paris, Vuibert, 2005
- Pottier, B., *Linguistique générale. Théorie et description*, Klincksieck, Paris, 1974
- Pottier, B., *Présentation de la linguistique. Fondements d'une théorie*, Klincksieck, Paris, 1967
- Ricœur, P., *La Métaphore vive*, Seuil, Paris, 1975
- Zuber, R., *Structure présuppositionnelle du langage*, Dunod, « Documents de linguistique quantitative », n° 17, Paris, 1972
- Weinrich, H., *Le temps*, Seuil, Paris, 1973
- Revue *Langues, cultures et sociétés*, Volume 3, n° 2, décembre 2017, *Expressions langagières de la subjectivité et stratégies discursives chez l'acteur politique*, Fallous, A., <https://revues.imist.ma/index.php/LCS/article/view/10781/6196>, consulté le 20.08.2022

MIRELA VALERICA IVAN est docteur en langue et littérature française, Maître de Conférence à l'Université de Pitesti, Roumanie, Faculté de Théologie, Lettres, Histoires et Arts, Département de Langues Étrangères Appliquées. Ses recherches et publications en français traitent du domaine didactique en l'occurrence les langues spécialisées, le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) et le Français Langue Etrangère (FLE), mais aussi du domaine de la traduction, de la littérature française, de la linguistique française et de la grammaire contrastive (français-roumain).

**LEECH'S POLITENESS MAXIMS AND THEIR HIERARCHY IN
HINDI AND PERSIAN: A PRAGMATIC STUDY OF POLITENESS /
LES MAXIMES DE POLITESSE DE LEECH ET LE
URHIÉRARCHIE EN HINDI ET EN PERSAN: UNE ÉTUDE
PRAGMATIQUE DE LA POLITESSE¹**

DOI: 10.5281/zenodo.7457674

Abstract: *The paper is concerned with some aspects of politeness in the request act by the pragmatic connotations of syntactic structures in Hindi and Persian. Considering the role of politeness as an explanation for the deviation from the Grice's cooperative principle, the main question of the paper is whether Leech's maxims of politeness operate on the syntagmatic and paradigmatic relations and whether there is any hierarchy in their manner of application. To answer the abovementioned question the main hypothesis of the research posits that Leech's maxims of politeness have a structure of hierarchy in both Persian and Hindi. Considering the Pandharipandes' (1979) hierarchy of the degree of politeness proposed for Hindi, this paper aims to develop a similar hierarchy of the degree of politeness for Persian and to analyze the Leech's maxims operating in the respective hierarchies of politeness. The general theoretical framework adopted for the present study is based on Lakoff (1972), and Leech (1980). Whereas the findings of this research indicate a hierarchy in Hindi and Persian at the syntagmatic plan with regard to their respective Leech's maxims, no such hierarchy is detectable for paradigmatic relation which holds good for all types of social situations.*

Keywords: *Hindi, paradigmatic, Persian, politeness, pragmatic.*

Résumé: *Cet article s'intéresse à certains aspects de la politesse dans l'acte de demande par les connotations pragmatiques des structures syntaxiques en hindi et en persan. Considérant le rôle de la politesse comme explication de la déviation par rapport au principe coopératif de Grice, la principale question de l'article est de savoir si les maximes de politesse de Leech opèrent sur les relations syntagmatiques et paradigmatiques et s'il existe une hiérarchie dans leur mode d'application. Afin d'enquêter sur la question mentionnée, l'hypothèse principale de la recherche postule que les maximes de politesse de Leech ont une structure de hiérarchie à la fois en persan et en hindi. Considérant la hiérarchie du degré de politesse proposée par Pandharipandes (1979) pour l'hindi, cet article vise à développer une hiérarchie similaire du degré de politesse pour le persan et à analyser les maximes de Leech opérant dans les hiérarchies respectives de politesse. La base théorique générale adoptée pour la présente étude est basée sur Lakoff (1972) et Leech (1980). Alors que les résultats de cette recherche indiquent une hiérarchie en hindi et en persan au plan syntagmatique en ce qui concerne leurs maximes respectives de Leech, pour la relation paradigmatique, aucune hiérarchie n'est détectable qui vaut pour tous les types de situations sociales.*

Mots-clés: *Hindi, paradigmatique, Persan, politesse, pragmatique.*

1. Introduction

Cross-cultural studies of politeness and indirect speech acts have gained momentum in recent years. Some studies suggest that "each culture, from pragmatics standpoint, has its own unique interactional style" (Mills, 1992: 65). Regarding the importance of cross-cultural studies and different speech acts, Blum-Kulka states that:

despite the widespread interest in the cultural variability of interactional styles, when it comes to the performance of specific speech acts, the issue of universality versus culture-specificity is still hotly debated. This is not surprising,

¹ Ali HADAVIZADEH, Payame Noor University, Islamic Republic of Iran, hadavizadeh_ali@yahoo.com, Rajdeep SINGH, Payame Noor University, Islamic Republic of Iran, rajdeepm@gmail.com

considering the relatively meager number of speech acts and languages studied from a contrastive pragmatic perspective and the complexity of the issues involved ... (Blum-Kulka, 1989: 18)

As Blum-Kulka states, the two opposing poles of universality and culture-specificity are one of the most important debate topics in pragmatics. This study, by comparing Persian and Hindi in request acts, attempts to investigate the mentioned classic division by analyzing the request acts in cultural-specific interactional styles in Persian and Hindi. The main research hypothesis is that politeness follows hierarchy in the syntagmatic plane, whereas it operates freely in the paradigmatic plane. We adopt Leech's Politeness Principle and Lakoff's rules as the framework. In the following sections, we will first contrast deference with politeness, while investigating deferential aspects of Hindi and Persian. Thereafter, we will analyze politeness in Persian and Hindi languages in both paradigmatic and syntagmatic planes.

1.1. Deference in Hindi and Persian

First we will discuss the deference, which is usually confused with politeness in both Hindi and Persian. As Thomas discusses in length the different aspects of interpretation for politeness, readers were asked not to confuse politeness with deference which has lots of commonalities in principle with politeness in pragmatics (Thomas, 1995). Deference is found across languages, from Japanese to French to Persian and we follow the definition proposed by Haugh, Chang, and Kádár in that deference is "submitting to or showing regard to a superior or someone else deserving of respect," to which the response can be a "locally" determined rejection or acceptance (Haugh, Chang, & Kádár, 2015: 81).

In other words, deference is defined as "the expression of respect and social distance," where it can come into the picture in situations where the addressee is assumed to be of higher status, or when addressee and addressor—regardless of whether their status is unequal—"treat each other with distance" (Conti, 2021:32). While some have subsumed deference under the broader framework of Politeness, others have argued that deference and politeness should be treated "as distinct, albeit overlapping, concepts," since there are occasions when a speech act can be deferential (due to honorifics), while not polite (due to imperative)—it is fairly common in Korean—and even speech loaded with honorifics may be used to "express sarcasm and anger" (Haugh, 2010:274-275). Therefore, in the case of deference, like that of politeness, we can transgress the proper environment (even reversing the situation in regards with greater age/status respect) as it is observable in the case of deferential speech expressing sarcasm. With regard to deference in Hindi and Persian, we find similarities and differences. Whereas deference in Persian (like Russian, French and Spanish) follows a "T/V system"—which means in these languages, there are two choices for the addressee: tu/vous in French, ты/вы in Russian, tu/usted in Spanish—comprising to/shoma (تو/شما) system for second person pronoun, based on the status/greater age, deference in Hindi follows a three-tier system of तू/तुम/आप (tu/tum/aap) or (you₁, you₂, you₃).

The choice of a particular form is conditioned by the speaker's own perception of his social status vis-a-vis the status of the addressee. Where statuses are equal in their solidary relationship—familiar but still polite—then "you₂"(tum) is used (Bhatt, 2015:373); however, in the case of unequal perception of their relative position in society, there are two more options: 'you₁' (tu), when the addressee is considered to belong to a lower social stratum; 'you₃' (aap) is employed when the addressee enjoys a status higher than the addressor (see Figure 1) (Srivastava & Pandit, 1987: 193).

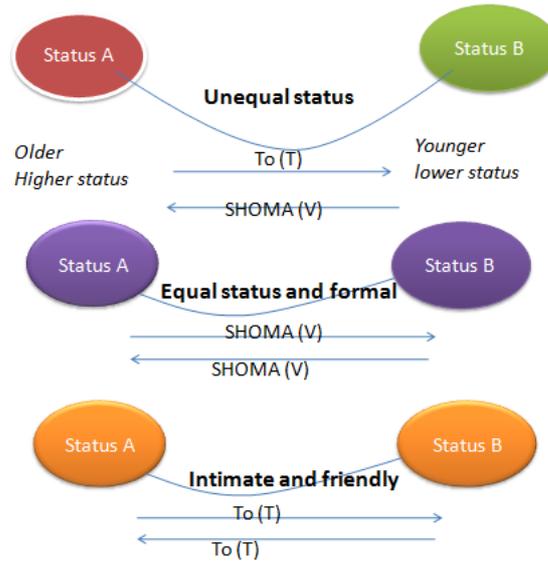


Figure1. Deference in second pronoun in Persian

In Persian, on the other hand, there is two-tier system (to/shoma) or (T/V), where status equal, approximate and formal interlocutors express and receive shoma (V), while in case of unequal status, a superior says to(T) and receives shoma (V); in case of friendly and intimate status equals, then both addresser and addressee will use to(T) instead (see Figure2) (Samavarchi et al., 2010).

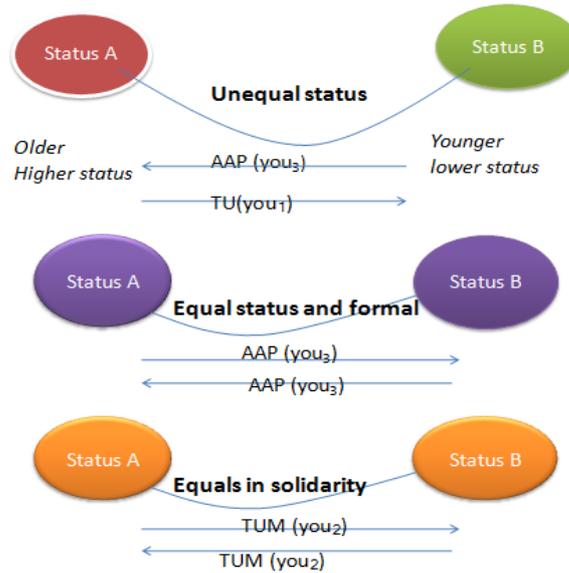


Figure2. Deference in second pronoun in Hindi

2. Politeness in syntagmatic plane

With regard to politeness, Robin Lakoff has formulated rules of politeness which encompass most of the strategies a speaker adopts for neither allowing any encroachment upon him/herself nor appearing to intrude upon the hearer (Lakoff, 1973). For instance, Lakoff's rule 1 states that the addresser should not impose herself upon the addressee and should remain aloof. While the rule 2 suggests that addressee should be provided with options by the addresser. On the other hand, Simmel suggests that a person's honor places a sphere around her which discourages people from coming too close (Simmel, 1950, p. 321-322). Drawing on what Simmel calls the "ideal sphere", Goffman states that these rules impinge on the individual in two different distinct ways: "directly, as *obligation*, establishing how he is morally constrained to conduct himself" and indirectly, "as expectation establishing how others are morally bound to act in regard to him" (Goffman, 1956:474-476).

In fact, negative politeness and indirect speech acts set in ruins the Grice's maxims of conversational efficiency, for they ignore and trespass Grice's maxims of Cooperative Principles (Jacquet, Baratgin, & Jamet, 2018). Leech finds in politeness an important explanation for behaviors that are contrary to the Grice's Cooperative Principle (CP hereinafter). The CP impinges upon individuals the burden to be clear and to avoid ambiguity (Manner maxim), to be informative enough (Quantity Maxim), to be truthful (Quality Maxim) and to be relevant (Relation Maxim); however, there are many occasions where people intentionally the CP; Grice's Cooperative Principle (CP hereinafter) has been supported or challenged in different fields, ranging from studies in the field of education to connect it with broader rhetoric (Lindblom, 2001); indeed, CP is great to justify the way appropriate and effective communication is done, where effective communication is used to produce relatively valued outcomes or objectives and appropriate communication is defined as the avoidance of violation of valued rules and expectancies (Lustig & Spitzberg, 1993:154).

On the other hand, in effective and appropriate communication, the role of politeness seems to be placed higher than the CP as it has a supportive role for the latter, maintaining friendly and social equilibrium between interlocutors, thus avoiding the violation of the CP in the first place (Leech, 1983:82). In fact, Leech believes that politeness can satisfactorily explain exceptions and deviations from the Cooperative Principle, proposing Politeness Principle under the pragmatic principles, in a way similar to the CP (Thomas, 1995: 158). To put it another way, Leech supplements the CP with his own principle—Politeness Principle—which is based off of the Tact, Generosity, Approbation, Modesty, Agreement, and Sympathy Maxims. Therefore, Leech's Politeness Principle (PP hereinafter) runs as it follows: Minimize (all things being equal) the expression of impolite beliefs; maximize (all things being equal) the expression of polite beliefs. He proposed six maxims of the politeness principle: the tact maxim (The speaker minimizes the cost and correspondingly maximizes the benefit to the listener); the generosity maxim (minimizing the benefit and correspondingly maximizing the cost to self); the approbation maxim (minimizing dispraise and correspondingly maximizing praise of the listener); the modesty maxim (minimizing praise and correspondingly maximizing dispraise of self), the agreement maxim (minimizing disagreement and correspondingly maximizing agreement between the speaker and listener); the sympathy maxim (minimizing antipathy and correspondingly maximizing sympathy between the speaker and listener) (Jiang, 2010:651).

Furthermore, estimates of power, social distance, situational setting, and degree of imposition may be culture specific, which suggest that the proportions in the choices between more direct and more indirect strategies vary across cultures. Indeed, there are suggestions that the value and function of politeness in speech act realization and the

universality of politeness phenomena across languages and cultures have to be analyzed by comparing different languages in politeness aspects (Blum-Kulka et al., 1989:7). Some scholars such as Robin Lakoff try to get beyond culture-specific notes and attempt to find universal norms for politeness. Based on the Lakoff's rules, politeness impinges upon providing options for addressee, and this can be seen clearly in different ways a simple request can be made. Moreover, Lakoff suggests that the use of passives is suitable for creating distance, for it is believed that created distance between interlocutors—by allowing the space between speaker and hearer—serves as not infringing on addressee's ideal sphere (Lakoff, 1977b). Therefore, the use of passive structure is considered to be a strategy of politeness which may be effectively used when the addresser and addressee are not on intimate terms with each other and when in such a situation the speaker does not wish to intrude upon the privacy of the hearer.

2.1 Hierarchy of politeness in Hindi

Based on the Pandharipande's hierarchy of degree of politeness in Hindi (Pandharipande, 1979), we can identify different structures which convey this sense of politeness, which goes from the most polite to the least polite, i.e., Passive, simple present Imperfective, V+Past+Karana (to do), Optative, chaahiya/should, Future imperative, Imperative. Figure 3 summarizes the scheme of hierarchy structure for politeness in Hindi.

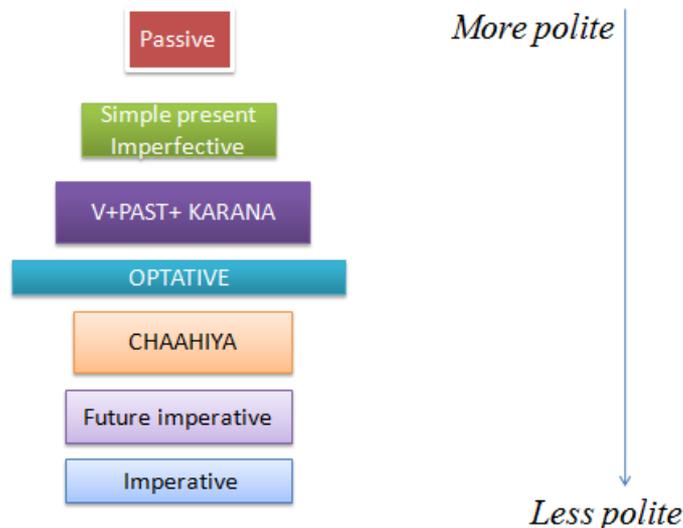


Figure 3. Scheme of hierarchy structure for politeness in Hindi

One important point is that passive is not a homogenous notion in Hindi. To put it another way, passives with and without specified agents occur in Hindi; the former expresses capability of agent, while the latter do not make any reference to the capability of the agent. Consider the following sentences:

- (1) किताबउसव्यक्तिकेद्वारालिखीगयी
 kitaab us vyaktikedvaaralikheegayee
 book person by written passive
 The book was written by that person.

- (2) यहांफोनकाउपयोगनहींकियाजाताहै

yahaanphonkaupayognahinkiyajaatahai

herephone Gen use not-NEGdone go-passive

Phones are not used here.

In fact, Passives like (2) are used to convey prescriptive meaning. In Hindi, such agent-less passive structures express a social convention—and prescribe a particular mode of behavior. Consider the following example:

- (3) जूतेकोमंदिरकेअंदरनहींपहनाजाता

Jootekomandirkeandarnahinpahanajaata

Shoes mandirGEN inside not-NEG worn go-passive

Shoes are not worn inside the mandir.

We will further present the remaining structures used in Hindi with regard to politeness—from the most to the least polite—hierarchy:

Simple present:

- (4) इसतरहसेगेंदनहींफेंकते

Is tarah se gendnahinphenkate

This way ball NEG verb (plural-imp)

(People) do not throw ball.

Verb+past+karana structure:

- (5) इसतरहसेगेंदनहींफेंकाकरते

Is tarah se gendennahinphenka karate

This way ballNEG throw do

(People) do not usually throw ball this way.

Chahiye/should structure:

- (6) इसतरहसेगेंदनहींफेंकनीचाहिए

Is tarah se gendnahinphenkaneechaahie

This way ball NEG throw should

(People) should not throw ball like this.

Optative/subjunctive:

- (7) इसतरहसेगेंदनफेंके

Is tarah se gendnaphenke

This way ball NEG throw (plural-subjunctive)

Please do not throw ball like this.

Imperative form:

- (8) इसतरहसेगेंदनफेंकिये

Is tarah se gendnaphenkiye

This way ball NEG throw (honorific)

Please do not throw ball like this.

We will proceed analyzing the mentioned example by applying the PP. As far as passive structure is concerned, it follows the Tact maxim which minimizes the imposition while maximizing the expression benefiting the addressee. From the perspective of Lakoff's rules, since there is no mentioning of addressee in passive structure, the pressure on addressee is minimal which leaves the addressee's ideal sphere the least affected.

Present simple imperfective is mostly being used in Hindi to describe ongoing, habitual, repeated actions where there is a desire to educate others or to advise them what they need to do; as a consequence, it follows the sympathy maxim—maximizing sympathy to listener in the form of giving a piece of advice.

From the Lakoff's rules, the use of the verb Karana (to do) in verb+past+karana structure creates a verbal as well as psychological distance between the main verb and the second verb (karana).

From Leech's maxims perspective, the mentioned structure follows the approbation maxim by minimizing dispraise and correspondingly maximizing praise of the listener. In fact, using a much more complicated structure—compared to the one verb structure—to address the listener raises the status of addressee. In a sense, using a complex verb+past+karana structure would make the request rather indirect and implicit.

Regarding chahiye/should structure, verb chaahanaplays a significant role. Chahiye/should in Hindi derives from the verb Chahaana (to like/want), which adds a loser sense of obligation. In Hindi, it's more like as if we say "you want this to be done" than "this should be done". Therefore, such structure follows Leech's Agreement maxim which minimizes the expression of disagreement between self and other while maximizing the expression of agreement between self and other.

Since there is an implicit meaning of desiring or wanting in the Hindi verb chahiye/should, from Lakoff's perspective, it follows Lakoff's rule 2 which states: allow addressee his/her options. Moreover, the complex structure (verb+chahiye) helps create a psychological distance between the interlocutors.

Coming to optative, we direct attention to the hidden but semantically important structure of optative. In fact, optative structure, in its fullest form, begins with "I wish that/ I hope that," so the full structure of optative is: I wish that/ I hope that + optative form. After rewriting the example (7) in its fullest form, we get the following sentence (9):

(9) मैं चाहता हूँ कि लोग इस तरह से गेंद न फेंके

Main chaahatahoonki log is tarah se gendnaphenke

1st person want people ball neg throw (optative)

I wish that people do not throw ball like this.

As it is shown in (9), the second part of the full form of optative structure is the same structure as the optative form in (7). Therefore, it follows both Agreement maxim and Tact maxim. While the former creates a psychological effect on the listener, mirroring that of the speaker, the latter mitigates the imposition by assuming the form of an advice instead, minimizing the cost to listener. From Lakoff's perspective, it follows rule 1 since addresser remains aloof and vague in his expression (considering the reduction of the full form of optative/subjunctive) and satisfies rule 2 as it leaves the addressee with choices.

Finally, the imperative structure—despite using honorifics in the form of modified verb—is the least polite one among the listed sentences as it is direct, leaving the addressee no choice, in Lakoff's terms. However, since the honorific form of imperative has been used, so still it is more polite than direct imperative without honorific form. Therefore,

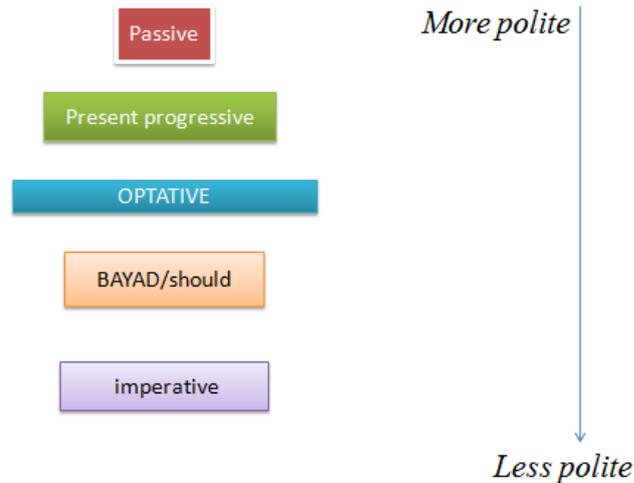
it is shown that the maxims of the PPO on the basis of politeness hierarchy in Hindi occur in the following order:

Tact maxim > Sympathy maxim > Agreement maxim

2.2 Hierarchy of politeness for Persian

Regarding the syntagmatic plane, in general, native speakers of Persian are inclined to use conventionally indirect (CI) strategies in their request speech acts (Nodoushan, 2008:271-272). Indeed, findings of various studies confirm the tendency to use indirect strategies in request act (Eslami-Rasekh et al., 2010; Nodoushan, 2008). Therefore, In Persian, like Hindi, we observe a hierarchy of degree of politeness (see Figure4).

Figure4. Hierarchy of degree of politeness in Persian



Source: Authors

From Figure 4 it follows that there is a great similarity between Hindi and Persian in that their syntax follows similar route in conveying politeness in communicative interaction. Following examples illustrate the hierarchy of politeness in Persian (from the most to the least polite) as it follows:

Passive structure:

(10) این کار انجام نمی‌شود

In karanjam ne mishavad

This work neg passive (to do/fulfill)

This work is not done.

Present progressive:

(11) این کار را انجام نمی‌دهند

In karraanjam ne midahand

This work (accusative) neg verb (plural present progressive)

(People) do not do this work.

Bayad/should:

(12) این کار را باید انجام بدهند

In karrabayadanjambedahand
This work should (modal) do (plural)
(People) should not do this.

Optative:

(13) خوب این کار را انجام ندهند

KhobIn karraanjamnadahand
Well this work neg do (plural)
(People) indeed do not do this.

Imperative:

(14) این کار را انجام ندهید

In karraanjamnadahid
This work neg do (honorific)
Please do not do this.

Further, we will analyze the above sentences drawing on the work of Leech and Lakoff. Passive structure, just as in Hindi, is the preferred form in request actin terms of politeness. It follows Tact maxim of the PP (reducing the cost to other) by not addressing the listener directly and formulating the request without any designated addressee. Lakoff's rule 1 and 2 are observed here: there is no imposition on addressee (Formality); the addressee has the choice of not following the request. When it comes to present progressive, there is a hidden structure, though explicit in the request semantics. In fact, we can rewrite (11) as follows:

(15) بدانید که این کار را اینجوری انجام نمی‌دهند

Bedanidke in karrainjooorianjam ne midahand
Know this work this way neg do (plural present progressive)
Remember that they do not do it this way!

As it is illustrated in (15), the present progressive in Persian is used extensively in situations where people want to educate others or to advise them. Therefore, it follows the sympathy maxim—maximizing sympathy to listener in the form of giving a piece of advice.

Regarding Thebayad/should structure, we take note of its etymology. bayad/should derives from bayestan/should, which itself derives from earlier Pahlavi form apayastan; apayastan consists of the prefix apa and the root hastan (to be) (Nourai, 2013). Apa prefix has a cognate in Sanskrit (apa/ava) where apa and ava mean away and down, respectively. Further, ava (down) in Sanskrit has another form, abhya (Macdonell, 2004). From this it follows that apayastan or bayestan means something has fallen upon (and is urgent). Therefore, having the meaning of fallen upon accident (urgent situation), it follows the Tact maxim—where the speaker maximizes the benefit to the listener—and Agreement maxim—as addressor minimizes disagreement and correspondingly maximizes agreement between himself and the listener.

Therefore, there is no direct cost to the listener since there is an implicit acknowledgement that it has fallen upon like an accident and is not the listener's fault; this acknowledgement is an implicit agreement with the difficulty of the task to which the addressee is faced; therefore, it satisfies the Agreement maxim as well. Furthermore, from Lakoff's perspective, rule 1 applies as there is a clear distancing between speaker and listener as no one is directly called upon; it is pretty vague

regarding the concerned reason and person. Rule 2 also applies as the addressee is left with choices and there is no imposition on her.

The optative structure satisfies the sympathy maxim since the remaining optative structure in (13) can be rewritten in the full form (subjunctive structure) as it follows in (16):

(16) بهتر است که این کار را انجام بدهند

Behtarastke in karraanjambedahand

Better is this work do (plural)

It is better that they do this.

As it is shown in (16), the speaker maximizes sympathy between herself and the listener by conveying advice as to what is better to be done. Finally, the imperative structure is the least polite one as it is direct, leaving the addressee no choice, in Lakoff's terms. However, since the honorific form of imperative has been used, so still it is more polite than direct imperative without honorific form. Now, arranging Leech's maxims based on politeness hierarchy in Persian, we get the following order:

Tact maxim > Sympathy maxim > Agreement maxim

From this it follows there is almost similar situation when it comes to the level of hierarchy in Leech's maxims in Hindi and Persian. Therefore, the Tact maxim is the most important maxim to convey politeness; this concurs with the conclusion Lakoff makes regarding the supremacy of passive forms as the most polite and indirect way (Lakoff, 1977b).

3. Politeness in paradigmatic plane in Persian and Hindi

Some studies highlight the importance of negative politeness which emerges as the use of impersonal in the request oriented towards the hearer's negative face, by means of which the speaker tries to reduce the coercive load of a request (Pérez, 2006:168). Persian and Hindi speakers, however, use other Leech's maxims of politeness in paradigmatic plane—instances related to lexicon and words. For example, let's look at the following sentences (17) and (18) in Hindi and Persian, respectively.

(17) मैं अफ्रीका से पधारे आपस भी मंत्रियों एवं प्रतिनिधियों का हार्दिक स्वागत करती हूँ।

mainaphreeka se padhaare aapsabheemantriyonevanpratinidhiyon(part1)

I from Africa coming (participle) all you ministers and representatives

kahaardiksvaagatkarateehoon (part 2).

Heartedly welcome do-PRE-1SG

I welcome you all the Ministers and delegates who have come from Africa.

(18) من به تمام دولت مردانی که به این جلسه تشریف آوردند، خیر مقدم می گویم

Man betamamedolatmardanike be in

jalasetashrifavardandkheirmaghfamigooyam

I to-PRE all statesmen CONJ to this session came welcome say-

PRE-1SG

I welcome all the statesmen who have come to this session.

In (17), we have the Hindi verb पधारना (pardhana) (to come+ honorific) instead of the much more common verb आना (aana) to come. in (18), we have the Persian verb تشریف

أوردن (tashrifavardan) which is honorific form of the common verb آمدن (amadan: to come). In these cases, honorific verbs are chosen from what Saussure calls “vertical axis” and this type of lexical selection forms what Saussure calls “paradigmatic relations” (Van Marle, 2008). In other words, paradigmatic relations “concern substitution which relates entities that do not co-occur in the text; it is a relation in absentia” (Sahlgren, 2006:60). Such usage of honorific verbs in both Persian and Hindi follows the approbation maxim—according to which the speaker maximizes praise of the listener. We also observe selection of other lexical elements in both Hindi and Persian for self-effacement or lowering self, while praising the other. Sentences (19) and (20) illustrate self-effacement in Hindi, while (21) and (22) present the counterpart in Persian:

(19) आपका अमीर घर कहाँ है?

Aapakaameergharkahahai?

Your-POSS richhouse where be-PRE-3SG?

Where is your house? (+honorific)

(20) मेरा गरीब घर दिल्ली में है

Meragareebghardilleemeinhai

My-POSS poor house delhi in-PRE be-PRE-3SG

My poor house is in Delhi

(21) منزل شریف کجا هست؟

Manzel e sharifkoja hast?

House of-GEN wealth where be-PRE-3SG?

Where is (your) wealthy house? (+honorific)

(22) منزل حقیر در فرمانیه هست

Manzel e haghirdarFarmaniyeast.

House of-GEN poor in-PREFarmaniyebe-PRE-3SG

(My) poor house is in Farmaniye.

Indeed, abovementioned sentences (19 to 22) follow the modesty maxim—according to which the speaker minimizes praise and correspondingly maximizes dispraise of self—and the generosity maxim—where the speaker minimizes the benefit and correspondingly maximizes the cost to self—in Hindi and Persian.

In all of these cases, the syntactic structure has not been modified; rather we see a different choice of words. Therefore, whereas modesty, approbation, and generosity maxims operate primarily in the vertical axis and are to be found in paradigmatic relations, tact, sympathy, and agreement maxims are primarily operate in the horizontal axis and affect the Syntagmatic relations. Figure 5 present the order of Leech’s maxims of politeness based on their Syntagmatic and Paradigmatic relations.

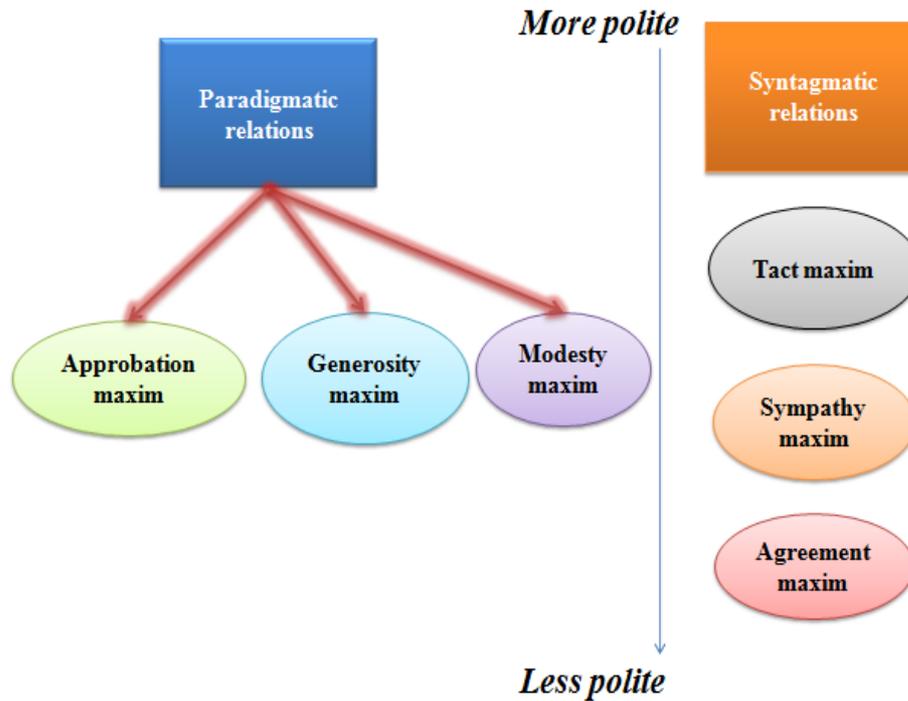


Figure5. Hierarchy of degree of politeness

From Figure5 it follows that while the paradigmatic relations don't have a hierarchy, the syntagmatic relations have an important hierarchy in Persian and Hindi. Table1 further summarizes the overall order of politeness in Hindi and Persian.

<i>Politeness hierarchy</i>	<i>Syntagmatic plane</i>	<i>Paradigmatic plane</i>
Structure	Hierarchical-fixed	Free order
Order	Tact maxim> Sympathy maxim> Agreement maxim	None

Table1. Order of Politeness in Hindi and Persian

Conclusions

One of the hot topics in pragmatics revolves around two opposing poles of universality and culture-specificity in politeness. To fill the gap, this study attempted to answer the following question: do Leech's maxims of politeness operate differently on the syntagmatic and paradigmatic plane and is there any hierarchy in their manner of application? The main hypothesis of the research stated that Leech's maxims of politeness have a structure of hierarchy in both Persian and Hindi on the syntagmatic plane. The findings of the paper confirmed the hypothesis by showing there is a hierarchy of politeness in Persian and Hindi on syntagmatic plane, while no such hierarchy was found on the paradigmatic plane. Findings of this paper are promising as they open the door for further cross-cultural research in the field of politeness. Regarding the universality of politeness hierarchy on syntagmatic plane, a note of caution, though, should be sounded since more research is necessary to reach such conclusion. Therefore, future studies can shed light on this aspect of politeness. The findings of this research—indicating there is no hierarchy of Leech's maxims of politeness on paradigmatic plane—concur with what Saussure differentiated and

defined as dialectic opposition of syntagmatic and paradigmatic relations. The fact that different Leech's maxims operate almost exclusively on syntactic and paradigmatic axis as well as the flexibility of paradigmatic relations can be explained by the options each provide. While paradigmatic plane provides many options and is open-ended, the syntagmatic plane is close-ended and grammatically determined. When it comes to cross-cultural differences, we see interesting similarities between Persian and Hindi; this may be explained by belonging to the same Indo-Iranian branch of Indo-European family as well as old cultural connections between the two.

References

- Bhatt, S. K. (2015). Acquisition of Honorifics in Hindi: A Sociolinguistic Competence. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 12(1), 371-380.
- Blum-Kulka, S. (1989). Playing it safe: The role of conventionality in indirectness. *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, 37-70.
- Blum-Kulka, S., House, J., J., & Kasper, G. (1989). Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies. *Grazer Linguistische Studien*, 349-357.
- Conti, L. (2021). A first approach to ἡμεῖς in place of ἐγώ in Sophocles and Euripides: A deactualising device and expression of self-dignity. *Graeco-Latina Brunensia*, 26(1), 23-35.
- Eslami-Rasekh, A., Tavakoli, M., & Abdolrezapour, P. (2010). Certainty and conventional indirectness in Persian and American request forms. *The social sciences*, 5(4), 332-339.
- Goffman, E. (1956). The nature of deference and demeanor. *American anthropologist*, 58(3), 473-50.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole, & J. Morgan, *Syntax and Semantics*, 3, *Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Haugh, M. (2010). Respect and deference. In *Interpersonal pragmatics* (pp. 271-288). De Gruyter Mouton.
- Haugh, M., Chang, W., & Kádár, D. (2015). "Doing deference": identities and relational practices in Chinese online discussion boards. *Pragmatics*, 25(1), 73-98.
- Jacquet, B., Baratgin, J., & Jamet, F. (2018). The gricean maxims of quantity and of relation in the Turing test. *11th international conference on human system interaction* (pp. 332-338). IEEE.
- Jiang, X. (2010). A Case Study of Teacher's Politeness in EFL Class. *Journal of Language Teaching & Research*, 1(5), 661-655.
- Lakoff, R. (1977). Politeness, pragmatics and performatives. A. Rogers, A., B. Wall, J. Murphy (Eds.) *proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions and Implicatures* (pp. 79-106). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Lakoff, R. (1977). What you can do with words: Politeness, pragmatics and performatives. *Proceedings of the Texas conference on performatives, presuppositions and implicatures* (pp. 79-106). Berkeley, CA: University of California.
- Leech, G. N. (1977). *Language and Tact (= LAUT Series A Paper or. 46)*. University of Trier.
- Leech, G. N. (1980). *Explorations in semantics and pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman Group Ltd.
- Lindblom, K. (2001). Cooperating with Grice: A cross-disciplinary metaperspective on uses of Grice's cooperative principle. *Journal of Pragmatics*, 33(10), 1601-1623.
- Lustig, M. W., & Spitzberg, B. (1993). Methodological issues in the study of intercultural communication competence. *Intercultural communication competence*, 17, 153-167.
- Macdonell, A. A. (2004). *A practical Sanskrit dictionary with transliteration, accentuation, and etymological analysis throughout*. Motilal Banarsidass Publ.
- Mills, M. H. (1992). Conventionalized politeness in Russian requests: A pragmatic view of indirectness. *Russian Linguistics*, 16, 65-78.
- Nodoushan, M. A. (2008). Persian requests: Redress of face through indirectness. *Iranian Journal of Language Studies*, 2(3), 257-280.
- Nourai, A. (2013). *An Etymological Dictionary of Persian, English and other Indo-European Languages: Volume 2-Etymological Charts* (Vol. 2). Xlibris Corporation.
- Pandharipande, R. (1979). Passive as an optional rule in Hindi, Marathi, and Nepali. *South Asian languages analysis*, 1, 89-106.
- Pérez, F. J. (2006). Deixis and verbal politeness in request production in English and Spanish. *Cultura, lenguaje y representación*, 3(3), 161-176.

- Samavarchi, L., Allami, H., & Samavarchi, H. (2010). Politeness in Hindi and Persian: a contrastive sociolinguistic study. *The Iranian EFL Journal*, 6(2), 100-120.
- Simmel, G. (1950). *The sociology of Georg Simmel* (Translated and edited by K. Wolff Glencoe III.). New York: Free Press.
- Srivastava, R. N., & Pandit, I. (1988). The pragmatic basis of syntactic structures and the politeness hierarchy in Hindi. *Journal of pragmatics*, 12(2), 185-205.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction: An introduction to pragmatics*. London: Longman.
- Van Marle, J. (2008). Paradigmatic and syntagmatic relations. In *Morphologie* (pp. 225-234). De Gruyter Mouton.

ALI HADAVIZADEH, enseignant et Maître-Assistant au département de l'anglais comme langue étrangère à l'Université de Payame Noor- Téhéran- Iran. Il est titulaire de doctorat en l'anglais comme langue étrangère à l'université de Shiraz - Iran. Il a déjà publié des articles en Perse et en Anglais dans des revues nationales en Iran.

RAJDEEP SINGH, diplômé du master de l'anglais comme langue étrangère à l'Université de Payame Noor- Téhéran- Iran et prépare un doctorat en études Européennes à l'université de Téhéran, Iran. Ses recherches et publications traitent du domaine linguistique et cognitif en l'occurrence les langues spécialisées, l'Anglais sur Objectifs Spécifiques/universitaires/professionnels (FOS) (FOU) (FLP). Il a déjà publié des articles en Perse, Espagnol et Anglais dans des revues nationales et internationales.

**THE DIDACTISATION OF THE SONG IN THE LEARNING OF
FRENCH FOR SPECIFIC PURPOSES AT THE INSTITUTE OF
MAINTENANCE AND INDUSTRIAL SAFETY (IMSI) UNIVERSITY
ORAN 2 MOHAMED BEN AHMED / LA DIDACTISATION DE LA
CHANSON DANS L'APPRENTISSAGE DU FOS A L'INSTITUT DE
MAINTENANCE ET DE SECURITE INDUSTRIELLE (IMSI)
UNIVERSITE ORAN 2 MOHAMED BEN AHMED¹**

DOI: 10.5281/zenodo.7457710

Abstract: *The linguistic situation of French in Algeria has been in serious decline. However, despite the devaluing clichés, as the language of the coloniser, compared to Arabic, which has received considerable support since the reform of Arabisation (1976), the French language persists and is widely used in society. In addition, its use in administration and education has gained momentum, especially with the reform (2010) which gives it a prominent place in official texts as the first foreign language, a language of discovery and development. Without question, the socio-historical dimension in Algeria has meant that French has become the language of technical and scientific education in Algerian universities. As a consequence, as a teacher, we have observed that university students in technical fields have difficulties in achieving communicative competence in the context of teaching/learning French with specific objective.*

Keywords: *communication, foreign language, listening, speaking, singing.*

Résumé: *La situation linguistique du français en Algérie a connu un déclin important. Cependant, malgré les clichés dévalorisants, comme langue du colonisateur, par rapport à l'arabe qui a reçu un appui considérable depuis la réforme de l'arabisation (1976), la langue française perdure et s'impose avec un emploi considérable en société. Ajoutant à ceci, que son emploi dans le cadre de l'administration et de l'éducation a repris de l'élan, encore plus avec la réforme (2010) qui lui octroie dans les textes officiels une place de choix, comme première langue étrangère, langue de la découverte et du développement. Sans conteste, la dimension socio-historique en Algérie a fait que la langue française est devenue la langue de l'enseignement technique et scientifique dans les universités algériennes. Corollairement, en tant qu'enseignant, nous avons constaté que les étudiants universitaires dont les filières sont techniques éprouvent des difficultés quant à la réalisation de la compétence communicationnelle dans le cadre d'un enseignement/ apprentissage du FOS.*

Mots-clés: *la communication, la langue étrangère, la compréhension orale, l'expression orale, la chanson.*

1. Introduction

Learning through songs seems to us to bring learners of **French for specific purposes** closer together for a better realization of communicative practices. In this context, we ask ourselves about the different linguistic aspects to be considered for this public and this training, hence the problem of the song as a pedagogical tool: can the song, a playful activity, be a pedagogical means for teaching French for specific purposes to students of technical universities for a better acquisition of communicative competence? This state of affairs has led us to wonder about a didactic approach to be implemented in order to develop an optimal training programme.

¹ Khaldia AISSA, University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed Algeria, aissakhaldia@hotmail.fr, Kheira YAHIAOUI, Higher Normal School of Oran Ammour Ahmed Algeria, kh.yahiaoui@yahoo.com, Soumia MAKOUF, Higher Normal School of Oran Ammour Ahmed Algeria, soumia2503@yahoo.fr, Younes SAAID, University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed Algeria, younes_saaid@outlook.com

Teachers use songs, whose criteria meet the needs of relaxation, pleasure, exploration and discovery of the individual, but also a didactic and pedagogical means. The song exploits the different phenomena of the language, namely phonetics, syntax and lexicon. It is used as a support for oral expression and gives the opportunity to reflect on the civilizational objects that it can transmit (Zedda, 006), moreover, it opens up to other cultures (Boiron, 2001). In addition, it arouses sensations and emotions in human beings:

“Songs help to make language a real object of pleasure. Moreover, it is an ideal medium. Songs speak to all of us; they are a place of projection appreciated by all ages, all sexes...and even all cultures.” (Rassart, 2008).

The introduction of songs in the learning of French with a specific objective should take into consideration both oral and written communication, because in the first place, communicating orally in a foreign language gives the learner the opportunity to acquire certain skills enabling them to grasp the meaning of an audio document before expressing themselves in oral or written form. Teaching French at the technical university has enabled us to identify various gaps in the students' communication skills. These students at the IMSI come from different regions of Algeria, especially from inland cities and from non-French speaking families. Moreover, the security situation during the black decade, which caused French language teachers to flee these regions, was one of the reasons why these young people shun learning French, seeing it as the language of the oppressor. As a first step, in order to make them love this language, we thought of introducing the song for teaching the foreign language in this institution. Our research imposes an experimental protocol and the choice of the song whose objective is to demonstrate the effectiveness of the song as a pedagogical and didactic means in the teaching of oral comprehension/expression in French. The observations that we made at the technical university in the first year of the Licence, specialising in industrial engineering, led us to reflect on the problems encountered by our students during French classes and decided to introduce the song, as an experiment, into our oral language teaching programme.

2. The Choice of the Song

The pedagogical activities to be carried out during the language learning process serve to enrich the classroom with interactive practices and to give the language taught its status as a living language. Furthermore, the advantage of this playful activity is that it represents a space for frequenting the target language and discovering another culture. The teacher thus has the opportunity to reserve a special place for the song in the classroom, which is now used as a medium for written or oral expression and as a source of certain classroom activities. Technology has provided teachers with a range of tools that no longer express themselves solely in written form, but their audio visual and multimedia status revokes their oral form while acquiring faster methods of popularization. The reason for this is that the choice of song must meet the emotional needs of the students while choosing themes close to their daily lives and it must allow the teacher to achieve the different objectives assigned for the teaching of French with a specific objective.

In language classes, there are many criteria for choosing a song. The choice can be made because:

“words and messages that take place in songs can be registered by the power of music and by repetitions in the consciousness or subconscious. Therefore, each word of the song should be carefully chosen and the messages conveyed

to children through the songs should be carefully thought out.” (Kömürçü, 2007:585).

It would be wise to use songs that are popular and listened to by this age group. These songs are characterised by being learnt by heart, as the students often hum them. The choice of songs with refrains, well-spoken lyrics because they are understandable and recurrent, encourages learning and their linguistic or cultural use.

The song is a means of working on vocabulary as well as on sounds, lexicon and grammar in order to deepen the students' linguistic skills such as comprehension, oral and written expression, as well as cultural skills. As the Institute of Industrial Maintenance and Safety provides technical education, students are required to master the comprehension and writing of the text related to the speciality written in French. The teaching of speciality French should not be assimilated to the teaching of the speciality, nor to the teaching of the French language in the literary sense. That is to say, the language teacher is not called upon to teach a speciality course, for example chemistry, but he/she must teach a written material in French whose theme relates to the speciality, for example an explanatory text whose theme is "maintenance and its typologies" so that the learners can efficiently decode and produce a French-speaking statement specific to the speciality by activating discursive linguistic mechanisms

3. The skills targeted through the song

The use of songs in the language classroom aims to motivate learners to master communicative competence through a playful tool, since its primary function is to entertain and amuse. Recent research in the field of pedagogy has shown the contribution of songs as a communication object as **highlighted** by Pratz:

"The song is one of the most potentially rich authentic documents in the pedagogical perspective, whether we are talking about language or culture. As a multi-faceted product of contemporary society, it is a powerful revealer and can even, on occasion, become a conscious, often critical, witness to it. Above all, it is an extraordinary object of communication, at the confluence of the arts, the media world and business."

(Pratz, 1999: 38).

As one of the most authentic ways of expressing people's humour, civilisation and daily concerns, this sound document could also be a first-rate educational document.

The song allows learners to develop linguistic and phonological, textual and discursive, communicative and even cultural competence because the song is part of the socio-cultural parameters. The song is a document which differs from other pedagogical documents by the fusion between music and lyrics, between linguistic and extralinguistic elements facilitating comprehension by the recurrence of certain linguistic elements and supporting memorisation.

Furthermore, listening and attention skills enable the perception of sounds, which in turn leads to good pronunciation and sensitivity to intonation: "The main organ of phonation is therefore the ear and it is the ear that must be educated" (Raymond, 2002).

The linguistic, semantic and cultural elements that go into the composition of the song represent a pedagogical objective that the teacher would call upon for his or her lesson and for which the pleasure of listening remains a priority as stated by (Boiron, 2006).

Language autonomy is acquired through good auditory education which allows the learner to identify new sounds, accentuations and intonations giving access to the meaning of the message. In this sense and according to Schon:

"Music and language share several characteristics at both the acoustic and cognitive levels. Acoustically, music and language use

pitch, timbre and a specific temporal structure to convey information. Cognitively, music and language require similar memory and attentional skills, but also the ability to integrate single events into a continuous stream while taking into account syntactic rules. (Schon, 2010).

The song could be considered as the place of the target language and culture where the learner will be able to draw cultural referents allowing him/her to open up to the other. In order to acquire this linguistic autonomy, students must adopt certain strategies, including those that are direct with learning and those that are indirect. In this sense we quote (Wolfs, 2007:23)

“Learning strategies are defined as activities carried out by the learner to facilitate the acquisition, storage, recall and application of knowledge at the time of learning, so essentially, learning strategies are behaviours of the learner who is learning and are intended to influence the way in which he will learn.”¹,

Schön est neurobiologiste dans l'équipe Langage, musique et Neurotricité, à l'Institut des Neurosciences cognitives de la Méditerranée-CNRS.

We will also mention those closely related to the song, cognitive strategies including practice, understanding messages, analysis and reasoning. In addition, there are some metacognitive strategies such as defining learning objectives by competence, i.e. listening comprehension, while linking them to affective strategies through relaxation techniques, laughter and encouragement. In this case, the teacher has to dramatise the lesson to achieve the goal.

This authentic audio document, for comprehension and oral expression, gives learners the opportunity to be in contact with native speakers and puts them in the bath of the melody of the target language with its rhythm, pronunciation and tone. Indeed, song is an asset for language teaching according to the needs, interests and diverse practices of teachers and students. It is clear that the acquisition of receptive and productive language skills allows to go deeper into the lexical and morphosyntactic aspects of the language through song. Indeed, students can come into contact with the language of song, which is characterised by great variety, lexical and stylistic refinement, attention to the expressive potential of language and formal and semantic renewals. The latter thus discover the pleasure of learning a foreign language while listening to the song, because it touches the senses through its rhythms and lyrics, which are first of all intended for the ear and the memory through verbal magic, linked to sounds before being linked to meaning, the same as that discovered by the child who learns to speak by playing with sounds, creating mysterious and incantatory words that he repeats like magic formulas.

To get a better idea of the general level of the group, as well as the degree of oral comprehension, we launched the song before distributing the activities.

The pre-listening phase is a phase during which the student is led to identify the context and make hypotheses of meaning based on the questions in the communication diagram, namely the five main questions: Who is speaking, To whom is he speaking? How is he/she speaking? Where? When? Why?

The listening phase is the stage during which the students check the information they have already collected through different listening sessions with pauses. Different types of listening allow them to do this, namely selective listening, in which they select the essential information; detailed listening, in which they select certain passages to detect phonetic or linguistic clues; then global listening, in which they grasp the general meaning of the discourse; and reactive listening, in which the student listens while taking notes, and ends with watchful listening, which allows them to trigger a certain interest in a given passage of the discourse.

The post-listening phase allows students to share with each other and their teacher what they have understood and noted as information during the previous listening phases while sharing the emotions experienced as a result of working with the song.

After the post-listening phase, each learner was asked to complete the activity document. The activities included multiple choice questions related to listening/speaking. Written expression in the form of a written report at the end will give them a second opportunity to express themselves orally. Activities relating to lexical aspects taking into account certain sociolinguistic elements, namely the presence of language registers, colloquial expressions, slang expressions, certain forms of dialect. Choices concerning individual word categories, nouns, verbs, adjectives, adverbs, etc. Morphosyntactic choices or hypothetical constructions linguistic structures concerning verb tenses and choices of phonological aspects hence the knowledge of sentence types from the intonation in the sentences of the song.

Without forgetting, however, the textual typology that will enable students who are to be employed in a company in the technical field to master the type of text they need for their training, i.e. the explanatory texts when they are required to understand and make understood the notions and concepts of their training. They also have to acquire the skills of oral or written expression that develops in students the ability to gradually and correctly express reasoning based on content through scientific and technological use. The injunctive text allowing them to understand the prospectus guiding them to the installation of the equipment or the work with it.

In addition, the mastery of argumentation allows them to develop the student's critical sense, cognitive growth and linguistic improvement. In a meeting, the student must know how to present himself orally, give an opinion, argue and defend his point of view. Students have the opportunity to acquire the skills necessary to develop their own judgement. The exploitation of the interdisciplinary potential between language and technology promotes creativity, as it allows the verbal text to be approached through alternative experiences of different kinds.

4. Results' interpretation of the activities

The results of this experiment showed how motivated the students were. We see them, during the pre-listening, singing along with the song and swaying their bodies to the rhythm of the song.

The objectives of the session were communicative elements, phonetics, syntax, lexicon and poetics. The students' responses exceeded 50% for the first six activities.

Activity 1

This activity had a cognitive objective and concerned the communication situation, i.e. the following questions: Do you know the singer? What is the title of the song? To whom is it addressed? What is the theme of the song? What feelings does the singer express? How do you find the music of this song? Sad? Happy?

From the questions in this first activity, the students will make hypotheses about the general meaning after the first listening, which will be confirmed by further listening, hence the elucidation of the words in the song. The title of the song given by the students, *où t'es papa?* is a proof that the students know not only the singer but also the title of the song which put them on the track of the theme, that of the loss of the father, of the family, one of the cultural themes in which young people in particular can recognize themselves and which would later be the subject of an oral expression. In addition to this, the students named the father as the target, which gave them the opportunity to express themselves and relate the situations in which some of them were living, and which could establish a relationship between the target and the singer who had become an idol, hence the communicative objective.

Full partial Tick the right answer

This grammar-related activity, including the refrain 'Where's your daddy?', was the subject of the full or partial question, to which the majority of students gave a correct answer, demonstrating a good command of this grammar point. In trying to answer this question, the students understood that they cannot answer yes or no. Therefore, their answer must include information about the subject. Therefore, their answer must include information not contained in the question asked and this is the clue that led them to the correct answer, i.e. a partial question.

Activity 6

Identify the repetitions in the song. Why do you think there are so many repetitions?

This activity in its first part aimed to identify repetitions in the song which the majority of students identified. Repetitions reinforce language learning, so the task worked on in Activity 2, which concerns several points of phonetics, conjugation, spelling and even grammar, will be embedded in the students' memory because of the repetitions that serve to consolidate what they have learned. In the second part of this task, the students had to answer why there are so many repetitions in a song. Unfortunately, we only had 2 correct answers. This reflects the lack of mastery of poetic notions.

Activity 7

Spell the word: papaoutai correctly.

Activity 7 was about spelling the phrase papaoutai correctly. Three students were able to rewrite the phrase correctly, the rest of the group either wrote it as "papa ou t'es" as heard in the chorus or "papa ou est tu" with the third person singular instead of the second person singular.

During the analysis of the song and through the different activities proposed to the students, they were obliged, at the end of the last listening, to creatively produce oral and written texts using the skills they had acquired.

At the end of the proposed activities, more than 50% of the students, thanks to the various listening and reflection activities of the teacher, were able to solve the different tasks. However, the wrong answers to the second question of the sixth activity and to the seventh one, reflected the lack of mastery of the characteristics of poetics and spelling.

Summary

The teacher's availability to his students should be another means of collaboration between the two parties, as was proven during the activities. The teacher as a guide without giving answers to his students who have been able to follow his instructions have managed to give good answers. From the point of view of the contribution of the song in language teaching for students from technical to higher education, the above-mentioned tool allows a progressive autonomy of the student in the interpretation and evaluation of the French specialty text in order to encourage a conscious choice among the texts that will be significant for him/her. In this way, the student forms his or her own capacity for critical judgement, learning to free himself from the traditional conditioning imposed by looking for new possible relationships between the text and reality.

The inter-dialogical nature of this teaching allows the student to learn to dialogue with the specific text and with its other users and to grow, thus, from an ethical point of view, to cultivate the art of doubt towards the polysemous meanings of the specific text and to try to define its possibilities through the practices of listening, argumentation and negotiation.

This tool represents a device for the psychological satisfaction of the student. Indeed, by experiencing the pleasure of listening, the student becomes emotionally involved in the events and appreciates the aesthetic properties of the song. The latter develops the students' critical sense and broadens their communicative and cognitive horizons.

Conclusion

In sum, the song as a pedagogical means has a quality learning purpose, by exposing the learner to a task to be solved while entertaining him, it motivates, stimulates and puts his cognitive process into action. It provides teachers with resources and parameters for constructing a professionalizing learning device.

However, in order to try to evaluate the real didactic effectiveness of the resource in question, it is necessary to consider that the song is a valid tool to provoke the passion and pleasure of language learning through this medium.

Students should be able to demonstrate their ability to communicate in the target language, in particular to engage, through this linguistic tool, in situations requiring the application of acquired language skills in order to collaborate effectively and constructively in group activities; to understand and respond to simple instructions.

Bibliography

- Boiron, M. (2001) "Chansons en classe, mode d'emploi", *Le Français dans le monde*, n° 318, p. 55. <https://fr.calameo.com/read/0044375831c3301472s42>. Consulté le 26/10/2022
- Boiron, M. (2006). <https://fr.calameo.com/read/0034107952161c47645b5>. Consulté le 15/04/2020.
- Bonhomme, C. (1977). "Rencontres avec la poésie", *Les livres pour les enfants*, Les éditions ouvrières, Paris.
- Kömürçü, İ. (2007). "Cumhuriyet dönemi çocuk şarkılarına rının konuları bakımından incelenmesi", II. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi Basımevi, s. 585.
- Pratxp, P. (1999). "Des Chansons pour des situations de communication", *Le français dans le monde*, Hachette, No 303, Mars-Avril-. P.38
- Raymond, R. (2002). *Apprentissage d'une langue étrangère, seconde 2- la phonétique verbo-tonale*. De Boeck Supérieur.
6. Rassart, E. (2008). *La chanson dans la classe du français langue étrangère*. Université catholique de Louvain. Belgique.
- Schön, D. (janvier, 2010). "Musique et cerveau-© cerveau et psycho". *L'Essentiel*, n° 4.
- Wolfs, J. L. (2007). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*, éd De Book.
- Zedda, P. (2006). "La langue chantée: un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique", *RDLC*, n° 02, *recherche en didactique des langues*, <http://acedle.org/spip.php>, Article 467

AISSA KHALDIA

Professor at the University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed Algeria. Specialist in Literary Text Sciences, Member of the Translation and Methodology TRANSMED Laboratory - University of Oran 2. Author of several scientific articles relating to multidisciplinary research between Literature, Didactics and Linguistics. Member of a PRFU project entitled: "towards an enactive approach in the design of a professional training device at higher education through activity analysis."

ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-9079-7559>

YAHIAOUI KHEIRA

Associate Professor in language sciences at the Higher Normal School of Oran Ammour Ahmed – ENS Oran - (Algeria) and member of the CELFA laboratory in Bordeaux. Author of several articles and books, she conducts research in media and digital

discourse analysis, verbal interactions and sociolinguistics. Her recent research focuses on native web discourse and gender studies.

SOUMIA MAKOUF

Is a lecturer at the Higher Normal School of Oran Ammour Ahmed – ENS Oran - (Algeria). I received my Phd at the University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmedin ESP, my main research interests are Didactics, ESP, Technology and Online Teaching Tools.

SAAD YOUNES

Ph.D. Student at the University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed – Algeria

Specialty: Didactics of English for Specific Purposes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4254-9558>

**L'IMPACT DU RECOURS AUX PLATEFORMES (E-LEARNING)
SUR LA MOTIVATION ET L'INTERACTION EN CLASSE DE FLE
/ THE IMPACT OF THE USE OF PLATFORMS (E-LEARNING) ON
MOTIVATION AND INTERACTION IN FLL CLASS¹**

DOI: 10.5281/zenodo.7458987

Résumé: Pendant la pandémie de la COVID-19, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères a connu un bond qualitatif en matière de cours présentés en ligne pendant le confinement des étudiants. À cet effet, les plateformes e-learning « Moodle », entre autres, tentent d'assurer un enseignement de qualité. Durant cette recherche, nous avons mis en évidence l'importance des différentes activités sur Moodle à savoir : Forum, Atelier, Visioconférence, etc. sur la motivation et l'interaction des étudiants en classe du FLE. Notre objectif est d'interroger deux cohortes expérimentales, afin de vérifier l'impact de ces activités sur la motivation et l'interaction.

Mots-clés: E-learning, plateformes, Moodle, interaction, motivation, TICES.

Abstract: During the COVID-19 pandemic, foreign language teaching/learning experienced a qualitative leap in online courses during student confinement. To this end, the e-learning platforms Moodle among others are trying to ensure a good quality education. In this research, we highlighted the importance of the various activities on Moodle namely: Forum, Workshop, Videoconference, etc. on the motivation and interaction of students in the FFL classroom. Our objective is to interview two experimental cohorts, in order to know the usefulness of these activities on motivation and interaction.

Keywords: E-learning, platform, Moodle, interaction, motivation, ICT.

1. Introduction

L'ère du numérique a connu ces dernières décennies une révolution trop accélérée avec les inventions technologiques des dispositifs numériques dans le domaine de l'informatique (*hard&soft*). Ce progrès donne naissance à des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement désormais (TICES), attirant des utilisateurs amateurs et professionnels, dont le but est de découvrir les performances et les qualités de ces moyens, afin d'en prendre profit et faciliter les pratiques obsolètes, que ce soit dans un domaine professionnel ou bien dans un domaine éducatif. L'ordinateur est devenu l'un de ces principaux outils de développement de compétences, car il regroupe des logiciels capables de traiter l'information en une fraction de seconde, sa performance réside dans sa rapidité et son exactitude. D'autres outils tels que les tablettes et les smartphones ont fait leur apparition dans le domaine informatique et sont devenus prépondérants chez les jeunes utilisateurs. En effet, cette révolution est caractérisée par son aspect de transversalité, car elle touche généralement tous les domaines de la vie, et offre une souplesse d'obtention de l'information diversifiée.

Avec la prolifération massive des moyens informatiques, l'enseignement à distance (désormais EAD) fait partie de ce progrès. À cet effet, il importe de mettre en évidence ce mode d'enseignement, appelé aussi apprentissage en ligne et téléapprentissage, l'EAD est devenu un mode d'enseignement moderne par excellence, caractérisé par son aspect technologique, pratiqué sur le web, à travers des plateformes, sites web, blogs, etc.

¹ Mustafa BENDAHO, Naama University Center, Algérie, m.bendaho@cuniv-naama.dz; Mohamed MEKKAOUI, Univeristy of Mascara, Algérie, mohammed.mekaoui@univ-mascara.dz

Vers la fin de l'année 2019, le monde a connu la pandémie de la COVID-19, qui est une maladie virale dévastatrice. Selon l'OMS (Organisation mondiale de la santé), plus de 224 pays sont touchés par cette maladie infectieuse. Ses répercussions négatives sont flagrantes et colossales sur l'économie mondiale. L'enseignement est parmi les secteurs les plus touchés au monde, nous comptons selon (UNICEF, 2021), près de 1,6 milliard d'élèves déscolarisés à l'échelle mondiale, en raison de la fermeture des écoles. A cet effet, les gouvernements du monde entier ont pris conscience de faire un tournant vers l'EAD, premièrement pour appliquer les mesures sanitaires préconisées par les ministères de la santé pour diminuer la propagation du virus, ensuite pour assurer l'apprentissage des élèves pendant leur confinement.

En Algérie, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique a pris des mesures réglementaires à travers un décret exécutif n° 633 du 26 août 2020 « Fixant les dispositions exceptionnelles autorisées en matière d'organisation et de gestion pédagogique, de l'évaluation et de la progression des étudiants, durant la période de COVID-19 au titre de l'année universitaire 2019/2020 ». L'objectif est d'assurer un enseignement pour tous, répondant à des besoins éducatifs suite aux répercussions causées par la pandémie de la COVID-19. Ce mode d'enseignement en ligne a été adopté par le ministère de l'Enseignement supérieur, en raison d'organiser, de soutenir et d'accompagner les étudiants pendant leur confinement. Dans cette même perspective, le gouvernement algérien a ratifié en 2021 un autre décret exécutif n° 21-134 du 7 avril 2021 « portant sur l'organisation de l'administration centrale de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique », et notamment dans l'article n° 2, lié aux moyens de développement, méthodes, confection des programmes, accompagnement et suivi de EAD.

L'objectif de notre recherche expérimentale est de valoriser la diversité des activités présentées sur les plateformes *e-learning* au sein des universités algériennes et plus particulièrement au centre universitaire Salhi Ahmed de Naâma.

Cette recherche concerne les étudiants de licence en langue française (didactique du FLE) poursuivant leurs études au centre universitaire Salhi Ahmed de Naâma, en déterminant le besoin de la diversité des activités de la plateforme *Moodle* en l'occurrence : Forum, Atelier, BigBlueButton, PoodLL, etc., pour favoriser l'interaction (enseignant/apprenant) et (apprenant/apprenant) guidée par l'enseignant.

Dans cette optique, nous allons formuler une problématique qui nous guide tout au long de notre recherche, en se posant les questions suivantes :

Faut-il diversifier les activités sur *Moodle* pour favoriser l'interaction ?

Est-il nécessaire d'accompagner et de motiver les étudiants afin qu'ils puissent suivre leurs enseignements sur la plateforme *Moodle* ?

Afin de répondre à cette problématique, nous formulons l'hypothèse selon laquelle les étudiants de licence en langue française auraient besoin d'une diversité d'activités et un accompagnement qui leur permettraient de se perfectionner en enseignement/apprentissage des langues étrangères. De plus, nos participants auraient des difficultés d'accès à cette plateforme au niveau d'authentification d'une part, et d'autre part, la création très récente de celle-ci qui date de 2020 qui aurait causé des problèmes de pratique permanente des différents services de cette plateforme.

2. Cadre théorique de l'expérimentation

2.1 Le *e-learning*

Depuis plusieurs années et avant même l'apparition de EAD, l'enseignement/apprentissage était pratiqué en classe en présentiel, y compris à l'université par exemple, où les cours magistraux se présentaient en salles de cours ou dans des amphithéâtres.

Enseigner en ligne n'est pas quelque chose de nouveau et récent, (Benrouane, 2011, p. 10) souligne que des universités aux USA avaient dispensé des cours en ligne sous forme de formation à distance (FOAD) avant l'avènement d'Internet vers les années 90, ce qui a rendu facile l'intégration de ces cours en ligne dans un nouveau mode appelé *e-learning*.

Cette nouvelle mutation du mode d'enseignement à distance au mode *e-learning* a permis la création de plateformes et sites internet, sur lesquels beaucoup d'utilisateurs sont liés et reçoivent des informations et des savoirs.

Le *e-learning* est un dispositif d'apprentissage en ligne, ce mot anglais désigne « apprentissage par des moyens électroniques ». Selon (Benrouane, 2011, p. 4), ce dispositif rassemble des programmes qui servent à améliorer l'apprentissage et mettre à jour de nouvelles connaissances. Ce tournant vers ce mode d'enseignement s'est intensifié ces deux dernières années à cause de la pandémie de la COVID-19, a rendu, effectivement, l'enseignement/apprentissage des langues hybride, en assurant le suivi des cours, et en s'appuyant sur des supports pédagogiques diversifiés (textes, vidéos, présentations, etc.) présentés sur les plateformes *e-learning* telles que *Moodle*.

2.2 Les objectifs du *e-learning*

Tout d'abord, ce nouveau dispositif a pour objectif de diminuer les coûts dépensés par les États et d'avoir un nombre élevé d'étudiants voulant rejoindre ces plateformes. À ce propos, déclare Guillemet (2007 : 202):

« Les économies les plus grandes sont ainsi réalisées lorsque les institutions de formation à distance offrent un petit nombre de cours à un grand nombre d'étudiants ». Puis, ce dispositif offre plus d'autonomie, de créativité et de motivation dans l'apprentissage chez les apprenants, pour qu'ils soient prêts à manipuler les TICE. À cet effet, l'apprenant devrait interagir avec ses pairs dans un échange de construction de connaissances fructueux à travers des forums créés sur la plateforme, en construisant de nouveaux savoirs, et en s'appuyant sur les propos de ses collègues et ses enseignants, afin d'y remédier à ses lacunes. De plus, ce dispositif est disponible en temps synchrone et asynchrone et offre la possibilité d'un modèle de classe inversée, qui consiste à octroyer l'opportunité de préparer les cours avant de venir en classe et consacrer le temps du présentiel aux questions, exercices et interactions.

2.3 Les diverses activités sur la plateforme *Moodle*

Entre autres, la plateforme *Moodle* (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*) qui est un (Environnement d'apprentissage dynamique, modulaire, et orienté objet) (Benrouane, 2011, p. 91), est un espace numérique fiable pour un apprentissage objectif, elle contient plusieurs sites et logiciels et une panoplie de divers modules (*plugins*) en *open source*, « disponible gratuitement en plus de 75 langues, est utilisée dans plusieurs secteurs : éducation, formation, business, santé, etc. » (Benrouane, 2011, p. 90) Elle offre une diversité d'activités à savoir : Forum, Atelier, Questionnaire, Vidéoconférence, Quiz et autres activités qui servent à aider l'enseignant à concevoir son cours dans les règles de l'art, et lui permettent de procéder aux évaluations de progression d'apprentissage et facilitent le feedback. La plateforme *Moodle* favorise aussi l'interaction entre les pairs pour améliorer leur acquisition des savoirs. Cette plateforme est accessible à partir d'une autorisation approuvée par son administrateur (Benrouane, 2011, p. 99).

2.4 Les avantages de la diversité des activités sur *Moodle*

Il est évident que la diversité quelle que soit sa nature, donne de l'envie d'explorer les différentes situations et d'acquérir de nouvelles connaissances. L'intégration de la vidéo dans différentes activités sur *Moodle*, a un impact positif sur le développement des

compétences en enseignement/apprentissage (Karsenti & Collin, 2013, p. 69). Quant au forum, la construction de la connaissance est le produit d'interactions entre les pairs. À cet effet, le forum aide beaucoup plus à l'acquisition de nouvelles connaissances basées sur l'activité cognitive consciente effectuée dans un monde empirique pour atteindre un but (Von Glasersfeld, 2004, p. 28).

2.5 L'accompagnement du tuteur

Malgré le recours à des cours en ligne, ce mode d'enseignement nécessite un double accompagnement, il s'agit d'un accompagnement dédié aux apprenants et un autre accompagnement qui concerne les tuteurs, ceux-ci devraient à leur tour être supervisés par les spécialistes en conception de cours en ligne. Pendant l'accompagnement des apprenants, l'aspect socioconstructiviste figure fortement, dans la mesure où toute activité en ligne nécessite l'intervention et la présence du tuteur, afin de vulgariser davantage le contenu présenté et créer une sorte d'interaction entre les apprenants, afin qu'ils s'intègrent spontanément et construisent leurs propres connaissances :

« La relation pédagogique émerge également des interactions que l'apprenant entretient avec le tuteur et les pairs. Tout comme le dialogue didactique simulé, ces interactions favorisent la reconstruction des connaissances, mais cette fois à travers l'échange, le partage et la collaboration » (Charlier & Henri, 2010, p. 164).

2.6 L'accompagnement multimédia et ses pratiques

Dans un contexte universitaire, l'accompagnement des apprenants est préconisé pour favoriser l'interaction des personnes accompagnatrices et accompagnées, ce qui résulte une sorte de collaboration pédagogique dans une approche socioconstructiviste. À ce propos, L'Hostie & Boucher (2004) mettent en valeur le processus de la co-construction pour accompagner les jeunes en éducation, et considèrent que les personnes accompagnatrices doivent posséder une culture pédagogique pour susciter les conflits cognitifs (L'Hostie & Boucher, 2004, p. 49).

2.7 La motivation en contexte numérique

L'enseignement contemporain envisage la motivation comme une clé de réussite. Cette nouvelle perspective naît du fait que l'apprenant doit être motivé dans la mesure du possible, en vue de le stimuler et de le familiariser avec l'environnement numérique interactif.

Cet aspect est fortement recommandé, et nous pensons que l'enseignant devrait contribuer à la motivation de ses apprenants afin qu'ils puissent s'auto-former et se donner le plaisir d'apprendre :

« Mais c'est surtout, du point de vue pédagogique, un temps de régulation, de tutorat destiné à compléter et à renforcer l'apprentissage. Il permet aussi et surtout de maintenir la motivation de l'apprenant. C'est donc un complément qualitatif indispensable » (Poncin, 2020, pp. 94-95).

2.8 Création d'une communauté réflexive

Dans un environnement numérique, le forum en ligne comme activité dans *Moodle* est un espace fiable pour une construction de connaissances et cela à travers l'interaction entre les pairs. Pour une création d'une communauté réflexive, un programme appelé CITE (*Community and Inquiry in Teacher Education*) (Erickson, Clarke, Farr Darling, & Mitchell, 2004, p. 96), a été élaboré en 1997 par Erickson, Clarke, Farr Darling et Mitchell. Son objectif est de créer un forum de discussion en ligne *WebCT* entre des enseignants pour le partage des connaissances sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, et les soumettre à l'analyse et la critique publiques (Erickson, Clarke, Farr Darling, & Mitchell, 2004, p. 108). Cette expérience dont le forum représente une

partie de ce programme a démontré l'importance des commentaires des pairs sur la construction des savoirs (Erickson, Clarke, Farr Darling, & Mitchell, 2004, p. 112).

2.9 La classe inversée

Le concept de la classe inversée repose fondamentalement sur « ce qui est traditionnellement fait en classe est effectué à la maison et ce qui est traditionnellement réalisé à domicile sous forme de devoirs est effectué en classe » (Bergmann & Sams, 2014, p. 15). Ce concept s'avère intéressant pour un apprentissage en ligne, d'où vient l'idée de présenter aux apprenants des ressources pédagogiques, afin qu'ils soient en mesure de les préparer chez eux avant de se présenter en classe. Dans cette optique, la classe inversée dans un environnement numérique, nécessite une diversité d'activités qui offrent aux apprenants l'opportunité de suivre des cours en ligne et de se préparer à l'interaction en classe. Cette diversité réside essentiellement dans la présentation des ressources comme la vidéo, où l'apprenant est amené à l'écouter autant de fois et faire des pauses pour l'assimiler (Bergmann & Sams, 2014, p. 25).

3. Procédure expérimentale

3.1 Méthode expérimentale

Dans cette recherche, nous allons mettre en exergue l'impact de la diversité des activités sur la plateforme *Moodle*, et savoir à quel point cette diversité pourrait satisfaire les apprenants. Notre échantillon de recherche est composé de (69 étudiants inscrits en première année) classés dans le groupe G1, et (34 étudiants inscrits en deuxième année) classés dans le groupe G2. Ces deux groupes sont inscrits en licence en langue française (didactique du FLE) au centre universitaire Salhi Ahmed de Naâma.

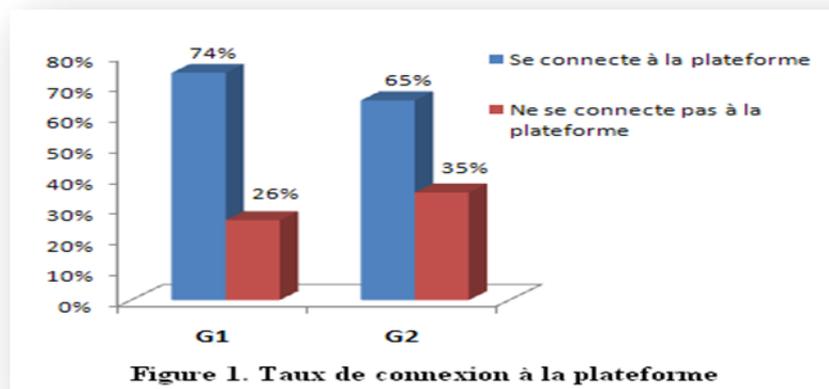
En tant qu'enseignant, nous avons incité et aidé les étudiants du G1 à rejoindre la plateforme, et nous leur avons présenté une multitude d'activités (Forum, Atelier, Visioconférence, Test, etc.).

À cet effet, nous avons adressé au G1 et au G2 un questionnaire de 6 questions, qui seront analysées quantitativement. Nous allons ainsi excepter les étudiants qui n'accèdent pas à la plateforme (selon la première question), cela change notre échantillon présenté pour l'analyser.

4. Résultats obtenus

Question n° 1

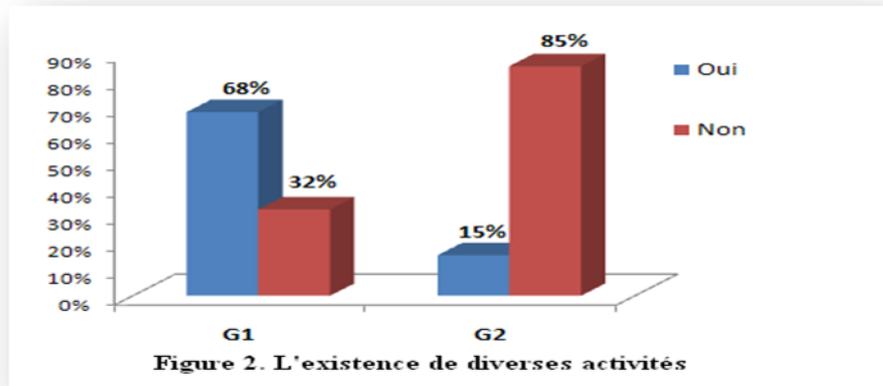
Connectez-vous à la plateforme *Moodle* du centre universitaire Salhi Ahmed de Naâma ?



La figure 1 montre le taux d'accès à la plateforme. Comme il a été souligné au-dessus, nous nous contenterons uniquement des étudiants qui accèdent à la plateforme avec un taux d'accès de 74% pour le G1, et un taux de 65% pour le G2.

Question n° 2

Si vous vous connectez à la plateforme, trouvez-vous une diversité d'activités (Forum, Atelier, etc.) ?

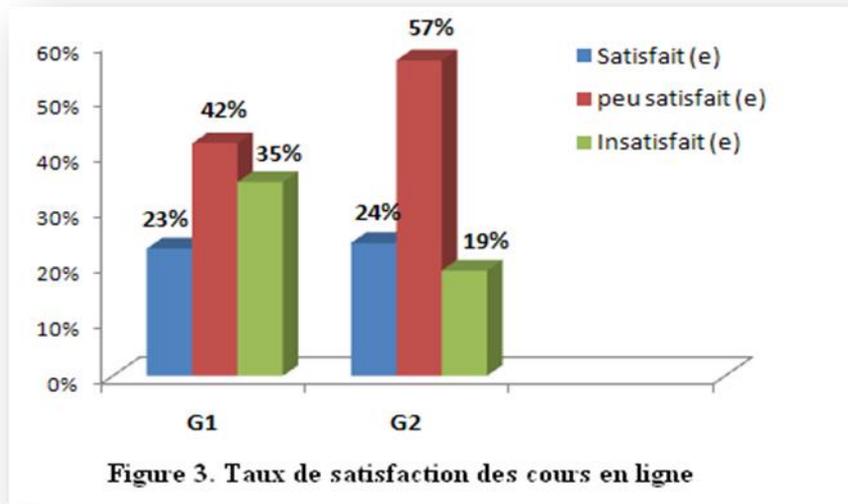


Dans la figure 2, un taux de 68% d'étudiants du G1 trouvent une diversité d'activités sur la plateforme. Cependant, 32% d'étudiants – du même groupe – ne trouvent pas cette diversité.

Un taux de 15% d'étudiants du G2 trouvent une diversité d'activités sur la plateforme. Tandis qu'un taux de 85% d'étudiants ne trouvent pas cette diversité – dans ce même groupe - (deux étudiants de groupe n'ont pas répondu à cette question).

Question n° 3

Êtes-vous satisfait (es) des cours qui vous sont présentés en ligne (via la plateforme du centre universitaire Salhi Ahmed) ?

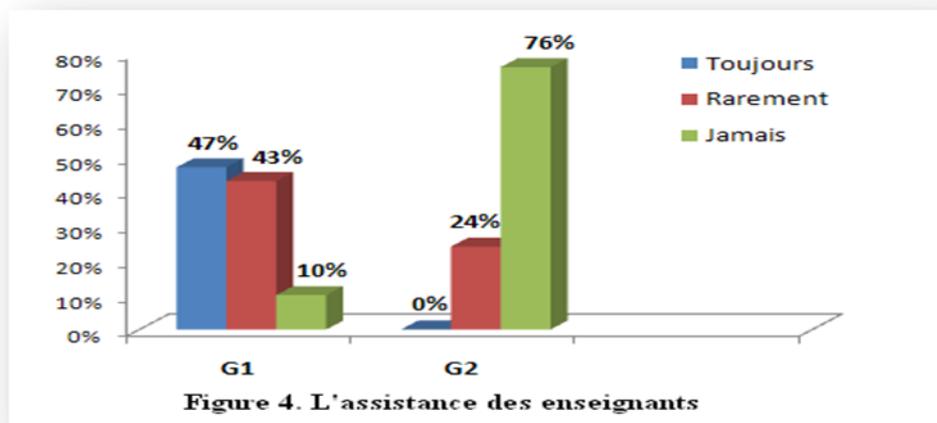


Dans la figure 3, nous constatons qu'un taux de 23% d'étudiants du G1 ont confirmé qu'ils sont satisfaits de tout ce qui est présenté sur la plateforme Moodle, en raison de leur participation permanente dans toutes les activités présentées. Tandis qu'un taux de 42% d'étudiants - du même groupe - expriment qu'ils sont peu satisfaits, parce qu'ils n'arrivent pas à accomplir certaines activités. Cependant, un taux de 35% d'étudiants sont insatisfaits, en raison de leurs difficultés rencontrés lors de la manipulation des activités dédiées.

Concernant le groupe G2, un taux de 24% d'étudiants expriment qu'ils sont satisfaits, sachant que nous ignorons les types d'activités dédiées à ce groupe. Cependant, un taux de 57% d'étudiants ont confirmé qu'ils sont peu satisfaits, en raison de leurs difficultés rencontrées lors de la consultation des cours. Tandis qu'un taux de 19% ont affirmé qu'ils sont insatisfaits, en raison de leur méconnaissance d'accès aux cours (un seul étudiant n'a pas répondu à la question).

Question n° 4

Êtes-vous guidés (es) par votre enseignant en manipulant la plateforme ?

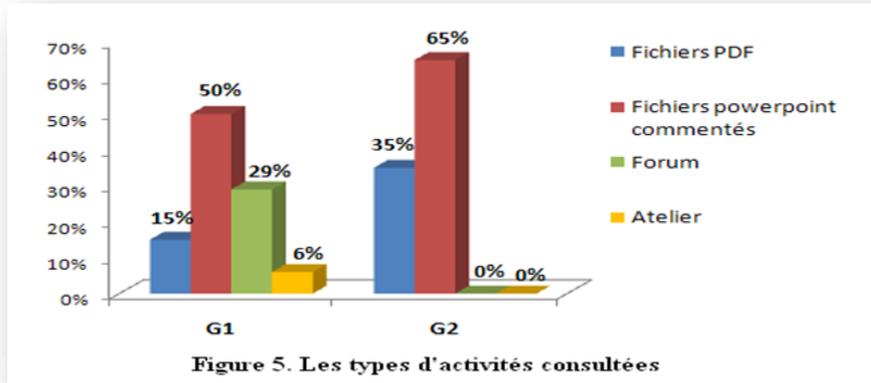


La figure 4 montre que 47% d'étudiants du G1 ont exprimé qu'ils sont toujours accompagnés par leur enseignant. Cependant, 43% du d'étudiants - du même groupe - ont confirmé qu'ils sont rarement guidés, et 10% d'étudiants ont exprimé qu'ils ne bénéficient d'aucune assistance de la part de leur enseignant (un seul étudiant de ce groupe n'a pas répondu à la question).

Concernant le groupe G2, aucun étudiant n'a confirmé qu'il est guidé par les enseignants. Tandis que, 24% d'étudiants ont exprimés qu'ils sont rarement accompagnés, et 76% d'étudiants ont affirmé qu'ils sont privés de tout accompagnement de la part de leurs enseignants.

Question n° 5

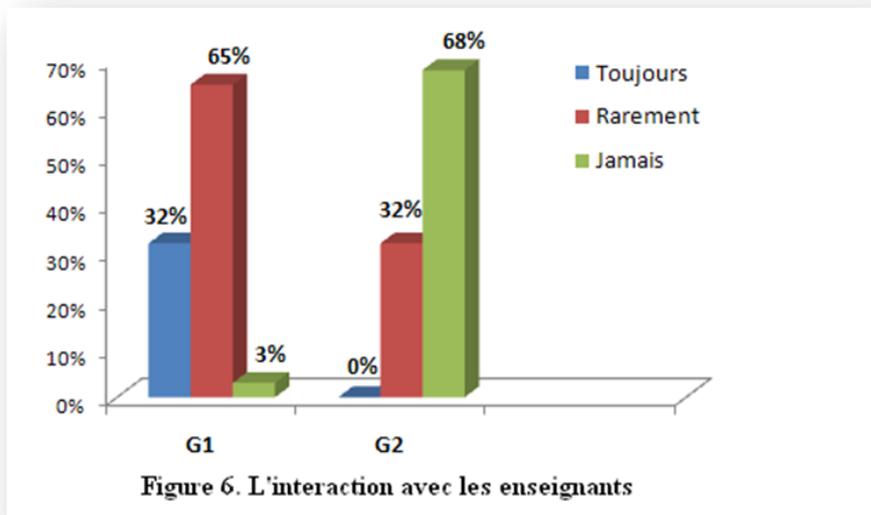
Dans quelles activités de la plateforme pratiquez-vous votre enseignement/apprentissage en ligne (via la plateforme) ?



Dans la figure 5, le taux de consultation des fichiers PDF représente 15% pour le G1 et 35% pour le G2. Cependant, le taux de consultation des fichiers Powerpoint commentés représente 50% pour le G1 et 65% pour le G2. Tandis que, le taux d'utilisation du forum représente 29% pour le G1 et 0% pour le G2. Néanmoins, le taux d'utilisation d'atelier représente 6% pour le G1 et 0% pour le G2. Ainsi, nous constatons que les cours en Powerpoint commentés sont les plus consultés par les deux groupes. Ainsi, nous avons constaté qu'il existe une carence flagrante d'utilisation du forum et de l'atelier auprès des étudiants du G2.

Question n° 6

Interagissez-vous en ligne (via la plateforme *Moodle*) avec votre enseignant ?



En ce qui concerne la figure 6, un taux de 32% d'étudiants du G1 ont exprimé qu'ils sont en interaction permanente avec leur enseignant. Tandis que 65% d'étudiants interagissent rarement avec leur enseignant, et un taux de 3% d'étudiants ont exprimé qu'ils sont privés de toute interaction. Cependant, aucun étudiant n'a exprimé qu'il est en interaction avec ses enseignants, un taux de 32% d'étudiants ont exprimé qu'ils sont

rarement en interaction, et une grande majorité de 65% -une même groupe - a exprimé qu'elle n'est jamais en interaction.

5. Discussion des résultats

D'après les résultats obtenus, nous pouvons dire que l'accompagnement et la motivation dédiés au G1 ont beaucoup aidé les étudiants à rejoindre la plateforme et surmonter les difficultés rencontrées lors de l'authentification (figure 1).

Pour les étudiants qui ont pu rejoindre cette plateforme, une majorité d'étudiants du G1 bénéficie d'une diversité d'activités grâce à notre accompagnement et notre motivation soutenus par la présentation des guides d'utilisation des forums, des ateliers et des devoirs (voir tableau N°1). En revanche, le G2 ne bénéficie plus de cet avantage (figure 2).

Au niveau de la satisfaction, une grande majorité des deux groupes a exprimé qu'elle est satisfaite ou peu satisfaite des cours présentés en ligne, ce qui signifie l'importance de la présentation des supports pédagogiques sur la plateforme *Moodle*, qui pourraient aider et renforcer l'enseignement en présentiel (figure 3).

Concernant l'assistance du tuteur, une grande majorité du G1 a exprimé qu'elle est guidée par l'enseignant. Cependant, le G2 ne bénéficie pas de cette assistance. Cela dit que les étudiants ont besoin de cet acte volontaire du tuteur, afin qu'ils puissent avancer dans leurs enseignements (figure 4).

Les fichiers Powerpoint sont les plus utilisés par les deux groupes, vu leur simplicité et leur facilité d'utilisation. Mais en ce qui concerne les autres activités comme le forum et l'atelier, une carence flagrante est constatée chez les étudiants du G2. Cela explique que ces activités nécessitent une connaissance de conception des ces activités auprès des tuteurs (figure 5).

En liaison avec la figure 5, le forum en ligne offre une possibilité d'interaction entre l'étudiant et le tuteur. C'est pour cela que le G1 utilise beaucoup plus cette activité comme un moyen d'interactions asynchrones, pour s'exprimer et donner leurs avis à travers les commentaires transmis (voir tableau N° 2). Tandis que le G2 ne bénéficie pas de cet environnement interactionnel en ligne.

6. Conclusion

En définitive, nous concluons que la diversité d'activités - au niveau de la plateforme *Moodle* du centre universitaire Salhi Ahmed de Naâma – dédiée au G1 enrichit beaucoup plus l'interaction en classe du FLE. A cet effet, il est à souligner que l'accompagnement et la motivation des apprenants sont des clés de réussite, afin de parvenir à un e-learning de bonne qualité, qui répond à leurs besoins.

En perspective, il importe de préciser qu'un accompagnement des enseignants en matière de conception des cours en ligne est nécessaire pour parvenir à un e-learning de bonne qualité, afin de les inciter à créer leurs propres cours, en vue de satisfaire les besoins de leurs apprenants.

Références bibliographiques

- Benrouane, S. A. (2011). *Guide pratique du e-learning : Stratégie, pédagogie et conception*. Dunod, Paris.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *La classe inversée*. Québec : Editions Reynald Goulet Inc.
- Charlier, Bernadette & Henri, France. (2010). *Apprendre avec les technologies cité dans Daniel Peraya*. Paris, France : PUF.
- Erickson, G., Clarke, A., Farr Darling, L., & Mitchell, J. (2004). Création d'une communauté Réflexive dans un programme de formation à l'enseignement. Dans P. Jonnaert, & D. Masciotra, *Constructivisme choix contemporains : Hommage à Ernst Von Glasersfeld* (pp. 92-118). Québec, Canada : PUQ.

- Guillemet, P. (2007). *Former à distance : La Télé-université et l'accès à l'enseignement supérieur 1972-2006*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2013). *TIC, technologies émergentes et Web 2.0 : Quels impacts en éducation ?* Québec : PUQ.
- L'Hostie, M., & Boucher, L.-p. (2004). *L'accompagnement en éducation : Un soutien au renouvellement des pratiques*. Québec : PUQ.
- 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. ISSN: 1584 – 143X e-ISSN: 2344-4193.
- Poncin, M. (2020). *Du présentiel au e-learning efficient : comment développer une formation professionnelle à distance*. Malakoff: DUNOD.
- Von Glasersfeld, E. (2004). Introduction à un constructivisme radical. Dans P. Jonnaert, & D. Masciotra, *Constructivisme choix contemporains : Hommage à Ernst Von Glasersfeld* (pp. 13-36). Québec : PUQ.

Annexes

Tableau N° 1

Tableau récapitulatif de toutes les opérations faites par les étudiants du groupe G1 sur la plateforme Moodle du centre universitaire Salhi Ahmed de Naâma pendant l'année universitaire 2021/2022 (statistiques extraites depuis la plateforme Moodle)

Contexte de l'événement	Nombre d'opérations
Atelier: Votre production orale concernant la séquence audio présentée	369
Autre	815
BigBlueButton: Forum	172
Cours: Compréhension de l'oral	5964
Devoir: Test N° 01 (2ème semestre)	2763
Feedback: Questionnaire N°01	45
Feedback: Questionnaire N°02	16
Fichier: Fichier audio	411
Fichier: Guide d'utilisation de l'activité "devoir"	193
Fichier: Guide d'utilisation d'un atelier	121
Fichier: Guide d'utilisation du forum (séquence audio)	199
Fichier: La vidéo "comment combattre le trac"	154
Forum: Annonces	104
Forum: Débat	1556
Forum: Test N° 2 : débat sur la vidéo "combattre le trac"	1421

Tableaux N° 2

Tableau récapitulatif des contributions des étudiants du groupe G1 sur la plateforme Moodle du centre universitaire Salhi Ahmed de Naâma pendant l'année universitaire 2021/2022 (statistiques extraites depuis la plateforme Moodle)

Nombre de discussions lancées	Nombre de réponses envoyées dans toutes les activités	Nombre de mots dans toutes les activités	Nombre de caractères dans toutes les activités
34	96	6038	31597

Image N° 1

Première interface illustrant quelques activités créées sur la plateforme Moodle du centre universitaire Salhi Ahmed de Naâma.

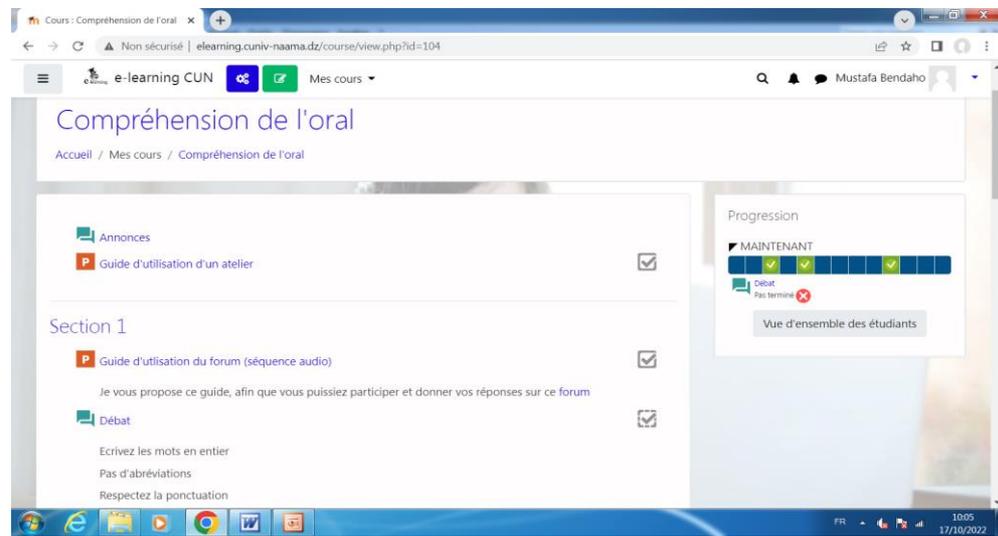


Image N° 2

Suite N° 1 de la première interface de la plateforme Moodle du centre universitaire Salhi Ahmed de Naâma.

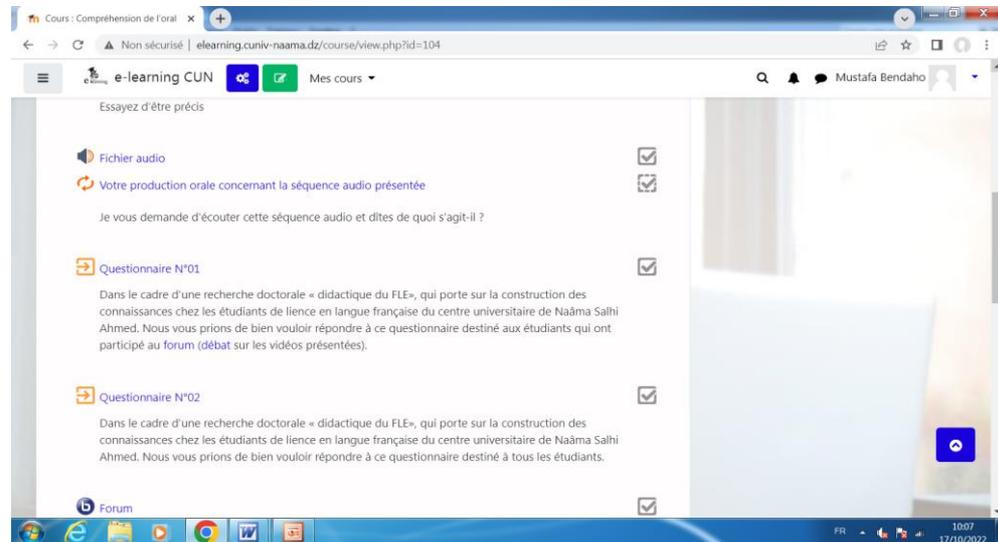


Image N° 3

Suite N° 2 de la première interface de la plateforme Moodle du centre universitaire Salhi Ahmed de Naâma.

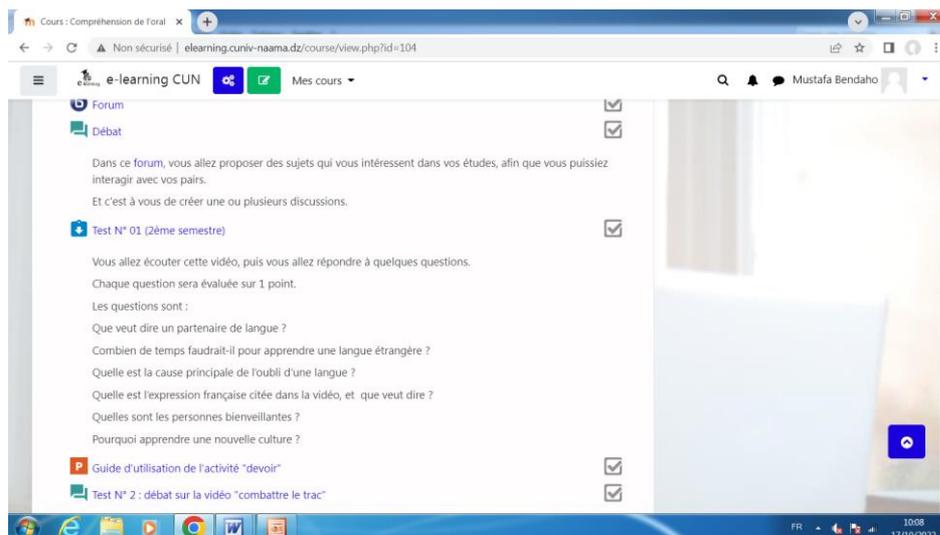
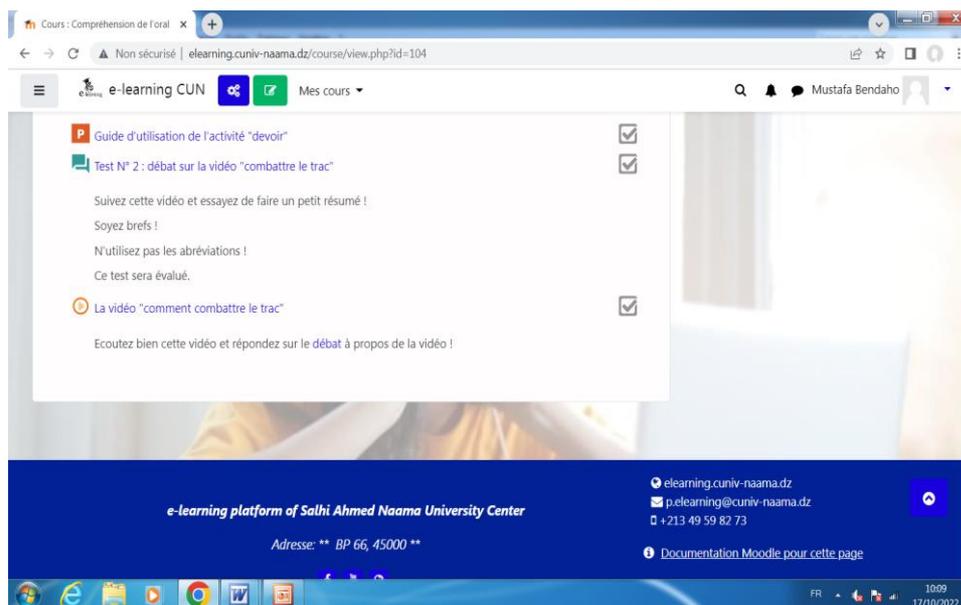


Image N° 4
Suite N° 3 de la première interface de la plateforme Moodle du centre universitaire Salhi Ahmed de Naâma.



MUSTAFA BENDAHO est doctorant en didactique des langues étrangères à la Faculté des Lettres et des Langues, Centre Universitaire Salhi Ahmed de Naâma (Algérie). Ses recherches portent sur la construction des connaissances dans un environnement numérique à distance (e-learning). Ses participations scientifiques s'intéressent à l'effet

des activités réalisées sur la plateforme « Moodle » sur la construction des connaissances en milieu plurilingue.

MOHAMED MEKKAOU est Maître de conférences (HDR) au Département de Langue et Littérature Françaises, Faculté des Lettres et des Langues, Université de Mascara (Algérie). Ses recherches, ainsi que ses nombreuses participations et publications scientifiques portent essentiellement sur l'enseignement/apprentissage du français par le biais du numérique, et sur la conception des systèmes d'aides didactiques pour l'enseignement/apprentissage du FLE/FOS.

**FORMER LES FUTURS PROFESSEURS DE LETTRES
MODERNES À L'ANGLAIS. QUELSENJEUX ?/ WHYSHOULD WE
TEACH ENGLISH TO FUTURE TEACHERS OF FRENCH IN
FRANCE?¹**

DOI: 10.5281/zenodo.7458995

Résumé: La formation professionnelle des enseignants de l'enseignement secondaire est au cœur de la prochaine réforme qui est opérationnelle depuis septembre 2021 en France. Les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation doivent à nouveau penser leur offre de formation en fonction de l'évolution du métier, des besoins des élèves et des directives européennes. Dans cet article, nous nous posons la question du bien-fondé d'un enseignement en anglais pour les futurs professeurs de Lettres modernes dans leur cursus de formation initiale.

Mots-clés: formation initiale, stagiaires, LANSAD, DNL, anglais, Lettres modernes.

Abstract: The professional training of secondary education teachers is the center of the overall reform which was implemented in France in September 2021. The Superior Schools of Higher Education have to offer the in-service trainees a brand new curriculum to meet with the profession evolutions, the students' academic needs and the Council of Europe's recommendations. In this article, we wonder about the benefits of teaching English to the future professors of French during their initial training session.

Keywords: Pre-service training, trainees, ESP, CLIL, English, French Literature.

La formation professionnelle des enseignants aux nouvelles pratiques est un des piliers de la philosophie du métier et ces dernières années ont vu de nombreux changements arriver, en particulier dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes. L'approfondissement d'une discipline non-linguistique en anglais vient de l'Amérique du Nord et plus particulièrement du Canada dans un contexte d'immigration et de minorités linguistiques. En France, les professeurs de français peuvent être confrontés, dans le premier comme dans le second degré, à un public allophone nécessitant une prise en charge pédagogique spécifique. La langue de communication peut-être, dans un premier temps, une autre langue vivante que celle du pays d'accueil. Il s'agit souvent de l'anglais.

Les professeurs du second degré suivent une formation linguistique dans le cadre de leur formation initiale afin d'attester d'un niveau CECRL nécessaire à la validation de leur diplôme professionnel et à leur titularisation. Cet article a pour vocation d'explorer le bien-fondé de l'enseignement de l'anglais à de futurs professeurs de Lettres modernes au sein de l'INSPE de l'académie de Limoges. Il interroge les finalités des maquettes de formations élaborées en 2013 suite à la création des nouvelles composantes universitaires et se projette dans la réforme en place à la rentrée universitaire 2021-2022.

Dans ce compte-rendu d'expérience, nous présenterons le secteur LANSAD avec ses spécificités et son mode de fonctionnement. Nous analyserons ensuite le travail d'une stagiaire dans le cadre de la formation à la DNL dispensées depuis 2019.

Nous ferons un bilan didactique et pédagogique du dispositif mis en place en accord avec le Corps d'Inspection.

¹ Sophie DUFOSSÉ SOURNIN, Inspé, CeReS EA 3648, Université de Limoges, France, sophie.dufosse@unilim.fr

1. Le secteur LANSAD de l'INSPE

Cet article situe son expérimentation dans le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines (désormais LANSAD) de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) de l'académie de Limoges. La mention « second degré » comporte les parcours de futurs professeurs Documentalistes, de Conseillers principaux d'éducation, d'Éducation physique et sportive, d'Histoire-Géographie, de Lettres (modernes), de Mathématiques, de Physique-Chimie, de Sciences et vie de la terre, de Lettres-Histoire-géographie. Les spécialistes des langues vivantes en anglais et en espagnol figurent également dans l'offre de formation mais ne font pas partie du secteur LANSAD.

En tant que directrice du département des langues vivantes, nous organisons chaque année la répartition des étudiants inscrits dans la mention second degré des futurs enseignants préparant le master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Ils sont organisés par année (M1 et M2) et regroupés par centres d'intérêts afin d'orienter la sélection des supports et documents exploités en TD. Mis à part les redoublants, ces groupes sont composés de lauréats du CAPES qui sont stagiaires dans des établissements de l'académie de Limoges. Ils enseignent leur discipline en collège ou en lycée à mi-temps et viennent parfaire leur formation à l'INSPE contre un salaire complet. L'État-employeur¹ prend en charge leur rémunération mais rétrocède leur formation à la composante universitaire avec laquelle il travaille de concert pour organiser les dispositifs mis en place et appliquer les différentes modifications initiées par la Rectrice. La conséquence directe de cette double prise en charge est que tous les ans, en septembre, se tient une commission académique réunissant les services du Rectorat et la direction de l'INSPE ainsi que la directrice de l'école d'application locale. Son but est de fixer le sort des alternants pour l'année universitaire. Une directive est alors produite listant les obligations des M2 en termes d'assiduité aux cours, de modalités liées à la recherche ou à l'obligation de valider un certificat comme le C2i2e² devenu PIX.

Le secteur LANSAD de Limoges est composé de 5 groupes en anglais plus un groupe en espagnol en M1 et en M2. Les intervenants sont l'auteur de ces lignes, seule MCF en anglais, et un titulaire à temps partagé accompagnés de vacataires. Les étudiants sont soumis à 12 TD de langue vivante répartis sur les 2 semestres de l'année universitaire. L'examen terminal des M1 est un examen écrit reprenant le format du CLES alors que les M2 font une interaction orale en binôme sur une thématique tirée au sort le matin de l'examen et développée pendant l'année. Les quatre activités langagières principales (les 2 activités de réception et les 2 activités de production) sont travaillées pendant les cours malgré une focale forte sur l'écrit en M1 et sur l'oral en deuxième année. Tous les alternants inscrits en M2 doivent valider le niveau CECRL B2 afin d'attester d'une certaine maîtrise et autonomie en anglais ou en espagnol. Ce niveau linguistique est obligatoire pour valider l'année et le diplôme. Il est donc nécessaire à la titularisation du futur fonctionnaire. Dans cet article, nous mettrons l'accent sur les inscrits en master deuxième année et plus particulièrement sur le groupe n° 5. En 2020-2021, il était constitué de 12 stagiaires en Lettres Modernes plus une en Lettres-Histoire-géographie (future professeure de lycée professionnel) et de 2 redoublantes dans le même parcours PLP.

Le cadre théorique de cet article s'inscrit dans une approche socioconstructiviste basée sur le développement de situations pédagogiques favorisant les apprentissages par des projets. Il se base sur les processus interactifs mis en œuvre par la communication et

¹ L'État « définit des orientations éducatives de manière prospective à partir d'un projet de société validé politiquement. » (Longuet, Springer, in Causa & Chiss, 2012 : 248).

² Certificat informatique et internet niveau 2 – enseignant.

l'apprentissage progressif adaptés aux besoins de l'apprenant adulte. Le développement des aptitudes linguistiques des stagiaires favorise l'accès à des compétences de haut niveau propres aux compétences exigibles pour devenir enseignant du second degré en France. La formation en anglais vient donc en appui des processus mis en œuvre dans les différents parcours développés dans la composante universitaire.

2. Joindre l'utile au professionnel

La commission académique de 2019-2020 ayant imposé l'obligation d'assiduité à tous les M2, y compris ceux qui pouvaient attester d'un niveau CECRL B2 atteint, nous avons dû ouvrir un groupe LANSAD supplémentaire et repenser notre objectif pédagogique de départ. Un projet autour de l'enseignement de la DNL ou discipline non linguistique, a été mis en place dès septembre 2019 avec un échéancier dédié. Il est né de la nécessité de renforcer les cohortes de professionnels aptes à enseigner leur discipline scolaire en langue étrangère dans l'académie. Suite à une réunion avec le Corps d'Inspection, nous avons rédigé un projet pédagogique autour d'une initiation à la DNL avec méthodologie et supports dédiés. L'objectif était d'exploiter les TD d'anglais à des fins d'initiation puis de compléter cette session par le stage développé par le Rectorat de Limoges. L'Inspectrice d'espagnol, présidente de la certification en langues, est intervenue lors du TD n° 1 pour présenter la formation institutionnelle inscrite au Plan académique de formation et les modalités d'habilitation. L'objectif de cette initiation est de proposer des stratégies d'apprentissage « transférables aux situations concrètes de la classe. » (Bélaïr dans Perrenoud, 2012, p.93)

Pour enseigner une discipline non linguistique au lycée (approche plurilingue et modèle de type intégratif centré sur le contenu¹), que ce soit dans une section européenne² ou en dehors, il faut que le professeur soit détenteur d'une certification complémentaire nationale en langue instituée en 2003. Elle représente un examen exigeant, composé d'une épreuve orale devant un jury constitué d'inspecteurs de la discipline enseignée et de la langue concernée. Proposer une formation destinée à l'enseignement disciplinaire en anglais s'inscrit dans la professionnalisation des cursus universitaires et se situe dans la centration sur l'apprenant et ses besoins. Elle permet de travailler les représentations que les stagiaires ont des langues vivantes dans le sens où elles « sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances. » (Castellotti et Moore, 2002, p. 21)

Les futurs professeurs de Lettres (et les CPE) ne sont théoriquement pas concernés par l'habilitation en anglais sauf s'ils valident la mention complémentaire théâtre dans un premier temps, puis ajoutent la certification complémentaire en langue vivante afin d'étudier des œuvres authentiques non traduites dans le texte.

Depuis 2019, à Limoges, le dispositif à destination des étudiants susceptibles d'enseigner leur discipline non linguistique en anglais se déroule traditionnellement en deux temps, selon des principes méthodologiques élaborés en accord avec la Direction de l'INSPE. La première heure du TD est consacrée au développement des quatre activités langagières principales à partir de supports réunis collégialement. Une courte exploitation est ensuite envisagée. Désormais, chaque TD comporte une partie dédiée à l'initiation à la DNL au sens large. La première partie ne doit plus empiéter sur la deuxième heure de cours afin d'aborder la tâche dédiée à l'initiation linguistique et professionnelle à la DNL. Une activité est alors proposée au groupe avec le vocabulaire actif ou passif nécessaire à sa réalisation. Les stagiaires communiquent en langue cible

¹ Pour avoir une description approfondie de l'enseignement d'une discipline non linguistique en anglais voir Geiger-Jaillet, Schlemminger et Le Pape racine (2016).

² L'offre d'enseignement EMILE date de 1981 pour les sections internationales (écoles, collèges et lycées) et de 1992 pour les sections européennes collèges et lycées. (Eurydice, 2006, p. 15).

et une mise en commun est proposée en fin de séance. L'objectif est également de faire le lien avec les domaines du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture et particulièrement les catégories 1, 2, 3 et 5¹. Les entrées culturelles relatives à l'enseignement-apprentissage de l'anglais sont régulièrement mobilisées afin de créer un lien entre la didactique de la discipline d'origine (le français) et celle de la langue-cible (l'anglais). En octobre 2019, par exemple, une activité de *mini-teaching* proposée au groupe LANSAD constitué à l'époque, était ancrée dans une des entrées culturelles développées dans les programmes d'anglais de la classe de Seconde soit « l'Art de vivre ensemble ».

Les tâches proposées lors de la partie DNL de la formation vont de l'utilisation du numérique en classe à l'élaboration d'un CV et d'une lettre de motivation. Le scénario proposé envisage de répondre à un appel à candidature fictif dans le cadre d'un projet de type *Erasmus Teaching*. Certaines compétences du Référentiel métier de 2013 sont particulièrement abordées et développées dans la formation. Il s'agit de « maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique » (compétence P1), « prendre en compte la diversité des élèves » (CC4) ou « coopérer au sein d'une équipe » (CC10). Les gestes professionnels sont donc au cœur de ce dispositif, tout comme les « gestes didactique » au sens où l'entendent Morel, Bucheton, Carayon, Faucanier et Laux (2015, p. 3). Ils « ont pour cible les savoirs, compétences et gestes d'étude spécifique de la séance. Ils évoluent avec l'avancée de la leçon ou de la séquence ou de la scolarité. » L'agir de l'enseignant est tout autant travaillé que le savoir. En effet, le métier « s'acquiert dans une articulation entre les situations vécues (fictives ou réelles) et les théories qui tentent de les expliquer, par le biais d'une généralisation des processus. » (Bélair dans Perrenoud, 2012, p. 94)

Le bilan de cette première année de mise en place du module a été positif avec cependant un sentiment de travail parfois inachevé dans le sens où certaines activités n'ont pu être menées à leur terme car trop longues et ambitieuses, mais aussi à cause de l'absence des alternants convoqués à des stages en établissement par leurs Inspecteurs respectifs (Dufossé, 2020).

Le dispositif a été étendu à tous les groupes du secteur LANSAD à la rentrée 2020 suite à la demande du Corps d'inspection avec reconduction en anglais et création en espagnol.

L'auteure de ces lignes a pris en charge le groupe constitué des futurs professeurs de Lettres modernes. Pour justifier de la formation à la certification en langue imposée par le Rectorat, nous sommes partis du postulat de départ que les stagiaires avaient validé le certificat en théâtre et que la certification en anglais leur était nécessaire pour l'étude d'œuvres dans la langue de Shakespeare. C'est ce biais qui a été utilisé pour justifier de l'enseignement de l'anglais appliqué à la classe de français au sein du secteur.

3. Un exemple de projet en Lettres modernes

Les thématiques abordées au semestre 4 de cette année universitaire sont d'abord communes à tous les groupes pour des raisons de mutualisation de sources puis ancrées dans la spécialité des parcours rencontrés. Seule la deuxième partie de TD relève de la formation à la certification en langue.

À partir du cours n°5, l'ensemble des documents visait la discipline du parcours visé mais en anglais avec une application sur le terrain et l'élaboration d'une séance à partir du document-cible.

¹ Domaine 1 : Les langues pour penser et communiquer ; domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre ; domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen ; domaine 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine.

Une première approche de la DNL s'est faite, par exemple, par l'enseignement du lexique en langue étrangère. Plusieurs pratiques telles que le recours à la carte heuristique, au nuage de mots, aux mots-clés, ont été introduites en deuxième partie de séance. Les stagiaires ont proposé des outils transférables à leurs cours en fonction de leurs expériences sur le terrain et fidèles à un enseignement de type macro-alternance (Geiger-Jaillet, Schlemminger et Le Pape racine, 2016, p. 92) avec séparation relative de la langue maternelle et de la langue-cible. Un passage par le français ou recours raisonné à la langue de scolarisation, peut être encouragé cependant pour les pauses structurantes et récapitulatives. Il s'agit d'effectuer une métaréflexion sur le discours ou d'en passer par une étape d'étayage (traduction de la consigne, par exemple). Lors du dernier TD du semestre 4, les alternants ont rédigé un CV dans le but de postuler en ligne à un emploi fictif de professeur de français au lycée Charles de Gaulle à Londres. L'objectif de cette activité est de jouer le rendez-vous de recrutement par le biais d'une interaction orale entre le Proviseur de l'établissement londonien et les alternants, conjuguant ainsi préparation à l'examen terminal à l'INSPE et préparation à la certification en anglais. Ce projet a été finalisé à la rentrée universitaire de janvier 2021 suite à notre correction des documents rédigés au préalable.

Dans ce compte-rendu d'expérience, nous aimerions attirer l'attention sur une tâche proposée en réception (compréhension orale) à partir d'une vidéo intitulée *Why Shakespeare Loved Iambic Pentameter*¹. Il a été demandé aux stagiaires de regarder le document en autonomie² et d'en faire un résumé, puis de proposer une courte tâche destinée à des élèves de 3^{ème} voire de Seconde professionnelle. L'objectif était de lier l'étude de la langue mais aussi de la culture de la langue-cible tout en suggérant une étude comparative avec le système de la langue d'origine, soit le français. Chacun devait envoyer via la messagerie de l'université une courte activité contextualisée ayant pour appui la vidéo étudiée pendant le TD. Un rappel des différentes étapes à respecter dans son ensemble lors de la mise en œuvre pédagogique d'une séance en anglais a été fait pendant le cours. Une stagiaire³ en Lettres-Histoire-géographie a proposé l'activité suivante destinée à une classe de Seconde professionnelle. Elle est constituées d'activités liées à des captures d'écran de la vidéo. Nous la livrons sans les annotations proposées en particulier autour du recours à la traduction qui serait, dans cette situation, sûrement évitée et remplacée par une activité plus productive en terme d'autonomie de lecture et d'accès au sens du texte, au moins en didactique de l'anglais :

Séance : Shakespeare le rythme pour les émotions

Objectifs :

- Apprécier la dimension esthétique et créative de la parole
- Comprendre et maîtriser les genres qui participent à la fois de l'oral et de l'écrit.

Notions :

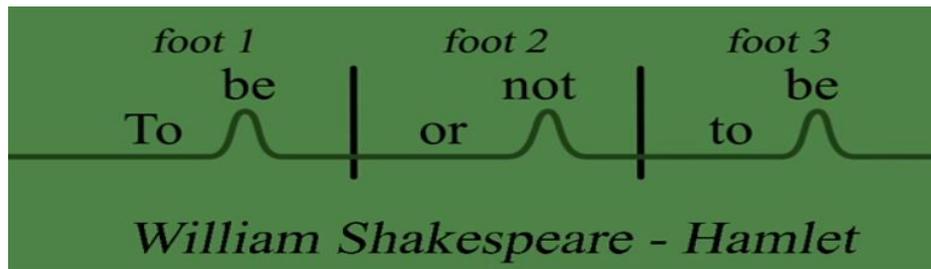
- Rhythm / poeticmeter
- Emotion
- IambicPantameter

Activité 1 : Oral - Découverte.

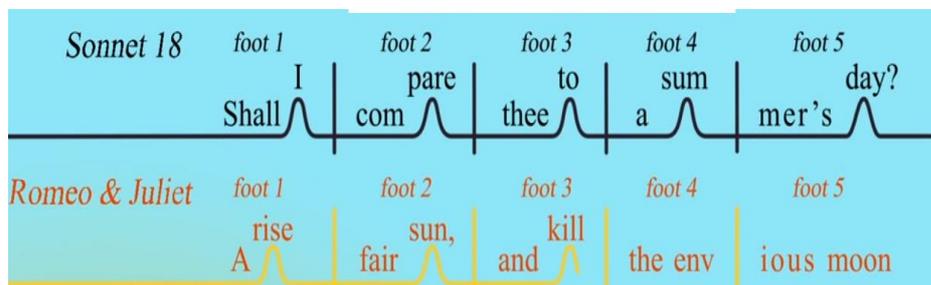
¹https://www.youtube.com/watch?v=I5IsuyUNu_4

² Les cours ont lieu à distance à cause de la crise sanitaire liée à la Covid-19.

³ Nous remercions Astrid Brachet pour sa participation à l'article.



- 1) Lecture de la phrase.
 - 2) Que pouvons-nous voir ?
.....
- ⇒ Iambic



- 3) Lecture de la phrase.
- Iambicpentameter

Activité 2 : Qu'est-ce que le Iambic pentameter ?



- La métaphore du pirate pour comprendre le rythme plus aisément.

Diagram illustrating the rhythm of iambic pentameter with five feet labeled 'foot 1' to 'foot 5'. The words are: If mu | sic be | the food | of love | play on.

Give me excess of it, that, surfeiting,
 The appetite may sicken, and so die.
 That strain again! it had a dying fall:
 O, it came o'er my ear like the sweet sound,
 That breathes upon a bank of violets,
 Stealing and giving odour! Enough; no more:
 'Tis not so sweet now as it was before.
 O spirit of love! how quick and fresh art thou,
 That, notwithstanding thy capacity
 Receiveth as the sea, nought enters there,
 Of what validity and pitch soe'er,
 But falls into abatement and low price,
 Even in a minute: so full of shapes is fancy
 That it alone is high fantastical.

4) Lecture du texte avec les élèves. / Avec la traduction juste à côté.

Activité 3 : Pourquoi une telle écriture ?

..... de Hamlet et sa place dans le monde

Diagram illustrating the rhythm of iambic pentameter with five feet labeled 'foot 1' to 'foot 5'. The words are: To be | or not | to be | is | the question.

Diagram illustrating the rhythm of iambic pentameter with five feet labeled 'foot 1' to 'foot 5'. The words are: A rise | fair sun | and kill | the env | ious moon.

Roméo exprime son..... pour Juliette.

A retenir :

Le IambicPentameter est un rythme poétique qui est similaire à un aussi l'utilise quand ses personnages doivent transmettre des

Dans cette séance partielle, théâtre, versification et langue anglaise ont été mobilisés afin de construire une tâche complexe à visée actionnelle dans le sens où l'entend Bourguignon (2015, p. 178). Il s'agit d'une « démarche d'enseignement/apprentissage dont la finalité est la capacité à utiliser de manière pertinente, c'est-à-dire à mobiliser ses connaissances et ses capacités langagières pour atteindre un objectif défini dans le cadre d'une tâche non langagière. » Le passage au français ne pose pas de problème s'il est mené avec discernement. En effet, il « ne trouve une efficacité que dans la mesure où les élèves réussissent un mouvement de décentration qui leur permet de mettre en place des hypothèses de fonctionnement différencié. » (Castellotti et Moore, 2002, p. 17)

Notre stagiaire a appliqué les préconisations de Geiger-Jaillet, Schlemminger et Le Pape racine (2016, p. 121-122) en réduisant la complexité des documents par un séquençage (captures vidéos) mais aussi en contextualisant le travail par un titre de tâche explicite. Elle a créé des étapes différentes dans l'approche de l'activité (résultat de choix préalables liés à la transposition didactique du document-source) et en est passée par la traduction pour éliminer toute ambiguïté liée à la langue-cible. Seule manque la construction systématique d'une terminologie propre aux besoins de la séquence et de la discipline. Rien ne dit, en situation réelle d'enseignement-apprentissage cependant, que le champ sémantique n'aurait pas été construit au préalable pour être intégré de façon spiralaire à la séance du jour.

L'apprenant est considéré ici comme un acteur social. Il agit en contexte réel dans la société contemporaine culturelle. Les objectifs pédagogiques proposés sont cohérents avec la didactique de la discipline enseignée mais aussi avec celle de la langue-cible. Ils reposent sur un « système de situations didactiques » (Sensevyet *al.*, 2020, p. 60). Les élèves peuvent utiliser les captures d'écran pour accéder au sens du document étudié et éviter ainsi un problème de surcharge cognitive reprochée aux approches de type EMILE¹ (Roussel et Gaonac'h, 2017, p. 105). Dans notre exemple, la métaphore du pirate est particulièrement parlante pour un élève. Ils peuvent la mémoriser (symboliser) et mobiliser cette connaissance dans le cadre d'une étude comparée avec l'alexandrin français, par exemple. Chacun est ensuite amené à déduire les règles du fonctionnement de la structure rythmique des vers shakespeariens. La phrase récapitulative de type métacognitif de fin de tâche permet de conceptualiser ou « remobiliser ses connaissances antérieures, élaborer des idées, des modèles mentaux, fournir un feedback fondé conceptuellement » (Tricot, 2017, p. 30) de ce savoir par rédaction. Vient enfin la phase de mémorisation via un procédé d'induction ou « méthode partant des expériences et de leurs conclusions pour parvenir à l'énoncé des lois et des principes. » (De Ketele, 1989, p. 223). Elle pourra être remobilisée dans le cadre d'une autre séance sur le théâtre par un procédé méta-communicatif. Cette tâche se divise en trois étapes donc : découverte, manipulation et appropriation. Dans cette situation, l'apprenant se voit imposer un « jumelage de deux apprentissages, portant sur la L2 et sur un contenu disciplinaire » (Roussel et Gaonac'h, 2017, p. 104). L'activité proposée sur la dimension esthétique du vers shakespearien permet d'articuler une entrée culturelle anglaise avec des contenus liés aux compétences du français. Elle mobilise la didactique du français mais un support en langue étrangère. La séquence s'appuie sur une discipline scientifique tout en intégrant des stratégies d'étayage (les images et la traduction) pour soutenir l'apprentissage des nouvelles notions par contextualisation mais aussi visualisation. L'ingénierie mise en place vise directement la pratique de classe et permet une pédagogie contextualisée et actionnelle mobilisant des opérations cognitives de haut niveau. La mise en œuvre pédagogique est actionnelle en effet, dans le sens où la stagiaire a mobilisé des compétences cognitives et socio-culturelles

¹ Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère ou CLIL en anglais.

interdisciplinaires au service d'une démarche professionnelle et d'une pratique de classe. Le tissage¹ peut se faire ensuite en français ou en langue-cible. On remarque l'empreinte du socioconstructivisme qui privilégie l'importance des étapes d'apprentissage, l'accompagnement de l'enseignant par des consignes claires et efficaces, puis l'accès à la mémorisation-conceptualisation dans un souci d'autonomisation. Les gestes professionnels développés ici sont transversaux et interdisciplinaires. Ils s'inscrivent dans l'épaisseur de l'agir inscrit dans des codes et une culture partagée. Ils évitent « une approche dichotomique des enjeux théoriques et pratiques du métier d'enseignant » (Rayou et Ria, 2009, p. 80). La pratique didactique déployée², qu'elle soit autonome ou intégrée, crée un lien, un tissage entre les deux disciplines enseignées donnant du sens à l'apprentissage. Elle représente « l'abandon d'une vision cloisonnante de la/des compétence(s) des individus en matière de langue et culture » (Séré dans Causa et Chiss, 2012, p. 205) dans un système caractérisé par une vision encore trop monolingue de l'élève³ (Geiger-Jaillet, Schlemminger et Le Pape Racine, 2016, p. 45). Elle met à mal la représentation de compétences séparées entre L1 et L2 et la crainte « que la connaissance de plusieurs langues renforce des difficultés liées à la complexité [...] » (Castellotti et Moore, 2002, p. 14). La langue anglaise est ici repensée en tant que compétence professionnelle complexe. Elle implique une certaine décentration des acteurs (De Ferrari, 2012, p. 230) par rapport à logique de la formation initiale en Lettres modernes. La démarche de DNL s'inscrit dans une double relation entre un paradigme disciplinaire et un autre linguistique. Cet exemple est l'illustration de ce que De Ferrari (2012, p. 236) nomme la formation-action qui a pour objectif « de développer des compétences nouvelles à travers l'application des apprentissages dans des productions émergent dans le cadre de la formation » mais aussi de travailler sur les représentations qu'élèves et enseignants ont de la langue-cible par un travail réflexif. Cette démarche est « de nature à favoriser les distanciations nécessaires et la relativisation de la position du système maternel vis-à-vis du système étranger » par des mises en écho (Castellotti et Moore, 2002, p. 19). Notre objectif de formatrice est de se projeter dans l'enseignement-apprentissage du futur. En effet, « [se] préparer à agir dans la classe, c'est apprendre à combiner les différentes variables d'une situation d'enseignement et d'éducation. » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 30) Notre exemple illustre comment faire coïncider le macro-contexte d'enseignement-apprentissage (les programmes et orientations pédagogiques) aux micro-contextes (les situations de classes et gestes professionnels des futurs professeurs de français). Elle permet de développer une conscience interculturelle (Geiger-Jaillet, Schlemminger et Le pape racine, 2016, p. 132).

Nous pouvons représenter cette démarche par le schéma ci-dessous :

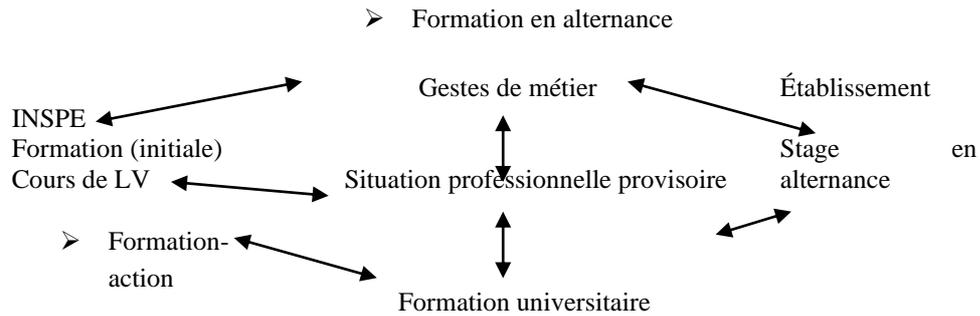
Schéma 1- situer la formation-action dans les cours d'anglais du secteur LANSAD à l'INSPE.

Entrée progressive dans le métier d'enseignant de Lettres modernes

¹ « [...] activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon. » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 35)

² Elle sera autonome dans le cadre d'un projet de type classe européenne ou intégrée à un projet semestriel ou à une séquence particulière, par exemple.

³ Geiger-Jaillet, Schlemminger et Le Pape racine le rappellent « Les monolingues sont minoritaires au monde, mais majoritaires en Europe [...] ». » (2016, p. 47)



La formation initiale des futurs professeurs du secondaire passe par un enseignement universitaire disciplinaire savant et théorique. Ce dernier leur apporte les ressources utiles à l'élaboration du contenu didactique des séquences développées sur le terrain mais aussi un niveau de connaissances générales de haut niveau nécessaires à l'entrée dans le métier par un travail de recherche, par exemple. L'acquisition de gestes professionnels se fait via le stage à mi-temps en établissement auprès d'un tuteur-terrain ou collègue expert de la discipline enseignée. Il est reconnu comme tel par la hiérarchie (le Rectorat et le corps d'Inspection) et l'INSPE. Cette formation en alternance est sanctionnée par la titularisation du stagiaire. Elle est l'aboutissement de la validation du master MEEF et de la réussite du stage en établissement. L'entrée définitive dans le métier amène le jeune enseignant à développer des gestes de métiers tout au long de sa carrière. Le rôle des formateurs de L'INSPE se situe aux intersections entre savoirs savants et pratique professionnelle par un travail de définition et d'apprentissage autour des compétences et des besoins conjoncturels. La formation-action déployée dans les unités d'enseignement s'appuient sur le Référentiel métier de 2013 afin de justifier les cours dispensés, l'encadrement proposé et les évaluations rédigées. C'est dans le dialogue entre le tuteur-terrain et le référent-INSPE que le profil du futur enseignant se dessine, soit une évaluation dynamique du jeune collègue.

Conclusion

Dans le secteur LANSAD de l'INSPE, les composantes de l'apprentissage langagier (linguistique, pragmatique, cognitive, socioculturelle et affective) sont développées de manière à faciliter l'autonomie des étudiants et concourent à l'élaboration de gestes-métiers. Depuis trois ans, nous proposons une formation à la certification en anglais des futurs enseignants du secondaire non-spécialistes de l'anglais y compris aux stagiaires de Lettres modernes depuis la rentrée 2020.

La pratique contribue à l'évolution des représentations des apprenants et des stagiaires sur leurs besoins langagiers en anglais dans le but de construire des savoirs transversaux et une compétence complexe. Elle illustre un système de maillage entre dimensions théoriques et opératoires. Les aptitudes développées sont rendues opérationnelles par la création de séances pédagogiques co-construites dans le cadre d'une formation-action qui justifie l'acquisition de savoirs et savoir-faire dynamiques au service d'une situation pédagogique de terrain. Elle répond à l'impératif décrit par La Commission européenne (Eurydice, 2006, p. 22) selon laquelle « Cette approche pédagogique doit permettre à l'élève, d'une part, d'acquérir des connaissances dans des contenus spécifiques du programme d'étude et, d'autre part, de développer des compétences linguistiques dans une autre langue que celle utilisée habituellement comme langue d'instruction. »

Dans cette situation, la perspective actionnelle prend tout son sens en formation initiale. La didactique appliquée est au service de la classe et ouvre des perspectives quant à des poursuites éventuelles d'études, soit la compétence CC14 du Référentiel-métier de 2013 ou « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Elle répond donc à la problématique des parcours biographiques individuels. L'enseignant de Lettres modernes peut développer une identité professionnelle à travers l'acte d'enseigner qui s'éloigne de celle de type « agent de l'État exécutant » (Longuet et Springer, 2012, p. 258).

L'enseignement en langue-culture cible à un public de stagiaires non-spécialistes des langues vivantes revêt une dimension réflexive encore sous-exploitée. Elle permet un mouvement de va-et-vient entre la pratique de l'anglais comme objet d'étude mais aussi comme vecteur d'apprentissage (besoins langagiers contextualisés construits sur le terrain) qui reste à développer au sein de l'INSPE.

Références bibliographiques

Bélaïr, L. (2012). La formation à la complexité du métier d'enseignant. Dans P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 83-96). Bruxelles : De Boeck.

Bourguignon, C. (2015). *La démarche didactique en anglais : du concours à la pratique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et Didactique*, N°3, p. 29-48. <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>

Castellotti, V., Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignants. Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire et de l'enseignement supérieur. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

De Ferrari M. (2012). (Se) Former à une didactique professionnelle. Dans M. Causa et J.-L. Chiss (éds.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. (p.226-243). Bruxelles : De Boeck.

De Ketele, J.-M. (1989). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck.

Dufossé, S. (2020). Adapter la formation des enseignants aux besoins académiques. Un exemple à l'INSPE de Limoges. Communication présentée à la journée d'étude *Éducation dans les pays anglophones et francophones. Héritages, contextes et représentations*. Boulogne-sur-Mer (France).

EURIDYCE (2006). *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. Bruxelles : Commission européenne/Direction générale de l'éducation et de la culture. <http://www.nouvelle-europe.eu/images/stories/emile.pdf>

Geiger-Jaillet, A., Schlemminger, G., Le Pape Racine, C. ([2001] 2016). *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*. Frankfurt : Peter Lang Edition.

Longuet, F. Springer, C. (2012). Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langue à l'université : une mission impossible ? Dans M. Causa et J.-L. Chiss (éds.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. (p. 248-278). Bruxelles : De Boeck.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2013). Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. <https://education.gouv.fr/>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanier, H., et Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*. N° 188. (p. 65-77). <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-1-page-65.htm>

Rayou, P., Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. Dans *Education et société*. N° 23. (p.79-90). <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-1-page-79.htm>

Roussel, S., Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues*, Paris, Retz.

Sensevy *et al.* (2020). Enseignement constructiviste ou enseignement direct : il faut choisir. Dans collectif « Didactique pour enseigner », *Enseigner ça s'apprend*. Paris : Retz.

Séré, A. (2012). Technologies, plurilinguisme et interculturalité : la plateforme Galapro. dans Mariella Causa & Jean-Louis Chiss (éds.), Dans M. Causa et J.-L. Chiss (éds.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. (p.205-223). Bruxelles : De Boeck.

Tricot A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Paris : Retz.

SOPHIE DUFOSSÉ est enseignante-chercheuse à l'Inspé de Limoges, directrice du département des langues vivantes et responsable de la mention second degré. Son objet de recherche concerne la formation initiale des enseignants d'anglais au sein du master MEEF. Elle s'investit plus particulièrement dans des projets sur les outils pédagogiques utilisés en classe mais aussi sur l'encadrement des stagiaires au niveau de la composante universitaire ou sur le terrain dans les EPLE.

**WORD FORMATION – USING SUFFIXES AND IDENTIFYING
DIFFICULTIES IN LEARNING NEWLY-FORMED WORDS /
FORMATION DES MOTS – UTILISATION DES SUFFIXES ET
IDENTIFICATION DES DIFFICULTÉS DANS
L'APPRENTISSAGE DES MOTS NOUVELLEMENT FORMÉS¹**

DOI: 10.5281/zenodo.7459027

Abstract: *Word formation is a chapter of the English grammar which requires specific attention not only due to its complexity in forming new words, but also in terms of a variety of means by which it is expressed. Whether it is affixation, composition or derivation, the phenomenon is worth analyzing in order to understand the mechanisms of word formation. Therefore, the work under study aims to reveal the way our mental lexicon accesses thousands of words and word combinations for which we need a lot of linguistic skillfulness. At the same time, the study also focuses on potential difficulties that students meet in relation to the coinage or acquisition of new words which they use in everyday contexts.*

Keywords: *word formation, coinage, suffixation, morpheme, mental lexicon.*

Résumé: *La formation des mots est un chapitre de la grammaire anglaise qui nécessite une attention particulière non seulement en raison de sa complexité à former de nouveaux mots, mais aussi en termes de variété des moyens par lesquels il est exprimé. Qu'il s'agisse d'affixation, de composition ou de dérivation, le phénomène mérite d'être analysé pour comprendre les mécanismes de formation des mots. Par conséquent, le présent article vise à révéler la manière dont notre lexique mental accède à des milliers de mots et de combinaisons de mots pour lesquels nous avons besoin de beaucoup d'habileté linguistique. En même temps, l'étude cible les potentielles difficultés auxquelles se heurtent les étudiants quant à la création de nouveaux mots ou à l'acquisition de nouveaux mots dans des contextes quotidiens.*

Mots-clés: *formation des mots, création lexicale, suffixation, morphème, lexique mental.*

Introduction

Depending on our level of knowledge, our mental lexicon has access to hundreds or thousands of words which can be processed on a daily basis. We use words to communicate with the others but the way such words are created requires a lot of linguistic skillfulness. As a linguistic unit, the *word* deserves more attention than one might expect. Therefore, one question may arise. What do speakers have in mind when using words? From a simple perspective, the word can be thought of in terms of orthography or as a string of letters. However, this analysis seems incomplete, because a word also involves a semantic and syntactic dimension. Words belong to certain syntactic classes (nouns, verbs, adjectives, adverbs etc.) which are known as parts of speech or word classes.

The position of words is generally determined by various syntactic rules of the language. For example, *an* is an indefinite article and it may occur before nouns and their modifiers as in *a comfortable sofa*. Changing the order of words can affect meaning, therefore placing connectors or certain adverbs should be given much consideration. The following examples are relevant in this regard.

1. *The chairman genuinely needs to do that.*
2. *The chairman needs to do that genuinely.*

¹ Laura IONICĂ, University of Pitești, Romania, lauraionica1976@yahoo.com

The two sentences use the same words, but they differ in meaning. The first sentence shows that it is essential for somebody to do something, whereas the second sentence means that the person must do something honestly.

On the other hand, *I will show you my project in the café tomorrow* rightly follows the rule: subject-verb-indirect object-direct object-prepositional phrase-adverb of time. However, there are cases when English learners place time before prepositional phrases as in *I will show you my project tomorrow in the café*, under the consideration that this shift does not affect the content of the sentence.

According to Greenberg, there are six possible orders with three of them most commonly used: SOV, SVO and VSO. SVO order is universally used and it seems the most logical to English speakers. Preference for first position of the subject was explained as Agent First principle according to which the agent is the most prominent element in the discourse because it initiates the action itself. Subjects are usually animate and speakers' tendency is to place animates before inanimates when forming sentences. As regards the position of the other two elements, we could say that there is certain cohesion between verb and object, which makes them more semantically united. SVO-SOV order also allows communication to become less ambiguous from a semantic perspective. In order to convey a concrete message, SVO order seems the most convenient since utterances need to be easy to understand in order to render the most efficient communication fluency.

Establishing word-formation rules

The columns below consist of words in which smaller elements are added to form larger words with complex meanings.

1a. <i>interviewee</i>	1b. <i>team leader</i>	1c. <i>table</i>
<i>creator</i>	<i>lorry driver</i>	<i>issue</i>
<i>useless</i>	<i>classroom</i>	<i>friend</i>
<i>kindness</i>	<i>mother-in-law</i>	<i>promise</i>
<i>unnecessary</i>	<i>workload</i>	<i>perfect</i>
<i>dehumanize</i>	<i>counterattack</i>	<i>offer</i>

Columns 1a and 1b contain certain elements which are known as morphemes. For example, *interviewee* is made up of the noun *interview* and three morpheme; *dehumanize* can be divided into smaller parts (*de-*, *human*, *-ize*). Words in column 1c, on the other hand, are independent elements, consisting of only one morpheme.

In order to clarify the elements that are added to words, a clear distinction is needed between *root*, *stem* and *base*. These terms are usually confused due to language differences in morphological structures. A *base* is a word that can form other words by means of affixes (*correct*, *help*, *ideal*). A *root* is a word from which other words grow by adding suffixes. For example, *change* is a root morpheme constituting a singular word. In contrast, *changeable* becomes a complex word by adding the bound morpheme *able*. A *stem* is usually responsible for the meaning of the word. The English word *childhood* contains the stem *child* to which the suffix *hood* is added to form a new stem *childhood*.

The phenomenon of word-formation may be analyzed from a grammatical perspective which makes reference, for instance, to how verbs are conjugated (inflection): third person singular *-s*, as in *creates*; participial *-ing*, as in *driving*; plural *-es*, as in *dictionaries*. Also, it can be analyzed in terms of derivation (lexeme formation), which arises certain difficulties depending on the complexity of words:

2a. inflection	2b. derivation
<i>focuses</i>	<i>useful</i>

<i>the writers</i>	<i>untruthfulness</i>
<i>is working</i>	<i>mentality</i>
<i>they stopped</i>	<i>dramatize</i>
<i>Sam's intention</i>	<i>Communism</i>

Column 2a indicates the use of morphemes including grammatical categories: person, number, tense or case, which are relevant for building sentences. If the two columns are compared, one can observe that by derivation (2b) words can add morphemes either at the beginning or at the end of the base, which is not the case for 2a where inflection is expressed by suffixes. On a more detailed analysis, the two columns also differ in terms of parts of speech. The suffix *-ful* makes an adjective out of a verb, *-ness* makes a noun out of an adjective, *-ity* makes a noun out of an adjective, and *-ize* turns the noun into a verb.

On the other hand, the inflection phenomenon based on the addition of various markers (past tense, participial) does not contribute to changing the morphological class of the word.

Unlike inflectional affixes, which usually pertain to the grammatical function of a word and are limited in number, their derivational counterparts are only limited by the scope of the vocabulary of a given speaker. In terms of productivity, inflectional affixes are fully productive since they occur in all verbs or nouns, whereas derivational morphemes are highly restricted. In the latter case, one may not attach certain suffixes, as indicated in the examples below:

3a. <i>*discern-ive</i>	3b. <i>construct-ive</i>
<i>*work-ive</i>	<i>detect-ive</i>
<i>*child-al</i>	<i>education-al</i>
<i>*computer-al</i>	<i>music-al</i>

Words in column 3a are attached specific suffixes: *discernible*, *workable*, *childish*, *computerization* which allow changing of words into different parts of speech: *discernible* (verb into adjective), *childish* (noun into adjective), *computerization* (noun into another noun).

In conclusion, inflection includes such features as: reference to grammatical categories, syntactic relevance, impossibility to change part of speech, full productivity. In contrast, derivation is more related to lexical meaning, often changes the part of speech and is restricted in its productivity.

Productivity and the mental lexicon. Productive versus unproductive affixes

What is productivity

Productivity is the property of an affix to coin new complex words. Not all affixes are equally productive. For example, *th* can be considered unproductive as it occurs in only few words (*breadth*, *depth*, *length* etc.). In comparison, *ness* is more productive than *-ish* and this is explained either by the number of dictionary entries (739 according to Baayen and Renouf 1996:78) or by its high frequency among language users.

Language history has been marked by so many changes in the mechanisms of word formation that it is almost impossible to establish clear-cut rules that speakers may use to acquire new lexicon. One question that may arise in terms of productivity is why some affixes are more productive than others.

Most of the time we are used to catching a word by taking into account its semantic, morphological or phonological structure in compliance with the rules of the language. For example, transitive verbs can be turned into adjectives by adding the suffix *-able*: *washable*, *eatable*, *drinkable*, *likeable*, etc. These forms are semantically

transparent, highly predictable in meaning and their frequent usage among speakers makes them actual words.

Speakers' mental lexicon and their ability to form complex words are not identical. In more concrete terms, any use of words is tightly related to their frequency. The enrichment of the mental lexicon is based on three important elements: memory, storage and retrieval. Words are found in the lexicon waiting for the speakers to use them in speech production. The more complex they are, the less likely is to be used on a daily basis.

When processing concepts, speakers activate all the lexical entries. One word is analyzed phonologically, grammatically, semantically either in isolation or in combinations with other words. If we consider the word *horse*, our mental lexicon does not only operate its main meaning in the dictionary, but it extends to a more complex analysis which may include its contextual use or any potential phrases: *from the horse's mouth, eat like a horse, never look a gift horse in the mouth, put the cart before the horse*, etc.

Defining affixes and the use of suffixes

According to Matthews (1991, an affix is "any element in the morphological structure of a word rather than a root." In the word *dysfunctional*, *dys-* and *-al* are affixes, whereas *function* is the root. Affixes comprise prefixes and suffixes which are useful for learners to get better knowledge of the word structure. Suffixes play an important role in language since they help to recognize grammar structures (singular vs. plural, verbal time morphemes) and to expand vocabulary, peculiarly specialized terminology.

As Aartset *al.* (2014) state, a suffix is "an affix added at the end of a word or base to form a new word or an inflectional form of a word": *variance*, *writer*, *fruitful*, *visualise*, *homeless*, *agreement* etc. Some of them are derivational in nature: *formality*, *useless*, *appearance*, *dictation*, etc., while others are inflectional: plural *-s/-es* (*bus-buses*), comparative *-er* (*clearer*), possessive (*Dean's relative*), *-s* (third person singular, present simple), present participle *-ing* (*working*), past participle *-en* (*broken*) etc.

Suffixes are divided into more categories: nominal, adjectival, verbal and adverbial.

Nominal suffixes

They are often used to derive abstract nouns from verbs, adjectives and nouns and are highly productive in language. Depending on the field they are used in, nominal suffixes express a variety of meanings as shown in the analysis below.

-ance (*ence/ency*) is attached productively to verbs in order to produce nouns. The most problematic issue related to this suffix is its spelling, because speakers find it difficult to differentiate between *-ance* and *-ence*. Such words as *perseverance* - **perseverance*, *existence* - **existance*, *reliance* - **relience*, *dependence* - **dependance* are easily confused due to their almost identical pronunciation. Clarification of spelling can be done either by checking the dictionary or following the rule: verbs ending in *-y*, *-ure*, or *-earare* spelled as *-ance* when turned into nouns (*endure-endurance*, *appear-appearance*). On the other hand, if the verb ends in *-ere*, the noun will be spelled as *-ence* (*adhere-adherence*, *interfere-interference*).

-Ant is highly used in technical or biology terminology: *defendant*, *consultant*, *dispersant*, *deviant*, *malignant* etc., and can be associated with persons or substances used in chemical or physical processes. It helps the formation of adjectives and nouns from verbs and its meaning refers to causing or performing an action or existing in a specific condition: *claimant*, *protestant*, *servant* etc.

–Cy/–Ce is another productive suffix attached to adjectives or nouns denoting properties, states or qualities. It also includes a metaphorical extension especially when an institution is referred to (*presidency, vice-regency, sergeancy* etc.) These suffixes are mostly used in academic or technical language (*meritocracy, prolificacy, malignancy* etc.) but can also be common in ourdaily language: *transparency, discrepancy, sufficiency* etc.

Morpho-semantically, –*eis* a French origin morpheme denoting a human being. According to Mühleisen (2010:62), the suffix was used “towards the end of the Middle English period in the 14th and 15th centuries,” with a high productivity in legal terminology denoting the recipient of an action: *guarantee, bailee, attendee* etc. In the 20th century the suffix went through a growing expansion when dictionaries recorded a series of nouns such as: *appraisee, contactee, conferee, retiree*, etc. –*Eis* common with transitive and intransitive verbs as in *sign-signee* (someone signing a document), *escape-escapee* (someone escaping from a place).

–*ity* is usually added to adjectives to form nouns denoting a quality or a state (*legality, brutality, irrationality, individuality*). Both –*ity* and –*ness* have been subject to controversy as regards their productivity. Scholars found it difficult to come to a common agreement due to the variety of morpho-phonological alternations specific to –*ity*, but not to –*ness*.

Bases with Germanic suffixes use –*ness*, whereas bases with Latinate suffixes oscillate between –*ity* and –*ness*. The syntactic category of the base seems to influence the choice of one suffix over the other. –*Ness* is more often attached to nouns, pronouns or phrases as in *kindness, otherness, know-nothingness* while –*ity* usually occurs with nominal bases (*directionality, suggestibility, intentionality*).

Another category of suffixes includes –*hood, –ion, –ist, –ism* or –*ment* with a significantly lower frequency in the language, which generally occur with concepts denoting states, events, processes, or beliefs (*childhood, starvation, nutritionist, Communism*, etc.)

Verbal suffixes

These suffixes have the role to turn words into adjectives, nouns or verbs and are limited in number: –*ate, –en, –ify, –ize*. Words ending in –*ate* are more common with chemical compounds (*gluconate, carbonate, oxidate, acetylate*) and they usually provide resultative meanings. However, this pattern is not general, since –*ate* occurs with other idiosyncratic formations as in *regulate, moderate, overestimate, insulate*, etc.

–*En* is a derivational suffix used to form adjectives denoting size, colour or verbs (*golden, silken, threaten, shorten*, etc.). In Modern English there is a clear tendency towards loss of this suffix, since most forms in –*en* have been replaced with bare adjectives both in British and American English. However, such forms as *golden* and *wooden* are used on a large scale due to their high frequency in language.

–*Ify* shows that something is in a particular state or condition: *clarify, amplify, falsify* etc. It attaches to monosyllabic words or words stressed on the final syllable and, in some cases, it may be used pejoratively as in *Frenchify* or *preachify*. In terms of its semantics, the suffix shows a wide polysemy with causative, resultative, locative or performative meanings (*purify, trustify, codify, speechify*, etc.)

Mostly common in academic prose, –*ize/–ise* is used with transitive or intransitive verbs and produces meanings such as become, perform, make into or provide with (*computerize, hospitalize, randomize, visualize*, etc.). It is necessary to make a clear distinction between words containing –*ize* in their base (*advise, exercise, improvise*) and those in which –*ize* is a suffix generating other meanings (*legalize, hypnotize, economize*).

Adjectival suffixes

This category of suffixes is worth mentioning in relation to two classes: relational and qualitative adjectives. The former class expresses a relation to a corresponding noun (*modal, cultural*), whereas qualitative adjectives are used to identify qualities or features of a person or thing (*courageous, hesitant, homogeneous, etc.*).

–*Able* is attached either to nouns (*measurable, fashionable, comfortable* etc.) or transitive and intransitive verbs (*enjoyable, breakable, blamable* etc.). Its semantics include such meanings as: able to be done, in accordance with, subject to, due to happen, etc. In terms of spelling, there are some changes to be considered before attaching the suffix. Words ending in one consonant double it before adding –*able* (*regret-regrettable*), but this rule does not hold for words ending in double consonant, as in *predict-predictable*. Another spelling change occurs with words ending in –*y* preceded by a consonant, as in *levy-leviable*, which is not the case for those ending in a vowel and –*y*, as in *employ-employable*.

–*Ful* is rare in Old English and Middle English, while in Modern English it is more productive and refers to the quality of something or causing something (*restful, painful, hopeful, etc.*). It is typically attached to abstract nouns such as *purposeful, insightful*, or to verbal bases: *resentful, useful, respectful, etc.*

–*Ic* is usually used with nouns and adjectives as in *scientific, individualistic, opportunistic* etc. When combined with nouns it describes a particular condition or a mental illness (*alcoholic, shopaholic, workaholic, etc.*), whereas with adjectives it shows that something is related to a particular thing as in *photographic, allergic, angelic, etc.* Its productivity is supported by the fact that it is combined with other suffixes (*personificationic+ation, authenticity – ic+ity*).

–*Al/-ial/ual* is combined with Latin bases (*cultural, functional, federal, etc.*) and is highly frequent in different corpuses to form adjectives. The stress of the derivatives is either on their penultimate or antepenultimate syllable. Its addition creates adjectives from nouns (having the form, character of): *natural, autumnal, proportional, etc.*, or nouns from verbs with the meaning *the act of* (*denial, refusal, renewal, etc.*). Coinages in –*ial* arose in the 16th century and included examples such as *ensorial, dictatorial, amatorial, etc.*

The prevailing meanings of –*ish* are “belonging to somebody” and “changing the nature of something”. It usually derives gradable or non-gradable adjectives from countable nouns (*stylish, childish, girlish, etc.*). The suffix also shows nationality or origin, as in *Polish, Jewish*, and can also be used with a derogatory meaning (*slavish – critical that somebody behaves like a slave*). On the other hand, –*ish* also conveys the sense of “nearly but not exactly” when combining with colours: *brownish, reddish, blackish, etc.*

A clear distinction should be made between the –*ish* suffix and words containing *ish* in their root (*establish, admonish, punish* etc.). Its frequency in informal contexts is also a reference to vagueness or approximation (*I think the manager is fortyish, possibly older*).

The French-derived suffix –*ous* (having a specific quality) gained its productivity in the 14th century. It attaches to foreign nouns to derive adjectives (*famous, tremendous, poisonous, etc.*). It also occurs with further variants –*ious, -eous* and –*uous* (*prestigious, simultaneous, sinuous*). The spelling of these variants has always been problematic among learners, since there is no firm rule regarding their usage. Focus on practice and pronunciation may set a clear boundary between words containing these suffixes.

Adverbial suffixes

Among the adverbial suffixes, *-ly* (connected to, the action of) is the most common and fully productive in Present Day English. Collins Dictionary entry shows that *-ly* can be added to adjectives to form adverbs or nature of something: *They were badly injured; Sharon has typically fair skin. -Ly* is also added to nouns to form adjectives describing someone or something (*manly, saintly, lordly*, etc.). It may occur with nouns referring to periods of time to form adjectives (*weekly, daily, yearly*). The dual nature of this suffix adjectival (*lovely*) and adverbial (*fluently*) highlights a higher productivity for its adverbial function.

There is no clear answer regarding the status of *-ly* as inflectional or derivational suffix. Miller (1991:95) recognizes it as inflectional: "Since the distinction between adjective and adverb (between say *bright* and *brightly*) depends on a syntactic condition – namely the syntactic category of the word that is being modified – it seems reasonable to regard *-ly* suffix as an inflection, not a derivation."

On the other hand, O'Grady et al. (1991:121) and Robins (1989:242) consider the relationship between words like *rapid- rapidly* as derivational, based on the idea that category-changing morphology is derivational (adjective turned into adverb). However, the unanimous opinion of linguists is that both interpretations hold true. *-Ly* is derivational because it relates two classes of lexemes and it can also be inflectional because it is sensitive to the syntactic position of the adverb and differentiates two forms of the same lexeme.

-Wise is registered in the dictionary as an autonomous word or a suffix (in the form or manner of) added to nouns to form adverbs indicating that something is the case (*Career-wise, this illness couldn't have come at a worse time*) or to form adverbs showing that someone behaves in the same way as the person that is mentioned (*We were housed student-wise in dormitory rooms*). Despite its wide usage, it is not considered appropriate in formal writing, but can be found in informal contexts with the meaning "concerning", "with respect to" (*Security-wise, there are few problems*).

Learning difficulties in newly-formed words

My professional path in teaching specialized English has been marked by a series of teaching and learning challenges regarding the phenomenon of word formation. Not infrequently, students encountered difficulties in receiving and processing newly formed words, due to a variety of elements specific to this lexical phenomenon. It was problematic for them to acquire the peculiarities of word formation and to infer the correct forms, especially in the exercises that required both the presence of suffixes and negative prefixes in specialized texts. Ambiguity in meaning of words was another obstacle that students had to face in the learning process. Besides the standard meaning found in the dictionary, words also provide learners with other different meanings which are not easily identified in the context. The prevailing difficulties encountered by students include: lack of clear grammar or lexical rules, comparison and taking over certain lexical patterns from the mother tongue, word spelling and misunderstanding of meanings.

There are no standard language rules to derive or coin new words, but students have the possibility to design "a web of associations", as stated by Tickoo (2003: 216), in order to better understand the lexicon dynamics. Self-reliance, learning autonomy and dictionary guidance are other important elements which help learners to recognize complex lexical structures and use them appropriately.

Conclusions

As a linguistic phenomenon, suffixing is widespread among human languages and has an important role in forming new words. Suffixes have functional

characteristics such as grammatical function because they convert words from one grammatical class to another, and semantic function based on adequacy of meaning. They also have formal characteristics including phonetic forms, stress and phonetic changes.

The word-formation phenomenon is an extensive subject which remains open to new approaches. Language is a living organism in continuous change; therefore, its understanding requires linguistic skillfulness, insight and a high capacity of retention. Students need to know how to use words to fit various grammatical contexts since words can change their shape and grammatical value. Increased attention to syntactic, semantic or phonological changes, continuous practice on typical exercises and designing word associations are key to mastering word-formation processes.

References

- Aarts B, Chalker S, Weiner E. *The Oxford Dictionary of English Grammar*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2014.
- Baayen, R.H. and Renouf, A., 1996. *Chronicling the Times: Productive Lexical Innovations in an English Newspaper*. *Language*, 72 (1), pp. 69–96.
- O’Grady, W., Dobrovolsky M., Aronoff M., 1991, *Linguistics: an introduction*, 2nd ed., New York: St. Martin’s.
- Greenberg, J. H. 1966, *Universals of Language*, ed. by J.H. Greenberg. Cambridge, Massachusetts, and London, England: MIT Press. pp.73-113.
- Matthews Ph., 1991, *Morphology: An Introduction in the Theory of Word Structure*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Miller, George A., 1991, *The science of words*. NY., Scientific American Library (W.H. Freeman).
- Mühleisen, Susanne, 2010, *Heterogeneity in word-formation patterns*, Amsterdam: Philadelphia; John Benjamins Publishing Company.
- Robins, R.H., 1989, *General Linguistics: an introductory survey*, 4th ed., London: Longman.
- Tickoo, M. L., 2003, *Teaching and Learning English*. New Delhi: Orient Longman.

LAURA IONICĂ is a lecturer at the University of Pitești, Faculty of Theology, Letters, History and Arts, Department of Applied Foreign Languages and Doctor in Humanities (Philology). She has been teaching English as a foreign language for twenty years. Her area of interest includes English for Specific Purposes, didactics, pedagogy, teaching English for Humanities and Electronics, translation theory and practice. She has been an author and co-author of several English practical courses: *A practical course in technical English*, *Test your technical vocabulary* and *English for Humanities*. She has also published a number of papers and articles in the field of linguistics, translation, didactics and ESP.

**COMPRÉHENSION DE TEXTES ARGUMENTATIFS EN CLASSE
DE QUATRIÈME ANNÉE MOYENNE : TRANSFERT DE LA
LANGUE D'ENSEIGNEMENT VERS LE FLE / ARGUMENTATIVE
TEXTS COMPREHENSION IN FOURTH YEAR MIDDLE SCHOOL
CLASS : LANGUAGE TEACHING TRANSFER TOWARD FRENCH
AS A FOREIGN LANGUAGE¹**

DOI: 10.5281/zenodo.7459042

Résumé: Cette recherche pose la problématique du transfert des apprentissages de la langue arabe vers la langue française en compréhension de textes argumentatifs signalés par des marqueurs d'intégration linéaire chez les apprenants de la quatrième année moyenne. Notre expérimentation en classe a montré que le fait de suivre un enseignement en langue arabe axé sur ce type de texte et d'en prendre conscience, semble fournir aux apprenants du groupe expérimental des outils nouveaux de régulation de la lecture (compréhension), assurant un certain niveau d'efficacité et de transfert qui font défaut aux apprenants du groupe-contrôle.

Mots-clés: compréhension de l'écrit, marqueurs d'intégration linéaire, interdisciplinarité, texte argumentatif, transfert cognitif.

Abstract: This research raises the issue of the learning transfer from Arabic to the French in the argumentative texts comprehension marked with linear integration markers among fourth year middle school learners. Our classroom experimentation has shown that following an Arabic language course focused on this type of text and becoming aware of it, and seems to provide learners in the experimental group with new tools for regulating reading (comprehension), ensuring a certain level of efficiency and transfer that learners in the control group lack.

Keywords: reading comprehension, linear integration markers, interdisciplinarity, argumentative text, cognitive transfer.

Introduction

Dans le domaine de la didactique des langues en Algérie, le transfert des apprentissages est très peu étudié. Pourtant, les nouvelles théories d'apprentissage montrent la prééminence du soubassement cognitif dans la construction de la signification.

La compétence première est de type communicatif ; elle concerne la compréhension et l'expression. Les langues du pays : la langue arabe, la langue tamazight et les langues étrangères, au-delà de leur diversité linguistique, sont considérées comme des supports du développement cognitif des apprenants algériens.

L'écrit est une dimension importante de l'enseignement. Si l'on reprend la définition d'illettrisme de Lion, cité par Drouin (1986 : 8) « l'illettrisme est un terme qui sert à caractériser tous ceux qui ne savent faire du sens avec l'écrit, soit pour en produire par écriture, soit pour en recevoir par la lecture », nous serons tentés de dire qu'une personne ne maîtrisant pas la lecture et l'écriture court le risque d'aller grossir les rangs des illettrés.

Les problèmes liés à l'écrit constituent une piste de recherche qui a pris de l'ampleur ces dernières années. Les colloques et les publications portant sur les sujets liés à l'écrit couvrent un vaste spectre de questions de recherche. Kanta et Rey (2005) soulignent l'importance de l'écrit et montrent le fait que tout apprentissage d'une langue en milieu guidé, quelle que soit la méthode d'enseignement choisie, aura recours à un moment ou un autre à la langue écrite.

¹ Djamel ISSAD, Université Ibn Khaldoun-Tiaret, Algérie, djamelissad@yahoo.fr

Parmi les problèmes liés à l'écrit, il y a celui de la compréhension de textes, en ce qui nous concerne les textes argumentatifs. Quel enseignant n'a pas déjà déploré l'incompréhension des textes argumentatifs par la majorité des apprenants qui n'arrivent pas à lire en fonction d'une consigne, à bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur le paratexte, à repérer dans un texte des éléments pour confirmer ou infirmer des hypothèses (titre, sous-titres, amorces de paragraphe, articulateurs...), à repérer les passages argumentatifs dans les textes qui racontent, décrivent ou expliquent, à dégager le point de vue de l'auteur, à repérer les arguments, à dégager l'organisation de l'argumentation et la visée argumentative.

De ce fait, la compréhension des textes argumentatifs ne pourrait être séparée des outils linguistiques qui permettent leur mise en œuvre. Ces outils jouent donc un rôle primordial dans la cohérence et la cohésion du texte argumentatif. C'est pourquoi, le point de vue adopté dans notre recherche est l'argumentation comme mode spécifique d'organisation d'énoncés. Nous sommes d'avis aussi avec la thèse selon laquelle le rôle des connecteurs est d'organiser et de structurer un écrit argumenté, et qu'« une argumentation consiste en une relation entre un ou plusieurs arguments ». (Moeschler, 1985 : 12)

La force des mécanismes du réseau textuel est assurée par une grande variété de moyens à l'instar des anaphores, des connecteurs, etc. La fonction primordiale des connecteurs est de ne pas marquer seulement la nature des relations entre les propositions mais aussi la pertinence de la liaison. Ce qui signifie qu'ils peuvent, de par leur force, susciter un regard neuf sur l'information déjà disponible et contribuer sous l'effet contextuel à l'enrichissement et la diversification cognitifs. Selon Lecavalier (2003 : 29), « Les connecteurs sont des marqueurs de relation qui aident à déterminer les effets contextuels d'un énoncé, en le reliant soit à un autre énoncé, soit à une situation sans communication ostentive ».

Il y a compréhension quand on peut établir une interaction entre les éléments linguistiques lus dans le texte, les connaissances du lecteur et les conditions dans lesquelles est réalisée la tâche, interaction qui caractérise la construction du modèle de la situation particulière.

Un lien peut être établi entre l'aptitude au transfert et la capacité à comprendre la structure d'un texte. En d'autres termes, plus l'apprenant sera capable de bâtir un modèle de situation à partir d'un texte ou d'une histoire, plus il y a de chances qu'il puisse utiliser à nouveau cette méthode de structuration de la situation pour l'appliquer par analogie à de nouvelles histoires associées à de nouveaux contextes (Carbonell, 1982). Dans le même sens, Van Dijk et Kintsch (1983) définissent le modèle de situation comme étant une idéalisation subjective, un schéma flexible permettant la collection de situations similaires.

Nous nous proposons de travailler à partir des rapports entre les langues en milieu éducatif algérien sur la question des transferts langagiers en compréhension de textes argumentatifs signalés par des marqueurs d'intégration linéaire, notamment avec deux groupes de la quatrième année du cycle moyen. Ce qui suppose une langue d'enseignement, en l'occurrence l'arabe, langue des apprentissages fondamentaux, et la langue française dont les différents impacts sont incontournables.

Dans un énoncé, les marqueurs d'intégration linéaire ont chacun une fonction bien établie qui peut être soit une fonction d'ouverture soit une fonction de relais et/ou de clôture.

Le problème qui se pose pour nous est l'absence de textes signalés par ces marqueurs dans le manuel scolaire de la langue arabe contrairement à celui de la langue française qui en propose.

Notre question principale est de voir à quelles conditions la didactique d'un savoir doit-elle satisfaire pour que le transfert des apprentissages développés dans ce savoir en action soit efficient ?

A partir de cette question principale, d'autres interrogations ont surgi, plus précisément :

- Le texte argumentatif signalé par des marqueurs d'intégration linéaire est-il exploité pendant l'activité de compréhension de l'écrit en langue arabe ?
- Son exploitation, permet-elle le transfert des apprentissages vers l'activité de compréhension de l'écrit en langue française ?

Deux hypothèses de recherche orientent notre réflexion :

- Le texte argumentatif signalé par des marqueurs d'intégration linéaire ne serait pas exploité pendant l'activité de compréhension de l'écrit en langue arabe.
- Son exploitation permettrait à la langue française d'assurer le transfert des apprentissages.

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

1. Protocole méthodologique

1.1. La séquence didactique

Dans le cadre de la recherche conduite au collège d'enseignement moyen « Mechri Ahmed » de Tiaret pour évaluer les effets d'un enseignement en langue arabe axé sur la compréhension de textes argumentatifs signalés par des marqueurs d'intégration linéaire sur la compréhension du même type de texte en langue française par des apprenants de la quatrième année moyenne, nous avons élaboré et expérimenté une séquence didactique en langue arabe constituée de quatre séances :

- connaître les marqueurs d'intégration linéaire qui soulignent les étapes du raisonnement ;
- comprendre la structure de ce type de texte ;
- comprendre le texte argumentatif n°1 ;
- comprendre le texte argumentatif n°2.

1.2. Les sujets

L'expérimentation a été réalisée avec deux groupes du collège d'enseignement moyen « Mechri Ahmed » de Tiaret situé dans l'ouest algérien, le premier constituant le groupe-contrôle et le second le groupe expérimental, conformément à une démarche expérimentale classique dans laquelle la séquence didactique constitue la variable indépendante.

Le groupe-contrôle comprend vingt-huit apprenants, onze garçons et dix-sept filles et le groupe expérimental comprend vingt-six apprenants, douze garçons et quatorze filles.

Pour assurer un minimum de fiabilité à la comparaison, nous avons choisi deux groupes d'apprenants issus du même milieu socio-économique. Nous avons considéré le groupe jugé « un peu plus faible » par les enseignants en compréhension de l'écrit comme le groupe expérimental qui a suivi cet enseignement dans son intégralité et l'autre groupe comme le groupe-contrôle.

1.3. Le questionnaire écrit du texte

Les sujets des deux groupes ont lu le même texte argumentatif signalé par des marqueurs d'intégration linéaire en langue française (annexe 1), puis répondu à un questionnaire identique (annexe 2), le groupe expérimental réalisant cette tâche après

avoir suivi un enseignement en langue arabe axé sur la compréhension du même type de texte.

Le questionnaire écrit, élaboré pour évaluer le niveau de compréhension de ce texte en langue française fait appel à des capacités qui touchent divers domaines et, de ce point de vue, il permet selon Dolz (1993 : 229) d'analyser et de contraster plusieurs dimensions :

- a- la reconstruction de la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit ;
- b- l'identification de la controverse et de la position de l'auteur du texte par rapport au problème discuté ;
- c- l'organisation du texte ;
- d- la compréhension de certaines marques argumentatives ;
- e- la compréhension des arguments utilisés ;
- f- la compréhension des stratégies persuasives et concessives.

1.4. L'outil de recherche

Pour notre recherche, nous avons voulu nous inspirer du modèle théorique de Tardif (1999) qui a l'avantage d'expliquer la dynamique du transfert et de fournir une orientation aux actions pédagogiques à poser. Seulement la complexité de ce modèle, les contraintes et les exigences rencontrées en milieu scolaire, dans les situations d'apprentissage et de transfert rendent sa mise en opération difficile dans les classes de quatrième année moyenne.

Cependant pour des raisons plus pratiques, nous avons opté pour le modèle de Sternberg et Frensch (1993) qui proposent que la transférabilité des apprentissages repose théoriquement sur quatre mécanismes : la spécificité de l'encodage (encoding specificity), l'organisation, la discrimination et la posture mentale (mental set). Contrairement aux orientations des autres chercheurs qui ont suggéré des modèles de la dynamique du transfert des apprentissages, Sternberg et Frensch mettent davantage l'accent sur les stratégies et les dispositions de la personne qui transfère que sur les processus mêmes composant la dynamique du transfert.

2. Résultats et discussions

Les résultats du groupe-contrôle nous ont permis de dégager le degré de compréhension du texte argumentatif signalé par des marqueurs d'intégration linéaire chez les apprenants n'ayant pas abordé ce type de texte en langue arabe. Les résultats du groupe expérimental, comparés à ceux du groupe-contrôle, fournissent des indications relatives aux effets de cet enseignement en langue arabe sur la compréhension de ce type de texte en langue française.

2.1. Au niveau de la reconstruction de la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit : questions 1 et 2

Les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe-contrôle : 65,38% (contre 53,57% du groupe-contrôle) ont identifié l'auteur du texte ; 38,46% (contre 35,71% du groupe-contrôle) ont trouvé à qui s'adresse l'auteur. Pour la deuxième partie de la question 2, c'est l'inverse qui s'est produit : 39,28% des apprenants du groupe-contrôle (contre 34,61% du groupe expérimental) ont trouvé dans quel but l'auteur s'adresse à l'homme.

54,47% des apprenants du groupe-contrôle et 49,05% du groupe expérimental ont eu des difficultés à reconstruire de manière précise la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit, ils n'ont pas été capables de retrouver les informations qui se trouvent dans le texte et n'ont pas établi des liens entre les différents indices. Comme nous le verrons par la suite, les apprenants qui ne sont pas arrivés à une bonne

représentation de la situation de communication ont eu une difficulté plus grande à trouver le problème posé dans le texte et le point de vue de l'auteur concernant ce problème.

2.2. Au niveau de l'identification de la controverse et de la position de l'auteur du texte par rapport au problème discuté : questions (2 deuxième partie), 3 et 4

Les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe-contrôle : 34,61% (contre 7,14% du groupe-contrôle) ont trouvé le problème posé dans le texte ; 38,46% (contre 21,42% du groupe-contrôle) ont identifié le point de vue de l'auteur concernant ce problème. Comme déjà constaté, 39,28% des apprenants du groupe-contrôle (contre 34,61% du groupe expérimental) ont trouvé dans quel but l'auteur s'adresse à l'homme.

69,65% des apprenants du groupe-contrôle et 63,47% du groupe expérimental ont eu des difficultés à identifier la position de l'auteur du texte par rapport au problème discuté, ils n'ont pas retrouvé les informations qui se trouvent dans le texte et n'ont pas établi des liens entre les différents indices. Comme nous le verrons par la suite, les apprenants qui ne sont pas arrivés à identifier la position de l'auteur ont eu des difficultés à saisir l'orientation argumentative qui détermine la valeur des arguments.

2.3. Au niveau de l'organisation du texte : questions 5 et 8

Concernant la question 5, les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe-contrôle : 61,53% (contre 46,42% du groupe-contrôle) ont relevé du texte les arguments sur lesquels l'auteur s'appuie pour souligner l'importance de la biodiversité pour l'homme. Pour ce qui est de la question 8, nous avons obtenu l'inverse : 14,28% des apprenants du groupe-contrôle (contre 7,69% du groupe expérimental) ont dit que la conclusion de l'auteur est optimiste en justifiant leur réponse par un passage du dernier paragraphe.

53,58% des apprenants du groupe-contrôle et 38,47% du groupe expérimental n'ont pas compris l'articulation entre les arguments.

2.4. Au niveau de la compréhension de certains marqueurs : questions 6 et (7 deuxième partie)

Les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe-contrôle : 65,38% (contre 57,14% du groupe-contrôle) ont trouvé les organisateurs textuels linguistiques (marqueurs d'intégration linéaire) qui permettent à l'auteur d'organiser ses arguments ; un seul apprenant du groupe expérimental, c'est-à-dire 3,84% (contre 00% du groupe-contrôle) a pu trouver les mots qui introduisent les exemples illustrant les trois premiers arguments.

71,43% des apprenants du groupe-contrôle et 65,39% du groupe expérimental n'ont pas compris certains marqueurs.

2.5. Au niveau de la compréhension des arguments utilisés : questions 5 et (7 première partie)

Les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe-contrôle : 61,53% (contre 46,42% du groupe-contrôle) ont relevé du texte les arguments qui montrent l'importance de la biodiversité pour l'homme ; 23,07 (contre 14,28% du groupe-contrôle) ont relevé les exemples du texte qui illustrent les trois premiers arguments.

69,65% des apprenants du groupe-contrôle et 57,70% du groupe expérimental n'ont pas compris les arguments utilisés.

2.6. Au niveau de la compréhension des stratégies persuasives et concessives

Pour ce niveau, on n'a pas prévu de questions qui visent les concessions et les stratégies persuasives parce que le texte proposé aux apprenants de la quatrième année moyenne ne le permet pas et la perception de ces questions n'est pas toujours interprétée correctement par les apprenants du cycle moyen.

3. Quelques considérations en guise de synthèse

Si on compare les résultats obtenus par rapport à l'ensemble du questionnaire, on constate que les apprenants du groupe expérimental ont obtenu un taux de 40,37%, alors que ceux du groupe-contrôle ont obtenu 30,57%.

Malgré le taux de réussite relatif des apprenants du groupe expérimental par rapport à ceux du groupe-contrôle, ces résultats révèlent quelques problèmes de compréhension du texte argumentatif signalé par des marqueurs d'intégration linéaire :

- les apprenants de la quatrième année moyenne ont des difficultés à reconstruire de manière précise la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit, ce qui constitue un obstacle pour trouver le problème posé dans le texte et identifier la position de l'auteur par rapport à ce problème ;
- lorsqu'ils n'identifient pas la position de l'auteur, les apprenants ont beaucoup de difficultés à saisir l'orientation argumentative qui détermine la valeur des arguments ;
- ils ne comprennent pas toujours l'articulation entre les arguments ;
- ils ne comprennent pas toujours certains marqueurs ;
- ils ne comprennent pas toujours les arguments utilisés.

Conclusion

Le taux de réussite relatif des apprenants du groupe expérimental montre que le fait de suivre un enseignement en langue arabe axé sur la compréhension de textes argumentatifs signalés par des marqueurs d'intégration linéaire et d'en prendre conscience semble fournir aux apprenants des outils nouveaux de régulation de la lecture (compréhension), assurant un certain niveau d'efficacité et de transfert. Et ceci, pour tous les problèmes de lecture signalés dans le corps de notre travail, à l'instar de l'organisation du texte où l'organisation des connaissances et des compétences augmente considérablement leur accessibilité dans la mémoire à long terme. En termes différents, cet enseignement suivi en langue arabe fait naître chez les apprenants des capacités de construction de la signification et de transfert qui font défaut aux apprenants du groupe-contrôle. Grâce à ces capacités sur l'argumentation, ils semblent pouvoir faire une lecture plus flexible.

Bibliographie

- Carbonell, J., 1982, *Strategies for natural language processing*, Hillsdale : NJ, Erlbaum.
- Dolz, J., « Produire des textes pour mieux comprendre : l'enseignement du discours argumentatif » in Reuter, Y., *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993), 2^{ème} éd., Paris : Lang, 1998, p. 219-241.
- Kanta, T., Rey, V., Processus cognitifs et apprentissage d'une langue seconde en milieu scolaire francophone : élaboration d'une grille d'analyse pour une compréhension des stratégies phonologiques des apprenants, Didcog, Premier colloque international de didactique cognitive, français (langue étrangère / langue seconde / langue maternelle), Université de Toulouse le Mirail, 26, 27, 28 janvier 2005.
- Lecavalier, J., 2003, *La didactique de l'écrit : les marqueurs de relation dans les cours du français du collégial*. Thèse présentée à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de *Philosophiae Doctor* (Ph.D.) en didactique. Université de Montréal.
- Lion, A., cité par Drouin, P., *Le monde* du 20 décembre 1986.

- Moeschler, J., 1985, *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris, Hatier.
- Sternberg, R. J., Frensch, P. A., 1993, « Mechanisms of transfer » in Detterman, D. K., Sternberg, R. J. (dir.). *Transfer on trial : intelligence, cognition, and instruction*. Norwood, NJ : Ablex, p. 25-39.
- Tardif, J., 1999, *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions logiques.
- Van Dijk, T. A., Kintsch, W., 1983, *Strategies of discourse comprehension*, New York : Academic Press.

Annexes

Annexe 1

Texte support

La nature et l'homme

Jusqu'au 19^{ème} siècle, on pensait que la nature, avec toutes ses espèces vivantes, était inépuisable. Mais, depuis la révolution industrielle, les activités de l'homme se sont accrues et elles ont un impact de plus en plus négatif sur l'environnement. La biodiversité est menacée et, sans elle, l'homme ne pourrait pas survivre pour plusieurs raisons.

D'une part, la diversité des espèces est indispensable à la santé. En effet, plus de la moitié des médicaments proviennent de substances naturelles et notamment des plantes.

D'autre part, la biodiversité renferme de nombreuses espèces comestibles. Elle est la source principale de l'alimentation des hommes. Par exemple, la pêche représente environ 100 millions de tonnes de nourriture au niveau mondial.

De plus, la biodiversité assure d'innombrables services écologiques. Ainsi les algues constituent la plus grande machine à produire de l'oxygène pour la planète.

De même, les forêts ont un rôle important pour la préservation de notre environnement. Elles tempèrent le climat et, en période de croissance, elles stockent du carbone qui, autrement, contribuerait à augmenter l'effet de serre.

Enfin, les insectes comme les abeilles, les bourdons ou les papillons sont indispensables pour la pollinisation des plantes à fleurs. Albert Einstein disait que si l'abeille disparaissait de la surface du globe, l'espèce humaine n'aurait plus que cinq années à vivre.

Finalement, l'avenir de l'humanité dépend du respect de la biodiversité. Cette dernière est très menacée aujourd'hui et l'homme doit en prendre conscience. Si certaines espèces ont été détruites pour toujours, d'autres, qui sont en voie de disparition, peuvent encore être sauvées avant qu'il ne soit trop tard.

D'après Nicolas Hulot, *pour la nature et l'homme*.

Annexe 2

Questionnaire du texte

- 1) Qui est l'auteur de ce texte ?
- 2) - A qui s'adresse-t-il ?
- Dans quel but ?
Relève la bonne réponse
 - a) Il argumente en expliquant l'importance de la biodiversité.
 - b) Il argumente en décrivant certaines espèces qui composent la biodiversité.
- 3) Quel est le problème posé dans le texte ?
- 4) Relève la phrase du premier paragraphe qui montre l'importance de la biodiversité pour l'homme.

- 5) Sur combien d'arguments l'auteur s'appuie-t-il pour souligner cette importance ? Quels sont-ils ?
- 6) Quels sont les connecteurs qui introduisent chacun de ces arguments ?
- 7) Relève les exemples qui illustrent les trois premiers arguments. Par quels mots sont introduits ces exemples ?
- 8) La conclusion de l'auteur te paraît-elle optimiste ou pessimiste ? Justifie ta réponse en relevant un passage du dernier paragraphe.

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

**LA COMPREHENSION DE L'ECRIT DANS LES MANUELS
SCOLAIRES DE LA 4 AM. RETOUR SUR UNE ETUDE
COMPARATIVE (G1 VS G2) / READING COMPREHENSION IN
THE 4TH YEAR MSSCHOOL TEXTBOOKS. COMPARATIVE
STUDY (G1 VS G2)¹**

DOI : 10.5281/zenodo.7459060

Résumé: Nous avons tenté, dans cet article, de réaliser une étude comparative entre l'activité de lecture/compréhension dans le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne de la première génération (G1) et celui de la deuxième génération (G2). En effet, à travers une analyse comparative entre les deux manuels et un questionnaire adressé aux enseignants, nous cherchons à identifier si le manuel scolaire de 2G s'inscrit effectivement dans une approche cognitive du traitement de texte en contexte bi-plurilingue algérien et par conséquent, prend-il en compte les acquis des apprenants en langue maternelle dans le processus de construction de la signification lors de l'activité de lecture/compréhension ? Puisque nous considérons que les thématiques abordées dans le manuel scolaire de 2G permettraient aux apprenants de mieux accéder au sens d'un texte écrit en français langue étrangère.

Mots clés: lecture/compréhension, manuels scolaires, FLE, approche cognitive.

Abstract: In this contribution, we have tried to carry out a comparative study between the activity of reading/comprehension in the textbook of the middle 4th year of the first generation (G1) and that of the second generation (G2). In fact, through a comparative analysis between the two textbooks and a questionnaire sent to teachers, we seek to identify whether the 2G textbook is indeed part of a cognitive approach in a bi-multilingual Algerian context and therefore: does - it take into account the learners' achievements in the mother tongue in the process of constructing meaning during the reading/comprehension activity? As we suppose that the themes addressed in the 2G textbook would allow learners to better access the meaning of a text written in French as a foreign language.

Keywords: reading/comprehension, textbooks, cognitive approach, FFL.

Introduction

Dans le cadre de ce travail et dans les limites qui lui sont imparties, nous nous sommes intéressés à l'activité de lecture/compréhension dans les classes de 4^{ème} année moyenne (4 AM) à travers le prisme des recherches en psychologie cognitive du traitement de texte (Marin & Legros, 2008 ; Mehdi, 2012) et à la lumière des changements entrepris lors de la réforme du système éducatif algérien entamée en 2003 dont les conséquences directes ont été l'introduction d'un nouveau manuel scolaire dit de 2^{ème} génération (désormais 2G) destiné aux apprenants de 4 AM.

Dans cet article, nous nous intéressons à l'activité de compréhension de l'écrit dans ce nouveau manuel. En nous appuyant sur l'analyse d'un questionnaire adressé aux enseignants des classes de 4 AM de la région de Tiaret² et en décryptant l'activité de compréhension de l'écrit dans les deux manuels scolaires de la 1G et de la 2G, nous avons tenté de mettre en lumière les changements effectués par rapport à l'ancien manuel, sur les contenus d'une part, et sur les objectifs assignés à cette activité d'autre part.

En premier lieu, ce travail de recherche ambitionne de mettre en relief s'il existe réellement une différence notable et une évolution remarquable entre les deux manuels

¹ Amir MEHDI, Université de Tiaret, chef du projet PRFU « AECF », Algérie, amir.mehdi@univ-tiaret.dz, Mahfoudh BENYOUCEF, Université d'Oran 2, laboratoire « LADICIL », Algérie, benyoucef.mahfoudh@gmail.com

² Wilaya située à environ 300km à l'ouest d'Alger la capitale.

(1G et G2). En outre, si différence il y a, alors est-elle aussi réformatrice que les concepteurs du nouveau manuel laissent entendre ? Ce nouveau manuel de 2G s'inscrit-il réellement dans une approche cognitive ?

Par ailleurs, l'étude comparative et l'analyse du questionnaire adressé aux enseignants nous permettr peut-être de répondre à toutes ces interrogations.

A présent, nous allons entamer cet article par quelques repères conceptuels sur la lecture/compréhension de textes ainsi qu'une vue d'ensemble sur les réformes du système éducatif algérien de 2003 avant d'explicitier notre protocole de recherche et les résultats obtenus.

Qu'est-ce que lire un texte ?

Dans une logique de compréhension, « *l'apprenant/lecteur décode des signaux graphiques puis les rattache à une idée* » (Djida & Amokrane, 2020: 475) autrement dit, un signifiant pour un signifié. Néanmoins, lire et comprendre sont des activités mentales engageant des opérations cognitives très complexes (Blanc & Brouillet, 2005). Par conséquent, la lecture/compréhension ne peut se limiter à une simple relation idéographique mais va bien au-delà. A ce propos : « *La lecture est une activité complexe au carrefour de diverses disciplines à savoir la neurobiologie, la linguistique, la psychologie cognitive et la sociologie. Lire c'est poser des questions à un texte, prélever des informations, procéder par hypothèses et anticipations, saisir un sens global, trouver la réponse à un problème, en somme mettre en place des structures mentales* » (Lecoutre & Yataghene, 2012 : 76).

Pour résumer, nous pouvons ainsi dire que la lecture est le résultat de deux sous-compétences : le décodage et la compréhension qui nécessitent par ailleurs l'activation simultanée et cohérente d'un ensemble complexe de processus mentaux (Coirier & al., 1996).

Qu'est-ce que comprendre un texte ?

En cherchant la définition de ce concept, nous nous sommes rendu compte qu'il n'existe pas une seule acception faisant consensus autour des chercheurs. Pour notre part, nous nous référons à celle de Renald Legendre (2005 : 262) qui résume cette activité complexe comme « *une opération dont les composantes principales sont le lecteur, le texte et le contexte et dans laquelle le lecteur crée du sens en interprétant le texte à partir de sa personnalité et de son intuition de lecteur* » (Legendre, 2005: 262)

En outre, l'activité de lecture/compréhension est considérée comme « *une activité mentale construite progressivement à l'aide de toutes les procédures mises en œuvre par le lecteur au service de la construction mentale de signification* » (Boubir, 2010 : 180).

En psychologie cognitive, l'activité de compréhension de l'écrit est le résultat d'une interaction entre les informations véhiculées par le texte et les connaissances spécifiques activées par le lecteur lors du processus de lecture de ce texte (Denhière & Legros, 1989). Toutefois, l'acquisition de cette compétence en langue étrangère requiert d'autres aptitudes qui résultent à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle et du développement des compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère. A ses connaissances linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expression du monde et son bagage socioculturel (Cuq & Gruca, 2005).

Réforme du système éducatif algérien. Pourquoi une deuxième génération ?

Par l'adoption en 2003 de l'approche par les compétences comme principes organisateurs des curriculums, comme il a été mentionné dans le programme d'appui de

l'Unesco¹ à la réforme du système éducatif algérien PARE² publiés en 2005 et 2006, l'Algérie a entamé une nouvelle réforme de son système éducatif. En effet, dans l'objectif d'améliorer le niveau des élèves et de faciliter l'accès à la connaissance, le gouvernement algérien a mis en place la deuxième étape de sa réforme sous l'appellation de « *deuxième génération* » en septembre 2016. Le président de la commission nationale des programmes, Farid Adel souligne que les programmes de la 2G « *visent le développement des capacités cognitives et de l'esprit d'analyse et de déduction de l'apprenant contrairement aux programmes précédents, qui eux étaient axés sur l'apprentissage par mémorisation*³ ».

Aussi, ces nouveaux programmes sont fondés sur les principes de « *l'approche globale* » qui permettent d'évoquer le même sujet à travers différentes matières, scientifiques et littéraires en fonction des spécificités de chacune. C'est précisément cette notion que nous tentons de mettre en évidence à travers notre étude et qui représente le socle de notre problématique.

Par ailleurs, le point crucial est la volonté de transmettre les valeurs nationales⁴ à travers les apprentissages proposés. Autrement dit, que ces apprentissages ne visent pas uniquement une compétence scolaire en particulier mais vont au-delà, ils participent à la formation d'un acteur-social conscient de son appartenance nationale et ouvert au monde qu'il l'entoure.

Hypothèses de recherche

Il convient de rappeler que notre article compare l'activité de lecture/compréhension dans le manuel scolaire de la 1G et de la 2G destiné aux apprenants de 4 AM. Cette étude tentera de répondre à la question suivante : comment se traduit la réforme de la 2G sur l'activité de lecture/compréhension dans le nouveau manuel de français de 4 AM ?

Afin de répondre à cette question et de vérifier notre hypothèse qui s'articule comme suit : le manuel de français de 4 AM de la 2G aurait été élaboré dans l'objectif de prendre en considération les acquis des apprenants dans leur langue maternelle et leur culture originelle pour développer leur compétence en compréhension de l'écrit. De fait, ce nouveau manuel s'inscrirait dans le cadre de la didactique cognitive du traitement de texte en contexte bi-plurilingue. Pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire constitué de 10 questions (annexe 1) que nous avons remis à un groupe d'enseignants de français de 4 AM de deux collèges différents. Par ailleurs, nous avons analysé les textes et les questions proposés dans les activités de compréhension de l'écrit dans les 03 séquences du premier projet de chaque manuel⁵.

¹United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. - <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149828/PDF/149828fre.pdf.multi>. Consulté le 29/01/2019

⁴ Le Programme d'Appui de l'UNESCO à la Réforme Educative en Algérie (PARE) est un protocole d'accord signé lors de la Conférence générale de l'UNESCO en octobre 2003 avec le Ministère de l'Education nationale dans le but de renforcer les capacités des cadres algériens à assurer l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation des jeunes.

³ Le soir d'Algérie, <https://www.lesoirdalgerie.com/articles/2016/03/23/article.php?sid=193620&ci d=2>. Consulté le : 12/11/2018

⁴Islamité, arabité, algérianité.

⁵Les conditions de publications relatives au nombre de page permis ne nous permettent pas d'aborder l'ensemble de l'analyse des deux manuels scolaires

Analyse comparative de l'activité de lecture/compréhension dans les deux manuels scolaires de 4 AM : 1G vs 2G

Le manuel scolaire de 4 AM de la 2G lancé en septembre 2019 contient 03 projets : le premier projet est subdivisé en 03 séquences alors que le deuxième et le troisième projet ne contiennent que 02 séquences chacun. Par ailleurs, l'activité de lecture/compréhension occupe une place très importante dans le manuel scolaire de la 2G. En effet, en nous référant à la répartition des activités, nous constatons que 04 heures sont allouées à son enseignement/apprentissage, 02 heures de compréhension de l'écrit, 01 heure de lecture-entraînement et 01 heure de lecture récréative. Nous notons par conséquent une augmentation du volume horaire par rapport à l'ancien manuel de la 1G. Ce qui traduit un regain d'intérêt pour cette activité.

En ce qui concerne les contenus

Les textes proposés dans le manuel de la 1G sont tous de type explicatif à dominante purement scientifique avec la terminologie monosémique et spécialisée qui les caractérise ((Legros & Mecherbet, 2009): 119). En effet, les textes proposés s'inscrivent tous dans une optique écologiste, mondiale et planétaire (voir tableau 2).

Nous remarquons aussi, qu'avec les 03 textes, sont proposées des listes d'annotations qui sous-entendent déjà que ces derniers, contiennent des mots et des expressions que les auteurs mêmes du manuel de 1G considèrent comme difficiles d'accès pour les apprenants.

En ce qui concerne le manuel de la 2G, nous observons clairement un changement de cap et une perspective nouvelle des concepteurs. En effet, les textes proposés dans les activités de compréhension de l'écrit dans le nouveau manuel abordent tous une thématique ayant une relation avec l'Algérie, qu'elle soit historique ou culturelle. En outre, il n'est plus question d'un seul type de texte comme c'était le cas pour l'ancien manuel, dorénavant, chaque texte argumentatif est présenté sous une typologie textuelle différente (descriptif, narratif, informatif). De plus, 02 des 03 textes du manuel de la 2G ont été extraits d'une brochure et d'un article de presse : il s'agit des textes de la première et de la troisième séquence du premier projet (voir tableau 1). Cette démarche des concepteurs du manuel de la 2G permet de dire que ces nouveaux supports textuels choisis sont plus accessibles étant donné qu'ils étaient destinés à un large public.

En plus, l'absence d'annotations dans les trois textes prouve qu'il n'existe pas, du moins pour les concepteurs du manuel, des mots ou des expressions qui peuvent entraver l'accès au sens global du texte par les apprenants.

La plus grande nuance réside peut-être dans les objectifs assignés aux textes. En effet, loin d'être un simple support didactique pour l'apprentissage du français, le manuel scolaire de 2G représente un véritable outil de valorisation et de promotion de l'identité, de la culture et du patrimoine de l'Algérie. Thématique motivante et intégrante pour les apprenants leur permettant de s'appuyer sur leurs acquis en langue et culture maternelles afin d'accéder plus aisément au sens du texte. Puisque des recherches en psychologie cognitive (Kintsch, 1988 ; Hoareau & Legros, 2006) ont montré que lorsque le texte est en relation avec la culture de l'apprenant, ce dernier éprouvera moins de difficultés lors de la phase de la compréhension.

Analyse des questions proposées avec les textes : approche sociocognitive

En observant les questions proposées dans le manuel de la 2G, nous remarquons d'emblée une nette diminution du nombre par rapport au manuel de la 1G. En effet, dans l'ancien manuel le nombre de questions de compréhension étaient comme suit :

Manuel de la 1G	Manuel de la 2G
Texte 1= 16 Q	Texte 1= 8 Q
Texte 2= 15 Q	Texte 2= 8 Q
Texte 3= 16	Texte 3= 6 Q.

Tableau .1. Comparaison portant sur le nombre de questions accompagnant les textes dans les manuels scolaires de 4 AM (G1 & G2).

En effet, cette diminution pourrait s'expliquer par une analyse plus approfondie des questions. Effectivement, si les questions proposées dans le manuel de la 1G ne requièrent pas un effort cognitif conséquent aux apprenants pour y répondre, dans la mesure où il s'agissait pour ces derniers de chercher puis de recopier des phrases ou des mots du texte à travers des questions de types : *Trouve dans le texte ? Relève du texte ? Pour l'auteur ? etc.* La tâche de l'apprenant consistait à restituer des réponses toutes prêtes. Cette stratégie qui ne traduit aucunement un effort cognitif ni une construction de sens est appelée 'stratégies des connaissances racontées' ou 'Tellingknowledgestrategy' (Bereiter & Scardamalia, 1991).

Par conséquent, l'opinion de l'apprenant, ses connaissances et son expérience personnelle étaient rarement sollicitées dans la résolution de situations-problèmes et notamment celles liées à la compréhension des textes. En revanche, dans le manuel de la 2G, nous constatons un nombre élevé de questions de types : *D'après toi ? Quel passage du texte préfères-tu ? Dis pourquoi ? Que penses-tu ? etc.*

De ce fait, l'apprenant est appelé à recourir à des stratégies de compréhension et de résolution de problèmes nécessitant des 'stratégies de connaissances transformées' 'Transformingknowledgestrategy' (ibid.) en recourant plus particulièrement à son expérience, à ses acquis expérimentiels et à ses connaissances personnelles (Benyoucef & Benbachir, 2022). Concrètement, cela se traduit par des réponses reformulées et transformées mettant en évidence un véritable effort cognitif et traduisant une construction de sens effective et originale plus particulièrement en cas de réponses pertinentes.

Comparaison entre les activités de lecture/compréhension : G1 vs G2

	G1			G2		
	Texte 1	Texte 2	Texte 3	Texte 1	Texte 2	Texte 3
Titres	La nature et l'homme	La méditerranée est malade	Et si les oiseaux venaient à disparaître ?	Ala découverte de l'Algérie	Jugurtha contre Metellus	Le tapis en te à Ghardaïa
Types de texte	Scientifique Explicatif	Scientifique Explicatif	Scientifique Explicatif	Descriptif	Narratif	Informatif
Thèmes	La biodiversité	La pollution	Les oiseaux	Algérie(Territoire)	Algérie(Histoire)	Algérie (Culture)

Auteurs sources	Nicolas Hulot « Pour la terre et l'homme »	Paul Evan « In Education »	Lise Barneoud « Science actualités »	Ministère du Tourisme et de l'Artisanat (2019)	D'après Salluste « La guerre de Jugurtha »	Agence presse service (2017)
----------------------------	--	-------------------------------------	--	---	--	---------------------------------------

Tableau. 2. Tableau comparatif illustrant les activités de lecture/compréhension dans les manuels scolaires de 4 AM (G1 & G2).

Le tableau ci-dessus résume le changement de cap entamé par les concepteurs dans le sens où le manuel scolaire de la 2G est en rupture avec son prédécesseur. En effet, il y est démontré que les textes choisis sont en relation directe avec la culture des apprenants leur permettant par conséquent un accès facilité au sens. Par ailleurs, les thématiques choisies sont en adéquation avec les principes d'une approche globale, étant donné que les sujets abordés ne sont pas exclusivement réservés au cours de français. De fait, l'apprenant peut identifier des similitudes voire des interactions entre les différentes matières qu'il apprend, ce qui donne du sens et une cohérence à ses apprentissages. Enfin, en abordant des sujets le concernant d'une manière directe, l'apprenant est plus motivé à apprendre et à réinvestir ses connaissances acquises dans sa langue maternelle et dans sa culture originelle. En outre, nous avons constaté par ailleurs que les textes explicatifs et scientifiques se voient le plus souvent écartés de la scène pédagogique en raison de la difficulté de leur traitement, qui diffère de celui des textes narratifs et informatifs, en particulier, en raison des processus et stratégies spécifiques mis en œuvre lors du traitement de ce type de texte (Graesser & al., 2003).

L'enquête

L'enquête que nous avons menée s'est déroulée pendant le premier trimestre de l'année scolaire 2019/2020 dans deux collèges de la wilaya de Tiaret. Les questionnaires ont été remis à un groupe de 05 enseignants qui se caractérisent tous par le fait d'avoir travaillé avec les deux manuels de la 4 AM, à savoir celui de 1G et celui de la 2G. Les participants ont été invités à répondre à une série de 10 questions en se concentrant seulement sur l'activité de compréhension de l'écrit dans le premier projet des deux manuels.

Enseignants	Sexe	Age	Expérience professionnelle
E 1	Masculin	33 ans	10 ans
E 2	Masculin	44 ans	20 ans
E 3	Féminin	35 ans	11 ans
E 4	Féminin	46 ans	24 ans
E 5	Féminin	35 ans	12 ans

Tableau.2. Tableau détaillant le profil des participants

Le tableau ci-dessus révèle un certain nombre d'informations qui donnent toute sa légitimité aux réponses des participants. En effet, les participants ont tous une

expérience assez importante dans l'enseignement du FLE au collège (entre 10 ans et 20ans d'expérience), ce qui traduit une certaine maîtrise dans le domaine de l'enseignement d'une part et une connaissance des différentes réformes par lesquelles est passé le système éducatif algérien d'autre part.

Par ailleurs, les 05 participants ont tous eu en charge les classes de 4 AM l'année passée et cette année par conséquent ils sont en mesure de comparer les deux manuels scolaires. Il est important de souligner la coopération des enseignants et l'intérêt qu'ils ont porté à notre recherche par le fait de demander des explications et des clarifications avant de répondre au questionnaire.

Méthode

Pour mener à bien cette recherche et réaliser notre enquête, nous nous sommes basés sur les travaux en psycholinguistique cognitive du traitement de texte (Marin & Legros, 2008) qui permettent de rendre possible l'analyse des rapports, non seulement entre représentations et langages, mais aussi entre langages, langues, représentations et cultures. En outre, les données recueillies dans le domaine conduisent en effet, à considérer que de nombreuses difficultés de compréhension de texte en langue étrangère que rencontrent les apprenants ne sont plus à rechercher dans des dysfonctionnements cognitifs de ces derniers, mais dans des modèles de référence inadaptés, ignorant le contexte linguistique et culturel des apprenants. En effet, « *Face à des publics d'enfants côtoyant des milieux culturels et linguistiques multiples, les modèles de référence explicites culturellement marqués rendent plus difficile l'accès à la compréhension. Ainsi, un grand nombre de difficultés d'apprentissage ne sont plus à rechercher dans des dysfonctionnements cognitifs des élèves, mais dans des modèles de référence ethnocentrés, souvent inadaptés aux enfants aux appartenances sociales et culturelles de plus en plus hétérogènes. Les données disponibles de la recherche permettent en effet de constater que les apprenants traitent l'information en fonction des connaissances construites dans leurs contextes culturels et linguistiques, et qu'ils adaptent leurs stratégies d'apprentissage en fonction de ces différents contextes* » (Marin & Legros, 2008 : 123).

En outre la didactique cognitive qui tire ses fondements théoriques de la psycholinguistique cognitive envisage la compréhension comme une activité complexe qui résulte d'une interaction entre les informations du texte et les connaissances que le lecteur active lors de la lecture de ce texte (Boudechiche, 2008).

Par ailleurs, les questions que nous avons élaborées ont été conçues en adéquation avec le principe de l'entonnoir appliqué à une problématique. En d'autres termes, nous avons élaboré un questionnaire que nous avons remis un groupe d'enseignants de la 4 AM de deux collèges dans la région de Tiaret, dans le but d'isoler progressivement certains points que nous cherchons à mettre en évidence d'une part et leur impact sur l'activité de lecture/compréhension des textes en français d'autre part. Aussi, nous tentons par conséquent de vérifier si le manuel scolaire de la 2G destiné aux apprenants de 4 AM s'inscrit comme ses concepteurs le disent dans une approche cognitive, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte en faisant appel à ses acquis, à son expérience et à ses connaissances en langue maternelle.

Analyse des réponses

En ce qui concerne les thématiques abordées dans les deux manuels scolaires, les réponses des enseignants sont assez similaires. En effet, 04 des 05 enseignants préfèrent les thématiques du manuel de 2G. Leur choix est justifié à travers la réponse à la deuxième question qui montre que pour les enseignants, les textes proposés dans le manuel de 2G sont plus susceptibles de capter l'attention des apprenants. Même si 02 enseignants sur 05 considèrent que les textes du manuel de 1G sont assez motivants

étant donné qu'ils abordent des thèmes d'actualité comme la pollution ou l'environnement.

Paradoxalement, tous les enseignants interrogés sur les difficultés de compréhension déclarent que les textes proposés dans le manuel de 1G sont les plus contraignants pour leurs apprenants du fait même de leur caractère scientifique et spécialisé. Concernant les questions proposées dans les deux manuels, les enseignants considèrent que ceux du manuel de 2G sont pertinentes et cela s'explique par les réponses aux questions 08, 09 et 10. En effet, 03 des 05 enseignants interrogés trouvent que pour répondre aux questions proposées avec les textes de 2G, leurs apprenants font appel à leurs connaissances antérieures acquises soit en L1 soit en L2 d'une part et ne se contentent pas de recopier des réponses trouvées dans les textes mais usent de stratégies de compréhension. En effet, cela se traduit selon les enseignants par de nouvelles informations dans les réponses des apprenants non présentes dans le texte.

Ce constat va dans le même sens des travaux conduits en psychologie cognitive qui considèrent la compréhension de texte comme une activité complexe qui résulte d'une interaction entre les informations du texte et les connaissances que le lecteur active lors de la lecture de ce texte (Boudechiche, 2007). Ainsi, nous soulignons l'importance du choix des textes lorsqu'il s'agit d'activité de lecture/compréhension en L2 en contexte bi-plurilingue sur des apprenants algériens. En effet, en proposant des thématiques familières aux apprenants cela réduit le coût global de l'activité de compréhension d'une part et libère des ressources cognitives pour d'autres tâches plus complexes (Coirier *et al.*, 1996 ; Dehaene, 2013).

Par ailleurs, beaucoup de travaux montrent que l'usage d'une langue étrangère est une activité mentale particulièrement coûteuse, y compris pour des apprenants de niveau avancé, voire pour des quasi-bilingues (*ibid.*). De fait, c'est ce paramètre qui a été pris en considération lors de l'élaboration du manuel de 2G permettant ainsi aux apprenants d'accéder au sens global du texte en faisant une économie cognitive qui leur permettra de diriger leurs ressources cognitives sur d'autres paramètres à savoir linguistiques, phonologiques et lexicaux, etc.

Conclusion et perspectives

En confirmant notre hypothèse de départ qui stipule que le manuel de 2G destiné aux apprenants de 4 AM, aurait été conçu dans l'objectif de prendre en considération les acquis des apprenants dans leur langue maternelle et leur culture originelle pour développer la compétence de lecture/compréhension en classe de langue. Suite à une recherche basée sur un questionnaire adressé aux enseignants de la 4 AM et à une analyse comparative de l'activité de compréhension de l'écrit dans les manuels de la 1G et de la 2G, nous pouvons dire que celui de la 2G rompt d'une certaine manière avec son prédécesseur en matière d'activité de lecture/compréhension en s'inscrivant clairement dans une approche cognitive du traitement de texte en contexte plurilingue algérien.

Même si notre enquête n'a pas touché un grand nombre d'enseignants et, par ailleurs, a été réalisée que dans une seule région d'Algérie en l'occurrence Tiaret. Aussi, elle s'est limitée à l'analyse d'un seul projet. Toutefois, nous considérons cette étude comme une pierre dans un édifice à construire à travers d'autres recherches à plus grande échelle.

Les résultats obtenus témoignent d'un intérêt grandissant pour les acquis des apprenants dans leur langue maternelle dans la construction de nouveaux savoirs en langue étrangère d'une part, et corroborent les résultats de recherches en psycholinguistique cognitive, qui considèrent que les apprenants traitent l'information en fonction de leurs connaissances construites dans leur contexte culturel, familial et linguistique d'autre part. En effet, le référent des signifiés pour les apprenants n'est pas

le monde mais « le monde expérimenté » (Johnson-Laird, 1989) d'où l'intérêt de prendre en compte les acquis expérimentaux (Touhmou, 2015) des apprenants lors de l'activité de lecture/compréhension.

Pour conclure, le manuel scolaire qui représente un curseur fiable pour connaître les objectifs tracés par le Ministère de l'Éducation, démontre un alignement sur les principes prônés par la didactique cognitive du traitement de texte en contexte bi-plurilingue. Reste à mettre en place un plan de formation des formateurs afin de doter les enseignants d'outils théoriques et méthodologiques, pour apprendre à leurs apprenants à recourir à leurs acquis en langue maternelle comme une stratégie pour accéder au sens d'un texte en langue étrangère.

Références bibliographiques

- Benyoucef, M., & Benbachir, N. (2022). Lecture/compréhension en classe de FLE : Les sciences cognitives au service de la neuroergonomie. *Survolt contextualisé*, 626-611, (1)11, *فصل الخطاب*.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1991). *Literate expertise*. In K.A. Anderson & J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise. Prospects and limits* (pp. 172-194). Cambridge : Cambridge University Press.
- Blanc, N., & Brouillet, D. (2005). *Comprendre un texte : L'évaluation des processus cognitifs*.
- Boubir, N. (2010). *Les stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture de textes en FLE chez des étudiants algériens*.
- Boudechiche, N. (2008). *Contribution à la didactique du texte expositif : Cas d'étudiants algériens de filière scientifique*. [Phdthesis, Université d'ANNABA]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00598653>
- Coirier, P., Gaonac'h, D., & Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle : Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. A. Colin.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Dehaene, S. (2013). *Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences*. *ParisTech Review*, 7.
- Denhière, G., & Legros, D. (1989). Comprendre un texte : Construire quoi ? Avec quoi ? Comment ? In M. FAYOL, & J. FIJALKOW (Eds.), *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la Revue Française de Pédagogie*, 137-148.
- Djida, A., & Amokrane, M. (2020). L'activité de compréhension de l'écrit : transférer pour construire du sens. 480-474, (4)6, *جسور المعرفة*.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2003). *What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text ?* In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 82-98).
- Hoareau, Y., & Legros, D. (2006). Culture, first language, comprehension and production of texts in second language. *Enfance*, 58(2), 191-199.
- Johnson-Laird, P. N. (1989). Mental models. In *Foundations of cognitive science* (p. 469-499). The MIT Press.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension : A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Lecoutre, A., & Yataghene, A. (2012). *Les difficultés de compréhension en lecture en cycle 3*. 74.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Legros, D., & Mecherbet, A. (2009). *Cognition et didactique de la compréhension et de la production d'écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique*.
- Marin, B., & Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.marin.2008.01>
- Mehdi, A. (2012). *Connecteurs causaux et traitement inférentiel : Pour une approche didactique stratégique*. Édilivre.
- Touhmou, A. H. (2015). La bilittératie chez les jeunes élèves allophones à Montréal : Une réflexion en vue d'améliorer l'enseignement-apprentissage du français. *Revue canadienne des*

Annexe

Le questionnaire

Après avoir étudié avec vos apprenants les activités de compréhension de l'écrit avec l'ancien (G1) et le nouveau manuel (G2), veuillez répondre aux questions suivantes :

Remarque importante : vos réponses doivent se limiter à l'activité de compréhension de l'écrit dans le premier projet seulement.

Age :

Sexe :

Expérience professionnelle :

1- Préférez-vous les thématiques abordées dans le manuel scolaire de :

1G

2G

2- Selon vous, dans quel manuel scolaire les textes seraient-ils plus susceptibles de capter l'intérêt de vos apprenants ?

G1

G2

G1 et G2

Dites pourquoi ?

.....
.....

Dans quel manuel scolaire les textes prennent-ils en compte les acquis des apprenants dans leur langue maternelle et leur culture originelle :

G1

G2

G1 et G2

3- Le fait de tenir compte des acquis des apprenants a-t-il permis de leur faciliter l'accès au sens ?

Oui

Non

Dans quel manuel scolaire vos apprenants ont-ils éprouvé des difficultés de compréhension ?

G1

G2

G1 et G2

Quels genres de difficultés ?

.....
.....

4- Que pensez-vous des questions proposées dans le manuel de 1G :

Non pertinentes peu pertinentes pertinentes

très pertinentes

Veuillez justifier votre réponse

.....
.....

5- Que pensez-vous des questions proposées dans le manuel de 2G :

Non pertinentes

peu pertinentes pertinentes

très pertinentes

Veuillez justifier votre réponse

-
.....
- 6- Dans quel manuel scolaire la plupart des questions posées lors de l'activité de compréhension de l'écrit demandent un investissement personnel des apprenants lors des réponses ?
- G1 G2 G1 et G2
- 7- Dans quel manuel scolaire la plupart des questions posées lors de l'activité de compréhension de l'écrit demandent aux apprenants de trouver des réponses directement dans le texte ?
- G1 G2 G1 et G2
- 8- Dans quel manuel avez-vous constaté un transfert des connaissances acquises dans la langue maternelle de vos apprenants dans leurs réponses lors de l'activité de compréhension de l'écrit ?
- G1 G2 G1 et G2

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).

MAHFOUDH BENYOUCEF est docteur en didactique du FLE. Sa thèse soutenue à l'Université d'Oran 2 traite du transfert des acquis expérimentiels de la L1 vers la L2 dans un contexte bi-plurilingue algérien. Enseignant- chercheur, ses travaux s'inscrivent plus spécifiquement dans le champ des sciences cognitives, des neurosciences et de la neuroergonomie. Il est auteur de plusieurs articles sur les systèmes d'aide à la compréhension de textes en L2.

LE FRANÇAIS DANS L'INSTITUT DE MAINTENANCE ET DE SECURITE INDUSTRIELLE (IMSI) DE L'UNIVERSITE D'ORAN 2 (ALGERIE) : UNE ANALYSE CURRICULAIRE / FRENCH IN THE MAINTENANCE AND INDUSTRIAL SAFETY INSTITUTE (IMSI) OF THE UNIVERSITY OF ORAN 2 (ALGERIA) : A CURRICULAR ANALYSIS¹

DOI : 10.5281/zenodo.7459081

Résumé: Le présent article représente la suite d'une publication antérieure (Yousfi et Aissa, 2022). C'est dans le cadre d'un projet de recherche universitaire que s'inscrivent les deux études. L'objet du projet est le « français en contexte scientifique et technique en Algérie ». Le cas que nous analysons est le programme de langue française destiné aux étudiants inscrits en première année à l'Institut de Maintenance et de Sécurité Industrielle de l'université d'Oran 2 (Algérie). Nous nous interrogeons sur la nature des objectifs visés à travers le contenu proposé et l'adéquation de ces objectifs aux besoins du public de la formation. Dans un premier temps, nous présentons l'établissement et les formations dispensées. Dans un second temps, nous examinons le programme prescrit par l'institution en relevant les points pertinents et les insuffisances.

Mots-clés: filière scientifique, objectif spécifique, programme de formation, besoin spécifique.

Abstract: This article represents the continuation of a previous publication (Author, 2022). Both studies are part of a university research project. The subject of the project is "French in a scientific and technical context in Algeria". The case we are analyzing is the French language program intended for students enrolled in the first year at the Institute of Maintenance and Industrial Safety of the University of Oran 2 (Algeria). First, we present the establishment and the training provided. In a second step, we examine the program prescribed by the institution by highlighting relevant points and shortcomings.

Keywords: scientific field, specific objective, educational program, specific need.

Introduction

En Algérie, la langue arabe est la langue officielle. Par conséquent, elle est la langue d'enseignement-apprentissage des cycles primaire, moyen et secondaire. D'autres langues sont enseignées-apprises comme matières intégrées dans les programmes officiels ; une langue nationale, le tamazight, apparaît progressivement dans les écoles depuis 1995 (Sabri, 2012) ; des langues étrangères sont introduites dans le système éducatif : le français (1^{re} langue étrangère) à partir de la troisième année primaire, l'anglais (2^e langue étrangère) dès la première année moyenne, l'espagnol/l'allemand/l'italien (choix optionnel pour les élèves inscrits dans la filière « lettres et langues étrangères ») à partir de la deuxième année secondaire.

À l'université, la situation n'est pas la même². D'une part, la langue arabe continue d'être la langue d'enseignement-apprentissage dans les filières de sciences sociales et humaines (Sciences Economiques, Sciences de Gestion et Sciences Commerciales ; Droit et Sciences Politiques ; Sciences Humaines et Sociales...), sauf le cas de l'option

¹ Boulanour YOUSFI, Université de Tissemsilt, Laboratoire TRADTEC, Université d'Oran 2, Algérie, yousfi.boulanour@cuniv-tissemsilt.dz; Ouardia AIT AMAR MEZIANE, University of Ibn Khaldoun, Tiaret, Algérie, ouardia.aitamarmeziiane@univ-tiaret.dz; Hamida DOULATE SEROURI, University of Ibn Khaldoun, Tiaret, Algérie, serourihamida.doulate@univ-tiaret.dz

² D'après la Circulaire n° 01 du 19 dhou el kaada 1442 H correspondant au 29 juin 2021 relative à la préinscription et à l'orientation des titulaires du baccalauréat au titre de l'année universitaire 2021-2022. (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique [MESRS], 2021).

« Sciences financières et comptabilité » à l'université de Tizi Ouzou où l'« Enseignement s'effectue en langue française » (MESRS, 2021 : 51). D'autre part, dans les filières scientifiques et techniques (Sciences médicales, Mathématiques et Informatique ; Sciences de la Matière ; ...), le français remplace l'arabe en tant que langue véhiculaire, à l'exception d'une spécialité à l'université de Boumerdes « Ingénierie électrique électronique » où l'« Enseignement [est] en langue anglaise » (MESRS, 2021 : 24).

Les programmes officiels¹ des filières scientifiques et techniques² comprennent des matières de langues (français et anglais). Cette intégration représente une nécessité à cause du niveau faible de la plupart des étudiants³ malgré le nombre d'heures d'études accumulées durant plusieurs années scolaires. L'objectif de ces cours de langue est à la fois « académique » (permettre aux apprenants de développer des compétences langagières pour pouvoir suivre des cours et effectuer des tâches diverses : compréhension et production, à l'oral et à l'écrit) et « socioprofessionnel » (apprendre aux étudiants, futurs employés, à communiquer via la langue qui règne en entreprise).

Notre projet de recherche a pour objectif d'élaborer des curricula qui prennent en compte les besoins des apprenants en vue d'une réussite académique et une insertion socio-professionnelle efficace notamment avec la complexité et l'évolution du marché du travail. Le point de départ de notre projet est l'évaluation des programmes proposés par les Comités Pédagogiques Nationaux des Domaines de formations (CPND) sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

Lors d'une étude précédente (Yousfi et Aissa, 2022), nous avons mené une étude analytique comparative entre les programmes de trois filières scientifiques et techniques qui comprennent des matières de langue. Dans le présent article, nous nous sommes interrogés sur le contenu détaillé du programme de français destiné aux étudiants universitaires futurs employés inscrits en filière « Science et Technologie » : Ce contenu répond-il au besoin du public et permet-il d'atteindre les objectifs visés ? Ces objectifs spécifiques sont-ils de nature « universitaire et académique » comme l'indique la formation suivie ? ou « socioprofessionnelle » en relation avec le futur emploi ?

Nous tentons de répondre à ces questions à travers l'analyse du programme établi par l'institution algérienne, représentée par les CPND, analyse qui permet d'examiner si le choix du contenu est pertinent et s'il y a des insuffisances à combler en vue d'une formation plus fructueuse.

Avant de procéder à l'analyse, nous allons présenter quelques définitions conceptuelles relatives à notre étude.

1. Quelques précisions définitionnelles

Le Français Général (FG) désigne « ... le français usuel tel qu'on le trouve dans les méthodes de FLE et destiné à tous les publics, c'est-à-dire les publics non spécialisés » (Cuq [Dir.], 2003 : 108). L'apprentissage du FG se caractérise par une durée longue et des besoins peu ciblés. Le public dans ce contexte est de nature large apprenant la langue à des fins communicationnelle et culturelle. Historiquement parlant, le FG est apparu en même temps que le FOS (cf. Infra) « par un effet de nécessaire complémentarité » (*ibidem.*).

Quant au Français Sur Objectifs Spécifiques (FOS), il

¹ Dans d'autres contextes internationaux, il y a d'autres modes : cours d'été, cours accélérés au début de la saison, cours du soir, ...

² Et c'est aussi le cas d'autres filières en sciences humaines, assurées en langue arabe, dont l'objectif est académique et/ou professionnel.

³ Voir, à titre d'exemples, les enquêtes menées entre 1998 et 2006 par Fari Bouanani (2008), citées et confirmées récemment (Bensalem, 2018).

« ... est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. Le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelles ou académiques » (*ibidem.*).

Le FOS a ensuite donné lieu à d'autres déclinaisons, à savoir, le Français sur Objectifs Universitaire (FOU) et le Français à visée (ou Langue) Professionnelle (FLP). Le FOU, est une approche spécifique permettant d'amener les étudiants à réussir lorsqu'ils poursuivent des études supérieures en français. Selon Mangiante et Parpette (2011b : 115)

« [Le FOU] intègre fortement la dimension **institutionnelle** des situations langagières visées, et la dimension **cognitive des comportements attendus** de la part d'étudiants insérés dans l'université française. Dans un contexte où tout passe par le langage, qu'il s'agisse de **l'intégration administrative, de la transmission des connaissances, ou de la validation des apprentissages**, la compétence universitaire s'inscrit largement dans la compétence linguistique ».

En ce qui concerne le FLP, il s'agit d'un type de français adressé à un public « professionnel » qui veut s'améliorer, ou un public « universitaire » qui suit un cursus couronné par une éventuelle profession. La définition du FLP que nous avons adoptée est celle proposée par Mourlhon-Dallies (2006 : 30) :

« Le FLP est le français enseigné à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Dans un tel cas, le cadre d'exercice de la profession au complet est en français (aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et la hiérarchie, pratique du métier) même si des portions de l'activité de travail peuvent être réalisées en anglais ou dans d'autres langues (celles de collègues) ».

On distingue donc le FG, qui concerne un enseignement/apprentissage de type général, du FOS, destiné à un public spécifique. Ce dernier se décline en FOU, dont les situations sont académiques et FLP, qui concerne le domaine socioprofessionnel. Nous allons, dans les lignes ci-après, voir quel français parmi ce que nous venons de présenter figure dans le programme étudié.

2. La classe de 1^{re} année à l'Institut de Maintenance et de Sécurité Industrielle : quel « français » est prévu ?

2.1. Présentation de l'établissement¹

L'Institut de Maintenance et de Sécurité Industrielle au sein de l'université d'Oran 2 en Algérie est un établissement d'enseignement-apprentissage supérieur. Depuis 1992, il « a su se développer et s'adapter pour offrir des formations de qualité, ouvertes sur l'environnement socio-économique ». Les formations proposées « permettent de préparer au mieux à un métier de haute qualification, avec une grande capacité d'adaptation aux transformations futures ». L'IMSI possède « une solide réputation auprès des employeurs » à travers la qualité de ses formations qui « répondent aux besoins de la plupart des métiers de l'industrie » avec « la possibilité d'adapter ces programmes de formation à la carte en fonction des attentes des entreprises et des organisations ».

¹ D'après le site officiel de l'institut : <https://institutimsi.univ-oran2.dz/index.php/offres-de-bourses/pedagogie> (consulté le 08/08/2021).

Les formations qu'assure l'IMSI sont nombreuses. Appartenant au domaine de formation « Sciences et Technologies », ces formations sont proposées en graduat et post-graduat. Parmi tant d'autres spécialités, citons : Sécurité industrielle, Maintenance en instrumentation, Maintenance en électromécanique. Électromécanique industrielle, Thermique des machines industrielles, Maintenance-Fiabilité-Qualité, ...

2.2. Des formations académiques-professionnalisantes

Le public qui rejoint l'IMSI suit l'une des formations proposées par l'établissement, à savoir, *la mécanique, l'instrumentation, l'hygiène et sécurité industrielle, ou le génie industriel*. À l'issue des études, ce public pourrait bénéficier de recrutement dans des entreprises, nationales ou autres, telles la SONATRACH¹, la SONELGAZ², RENAULT³, etc. (Aissa et Soltani, 2021). Ce public a besoin d'atteindre des objectifs qui comportent plusieurs aspects (Yousfi et Aissa, 2022) :

- « Universitaire et académique » selon des objectifs à court/moyen termes, à travers des modules linguistiques et méthodologiques, des techniques sont suggérées pour équiper les étudiants d'outils nécessaires aux activités d'apprentissage (objectifs à court terme) et se préparer aux examens (objectifs à moyen terme).
- « Socioprofessionnel » selon des objectifs à moyen/long terme, les étudiants apprennent des modules disciplinaires non linguistiques, tels que les mathématiques, la physique, la structure de la matière, la thermodynamique, ... dans lesquels les apprenants maîtrisent des savoirs et savoir-faire qui les préparent aux années suivantes (objectifs à moyen terme) et au travail professionnel (objectifs à long terme).

Nous allons voir si ce double objectif figure dans le programme officiel ministériel.

2.3. La présence des cours de langues

D'après les dernières mises à jour des programmes officiels établis par l'institution⁴, les cours de deux langues sont proposés à l'IMSI. Il s'agit du « français » et de l'« anglais » selon les niveaux d'études : de la première année licence (L1) jusqu'à la deuxième année master (M2).

Les étudiants inscrits en L1 commencent par étudier la langue française. Lors du 1^{er} semestre, deux matières permettent un enseignement-apprentissage de la langue. L'une est intitulé « Méthodologie de la rédaction » tandis que l'autre est dénommée « Langue

¹ D'après l'enquête de Benbachir (2009 : 116) : « Depuis sa création en 1963, Sonatrach fonctionne essentiellement en français et ce en dépit des vagues d'arabisation qui ont secoué le pays. Le français reste la seule langue de travail au niveau de l'entreprise (la langue du contrat et de la convention avec tous les partenaires), c'est aussi la langue utilisée dans tous les supports administratifs (rapports, messagerie interne/externe, procès-verbaux de réunions, appels d'offres, cahiers des charges, etc.). ».

² Djerraya (2017 : 59), après l'analyse « des documents » et la réalisation d'une enquête par « questionnaire », affirme que « la langue française utilisée dans cette société publique algérienne est presque "officielle" , ... tous les documents administratifs qui s'adressent aux employés de l'établissement par le biais d'affichage (note de service, guide de formation, rapport journalier ... etc) sont tous conçus en langue française ».

³ L'usine « Renault Algérie » est une entreprise française installée à Oued Tlelat – Oran dès l'année 2013. Voir le site officiel : <https://www.renaultgroup.com/groupe/implantations/oran-renault-algerie-production-2/> (consulté le 27/08/2021).

Nous supposons donc que la langue officielle n'est que le français (échange formel et informel, documents divers, réunions, ...).

⁴ Ces mises à jour se manifestent dans l'ajout des modules, la suppression des autres. ... Il a été constaté que tous les quatre ou cinq ans, des changements et ajustements sont apportés au programme (Yousfi et Aissa, 2022).

étrangère »¹. Pendant le 2^e semestre, l'enseignement-apprentissage se poursuit par une matière de « Méthodologie de la présentation », en plus de « Langue étrangère » toujours.

En L2, le cours de langue est encore présent, mais cette fois c'est l'anglais qui prend le relais, et ce dans les deux semestres d'enseignement-apprentissage.

Au cycle de master, le programme propose essentiellement la langue anglaise. La dénomination se diffère d'une spécialité à une autre : « Anglais technique » (en une seule option durant un seul semestre), « Anglais industriel » (en une seule option durant deux semestres) et « Anglais professionnel » (une seule option pendant trois semestres). Or, le français est de retour dans deux spécialités sous deux désignations « Technique de communication » et « Méthodologie de recherche bibliographique ».

2.4. Curriculum ou programme de formation versus pratiques de classe : le prescrit et la mise en pratique

En s'inscrivant donc dans une logique d'offre de formation, le programme que nous analysons est préétabli. Il s'agit d'un programme élaboré pour le domaine de formation « Sciences et technologies : Socle commun, 1^{er} année : 1^{er} et 2^e semestres » (MESRS, 2013) (cf. Annexes). Nous procédons d'abord à une vue d'ensemble, puis nous passons à une analyse détaillée.

2.5. Le programme de langue prescrit pour la classe L1 : Vue d'ensemble

Le programme est divisé en deux semestres, et dans chaque semestre la dénomination est différente. Dans le premier semestre, nous lisons « Méthodologie de la rédaction » alors que, pour le second, l'intitulé est « Méthodologie de présentation ».

La première partie du module est divisée en 4 chapitres, prévus pour être exploités en 12 semaines, et une dernière partie consacrée à l'« application » qui se déroule en 3 semaines. Quant à la seconde moitié, elle comprend deux sous-parties auxquelles est réservée une durée de quinze semaines.

2.6. Analyse du programme et commentaires

Un regard attentif et un examen minutieux des deux parties du programme permettent de tirer les constatations suivantes :

2.6.1. Répartition

La première partie est plus détaillée que la seconde, et ce du côté de la répartition en chapitres et/ou sous-parties et même pour le contenu proposé, alors que les deux moitiés bénéficient de la même durée d'exploitation (15 semaines).

De ce fait, il est évident que le 1^{er} semestre est plus chargé que le second, notamment avec une seule séance par semaine. Est-il possible d'enseigner-apprendre efficacement une vingtaine de points répartis en 4 chapitres sans compter le temps des activités et exercices (application), et ce en 15 séances seulement ? Quant au second semestre, nous n'y trouvons que 2 éléments à aborder avec une proposition d'application dans la même durée de 15 séances. Mais il est à noter que la seconde partie du module est trop générale et nécessite plus de détail. (cf. Infra : 2.6.2. Pertinence des points proposés).

Ce déséquilibre pourrait entraver le bon déroulement des apprentissages lors du premier semestre. Une telle situation pourrait pousser les enseignants à ne penser qu'à « achever le programme » en passant (trop)vite sans prendre en considération l'acquisition de la part des étudiants. C'est le risque de ne pas pouvoir recourir à une « pédagogie différenciée » qui prend en charge l'hétérogénéité des apprenants et leurs rythmes d'apprentissage, de se focaliser sur l'« enseignement » et non pas sur

¹ Le choix s'effectue entre « Français » et/ou « anglais ».

l'« apprentissage » ou encore sur le « contenu » au lieu des « compétences » (Roegiers, 2012).

De même, pour le second semestre, un risque d'un autre type peut se manifester. Le fait que les éléments proposés sont réduits laisse penser que le travail est terminé et il ne reste qu'à programmer les évaluations terminales pour « finir » l'année.

2.6.2. Pertinence des points proposés

Par rapport aux recommandations des didacticiens (Yousfi et Aissa, 2022), le choix du contenu du module est pertinent. Une « Méthodologie de la rédaction » et « de présentation » est plus que nécessaire dans le cadre de telles formations universitaires. Le besoin est évident tant à l'université (à court terme) que dans les entreprises (à moyen et à long terme). Durant leur parcours les apprenants de l'IMSI seront invités à rédiger/présenter différents travaux académiques, à l'image de réponses élaborées lors des examens écrits, exposés, rapports et comptes rendus, mémoires, etc. De plus, ces futurs employés seront obligés de préparer des rapports de mission et des comptes rendus divers (faits, accident, panne, ...).

Pendant *le premier semestre*, des étapes au nombre de quatre sont abordées selon les chapitres. En gros, les thèmes et la démarche suggérés nous semblent pertinents :

- D'abord, des « Notions et généralités sur les techniques de la rédaction » sont évoquées, ce qui permet de bien maîtriser les termes et concepts avant de passer aux activités de « rédaction d'un résumé, d'une lettre administrative ; d'une demande ».

Sur ce point, nous pensons que les items proposés seront bénéfiques pour les apprenants (futur débouchés). À l'université, le « résumé » est une technique très utile. Une fois maîtrisée, elle permet de bien préparer les examens et de réaliser des travaux de bonne qualité.

Et, en rapport avec la vie professionnelle, les « lettres administratives » ainsi que des « demandes » différentes (d'emploi, de congé, de fourniture de bureau, ...) sont des documents qui circulent souvent dans ce contexte de la vie socioprofessionnelle.

- Ensuite, les apprenants sont censés continuer par la « Recherche de l'information, synthèse et exploitation ». Des précisions sur la recherche sont citées : dans la « bibliothèque (format papier : ouvrages, revues) » et « sur Internet (numérique : bases de données ; moteurs de recherche...) » avec des activités.

Beaucoup plus utile au niveau académique que socioprofessionnel, la recherche documentaire est une voie obligatoire dans le cursus de formation. À l'issue du cursus, les étudiants doivent élaborer un travail de recherche (mémoire ou projet de fin d'étude). L'une des premières étapes de ce travail est la recherche documentaire. Les précisions données dans ce curriculum sont importantes. Elles attirent l'attention sur deux aspects différents, à savoir, la « bibliothèque » et l'« Internet ».

En tant que références bibliographiques où il est possible de chercher de l'information, on peut citer ouvrages, dictionnaires (de langue, spécialisés, encyclopédiques), revues, articles, actes de colloques et séminaires, cours, mémoires de recherches et thèses, ... La question de la pertinence des références, du degré d'importance et de diversification doivent être évoqués.

Par rapport à la webographie (ou sitographie), les possibilités sont assez riches. Ce sont des dictionnaires en ligne, des documents en format numérique, des sites web divers, des applications en ligne, ... pour s'en servir, un entraînement aux « moteurs de recherches » est plus que nécessaire. Sans oublier la maîtrise de l'outil informatique plus que jamais primordiale.

- Puis, lors d'une troisième phase, les apprenants passent à aux « Techniques et procédures de la rédaction ». Concernant aussi bien le fond que la forme, des

points de détail sont cités : « ponctuation, syntaxe, phrases - longueur des phrases - division en paragraphes - L'emploi d'un style neutre et la rédaction à la troisième personne - La lisibilité - L'objectivité - La rigueur intellectuelle et le plagiat ».

Des genres de l'« écrit » sont assez fréquents que ce soit pour des fins universitaires ou socioprofessionnelles. Des documents sont à comprendre et à rédiger, qui ont certaines caractéristiques au niveau du fond comme de la forme. Le programme, objet de notre recherche, a juxtaposé un bon nombre d'éléments que nous réorganisons ci-après.

Sur la forme, un ensemble de critères doivent être respectés pour réussir. Pour une bonne présentation matérielle, le texte doit être réparti en parties et paragraphes avec un « alignement vertical » des lignes et un « aliéna ». Le scripteur doit veiller à l'écriture au sens calligraphique tout en choisissant une bonne qualité de l'encre.

Sur le fond, le texte produit doit répondre à un ensemble de critères. Le scripteur aborde un contenu pertinent qui prend en considération la situation de communication. L'objet du texte est clairement énoncé et le lexique est correct et signifiant. De plus, des conventions et normes méthodologiques spécifiques sont à respecter selon les cas et le cadre de la communication.

- Enfin, c'est l'étape de la mise en œuvre par la « Rédaction d'un mémoire ou d'un rapport ». Durant cette période, différents éléments seront programmés : « Pages de garde - Le sommaire - Introduction - Méthode - Résultats - Discussion - Conclusion - Bibliographie - Annexes - Résumé et mots clés ». Pour terminer la tâche, les apprenants s'entraînent par une activité d'intégration dans laquelle ils rédigent un « Compte rendu d'un travail pratique ».

En fin de leur cursus, les étudiants de l'IMSI sont invités à rédiger un travail de recherche « mémoire ou rapport de stage » témoignant de leurs compétences. L'exemple donné par le programme est très bien choisi. Le mémoire de fin d'études est un document d'une importance capitale dans la sphère universitaire algérienne. Ce document est à concevoir selon une structure rigoureuse. Précédé d'une introduction, des parties et chapitres sont à rédiger en adoptant une méthode scientifique adéquate à la problématique étudiée. Les résultats obtenus sont discutés avant d'être résumés en une conclusion. Le mémoire comprend aussi d'autres éléments périphériques, à savoir, une page de garde, un sommaire, une liste de références bibliographiques et des annexes.

Avant d'arriver à ce stade final de la formation, les étudiants rédigent, à la demande de leurs enseignants de matières de spécialités, des « comptes rendus de travaux pratiques ». Cette tâche est considérée comme une phase préparatoire au mémoire final ou aux rapports de stages de leurs recherches.

Comme il est plus contraignant et exigeant, se caractérisant par une « forme » particulière et un « fond » spécifique, l'enseignement-apprentissage de l'écrit pourrait être programmé par étapes. Dans ce sens, nous recommandons le recours à la « pédagogie de l'intégration » (Roegiers, 2012). Cette approche pédagogique nous semble adéquate et efficace suite à une expérimentation que nous avons menée en contexte similaire. Nous avons mis en pratique cette démarche intégratrice où l'objectif était de faire apprendre à des étudiants spécialisés en langue française la rédaction d'une dissertation générale. Les résultats obtenus étaient encourageants dont le groupe de l'étude a appris par étape l'intégration et non pas seulement la juxtaposition des acquis (Yousfi, 2021).

Le *deuxième semestre* quant à lui, comprend deux parties à propos des « exposés » :

- Dans un premier temps, des « Techniques de l'expression orale » seront prévues. Le seul élément de détail évoqué est les « Gestes et l'attitude à adopter devant un auditoire ».

Pouvoir prendre la parole devant un public représente une compétence plus que nécessaire aussi bien dans la vie académique que dans le monde professionnel. À

l'université, les étudiants doivent non seulement élaborer, rédiger mais aussi présenter des exposés, des comptes rendus et des mémoires de fin d'étude. Les critères d'une bonne présentation sont divers, entre autres, posture et gestuelle, ton et qualité de la prononciation, qualité des informations exposées, ...

Comme nous l'avons mentionné auparavant (cf. 2.6.1. Répartition), cette partie du programme proposé manque de précision et de détail. De plus, nous pensons que le nombre de séances réservé au déroulement (6 semaines) est « beaucoup ». Il serait utile de préciser et d'enrichir le programme par les techniques et caractéristiques d'une présentation à la hauteur, ou de consacrer la moitié du temps au contenu du premier semestre qui semble chargé.

- Dans un second temps, c'est la « Préparation d'un exposé oral » qui est envisagée. Ici encore, un seul point « les supports d'un exposé : logiciels et matériels audiovisuels » avec toujours des applications de « présentation d'un exposé (compte rendu, rapport, projet etc...) ».

Ce point est beaucoup plus « technique ». Il s'agit d'amener les apprenants à se servir des aides à la présentation des exposés. Cette présentation peut se faire à l'aide d'outils (images et illustrations, vidéos, ...) ou des logiciels et des applications (projecteurs de diaporama, ...) qui servent de supports. Cette proposition est pertinente. La maîtrise de l'outil (fonctionnement matériel et manipulation) est primordiale et permet de gagner du temps et d'éviter le stress et la panique.

Toutefois, nous pensons que la période de « 9 semaines » prévue pour ces éléments est longue. Une telle durée rien pour l'entraînement à la manipulation des supports ne nous semble pas bien pensée, même si cette période est dotée d'exercices et applications.

2.7. Remarques et insuffisances

Si le programme que nous analysons contient des points importants et pertinents pour le public visé, nous avons constaté l'absence d'autres éléments qui ont suscité l'intérêt des didacticiens et praticiens du FOU/FLP. De plus, la répartition du contenu sur les deux semestres doit être repensée. Ci-après quelques remarques sur le programme examiné :

- Les aspects « écrit » et « méthodologie » méritent plus d'espace par rapport à « l'oral ». Que ce soit à l'université ou dans la vie socioprofessionnelle, les deux points sont plus contraignants que l'oral. Ils nécessitent donc plus de séances.
- La compréhension orale est complètement ignorée, alors que dans ce contexte spécifique, les séances pédagogiques (cours magistraux, travaux dirigés et pratiques) sont détaillées et expliquées à l'oral, même en présence des supports écrits (polycopiés, diapositives, ...).
- La technique de « prise de notes » n'a pas été insérée. Cet outil permet aux étudiants d'apprendre à repérer et noter l'essentiel du discours entendu ou du support écrit consulté.
- La « compréhension des consignes » devrait être incluse pour que les apprenants s'entraînent avant les examens officiels.

Conclusion et perspectives

Cette analyse que nous venons d'exposer montre que le curriculum proposé pour la classe de L1 au sein de l'IMSI, cas de notre recherche, est bien choisi. Primo, c'est un programme qui répond à un besoin universitaire du public visé. Secundo, il pourrait être utile dans la vie socioprofessionnelle à de futurs employés.

Toutefois, en le comparant aux propositions des spécialistes, nous avons relevé quelques éléments qui manquent, à savoir, la compréhension orale, la prise de notes, et la compréhension des consignes.

À l'issue de cette étude, nous pouvons nous interroger sur la manière d'interpréter les programmes par les enseignants en classes. Une autre étude est prévue, dans laquelle nous analyserons « la mise en pratique » du programme en question par les enseignants chargés du module dans l'établissement universitaire. Un examen du passage du prescrit au concret analysant des pratiques de classes à travers l'étude des cours mis en ligne complété par des questionnaires ou des entretiens permettront de voir quel choix sera adopté par les acteurs de terrain ; suivront-ils à la lettre le programme ? Adopteront-ils une perspective critique en apportant des adaptations nécessaires ? Et si c'est le cas, comment ? et surtout pourquoi ?

Références

- Benbachir, N., 2009, « Le plurilinguisme et sa gestion en entreprise : cas de la Sonatrach », *Synergies Algérie*, n° 8, p. 115-121.
- Aissa, K., Soltani, S., 2021, « Le développement des compétences langagières au supérieur, quelle formation au FOS ? » in *Journée d'étude « Comment soutenir l'apprentissage du FOS grâce au TICE »*, 08 juillet, Oran, Université d'Oran 2.
- Bensalem, D., 2018, « L'enseignement du FLE en Algérie : entre les aspirations du système éducatif et la réalité du terrain », *DIDACSTYLE*, Volume 1, n° 1, p. 51-66.
- Cuq, J.-P. (Dir.). 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International S.E.J.E.R.
- Djerraya, I., 2017, *L'utilisation de la langue française en milieu professionnel, cas de la SONELGAZ de Ouargla*, Mémoire de master en science du langage et sémiologie de la communication, Ouargla, Université Kasdi Merbah.
- Fari Bouanani, G-E-H., 2008, « L'enseignement-apprentissage du français en Algérie : état des lieux », *Synergies Algérie*, n° 3, p. 227-234.
- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch., 2011b, « Le français sur objectif universitaire. De la maîtrise linguistique aux compétences universitaires », *Synergies monde*, n°8, p. 115-134.
- MESRS, 2013, « Arrêté n°496 du 28-07-2013 fixant le programme des enseignements du socle commun de licences du domaine 'Sciences et Technologies' » https://www.univ-ouargla.dz/docs/tlr_lmd/LMD/Arrete496.pdf (consulté le 08 janvier 2022).
- MESRS, 2021, « Circulaire n° 01 Du 19 dhou el kaada 1442 H correspondant au 29 juin 2021 relative à la préinscription et à l'orientation des titulaires du baccalauréat au titre de l'année universitaire 2021-2022 » <https://services.mesrs.dz/bac2021/Circulaire/fr/> (consulté le 05 août 2021).
- Mourlhon-Dallies, F., 2006, « Du français sur objectifs spécifiques au français langue professionnelle » in *Actes de rencontres de la Délégation Générale de la Langue Française (DGLF), « Apprendre le français dans un contexte professionnel »*, p. 28-33, https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Files/publications_dglf/Rencontres/Rencontres-2006-apprendre-le-francais-dans-un-contexte-professionnel (consulté le 03 octobre 2021).
- <https://www.renaultgroup.com/> (consulté le 08 janvier 2021).
- Roegiers, X., 2012, *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? L'intégration des acquis, une piste pour placer l'efficacité au service de l'humanisme*, Bruxelles, Groupe De Boeck s.a.
- Sabri, M., 2012, Enseignement de la langue tamazight : entre insuffisances du présent et exigences du futur », *Timsal n Tamazight*, Volume 4, n° 1, p. 03-07.
- Yousfi, B., 2021, « Une démarche d'intégration des compétences méthodologiques à l'université », in *Colloque international « L'approche par les compétences au Supérieur : réalités éducatives et pratiques enseignantes »*, 03 juin, Batna, Université de Batna 2.
- Yousfi, B. et Aissa, Kh., 2022, « Des objectifs "academico-socio-professionnels" à travers l'enseignement-apprentissage du français en contexte universitaire scientifique et technique en Algérie », *Studii de gramatică contrastivă*, n° 37, p. 131-148.

Site officiel de l'IMSI : <https://institutimsi.univ-oran2.dz>

Site officiel de l'entreprise Renault : <https://www.renaultgroup.com>

Annexes

DOMAINE SCIENCES ET TECHNOLOGIE	PROGRAMME "Méthodologie de la rédaction" Volume horaire semestriel 15h00 min Volume horaire hebdomadaire 1h00 min (1H00 min cours) Semestre 1 -15 semaines-	1 ^{ère} ANNEE SOCLE COMMUN
		Coef : 01 Crédits : 01

Programme	Nombre de semaines
Chapitre 1: Notions et généralités sur les techniques de la rédaction <ul style="list-style-type: none"> Définitions, normes Applications : rédaction d'un résumé, d'une lettre, d'une demande 	02
Chapitre 2: Recherche de l'information, synthèse et exploitation <ul style="list-style-type: none"> Recherche de l'information en bibliothèque (format papier: ouvrages, revues) Recherche de l'information sur Internet (numérique : bases de donnée ; moteurs de recherche ...etc). Applications 	03
Chapitre 3: Technique et procédures de la rédaction <ul style="list-style-type: none"> Principe de base de la rédaction- ponctuation, syntaxe, phrases La longueur des phrases La division en paragraphes L'emploi d'un style neutre et la rédaction à la troisième personne La lisibilité L'objectivité La rigueur intellectuelle et plagiat 	03
Chapitre 4: Rédaction d'un Rapport <ul style="list-style-type: none"> Pages de garde Le sommaire Introduction 	04

<ul style="list-style-type: none"> Méthode Résultats Discussion Conclusion Bibliographie Annexes Résumé et mots clés 	
Application: Compte rendu d'un travail pratique	03

DOMAINE SCIENCES ET TECHNOLOGIE	PROGRAMME "Méthodologie de présentation" Code: M214 Volume horaire semestriel 15h00 min Volume horaire hebdomadaire 1h00 min (1H00 min cours) Semestre 1 -15 semaines-	1 ^{ère} ANNEE SOCLE COMMUN
		Coef : 01 Crédit : 01

Programme	Nombre de semaines
Partie I : - Techniques de l'expression orale - Gestes et l'attitude à adopter devant un auditoire	06
Partie II : Préparation d'un exposé oral II-1 les supports d'un exposé : logiciels et matériels audiovisuels II-2 Application : présentation d'un exposé (compte rendu, rapport, projet etc...)	09

BOULANOUAR YOUSFI, enseignant-chercheur au sein de l'Université de Tissemsilt, ex-enseignantvacataire 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, 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.

HAMIDA DOULATE SEROURI est docteure en didactique du FLE. Elle est maître de Conférences 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 et co-coordinatrice d'un ouvrage collectif édité chez les éditions universitaires européennes EUE.

**I TRATTI CULTURALI DEL MONDO ORIENTALE NEL FILM
DISNEYANO: ALADDIN “VERSIONE 2019” / THE CULTURAL
TRAITS OF THE EASTERN WORLD IN THE DISNEY FILM:**

ALADDIN “VERSION 2019”¹

DOI: 10.5281/zenodo.11621306

Riassunto: Questo lavoro di ricerca si incentra l'attenzione sull'analisi dei tratti culturali nel cartone animato *Aladdin* che riguarda l'ultima versione uscita nell' 2019. L'animazione rappresenta oggi un potente veicolo di cultura e identità. Questo prodotto artistico-culturale è stato sempre onnipresente da tanti anni fa nei media ma con l'evoluzione continua delle tecniche di montaggio da parte delle grandi aziende produttrici come quella di **Walt Disney company**, i cartoni animati sono diventati un oggetto di commercializzazione mondiale ottenendo un gran numero di consumatori di differenti età. Di conseguenza le varietà culturali presenti nei lungometraggi permettono i telespettatori a riflettere non soltanto sulla lingua e la conversazione ma anche nelle ideologie, stereotipi, gestualità e l'ambiente che circonda i personaggi; nel campione prescelto per questo studio vengono analizzati gli elementi legati al mondo orientale, tali riferimenti possono essere sconosciuti in modo approfondito da parte di quello chi vede il film provando di decodificarli in modo più semplice e chiaro.

Parole chiave: cartone animato, tratti culturali, mondo orientale.

Abstract: This research work focuses on the analysis of cultural references in the cartoon *Aladdin* which concerns the latest version released in 2019. Animation is today a powerful vehicle of culture and identity. This kind of artistic product-cultural has always been ubiquitous for many years in the media but with the continuous evolution of editing techniques by large international companies such as **Walt Disney**, cartoons have become an object of world marketing obtaining a large number of consumers of different ages. Consequently, the cultural varieties present in feature films allow viewers to reflect not only on language and conversation but also in ideologies, stereotypes, gestures and the environment that surrounds the characters; in the sample chosen for this study are analyzed elements related to the Eastern world, such references may be thoroughly unknown by the viewer to the film, we trying to decode them more easily and clearly.

Keywords: cartoon animated, cultural traits, eastern world.

Introduzione

Ogni paese si distingue per la sua lingua, cultura, identità, valori, simboli, eroi...ecc che si manifestano in differenti campi del sapere: incontri interculturali, corsi di storia e civiltà...ecc e dell'arte: pittura, scultura, scene teatrali, film, serie televisivi, edifici...ecc, anche i cartoni animati hanno potuto rappresentare la cultura e l'identità dei popoli malgrado che il loro contenuto sembra generalmente solo divertente però se prestiamo un pò di attenzione sul linguaggio e sul comportamento ci accorgeremo che l'animazione è riferita al modello di vita sociale dei suoi produttori o di altre comunità. Prima della rivoluzione tecnologica dei mass media, social media e l'invenzione della stampa Gutemberghiana i racconti orali erano uno dei maggiori strumenti di comunicazione per assicurare la continuità del patrimonio culturale dei popoli. I cartoni animati sono lo specchio della società, perché rispecchiano fatti, abitudini, storie, lingue e culture di uomini che appartengono a diverse parti del mondo diventando in questo modo uno strumento di mediazione interculturale e addirittura un

¹ Ahlem KOUADRI, Université Badji Mokhtar de Annaba, Laboratoire Lantext, Algérie, ahlem.kouadri@univ-annaba.org, Amina HACHOUF, Université Badji Mokhtar de Annaba, Laboratoire Lantext, Algérie, amina_hachouf@yahoo.fr

processo educativo per bambini e per adulti che imparano una lingua e cultura straniera, in questo contesto Di Tullio sostiene che :

“I cartoni animati sono un linguaggio composito, che fonde arti differenti – tra cui l’illustrazione, il linguaggio cinematografico, la narrazione e la musica – creando tra esse relazioni di interdipendenza attraverso le tecniche dell’animazione”(Di Tullio, 2010: 133-145)¹

Si può considerare l’animazione dei disegni come un oggetto di riflessione e di percezione che ci consente a scoprire e decifrare attraverso il contesto comunicativo il **Background culturale** dei personaggi animati. La nostra ricerca si focalizza l’attenzione sui tratti culturali del film disneyano Aladdin versione 2019. Aladdin non è soltanto un semplice film da guardare per divertirsi ma è considerato una fonte di ricchezza culturale di una storia che appartiene al folklore orientale da tanti secoli fa, il motivo principale della scelta di questo campione è quello di dimostrare alcuni stereotipi, pensieri, modo di vita dell’antico medio oriente che sono ovviamente differenti dal occidente , proviamo di indagare tutti i riferimenti principali rispondendo a queste domande :

- Quali sono i principali tratti culturali presenti nel film ?
- L’azienda di Walt Disney ha potuto veramente trasmettere il pensiero e le abitudini degli orientali ?

1. La nascita del disegno animato

Si può parlare di una vera e propria cinema d’animazione nel XIX secolo grazie all’inventore del teatro ottico (théâtre optique) **Charle- Émile Raynaud** che ha creato un dispositivo per vedere immagini in movimento tramite una pellicola che contiene disegni sul vetro fatti da Raynaud stesso. Grazie alla sua invenzione del **Prassinoscopio** (Praxinoscope) ha potuto produrre tanti lungometraggi; i suoi spettacoli hanno preso il nome di **Pantomime lumineuse** (Pantomime lumineuse) ,sono delle immagini progettati senza intorruzione e accompagnate con una musica in una sala oscura davanti ad un pubblico stupito ed entusiasta realizzando una grande notorietà nel mondo cinematografico in generale e dell’animazione in particolare . Successivamente verso la fine dello stesso secolo nel 1895 sono entrati nel campo del cinema d’animazione i fratelli di origine francese **Auguste e Luis Lumière** (figli di Antoine Lumière), hanno inventato un nuovo brevetto il **cinematografico** che ha realizzato un grande successo commerciale per la famosa azienda Lumière. Il nuovo funzionamento della macchina inventata ha facilitato di più la traccia per la produzione di tantissimi film cinematografici realizzati dall’azienda Lumière, di seguito erano diffusi nel resto dell’Europa e nell’America; è stato un lavoro eccezionale che ha attirato gli appassionati al cinema e all’animazione in quel tempo perché non sono stati abituati a questo tipo di rappresentazione; infatti, il **Cinematografo** come gli altri brevetti ha spianato la strada per la creazione di altre nuove tecnologie relativi al montaggio moderno dell’animazione nel secolo successivo.

2. L’azienda produttrice di Walt Disney

Con l’arrivo del novecento, le tecniche utilizzate per la trasmissione dei cartoni animati al pubblico sono cresciute e sviluppate di più. Infatti, negli anni venti è stato segnato la nascita di un nuovo tipo d’animazione. Grazie ad aziende industriali specializzate nei cartoni, tutte le comunità del mondo hanno sfruttato di questo prodotto di divertimento; il paese degli stati uniti ha preso una buona parte di questa produzione, tra le loro

¹ Di Tullio, M.G., (2006), *Cinema d’animazione e Fumetto: la valenza formativa, in “Orientamenti Pedagogici”*, Torino, Società editrice internazionale, pp133-145.

famose aziende è senza dubbio quella di **Walt Disney** che occupa il primo posto nella produzione e distribuzione dei cartoni animati accanto al Giappone, quest'ultimi non hanno influenzato soltanto sulla società americana ma hanno attraversato addirittura i confini del paese marcando la loro impronta in tutte le parti del pianeta.

Nel 1923, i fratelli **Walt&Roy Disney** hanno creato un'azienda dedicata esclusivamente alla produzione dei cartoons, il loro obiettivo è quello di taccere le stelle attraverso la trasmissione di un nuovo modello d'animazione moderna e attraente malgrado che l'inizio era con delle modeste condizioni ma grazie al loro impegno hanno potuto rendere il loro prodotto mondiale. **Walt Disney company** non offre soltanto l'intrattenimento ai suoi consumatori ma anche è considerata come una propaganda mondiale che non smette di trasmettere il modello di vita americano attraverso le storie trattati nei loro disegni. Con i cartoni animati di **Walt Disney company** si può vederli in lingua originale in quanto l'inglese è una lingua internazionale, con un massimo divertimento delle storie trattati sia della cultura americana oppure di altre culture, dei colori, della musica, dei personaggi, della decorazione..ee tutto viene presentato in modo omogeneo e fantastico per attirare l'attenzione del telespettatore nativo o straniero. Il segreto di questo successo non dipende soltanto nella perfezione della realizzazione dei film d'animazione ma nel contenuto delle sue storie che rappresentano culture vaste e diversificate. Non è facile produrre un film che appartiene a un **Background** differente dei suoi produttori perché richiede una profonda analisi delle stereotipi di società in soggetto. **Walt Disney** ha potuto dare la luce a tantissime culture ottenendo un gran numero di telespettatori di diverse nazionalità. Per assicurare la diffusione del loro prodotto, ogni paese che compra i loro cartoni ha il permesso di fare la traduzione o il doppiaggio per far capire il contenuto conversazionale al telespettatore e questo uno dei maggiori punti di forza che ha reso i lungometraggi disneyani tra i più vissuti nel mondo.

3. I tratti culturali e i cartoni animati

La cultura appartiene all'identità delle persone che sono membri di qualsiasi comunità nel mondo in cui sono stati cresciuti, questo è innegabile; oggi grazie ai mass media e social media possiamo scoprire le tradizioni, le abitudini e i rituali di diversi gruppi etnici senza nemmeno viaggiare per conoscerli ma generalmente il nostro sapere si limita soltanto nelle cose visibili, in questo contesto l'antropologo americano Geertz sostiene che la cultura:

“denota un modello di significati trasmesso storicamente, significati incarnati in simboli, un sistema di concezioni ereditate espresse in forme simboliche per mezzo delle quali gli uomini comunicano, perpetuano e sviluppano la loro conoscenza e i loro atteggiamenti verso la vita”(Geertz, 1973:113)¹.

Non è facile decifrare i riferimenti culturali in tutti i contesti perché a volte richiedono una vasta conoscenza come abbiamo citato prima; infatti, alcuni di essi possono essere imparati nelle scuole e le università o attraverso l'esperienza della vita quotidiana. I cartoni animati hanno una maggiore influenza positiva sulla ricchezza culturale delle persone per esempio i bambini che costituiscono una grande percentuale tra i consumatori che guardano in modo massiccio i cartoni, le loro menti registrano in modo passivo tutte le cose vissute acquisendo tantissime informazioni (riti, tradizioni, simboli, eroi...ecc) di altri popoli.

Per quanto riguarda la lingua è considerata anche uno dei maggiori tratti culturali veicolati nell'animazione soprattutto se è trasmesso in lingua originale e accompagnato

¹ Geertz, C., 1973, *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*, New York, Basic Books; trad. it. 1988, *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, p 113.

con una traduzione per facilitare la comprensione del senso generale delle frasi.

3. Metodologia

Il metodo basato per questa ricerca è qualitativo perché si incentra l'attenzione sull'osservazione dei tratti culturali che riguardano sia i personaggi sia la decorazione del film, tutti i riferimenti pertinenti vengono decodificati e analizzati secondo il modello di vita degli orientali.

4. Corpus

Il nostro corpus prescelto per lo studio è il film d'animazione **Aladdin** (versione 2019), produzione dell'azienda americana **Walt Disney Company** e ispirato da una storia che appartiene al folklore orientale **le mille e una notte**, le vicende si trascorrono in una città immaginaria chiamata **Agrabah** che assomiglia alla città di **Baghdad** (la capitale dell'**Iraq** attualmente) nel periodo medievale; è stata anche il centro della sapienza in quel epoca. È un film pieno di avventure e ricco di simboli e tratti culturali legati all'atmosfera orientale in generale e arabo-islamica in particolare.

5.1 Risultati

Abbiamo scelto alcuni riferimenti accompagnati con delle immagini estratte dal film al fine di semplificare e chiarire meglio ogni messaggio culturale che tendono a trasmetterlo.

- Analisi del tratto culturale n° 1 :



Immagine 1: la formula di saluto del mercante (cantastorie)

Dopo la musica d'apertura accompagnata da immagini meravigliose del deserto, il mercante (il cantastorie) si è fermato nella città di **Agrabah** dove si sono trascorse le vicende della storia. Quando il mercante è sceso dal camello, ha proferito la parola **Salam** con la testa inclinata in avanti e le mani giunte. **Salam** oppure la frase intera "**Salam Aleykom**" che significa in italiano "La pace e la misericordia di Dio siano con voi", una formula di saluto nella religione islamica e usata da tutti i musulmani nei loro incontri.

- Analisi del tratto culturale n° 2 :



Immagine 2: I Bazar

Bazar è una parola di origine persiana; è un luogo pieno di negozi e ambulanti dove vendono tutti i tipi di merci con un prezzo basso. I produttori del film hanno concentrato su questi mercati perché gli arabi spesso si riuniscono in questi luoghi per chiacchierare, sentire le nuove notizie della città, comprare le cose di cui hanno bisogno, vedere gli spettacoli...ecc.

- **Analisi del tratto culturale n° 3 :**



Immagine 3: la decorazione delle case all'esterno

Per quanto riguarda l'aspetto decorativo delle case dei musulmani si nota nella città una miscelanza tra l'architettura ottomana, araba, indiana e persiana ; è una vera ricchezza di colori architettonici che vengono osservati nella forma delle finestre che affacciano sulle vicoli , le cupole con una decorazione islamica, le case delle abitanti che riflettono la cultura orientale, le donne che stendono i vestiti sui tetti delle case ...ecc. Si nota che le case di **Agrabah** sono affiancate l'una all'altra nonostante la separazione dei vicoli perché nella tradizione dei musulmani se qualcuno ha un figlio che vuole sposare e non ha abbastanza spazio nella sua casa, chiede permesso al suo vicino per costruire una nuova camera che lega le due case insieme; Un atto che mostra la tolleranza e la fraternità tra i musulmani

- **Analisi del tratto culturale n°4:**



Immagine 4: I datteri

I datteri in arabo **Balah** fanno parte della cultura e la gastronomia arabo-musulmana, tante persone gli chiamavano l'oro del deserto, la stragrande maggioranza dei musulmani consumano questa frutta durante tutto l'anno e in particolare nel mese di Ramadan . Il segreto di questa consumazione massiccia non è soltanto per i suoi benefici ma anche perché i datteri sono citati nel libro sacro del Corano in **Sura Maryam (Maria)** dove ha rivelato l'importanza dei datteri per la donna incinta in modo da facilitare il suo parto.

- **Analisi del tratto culturale n°5 :**



Immagine 5: le donne che portano il velo

Si nota nel film tra gli abitanti della città alcune donne che coprono le loro teste e le loro orecchie con una sciarpa e altre che nascondono il loro viso lasciando trasparire soltanto i loro occhi portando dei vestiti lunghi che coprono tutto il loro corpo, questi abbigliamento rappresentano la cultura religiosa islamica; infatti, c'è una varietà di tipi di velo a seconda della società e dell'area geografica di ogni comunità, per esempio il **Naqab** per quelle che coprono il loro viso, è molto diffuso nei paesi Golf ed Iran, al contrario negli altri paesi della penisola araba e nel nord africa si trova la stragrande maggioranza delle donne portano soltanto il velo preferito **Hijab** in lingua araba.

- Analisi del tratto culturale n°6 :



Immagine 6: il sultano

La parola **Sultano** è stata utilizzata per la prima volta nella lingua Siriaca discendente della lingua Semitica, che significa il capo della città; è il titolo dei sovrani degli diversi stati musulmani nella penisola araba e altre parte dell'Asia nell'Sud-est; Il Sultano ha una potenza e un' autorità che le permettono di dare ordini e amministrare tutte le cose relative allo stato.

- Analisi del tratto culturale n°7 :



Immagine 7 : l'abbigliamento dei personaggi

Per quanto riguarda l'abbigliamento dei personaggi nel film è una mescolanza tra varie culture orientali: arabe, indiane, persiane e ottomane ma la stragrande maggioranza degli abiti si adattano alla moda araba, accanto alle donne che portano il velo ci sono altre che vestono larghi pantaloni e corte magliette come i vestiti della principessa Jasmin, per gli uomini si vestono ampi mantelli con gilet, turbanti, copricapi o fez sulla testa come quella di Aladdin, si mettono anche una cintura dove si può portare una spada; ovviamente gli abiti portati dai personaggi si adattano ai loro classi sociali: nel tipo del tessuto e delle scarpe, l'età della persona..ecc.

- Analisi del tratto culturale n° 8:



Immagine 8 : Il colore della pelle .

I personaggi del film hanno tutti un colore di pelle unito che riflette l'atmosfera dove vivono in un'altissima percentuale di calore nel deserto tra la sabbia e la palma. Infatti gli arabi, indiani e i persiani sono riconosciuti con il colore di pelle scuro e per questo motivo l'azienda produttrice ha mantenuto questo tratto principale per non perdere l'autenticità della storia e per trasmettere ai telespettatori la vera immagine della cultura d'arrivo.

- Analisi del tratto culturale n° 9:



Immagine 9: il tappeto volante

Il tappeto volante, specifico del folklore arabo, persiano e turco, è un tessuto decorato e arredato di vari disegni belli e colorati, è stato menzionato tantissime volte nei libri di letteratura orientale come *Le Mille e una notte*, la sua misteriosità consiste nella potenzialità della persona di volare da un luogo ad un altro in un tempo molto breve; una cosa che non esiste certamente nella realtà.

- Analisi del tratto culturale n° 10 :



Immagine 10: La dote di Aladdin per la principessa Jasmin

Quando **Aladdin** è diventato il principe **Ali-Ababua** grazie alla lampada magica, ha potuto finalmente chiedere la mano della principessa Jasmin secondo la legge del palazzo che obbliga la principessa di sposare un principe; è entrato nella città portando tantissimi regali e tesori per Jasmin. Secondo i rituali islamici, l'uomo deve dare alla donna che vuole sposarsi una dote (**Mahr** in arabo), questa ricompensa è stata menzionata nel sacro corano. Nella religione islamica la dote può tenere diverse forme: soldi, tesori, gioielli, il libro del Corano...ecc secondo le condizioni economiche del marito.

Conclusione

Tramite questa analisi abbiamo provato di decodificare qualche tratto culturale che dimostrano la vita e la cultura orientale al fine di semplificare l'atteggiamento e il comportamento veicolati da parte dei personaggi animati; bisogna puntualizzare che ci sono dei riferimenti culturali presenti fino ad oggi, alcuni di essi appartengono ai riti e pratici religiosi come: la formula di saluto, il velo islamico della donna, il dono (Mahr); e altri appartengono alla gastronomia araba come i datteri che sono considerati tra le frutta più consumate; per il resto dei tratti fanno parte della civiltà orientale antica come per esempio l'abbigliamento e il tipo architettonico, sono diventati oggi un patrimonio culturale per i musulmani del medio oriente e del nord Africa. L'obiettivo di questo studio è quello di rivelare i valori degli elementi culturali nel contesto del film d'animazione che fossero stati ambigui da parte di qualsiasi individuo straniero. Accostarsi a una nuova cultura richiede un approfondimento di conoscenze attraverso la lettura dei libri, fare dei viaggi, vedere i documentari...ee , Secondo Demetrio:

“La scoperta delle differenze ci spinge a cogliere il significato di atti e di eventi attribuito diversamente da protagonisti di cultura diversa e quindi accorgersi della parzialità dei punti di vista di ciascuno e la necessità e i vantaggi di poter osservare la realtà da prospettive differenti”¹ (Demetrio, Favaro, 2004: p114)

Le diversità culturali presentati nei cartoni possono aiutare i telespettatori ad acquisire delle nuove conoscenze sulle altre società anche se non è in una situazione di contatto diretto rompendo le barriere tra la cultura di appartenenza e quella di arrivo. A tale proposito è opportuno evidenziare il ruolo dell'insegnante nelle scuole, per esempio, visto che la cultura orientale non è tanto conosciuta nei paesi occidentali , il docente può portare ai suoi discenti un film d'animazione che riguarda la cultura araba con lo scopo di raccogliere al massimo tutti i codici nel cartone questo permette di disambiguare e cancellare i punti di interrogazione che intornano la cultura in oggetto, quindi bisogna approfondirsi e non rimanere nella superficialità perché questo tipo di attività servono a migliorare le esperienze delle persone nei loro future comunicazioni interculturali.

¹ Demetrio, D., Favaro, G., 2004, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, FrancoAngeli, p 114.

Riferimenti bibliografici

- Cardamone, D., 2015, "Cartoni animati tra oriente e occidente". Quaderni di intercultura. Volume 10, pp 33-47.
- David, R.S., 1996, "The Walt Disney Archives: it all started with a mouse", Historical Journal of Film, Radio and Television, Volume 16, p16.
- Demetrio, D., Favaro, G., 2004, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, FrancoAngeli, p 114.
- Di Giovanni, E., 2007, "Disney Films: Reflexion of the others and the self", Cultural studies journal of universitat Jaume, Volume 4, pp 91-109
- Di Tullio, M.G., 2006, *Cinema d'animazione e Fumetto: la valenza formativa, in Orientamenti Pedagogici*, Torino, Società editrice internazionale, pp 133-145.
- Fossati, F., 1986, *Walt Disney e l'impero Disneyano*, Roma, Editori Riuniti.
- François, F et Pruvost-Delaspre, M., "L'animation comme industrie culturelle ? Concevoir et produire le dessin animé", Revue française des sciences de l'information et de la communication [En ligne], 18 | 2019, mis en ligne le 01 décembre 2019, URL : <http://journals.openedition.org/rfsic/8249> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfsic.8249>. (consulté le 01 juin 2022)
- Gallerand, L., 2013, "La Walt Disney Company à la conquête du monde : une entreprise culturelle entre mondialisation et soft power américain", Mémoire de Master, Université de Paris-Sorbonne.
- Gayathri, G., "A comparative analysis of the orientalist tropes found in Aladdin versions 1993 and 2019", Journal of arts, humanities and social sciences, Volume 4, pp 12-15.
- Geertz, C., 1973, *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*, New York, Basic Books; trad. it. 1988, *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, p 113.
- Giunti, L., 2008-2010, *Problemi dell'analisi del testo di finzione audiovisivo: verifica e sviluppo di un modello analitico e interpretativo con strumenti digitali*. Storia delle arti visive e dello spettacolo. Università di Pisa.
- Hourani, A., 2002, *A history of the arab peoples*, Cambridge, Massashusetts, The Belknap press of Harvard University Press.
- Jeanne, R. Et Ford, Ch., 1947, *Histoire encyclopédique du cinéma*, édition Robert Laffont, Paris, pp 15-22
- Myrent, G., 1989, "Emile Reynaud : first motion picture cartoonist", Film History, Volume 3, pp 191-195.
- Rahayu, M., 2016, "Identity politics in Aladdin: from Arabian Nights to Disney animated film". Presented at 3rd Forum on Linguistics and Literature (FOLITER) Conference, October 27, 2016, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang.
- Rosa, A., 2012, *Cartoon in tasca : una ricerca-azione sulla media education nella scuola dell'infanzia*, Trento, giunta della provincia autonoma di Trento.

KOUADRI AHLEM: Doctorante chercheuse en linguistique depuis octobre 2019, département : langue italienne, faculté des lettres et langues étrangères, Université de Badji Mokhtar de Annaba (UBMA) Algérie. Fonction : enseignante vacataire de la langue italienne.

HACHOUF AMINA: Docteur en linguistique et didactique de l'italien langue étrangère, Département : langue italienne, Faculté des lettres et langues étrangères, Université Badji Mokhtar de Annaba (UBMA) Algérie. Fonction : enseignante de la langue italienne, Grade M.C.A .

**POUR UNE APPROCHE INTERCULTURELLE DU TEXTE
LITTÉRAIRE EN CLASSE DE FRANÇAIS EN ROUMANIE : VERS
UNE DYNAMIQUE TELECOLLABORATIVE / FOR AN
INTERCULTURAL APPROACH OF THE LITERARY TEXT IN THE
FRENCH CLASS IN ROMANIA: TOWARDS A
TELECOLLABORATIVE DYNAMIC¹**

DOI: 10.5281/zenodo.7459121

Résumé: Dans cet article, notre réflexion porte sur l'importance de l'intégration de la dimension interculturelle par le biais de la lecture des textes littéraires écrits en français par des francophones non-natifs, sachant que ce genre de textes connaît une certaine décadence dans la classe de français en milieu éducatif roumain. L'approche interculturelle dans le domaine de l'enseignement des langues est considérée actuellement comme l'une des priorités du cadre européen commun de référence pour les langues. C'est l'une des raisons ayant motivé l'analyse descriptive que nous relatons dans le présent travail visant d'une part l'intensification des relations bilatérales entre deux publics francophones distincts par leur appartenance culturelle mais proches par l'intérêt commun qui est porté à la langue française avec des objectifs différents. Nous essaierons de mettre en exergue des pistes didactiques que nous proposerons pour mieux élucider l'interconnexion des deux publics d'apprenants et enseignants algériens et roumains via la mise en place d'un dispositif numérique de télécollaboration interculturelle.

Mots-clés: approche interculturelle, télécollaboration, texte littéraire.

Abstract: In this article, we will reflect on the importance of integrating the intercultural dimension through the reading of literary texts written in French by non-native Francophones, knowing that this kind of texts is experiencing a certain decline in the French class in a Romanian educational system. The intercultural approach in the field of language teaching is currently considered one of the priorities of the Common European Framework of Reference for Languages. This is one of the reasons that motivated the descriptive analysis that we relate in the present work aimed on the one hand at the intensification of bilateral relations between two French-speaking audiences distinct by their cultural affiliation but linked by the common interest which is brought to the French language with different objectives. We will try to highlight the didactic tracks that we will propose to better elucidate the interconnection of the two audiences of Algerian and Romanian learners and teachers via a digital intercultural telecollaboration device.

Keywords: intercultural approach, telecollaboration, literary text.

Introduction

Le présent travail a pour but de saisir le concept de l'« interculturel » comme objet didactique et de le placer au cœur de notre problématique qui est orientée vers l'appréhension du contexte roumain en milieu éducatif. Cette réflexion est motivée par nos constats suite à une rencontre scientifique dans le cadre d'un colloque international autour de la thématique « Perceptions kaléidoscopiques du monde », qui a eu lieu à l'université de Pitești en Roumanie à l'automne 2021², et qui a permis à plusieurs enseignants-chercheurs de se rencontrer et de rendre compte de leurs travaux scientifiques. Divers ateliers se sont tenus pour échanger autour de différents sujets inscrits dans le domaine de la littérature, la linguistique et la didactique des langues.

¹ Adila MEHYAOUI, Ecole Nationale Polytechnique, Algérie, adila.mehyaoui@enp-oran.dz

² Cf. <https://www.upit.ro/ro/academia-reorganizata/facultatea-de-teologie-litere-istorie-si-arte/departamentul-limba-si-literatura-istorie-si-arte/cercetare-stiintifica-dllia/manifestaristiintifice> (Consulté le 16 octobre 2021)

Suite à l'une des sessions du colloque dédiée à la didactique de l'enseignement du FLE¹ et à laquelle nous avons pris part, notre curiosité s'est attisée autour de nouvelles problématiques que nous n'avons pas eu l'occasion d'approcher jusqu'ici dans notre modeste parcours. Etant la seule intervenante étrangère dans l'atelier, nous avons pu relever le regret de la majorité des participants face au déclin de la didactisation du texte littéraire dans les programmes de FLE qui sont proposés au profit de jeunes collégiens et lycéens roumains. C'est pourquoi nous leur avons administré un questionnaire pour mieux comprendre leurs représentations sur la place qu'occupe la langue française dans les usages éducatifs roumains, et pour pouvoir répondre à nos interrogations concernant la principale raison pour laquelle le texte littéraire est peu ou mal exploité en classe de FLE. A partir des données recueillies et leur analyse descriptive, nous tenterons d'y apporter nos réflexions pour souligner la manière de favoriser la (ré)intégration du texte littéraire dans le cours de français dans les niveaux moyen et secondaire du secteur de l'éducation en Roumanie visant une perspective interculturelle, à travers l'instauration d'un dispositif de télécollaboration en ligne.

1. La francophonie en Roumanie, trente ans d'histoire

L'intérêt des Roumains pour la francophonie remonte au 18^e siècle (Mureșanu Ionescu, 2005 : 293) mais c'est entre les années 1920 et 1940 que cette relation connaît son apogée. De nombreux intellectuels roumains ont dû poursuivre leurs études en France et d'autres ont fait valoir la culture roumaine dans les salons parisiens (La francophonie en Roumanie, 2021). Actuellement et selon l'ambassade de France à Bucarest², environ 15% de la population parle français, soit environ trois millions de personnes concentrées notamment dans les grandes villes. Membre à part entière de l'OIF³ depuis 1993, la Roumanie, en raison de ses liens historiques avec la France notamment lors de la période communiste, détient une place particulière en Europe centrale et orientale en tant que premier pays francophone et francophile. Cette relation privilégiée entre les deux pays a apporté un véritable élan aux usages de la langue française, à même de les faire perdurer jusqu'à l'adhésion à l'UE⁴ en 2007, où la France et son poids dans la région ont conféré un statut singulier à la langue française et ont pu valoriser son apprentissage en milieu éducatif (Porumb, 2020 : 36). Il ne faut pas perdre de vue que l'enseignement de cette langue a été longtemps prisé après la révolution de 1989, où certains considéraient la Roumanie comme le pays « le plus francophone de tous les pays parmi ceux dont le français n'est pas la langue officielle » (Ungureanu et Georgescu, 2016 : 309). La Roumanie est en effet le plus haut représentant de la francophonie en Europe centrale qui s'attèle à accueillir de plus en plus de manifestations internationales, où la tradition francophile vise à maintenir l'enseignement du français dans les différents niveaux éducatifs.

A travers le programme franco-roumain qui s'inscrit dans le cadre d'un accord intergouvernemental en septembre 2006 renouvelé en 2016, l'enseignement bilingue francophone s'est instauré d'une manière officielle et a donné lieu à « une coopération éducative et linguistique très dynamique entre les deux pays » (« Roumanie : entre tradition francophile et innovation francophone », 2021). Selon l'édition 2019 du rapport de *La langue française dans le monde*, le français est considéré comme la deuxième langue apprise derrière l'anglais, devançant significativement l'allemand et l'espagnol. Réparties dans dix-sept villes sur l'ensemble du pays, les sections bilingues francophones représentent jusqu'à 60% des classes bilingues dans d'autres langues et

¹ Français langue étrangère.

² Cf. <https://ro.ambafrance.org/> (consulté le 12 novembre 2021)

³ Organisation internationale de la francophonie.

⁴ Union européenne.

sont intégrées aux meilleurs lycées du pays. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, une quarantaine de filières sont dédiées à des cursus francophones notamment dans les grandes universités (Bucarest, Craiova, Cluj, etc.) sachant que le choix du français comme première langue étrangère concernerait des milliers d'étudiants roumains (La langue française dans le monde (2015-2018), 2019). La Roumanie compte actuellement l'arrivée d'environ 10000 étudiants par année provenant de divers horizons francophones, attirés par la qualité des diverses filières dispensées en français¹. Dans un cadre plus élargi et dans un souci de soutenir l'innovation et la recherche scientifique francophone, la Roumanie s'est engagée à lancer, chaque année, un programme inédit d'octroi de bourses doctorales et postdoctorales depuis le onzième sommet de la francophonie qui s'est tenu à Bucarest en septembre 2006. Le programme Eugen Ionescu lancé en 2007², financé par le gouvernement roumain en coopération avec l'AUF³, comprend un panel de filières assez diversifié qui est proposé aux jeunes chercheurs francophones de quarante-huit pays, notamment ceux du sud, entrant dans des thématiques portant les défis du monde moderne tels que l'environnement, la santé, le développement durable, l'éducation technologique, etc.

2. Vers une perspective interculturelle

L'évolution des méthodologies de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde (FLE/FLS) à l'ère de la globalisation mondiale et des avancées technologiques appelle les enseignants à intégrer davantage la dimension interculturelle dans leurs démarches en classe. Enseigner une langue revient, en effet, à enseigner aussi sa culture. Selon (Puren, 2010 : 9) :

« L'objectif culturel a toujours été central en didactique scolaire, dans la mesure où la langue étrangère, au fil des longues années du cursus, devient progressivement de moins en moins un objectif et de plus en plus un moyen pour la découverte de la/des culture(s) correspondante(s). »

Cette vision est partagée par de nombreux didacticiens contemporains qui s'accordent sur l'importance qu'il faut allouer à la culture dans l'enseignement des langues étrangères (Defays, 2018 : 81). Par conséquent, la classe de langue se présente comme « le lieu idéal pour connaître et comprendre une autre culture, étant donné le croisement entre la langue et la culture » (Sperkova, 2009), ce qui mène vers la compétence interculturelle⁴. En effet, l'interculturel est désormais un levier pour la réflexion et l'action qui s'invite davantage dans le champ de la didactique (Porcher, 1996 : VIII), sachant que la langue n'est pas seulement un moyen de communication mais aussi « une modalité d'expression de la culture et un médiateur de l'identité » (Abdallah-Preteuille, 1991 : 306).

De plus, l'idée de considérer la langue comme « plurielle » et « métissée » est très intéressante vu qu'elle permet ce qui est appelé le « dialogue des cultures » (Kallorova, 2000, cité par Sperkova, *op.cit.*). Autrement dit, elle permet non seulement de mettre en évidence la culture d'un groupe donné mais aussi de la confronter à la culture référentielle de l'autre, où chacun cherche la sphère commune qui lui permet

¹ Cf. *Journée des boursiers Eugen Ionescu 2021* [Vidéo], 2021, Bucarest, Roumanie, [Journée des boursiers Eugen Ionescu 2021](#) (publiée le 15 novembre 2021)

² Cf. <https://www.auf.org/nouvelles/appels-a-candidatures/bourses-de-recherche-doctorale-et-postdoctorale-eugen-ionescu-appel-candidature-2021/> (consulté le 18 novembre 2021)

³ Agence universitaire de francophonie.

⁴ Nous éviterons désormais dans ce travail d'utiliser le concept de compétence interculturelle pour éviter l'amalgame que certains chercheurs relèvent en opposant la compétence à l'incompétence interculturelle que nul ne saura juger (Le Forestier, 2021).

d'entretenir une sorte de dialogue à travers une langue commune (Defays, 2018 : 86). Defays dresse un inventaire inhérent aux contenus culturels parmi lesquels la langue s'entrecoupe avec les valeurs intrinsèques de la culture, que ce soit sur un plan connotatif, dénotatif, implicite, encyclopédique, discursif ou langagier (*Ibidem* : 95). Il insiste principalement sur la nécessité de réintégrer l'approche littéraire dans l'enseignement d'une langue étrangère parce qu'elle permet un accès privilégié à la langue et à la culture étrangères et surtout en visant une perspective interculturelle (*Ibidem* : 89), ce qui revient à dire que le professeur de langue doit s'intéresser de plus près à l'articulation de ces notions avec la culture dans la langue cible.

Ce qui précède indique explicitement dans quel sens l'espace éducatif peut contribuer à maintenir une telle approche. Ainsi, comme nous l'avons décrit plus haut, dans le secteur de l'enseignement en Roumanie, bien que la place du français perde du terrain devant l'anglais et l'allemand, il existe une certaine volonté politique et académique de préserver cette langue au diapason des mutations socio-économiques en Europe, à l'ère de la mondialisation. Une sorte de désaffection est en effet constatée envers cette langue, due en partie à la primauté de l'anglais qui demeure la langue universelle par excellence. Une étude quantitative auprès d'un échantillon de lycéens roumains démontre que les représentations sociales des apprenants du cycle secondaire ne sont pas sans incidence sur leur motivation à choisir d'apprendre le français comme première ou deuxième langue (Ungureanu et Georgescu, *op.cit.* : 310). Dans la même étude, les auteures sont pourtant favorables à ce que le français reprenne sa place au regard des liens historiques entretenus avec la culture roumaine mais aussi en raison de la place qu'occupe la France dans la sphère politico-économique en tant que membre déterminant pour la prise des décisions dans les affaires européennes et les opportunités qu'elle offre pour les jeunes entrepreneurs sur le marché de l'emploi, notamment dans le domaine technologique et scientifique. Au vu de toutes ces considérations, nous pensons qu'il est très utile de réfléchir à de nouvelles méthodologies qui puissent soutenir l'enseignement du français en concordance avec les principes du CECRL¹.

En effet, conformément aux recommandations du CECRL, tout citoyen européen doit être en mesure de développer « une compétence plurilingue et interculturelle » qui désigne :

« La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 129).

Bien que l'approche communicative soit dominante dans les méthodologies et didactiques du FLE, notamment en milieu éducatif (Sovea, 2013 : 83), et sachant que la Roumanie ne déroge pas à la règle (Ungureanu et Georgescu, *op.cit.* : 311), il ne faut surtout pas perdre de vue qu'il n'est plus d'usage de considérer le Français natif comme modèle, ni la langue française comme un simple système de code à enseigner, ni l'enseignant natif comme étant le seul compétent culturellement (Foucher, 2009 : 147). En effet, l'enseignement du français langue étrangère représente le meilleur exemple d'une langue à laquelle sont associées de nombreuses cultures distinctes que l'enseignant ne connaît pas forcément ou n'a pas eu l'occasion de connaître. D'ailleurs, il n'aura pas à tout connaître sur la « culture-cible » et n'aura nul besoin de devenir un expert du pays en question (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 16).

La France, de par son passé colonial, a laissé ses traces dans les quatre coins du monde notamment en Afrique du nord, en Afrique subsaharienne, en Asie, au Moyen

¹ Cadre européen commun de référence pour les langues.

Orient, dans les Outre-mer, etc. Ce qui lui confère une représentation francophone multiculturelle approchée tantôt par l'usage de la langue française comme langue de communication, tantôt par le regard de l'Autre en tant qu'ancien colonisé, à travers ses écrits académiques, historiques et littéraires qui relatent une grande partie de la réalité précoloniale mais aussi postcoloniale. Cette tradition française multiple, approchée par le biais de ses variantes culturelles, donne sens à l'altérité qui pourrait être un point d'appui pour l'enseignement de la langue au profit de publics émanant de pays devenus francophones pour des raisons politico-économiques. Le genre littéraire dispose d'un caractère polysémique (Bach Duong, 2010 : 47) qui pourrait être en fait l'une des voies les plus sûres du dialogue entre les cultures, à travers le texte qui est conçu comme point de rencontre entre des univers différents portant une vision plurielle du monde (Serghini, 2011). Selon Abdallah- Pretceille (2010 : 147), « le texte littéraire, production de l'imaginaire par excellence, est un genre inépuisable pour la rencontre de l'Autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même ». Cette conception autour de l'altérité qui se trouve au croisement de l'approche interculturelle et de l'approche par le texte littéraire en classe de français constitue le point de départ de notre réflexion qui met en avant le contexte éducatif roumain et le place au milieu de nos préoccupations didactiques.

3. Accès à l'interculturalité par le genre littéraire

Pour reprendre les échanges ayant eu lieu lors de la conférence internationale de Pitești, citée précédemment, les participants à l'atelier sur « la didactique de l'enseignement du FLE », à travers leurs communications, ont surtout plaidé en faveur de la réintroduction du texte littéraire en classe de FLE, suite à de nombreuses observations issues de leurs propres expériences en classe, où ils relèvent une insuffisance flagrante de ce type de texte dans le cadre des approches communicatives et actionnelles, sachant que l'accent est plutôt mis sur les compétences et le savoir-faire à développer par les apprenants. A l'instar de (Abdallah-Pretceille, *ibidem*), les participants estiment que « la littérature n'est pas réservée aux littéraires et aux enseignants de littérature », d'ailleurs les enseignants de langue occupent une place déterminante pour rendre le texte littéraire comme moyen d'accès à la compréhension du monde de par leur relation étroite avec les jeunes apprenants. Par ailleurs, l'auteure est persuadée que même si la littérature est perçue comme « pas assez communicative ! », elle devrait être réintégrée comme « vecteur d'une approche humaniste de la communication » et non pas seulement en tant qu'un « simple support d'apprentissage linguistique ou qu'une représentation de faits, de situations et de personnages présentés comme significatifs par rapport à une culture » (*Ibidem* : 146).

Si nous retraçons les évolutions de la place accordée aux textes littéraires dans les méthodologies de l'enseignement du FLE, il apparaît incontestablement que l'époque des années 1950 et 1970 était celle de la « grandeur » particulièrement marquée par l'intégration de la littérature au cœur de l'apprentissage de la langue (Sperkova, *op.cit.*). Cette époque est suivie d'une décadence dans les 1980 au temps des méthodes structuro-globales audio-visuelles mais qui a su retentir avec l'arrivée de l'approche communicative entre les années 1990 et 2000 que certains appellent l'époque du « renouveau » (Bach Duong, *op.cit.* : 44). Ces mutations méthodologiques peuvent témoigner de l'importance d'approcher en classe le genre littéraire avec toutes ses variantes pour permettre aux apprenants de mieux explorer toutes leurs potentialités sur le plan linguistique (morphosyntaxique, sémantique, phonétique, etc.) mais aussi de les exploiter comme moyen de médiation avec la culture de l'autre (Benali, 2012 : 117). De là, est né notre questionnement à propos du contexte éducatif roumain, vu les préoccupations des enseignants en activité qui considèrent que ce genre textuel est mal exploité en classe de français. Pour avoir une meilleure vision de cette situation, nous

avons décidé de leur soumettre un questionnaire qui reprend divers repères nous permettant de mieux comprendre la situation de l'enseignement du français en Roumanie et recueillir leurs témoignages exprimant les besoins et les difficultés en relation avec le déclin de l'intégration de l'œuvre littéraire dans l'enseignement secondaire/moyen. A ce propos, nous envisageons de proposer des pistes didactiques qui nous aideront à ouvrir de nouvelles perspectives facilitant la mise en place d'un véritable projet pédagogique basé sur la didactisation du texte littéraire intégrant une dimension interculturelle qui, jusqu'ici et comme précisé plus haut, est considérée comme l'alternative la plus privilégiée pour apprendre une langue étrangère à l'instar de la langue française qui est portée par une culture plurielle.

4. Méthodologie / Recueil des données

Notre objectif étant d'appuyer la démarche de l'enseignement du français par l'intégration du texte littéraire d'une manière renouvelée et facilitant l'accès à l'altérité à travers une perception interculturelle, nous proposons d'abord une étude descriptive portant sur les pratiques des enseignants roumains parmi un échantillon de huit doctorants inscrits à la faculté des lettres à l'université de Pitesti. Ces derniers exercent dans des établissements de l'éducation nationale répartis sur l'ensemble des villes roumaines. Sur la base de nos hypothèses de départ, nous pensons que la manière dont l'enseignement se passe en classe n'est pas sans conséquences sur les orientations des apprenants. Ceci nous permet d'approcher le contexte le plus enclin à faire émerger l'étude des textes littéraires par le biais de plusieurs paramètres qui nous conduisent vers l'exploration des démarches entretenues en la matière et qui peuvent être favorables pour s'inscrire dans une perception interculturelle de la littérature francophone. C'est le fondement même du texte littéraire qui « se présente comme la voie royale qui mène à la culture de soi et la culture d'autrui. Elle traduit l'universel, en offrant l'expérience du divers » (Abdelouhab, 2019 : 11). Cette dernière réflexion est porteuse d'un important potentiel qu'il est utile d'exploiter via trois axes distincts que nous essayerons de mettre en évidence à travers les questions posées, à savoir *l'importance du texte littéraire en classe de français, l'intégration de la dimension interculturelle en classe et le rôle des technologies éducatives dans ce domaine.*

4.1. L'importance du texte littéraire en classe de français

Les réponses aux questionnaires que nous avons recueillis montrent que la plupart des enseignants encouragent l'exploitation du genre littéraire en classe de français mais qu'elle reste, selon eux, insuffisante à l'heure actuelle, vu le nombre limité des supports proposés dans les manuels ainsi que le choix non adapté des contenus qui sont plutôt vieillissés et ne répondent pas aux enjeux de la société contemporaine. Conduruța Mazaroaie relève les mêmes difficultés liées à l'usage du texte littéraire en classe de FLE roumaine, dues principalement au manque d'une véritable stratégie de la part des concepteurs de contenus quant aux choix opérés pour le genre des textes, les auteurs, la période, etc., autant de critères à interroger afin de susciter la motivation de l'apprenant et le mettre en situation d'apprendre la langue avec intérêt (Conduruța Mazaroaie, 2020 : 315). L'un des répondants estime que la didactisation de l'œuvre littéraire s'avère complexe au vu du temps qu'il faut lui consacrer, au moment où les programmes officiels favorisent les méthodes visant les compétences orales à travers la multiplication des ressources multimodales notamment avec l'émergence du numérique. Une autre enseignante estime que les avantages liés à l'intégration de l'œuvre littéraire dans les manuels, visent « la connaissance de la culture, le développement de la créativité, la découverte de la langue de manière authentique, etc. ». Un avis partagé par d'autres répondants jugeant qu'il contribue aussi à développer « la sensibilité esthétique et affective des apprenants », « leur capacité d'interprétation, de jugement », et surtout à

leur faire découvrir « un usage particulier de la langue », et s'ouvrir sur « le patrimoine culturel du pays cible ». Ces témoignages s'accordent inéluctablement avec les constats de (Abdelouhab, *op.cit.* : 13) lorsqu'il évoque la portée de la dimension didactique du texte littéraire de par les différents attributs qui le valorisent comme « support providentiel capable de satisfaire les besoins de l'école dont la noble mission consiste à former un citoyen conscient du vivre ensemble ». Aussi, les innombrables possibilités d'exploitation des textes littéraires proviennent notamment de leur dimension socio-culturelle et esthétique qui les distingue par rapport à d'autres textes, ce qui incite à cultiver la sensibilité esthétique et langagière de l'apprenant-lecteur (*Ibidem* : 9). Cette prise de conscience de la part des enseignants est le gage d'une plus-value que peut apporter l'œuvre littéraire en classe de FLE. Si son exploitation est considérée comme insuffisante, ce n'est pas par manque d'intérêt pour ce type de supports mais c'est en partie dû aux différentes contraintes institutionnelles, temporelles et didactiques qui empêchent la mise en place d'un projet pédagogique approprié.

4.2. L'intégration de la dimension interculturelle en classe

Un deuxième constat s'impose suite à nos investigations par questionnaire, relatif à la nationalité littéraire des textes qui sont sollicités en classe. Parmi la majorité des questionnés, l'appel à des auteurs étrangers d'expression française en classe est quasiment nul, étant donné que la majorité des œuvres proposées sont écrites par des auteurs français classiques tels que Victor Hugo, Camus, Gide, etc. ; même si certains d'entre eux s'adonnent à en lire parmi celles d'auteurs venus d'autres horizons, tels que Eugène Ionesco (Roumain), Samuel Beckett (Irlandais), Beata Umubyeyi Mairesse (Rwandaise). Pour notre question à propos de la connaissance ou la lecture des œuvres littéraires « maghrébines », tous les répondants ont déclaré n'avoir pas eu l'occasion de découvrir cette catégorie de texte et n'avoir pas été formés à leur appréhension, même pas pour une lecture plaisir. Ces derniers sont ouverts par contre à les intégrer dans leur démarche pédagogique, vu qu'ils sont favorables à l'adoption d'une approche interculturelle en classe de français dans les différents niveaux scolaires. L'une des réponses a particulièrement retenu notre attention qui révèle en effet combien « il est bon d'ouvrir le champ aux auteurs qui écrivent en dehors de l'Hexagone », sachant que « les apprenants adorent les nouveautés » au moment où « le classique n'est plus à la mode ! ». Une autre réponse, bien que généraliste, reprend l'ensemble des idées partagées par la plupart des enseignants, en considérant que « le contact avec des cultures francophones en dehors de la France serait bénéfique pour les élèves pour mieux connaître l'histoire de la culture et de la civilisation françaises ».

Toutefois, pour la partie relative à « l'importance accordée à l'interculturalité en classe de français », les participants à notre enquête semblent très restrictifs vis-à-vis de la réalité de la culture française qu'ils attribuent au seul contexte français. Certains parlent de « savoir-faire à la française », « l'histoire de la civilisation française », « la culture française », mais aussi du « marché du travail », où l'individu doit « apprendre à mieux s'intégrer dans un groupe, à mieux se débrouiller dans une situation concrète de la vie courante ». Cette dernière donnée nous semble plus réaliste par rapport aux enjeux de la société moderne qui accorde à l'interculturel une nouvelle dimension s'inscrivant dans les vrais défis que doit mener le citoyen européen dans son quotidien et *a fortiori* dans son parcours professionnel s'ouvrant sur l'international. Les enseignants ne semblent donc pas totalement conscients de la diversité que porte la culture française et/ou francophone, car la France en tant qu'entité ne se réduit pas aux seuls individus français natifs, c'est à juste titre un pays accueillant maintes nationalités, elles-mêmes porteuses d'un capital non négligeable d'une diversité culturelle et linguistique. Cette multiculturalité peut être, en effet, favorisée en la contextualisant dans les textes littéraires porteurs d'une certaine identité culturelle visant l'étude de la

langue française, non seulement comme source de connaissances pour la communication mais aussi comme moyen pour déchiffrer le capital culturel de l'autre (Conduruța Mazaroaie, *op.cit.* : 317).

4.3. Le rôle des technologies éducatives à visée interculturelle

Le troisième volet du questionnaire, consacré à l'usage des TICE¹ dans la classe de français, nous permet à la fois de nous approprier une vision globale sur les pratiques enseignantes courantes et de pouvoir proposer des pistes didactiques pour l'intégration de la dimension interculturelle par le biais du texte littéraire. Pour mieux résumer les contributions des répondants, il est utile de rappeler qu'il y a de moins en moins d'enseignants technophobes sachant qu'ils sont continuellement impliqués d'une manière ou d'une autre dans des démarches faisant appel aux outils numériques et multimédias. A l'instar de plusieurs pays et régions du monde, après l'arrivée de la pandémie du Covid-19² depuis le 20 mars 2020 et ses restrictions sanitaires imposant le confinement de leurs populations, l'évolution des formations hybrides ou complètement en ligne s'est intensifiée dans les différents paliers d'enseignement scolaire et universitaire roumains. Toute la communauté académique s'est inscrite dans un processus d'innovation pédagogique adapté à des besoins particuliers cherchant à préserver la continuité des parcours d'enseignement d'une manière plus ou moins régulière. C'est pourquoi cette prédisposition de la part des enseignants nous encourage à élargir notre vision quant à l'instauration d'une démarche interculturelle via l'exploitation des écrits littéraires qu'ils soient en version papier ou en version électronique. La diversification des supports permet aussi de réfléchir à la mise en place de nouveaux dispositifs impliquant la technologie et ayant pour objectif de pallier les insuffisances qui sont relevées par les enseignants sur le plan méthodologique et didactique dans l'intégration du genre littéraire en classe de français.

5. Deux romans, deux interprétations– exemple didactique

En l'absence d'une intégration effective de la dimension interculturelle dans les programmes d'enseignement de la langue française, les répondants jugent utile de chercher à diversifier leurs pratiques en classe à l'ère de l'évolution des didactiques, afin de permettre aux apprenants de mieux comprendre la culture de l'autre via « l'organisation d'ateliers d'écriture », aussi en pensant à « enseigner la littérature de façon ludique et attractive », « concevoir des cours optionnels pour les meilleurs », « proposer des activités extrascolaires », « introduire des textes/ des films/ des vidéos qui peuvent souligner des aspects culturels », etc. Par analogie, nous pouvons évoquer le contexte pédagogique algérien auquel nous appartenons, et qui a été marqué par plusieurs évolutions didactiques depuis les premières années qui ont suivi l'indépendance du pays en 1962 ; où paradoxalement, l'introduction de l'œuvre littéraire dans les manuels éducatifs se montrait quelque peu timide et négligée en pleine promotion de l'approche communicative avec laquelle, ce genre de texte n'est pas en totale contradiction (Benali, *op.cit.* : 123). Cependant, depuis l'instauration des nouveaux programmes par le gouvernement en 2005, fondés sur « l'approche par les compétences », le texte littéraire a retrouvé sa place au cœur des curricula du français dans les deux cycles moyen et secondaire. Comme le rappelle Benali dans son analyse qui vise à apprécier les effets de l'enseignement des textes littéraires en Algérie dans toutes ses dimensions, « aujourd'hui, nous assistons à une évolution de la part des concepteurs de ces programmes, qui affirment l'importance des textes littéraires car ils représentent la face essentielle des textes authentiques » (*Ibidem* : 123), développés et

¹ Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

² Maladie à coronavirus apparue pour la première fois en novembre 2019, en Chine.

généralisés à travers l'approche communicative (Cuq et Gruca, 2005 : 431). Il faut retenir aussi de cette analyse que la compréhension des textes littéraires dispose d'une certaine particularité qui offre à l'apprenant-lecteur la liberté de construire le sens à travers ses propres représentations et connaissances du monde. En outre, ses particularités sont innombrables relativement à la qualité des informations qu'il porte et au « texte lui-même dans sa texture visuelle, sonore, grammaticale et sémantique » (Besse, 1982 : 25, cité par Benali, *Ibidem* : 124). Ces recommandations nous semblent pertinentes au vu du patrimoine culturel francophone que renferme la littérature maghrébine et à plus forte raison la littérature algérienne. En effet, les œuvres maghrébine et africaine font partie intégrante de l'histoire de la France sur laquelle pourraient s'ouvrir les autres cultures par le biais de l'apprentissage de la langue. Loin de certains discours formels à vocation institutionnelle, l'approche interculturelle serait d'un grand apport dans l'appréhension et la compréhension des écrits littéraires en se démarquant des stéréotypes reconnus à la culture française tels le port du béret, la fameuse baguette parisienne, les fromages les plus goûteux, ou encore jouer de l'accordéon à la française, etc.

Plusieurs romanciers et écrivains maghrébins et subsahariens d'expression francophone s'intéressent conséquemment à la question de l'interculturalité au cœur des rapports Nord/Sud et mettent en évidence une véritable communication interculturelle avec l'occident via « une nouvelle génération » d'écrits littéraires (Serghini, *op.cit.*). Ces écrits viennent véhiculer de nouvelles valeurs autour de l'interculturel qui a toujours existé et qui a toujours concouru à la rencontre des cultures à travers les époques. Mais les enjeux de la nouvelle génération s'inscrivent dans une nouvelle perspective s'écartant de l'idéal interculturel, comme le fait transparaître Serghini dans son étude marquant le potentiel des textes littéraires provenant des plumes originaires de l'autre côté de la Méditerranée, en considérant que l'approche interculturelle s'affirme comme moyen stimulant « la rencontre et la confrontation entre des univers culturels profondément divergents » (*Ibidem*).

Dans ce contexte, il semble cohérent de citer l'exemple d'*Albert Camus* qui a été évoqué par l'un des répondants à notre questionnaire. C'est un écrivain d'origine française, né en Algérie pendant la période coloniale française, connu notamment pour ses écrits qui étaient expressément influencés par une bonne partie de sa vie qui se situe au beau milieu de la seconde guerre mondiale et qui lui ont valu un prix Nobel en 1957. Marquées par son appartenance au mouvement littéraire de l'absurde, ses œuvres dont *l'Étranger*, son premier roman qui est paru en 1942 et qui est très connu du grand public, questionnent souvent les notions de l'identité, l'appartenance, la religion, la légitimité de la guerre, etc. Soixante-dix plus tard, *Kamel Daoud*, un illustre écrivain algérien, né après l'Indépendance, vient rendre hommage à ses origines en dévoilant une suite imaginaire du récit de *l'Étranger* à travers son roman *Meursault, contre-enquête*¹ dont le titre fait référence au principal personnage de Camus. Il crée un nouveau personnage, *Haroun*, qui n'est autre que le frère de l'arabe tué par Meursault dans *l'Étranger*. Désormais cet arabe a un nom, *Moussa*, et son histoire est racontée par son frère qui relate sa propre version des faits et divulgue sa plus grande infortune qui est celle de naître arabe en plein milieu de la guerre. Mais Haroun ne s'arrête pas à de simples lamentations, il se permet au moment de l'indépendance en 1962, de tuer à son tour un Français sans véritable raison pour venger son frère. Comme à l'intérieur d'un jeu de miroirs, par son roman, Daoud crée un ensemble de « relations intertextuelles [qui] renversent le point de vue, inversent le lien de cause à effet et transposent les indications temporelles et spatiales dans une autre dimension » (Algeri, 2019). Cette mise en confrontation déstabilisante adoptée par Daoud par le biais d'une démarche

¹ Sorti en 2013.

littéraire transgressive décrit la fracture coloniale qui continue jusqu'à ce jour de lier les littératures francophones à la littérature de l'Hexagone en essayant de situer le colonisateur et l'Algérien actuel au confluent d'une opposition provoquée par une histoire commune (*Ibidem*).

Notre brève description des deux romans qui se distinguent à la fois par leur opposition mais aussi par leur analogie en ce qui a trait au drame qui les lie, faisant des deux personnages *Meursault* et *Haroun* des meurtriers et des victimes dans le même temps, rend compte d'une dualité qui ne peut se justifier qu'à la lecture de l'un comme l'autre. C'est cette dimension précise que nous voulons mettre en exergue à travers notre démarche qui se veut, de prime abord, communicative en confrontant un public d'apprenants francophones par héritage à un autre public devenu francophone pour des considérations socio/politico-économiques ; dans notre cas, les apprenants algériens et roumains, respectivement.

6. Pistes didactiques : vers une télécollaboration interculturelle

La démarche sus-indiquée s'inscrit dans une conception interculturelle qui vise l'accès à la culture française en didactisant des textes littéraires écrits en français par des Français et des francophones d'autres nationalités ayant des visions complémentaires sur des sujets marquant l'histoire française sous des aspects que seules les deux parties peuvent en témoigner. Bien que le statut officiel en tant que langue étrangère de l'enseignement du français dans les deux contextes algérien et roumain s'avère ressemblant, la réalité en dit autrement. En effet, la place qu'occupe le français en Algérie le distingue explicitement des autres langues étrangères qui sont enseignées dans les milieux scolaire et universitaire, compte tenu du facteur historico-linguistique qui la lie étroitement au contexte français, se justifiant notamment, par :

« Un usage répandu du français dans l'économie et la société algériennes, la présence en France d'une forte communauté algérienne, de nationalité ou d'origine, le volume et l'intensité des échanges bilatéraux de tous ordres. »
(Ferhani 2006 : 19, cité par Mehyaoui, 2019)

En parallèle et comme nous l'avons mentionné au début de cet article, les liens historiques de la Roumanie avec la France sont plus avantageux et favorables à l'instauration d'une francophonie amicale loin des tensions coloniales et politiques. De ce fait, la mise en place d'un dispositif pédagogique reposant sur la mise en rencontre des deux publics d'apprenants algériens et roumains viendrait répondre à l'une de nos préoccupations dans le présent travail qui est celle de redonner au texte littéraire la place qu'il mérite en classe de français telle qu'exprimée par la majorité des enseignants roumains enquêtés. En outre les enseignants sont tout aussi favorables au changement en exprimant explicitement leur enthousiasme quant à l'amélioration de leurs propres pratiques en classe. Ils s'accordent tous sur le fait qu'au temps de la mondialisation et à l'ère d'Internet et des nouvelles technologies, il est requis d'en tirer profit et de créer chez les apprenants un contact effectif avec des individus et groupes culturels distincts même si le contact est virtuel. (Grosbois, 2015) nous permet de le confirmer lorsqu'elle évoque « le numérique » qui représente selon elle :

« Un énorme potentiel, dont il serait dommage de se priver. Par exemple, les technologies, avec la palette d'outils dont on dispose désormais, contribuent sans conteste à la mise en place de l'agir avec l'autre. Elles facilitent les interactions à distance avec des natifs et des non-natifs, le contact des langues et des cultures, permettent un travail individuel voire individualisé mais aussi collectif. »

L'idée est donc de saisir les potentialités du numérique qui semble se présenter comme la réponse privilégiée à notre demande, nous permettant non seulement d'organiser des rencontres virtuelles entre deux groupes éloignés géographiquement et culturellement

mais aussi de les rapprocher autour d'un objectif commun qui est celui de l'apprentissage de la langue. A l'instar de plusieurs expériences de *télécollaboration interculturelle* rapportées par différentes études menées dans le cadre de l'intégration du numérique dans la didactique des langues¹, nous jugeons utile de multiplier les perspectives à travers l'usage de divers supports littéraires permettant de mettre en scène un grand panel d'activités autour de choix thématiques bilatéraux. A travers ces expériences, nous pouvons nous inspirer de leur aboutissement comme moyen de découverte de « l'Autre et le Soi » (Stratilaki-Klein, 2017 : 31) et à plus forte raison d'en faire un outil répondant aux enjeux d'apprentissage du français comme langue étrangère via des savoirs communicatifs et interculturels mobilisés dans des contextes sociaux et géographiques différents. Les exemples de mise en situation sont nombreux et peuvent se concrétiser en pratique par des débats, des comparaisons faites sur des représentations dans les deux contextes, sur des valeurs partagées ou au contraire sur des interdits perçus comme permis chez les autres, ou encore par l'étude d'extraits littéraires ou poétiques, des bandes dessinées, etc., qui :

« Apportent un éclairage particulier sur le vécu de l'altérité, de l'expatriation volontaire ou au contraire contrainte, subie, douloureuse. Le témoignage intègre par essence l'émotion, partageable avec le lecteur. » (Boiron, 2018)

Nous avons vu comment les deux œuvres de *Camus* et *Daoud* pouvaient endosser cette mission de permettre aux apprenants de construire leur identité personnelle pour les uns et la prise de conscience de l'altérité pour les autres. Un partenariat entre établissements éducatifs voire universitaires, profitant de l'expérience algérienne, pourrait offrir la possibilité de mettre en place un enseignement mutualisé impliquant des enseignants de FLE et des chercheurs en didactique des langues des deux parties ainsi que des apprenants appartenant à des niveaux rapprochés. Par essence, l'approche interculturelle intégrée au cours de français devient « un lieu privilégié de l'appropriation des connaissances qui s'insère en harmonie dans un projet éducatif plus large » (*Ibidem*), où l'apprentissage de la langue ne se contente plus de l'apprentissage des mots et des règles grammaticales. Au-delà des différences, c'est une approche qui permet de « mobiliser les outils didactiques concrets pour la mise en œuvre d'une conscientisation du vivre ensemble dans la diversité » et « la rencontre avec d'autres modes de pensée, d'autres manières de construire la représentation du monde et de concevoir les échanges entre les humains » (*Ibidem*).

Conclusions et perspectives

A travers ce travail nous avons tenté de montrer que le rapprochement entre la littérature algérienne et la littérature française serait avantageux pour l'intégration d'une dimension interculturelle dans le cours de français qui est dispensé au profit des jeunes apprenants roumains. Il ne nous appartient pas, par contre, de juger de l'obsolescence des contenus classiques de la littérature française, bien au contraire leur place doit être maintenue à côté de l'intégration de nouvelles stratégies. Si notre ambition future est de faire évoluer un dispositif d'enseignement en ligne vers un espace d'échange, de partage d'expériences et de compétences linguistiques entre enseignants et apprenants algériens et roumains, c'est en effet, pour la multiplication de situations de communication interculturelle qui pourraient aussi motiver la mise en place de véritables projets bilatéraux par le développement de partenariats institutionnels entre des établissements de l'éducation nationale ou du supérieur des deux pays.

Aussi, l'intégration du numérique s'avère à présent indispensable et incontournable dans les sociétés connectées (Grosbois, *op.cit.*). Les outils

¹ Le Forestier, 2021 ; Martin, 2020 ; Aguilar Río et Narcy-Combes, 2017 ; Stratilaki-Klein, 2017 ; Vlad, 2017 ; Bouyssi, 2009 ; Dervin, 2009 ; Foucher, 2009 ; Mangenot et Zourou, 2007 ; Nikou, 2008

technologiques déjà présents dans les usages didactiques et pédagogiques en milieu éducatif peuvent prendre tout leur sens dans la mise en œuvre d'une telle démarche favorisée par l'emploi d'outils de communication synchrones et asynchrones tels que le module de chat, le forum de discussion, le wiki, les outils de conférence web et qui sont aisément exploitables dans plusieurs systèmes de gestion de contenu (comme Moodle, par exemple) en offrant la possibilité de communiquer avec des individus éloignés géographiquement et appartenant à d'autres cultures.

Il ne faut pas perdre de vue que cette réflexion nécessite une démarche de longue durée et une collaboration entre des groupes réels pour arriver à répondre à notre problématique de départ relative à la question du développement d'une sensibilisation interculturelle chez les apprenants roumains par l'intégration du texte littéraire en classe de FLE. Il nous semble, par conséquent, important que la maîtrise des nouvelles technologies, du savoir travailler avec les autres au moyen d'une langue étrangère et du savoir didactique pour la mise en relation des outils avec les langues-cultures, devraient constituer les fondamentaux de la formation des enseignants de langue. Il est requis de faire appel à une ingénierie pédagogique multimédia réunissant toutes les modalités de mise en place d'un projet de télécollaboration interculturelle et répondant aux besoins matériels, financiers et notamment pédagogiques qui peuvent amener tous les contributeurs à s'interroger sur toutes sortes de contraintes relatives à la mise en œuvre d'un dispositif numérique visant l'intégration de la dimension interculturelle dans l'enseignement du français.

Ceci nous invite à conclure notre réflexion par les questionnements suivants qui sauront trouver réponse par le biais d'une mise en place effective d'un projet de télécollaboration interculturelle, à savoir, quel type d'interactions en ligne permet de soutenir un échange interculturel ? Quels seraient les scénarios pédagogiques relatifs aux situations d'apprentissage du français qui favorisent cet échange ? Et quelles sont les tâches les plus appropriées à proposer pour la didactisation du texte littéraire francophone afin de soutenir la communication interculturelle entre apprenants algériens et roumains ?

Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M., 1991, « Langue et identité culturelle », *Enfance*, tome 45, n°4, p.305-309.
- Abdallah-Preteille, M., 2010, « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers », *Synergies Brésil*, n° spécial 2, p.145-155.
- Abdelouhab, F., 2019, « Textes littéraires et interculturelité en classe de FLE : enjeux et approches didactiques », *Multilinguales*, n°11 <http://journals.openedition.org/multilinguales/3860> (consulté le 25 novembre 2021).
- Aguilar Río, J-I., et Narcy-Combes, J-P., 2017, « Télécollaboration en formation initiale d'enseignants de langue : Retour d'expériences sur des partenariats inter-universitaires », *Les Langues Modernes, APLV*, La télécollaboration interculturelle, n°1, p.22-30.
- Algeri, V., 2019, « Le vertige intertextuel. Une lecture de Kamel Daoud, Meursault, contre-enquête », *Revue italienne d'études françaises*, n°9 <http://journals.openedition.org/rief/4512> (consulté le 25 novembre 2021)
- Bach Duong, N., 2010, « Accès au texte littéraire et interculturelité en FLS - Le cas des classes bilingues dans l'enseignement intensif du français et en français au lycée vietnamien », *Synergies pays riverains du Mékong*, n°1, p. 43-50.
- Benali, A., 2012, « L'enseignement du littéraire dans le secondaire algérien à l'ère du numérique », *Le français d'aujourd'hui*, Armand Colin, n° 178, p. 115-132.
- Boiron, M., 2018, « L'interculturel en classe au quotidien. Le cours de français, une école du regard », *Le français dans le monde*.
- Bouyssi, Ch., 2009, « Apprentissage télécollaboratif par vidéoconférence de groupe pour l'acquisition de compétences en communication interculturelle », *Interculturel et enseignement des langues spécialisées*, vol. XXVIII, n°2, p. 63-74
- Byram, M., Gribkova, B., et Starkey, H., 2002, « Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues », *Conseil de l'Europe*, Strasbourg.

- Conduruța Mazaroaie, V., 2020, « Pourquoi pas la littérature ? », *Limba și literatura-Repere identitare în context european*, n° 27, p.315-319 <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=967415> (consulté le 20 novembre 2021).
- Conseil de l'Europe, 2001, Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), Paris : Didier.
- Cuq, J-P., et Gruca, I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Collection « français langue étrangère ».
- Defays, J-M., 2018, « Chapitre III. Harmoniser les cultures, orchestrer la communication dans la classe et en dehors » in Defays, J-M. (dir.). *Enseigner le français - Langue étrangère et seconde : Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*, Mardaga, Wavre, p. 81-106.
- Dervin, F., 2009, « Apprendre à co-construire sur le soi et l'autre : approche actionnelle de l'interculturel à l'université », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n°45, p. 111-121.
- Foucher, A-L., 2009, « Former de futurs enseignants de FLE à la perspective interculturelle par la conception et l'animation à distance de forums avec de « vrais » apprenants », *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n°6, p. 145-155.
- Grosbois, M., 2015, « S'approprier le numérique : réussite ou échec ? Pour qui, pourquoi, comment ? », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XXXIV, n° 2, <http://journals.openedition.org/apliut/5168> (consulté le 29 novembre 2021)
- La francophonie en Roumanie*, 2021, Ambassade de France en Roumanie, <https://ro.ambafrance.org/La-francophonie-en-Roumanie-4588#1-La-francophonie-en-Roumanie-quelques-reperes> (consulté le 18/11/2021)
- La langue française dans le monde (2015-2018)*, 2019, Organisation internationale de francophonie, Gallimard, http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2020/02/Edition-2019-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2020-.pdf (consulté le 18 novembre 2021)
- Le Forestier, M., 2021, « Concevoir une formation en ligne à partir d'une étude sur les enjeux interculturels des ingénieurs », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol.1, n°37, p. 5-26 <http://journals.openedition.org/ripes/3085> (consulté le 22 novembre 2021)
- Mangenot, F., et Zourou, K., 2007, « Susciter le dialogue interculturel en ligne : rôle et limites des tâches », *Lidil*, n°36, p. 43-68.
- Martin, J., A-S., C., 2020, « Les rôles des participants à un projet télécollaboratif en français entre deux universités européennes », *Synergies Europe*, n° 15, p.145-161.
- Mehyaoui, A., 2019, Conception de ressources pédagogiques multimédias pour l'enseignement du français langue de spécialité à un public non-francophone- Cas de l'ENSET d'Oran/ENP d'Oran - [Thèse de Doctorat], Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem.
- Mureșanu Ionescu, M., 2005, « L'enseignement – voie privilégiée de la francophonie roumaine », *Philologica Jassyensia*, n° 1-2, p. 293-300.
- Nikou, Th., 2008, « L'interdisciplinarité au service de l'interculturel », *Actes du colloque international « 2008 Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures »*, University Studio Press, Thessalonique, p. 390-398.
- Porcher, L., 1996, « Le même et l'autre », Préface de Abdallah-Pretceille, M., *Vers une pédagogie interculturelle*, p. VII- VIII.
- Porumb, A., 2020, « Réflexions sur les études des Lettres Françaises en Roumanie avant et après la chute du communisme », *Synergies Europe*, n°15, p.33-46.
- Puren, Ch., 2010, *Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures*, La didactique des langues-cultures comme domaines de recherche (Non publié), <https://urlz.fr/9BXP> (consulté le 20 novembre 2021).
- Roumanie : entre tradition francophile et innovation francophone*, 2021, <https://lefilplurilingue.org/articles/roumanie-entre-tradition-francophile-et-innovation-francophone>, publié le 29 juin 2021 (consulté le 17 novembre 2021)
- Serghini, J., 2011, « Pour une approche interculturelle du texte littéraire à travers les textes des écrivains maghrébins et subsahariens de la nouvelle génération », *Actes du colloque « Cultures et littératures aux Suds, productions littéraires et artistiques et didactique du français »*, Rabat-Kénitra, du 31 Octobre au 2 Novembre 2011.
- Sovea, M., 2013, « Enseignement de la grammaire et manuels roumains de français langue étrangère », *Synergies Roumanie*, n°8, p. 83-94.

- Sperkova, P., 2009, « La littérature et l'interculturalité en classe de langue, Sens public », <https://id.erudit.org/iderudit/1064224ar> (consulté le 21 novembre 2021)
- Stratilaki-Klein, S., 2017, « Enseignants de langues au sein d'un dispositif de télécollaboration : quelles pratiques et quelles représentations de l'interculturalité ? », *Langues Modernes, APLV, La télécollaboration interculturelle*, n°1, p. 31-41.
- Ungureanu, C., et Georgescu, C-A., 2016, « Enseignement et apprentissage du français en Roumanie. Quelle direction ? Représentations du français chez les lycéens », *Philologica Jassyensia*, vol. 12, n°1, p. 309-321.
- Vlad, M., 2017, « Télécollaboration et apprentissage de la réflexivité enseignante », *Les Langues Modernes, APLV, La télécollaboration interculturelle*, n°1, p. 14-21.

ADILA MEHYAOUI, enseignante-chercheuse à l'école nationale polytechnique d'Oran, Maurice Audin (ENPO-MA) en Algérie, passionnée par l'intégration des technologies éducatives dans l'enseignement du français à des publics non-spécialistes en langue. Ingénieure en Informatique et docteure en didactique du français, dont les travaux de recherche s'inscrivent dans le domaine de l'ingénierie pédagogique, la conception de ressources pédagogiques numériques au profit d'ingénieurs de profil technologique ainsi que dans la littérature universitaire, notamment la lecture des textes de spécialité et de vulgarisation scientifique.

**LA GRAMMAIRE EN CLASSE DE FRANÇAIS PROFESSIONNEL /
GRAMMAR IN PROFESSIONAL FRENCH COURSES¹**

DOI : 10.5281/zenodo.7459149

Résumé: Notre contribution vise à présenter la manière dont on travaille en classe pour enseigner la grammaire lors des cours de français professionnel dispensés aux étudiants non spécialistes en langue. Nous proposons une démarche didactique centrée sur la recommandation du CECRL qui place l'apprenant au centre de l'apprentissage (la perspective actionnelle) et quelques types d'exercices afin de pouvoir répondre à trois questions : Quelle place pour la grammaire dans l'enseignement du français professionnel ?, Pourquoi enseigner/apprendre la grammaire lors du cours de français professionnel ? et Comment enseigner/apprendre la grammaire lors du cours de français professionnel ?

Mots-clés: grammaire, enseignant, étudiant, exercice, français professionnel.

Abstract: The aim of this paper is to present a didactic approach and a few types of exercises in order to answer three questions: What place for grammar in Professional French courses?, Why teach/learn grammar in Professional French courses?, How to teach/learn grammar in Professional French courses?

Keywords: grammar, teacher, student, exercise, professional french.

Introduction

Notre activité en classe est le plus souvent la source des tâches proposées lors du cours de français dispensé aux étudiants non spécialistes en langues. Puisque nous travaillons toujours avec des groupes hétérogènes, composés de 10 à 20 étudiants suivant des formations diverses² et ayant des niveaux de langue bien différents, il est inévitable de rencontrer des difficultés. C'est pourquoi nous essayons de les anticiper et de proposer des activités engageantes, conçues du simple au complexe et visant à capter l'intérêt de chaque apprenant. Autrement dit, tout ce qui paraît difficile à surmonter à un certain moment donné de la classe de français est une source d'inspiration qui sert à améliorer l'activité suivante, l'interaction avec les étudiants et les résultats attendus.

Dans le cadre de notre contribution, nous nous intéressons à la manière dont le cours de français peut devenir, malgré son caractère bien rigoureux, le *passé-temps* préféré des étudiants et, en insistant sur le rôle de l'enseignant qui doit imaginer des activités, des tâches et des situations de communication imitant la réalité de la communication professionnelle, nous nous proposons de répondre à trois questions visant la composante **grammaire**.

D'abord, en nous appuyant sur les informations extraites du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et sur les considérations visant le domaine du français professionnel, nous allons répondre à la question **Quelle place pour la grammaire dans l'enseignement du français professionnel ?** Ensuite, nous essayons de comprendre **Pourquoi enseigner/apprendre la grammaire lors du cours de français professionnel ?** et nous passons finalement au savoir-faire, **Comment enseigner/apprendre la grammaire lors du cours de français professionnel ?**, pour proposer quelques activités menées en classe.

¹Carmen BÎZU, Université de Pitești, Roumanie, carmen.bizu@upit.ro

²il y a, par exemple, le groupe des étudiants en biologie, chimie, horticulture, écologie et protection de l'environnement ou le groupe des étudiants en assistance sociale et ressources humaines...

Quelle place pour la grammaire dans l'enseignement du français professionnel ?

« Le Français Langue Professionnelle vise la maîtrise de la langue en situation de travail, tout en faisant l'hypothèse que les pratiques de travail se voient améliorées par le perfectionnement linguistique, du moment que ce perfectionnement respecte les logiques professionnelles » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 90)

La langue est donc soumise en permanence à la transformation qui lui permet de s'adapter et de répondre aux besoins communicatifs d'une société en évolution. C'est pourquoi elle est infiniment complexe et la maîtriser suppose avoir acquis toutes les compétences linguistiques : lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique.

Connaître le vocabulaire d'une langue, le sens de ses mots et leur aspect sonore et graphique ne suffit quand même pas à produire et à reconnaître « des phrases bien formées [...] et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules déjà faites » (CECRL, 2001 : 89).

Pour cela, tout locuteur doit connaître la grammaire de la langue, « l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases) » (CECRL, 2001 : 89) ou « l'ensemble des outils inventés par les humains pour qu'ils puissent organiser leur pensée et communiquer entre eux. » (Mahillon, Tillieu, 2018 : 15).

Le CECRL décrit l'organisation grammaticale en identifiant les **éléments** (morphèmes, racines, affixes, mots), les **catégories** (nombre, genre, cas, aspect, ...), les **classes** (conjugaisons, déclinaisons, ...), les **structures** (syntagmes, propositions, phrases,...), les **processus** (nominalisation, gradation,...), les **relations** (accord, valence, ...) et place la compétence grammaticale « au centre même de la compétence communicative » (CECRL, 2001 : 115).

Alors, la grammaire est un instrument nécessaire à tout locuteur qui vise à maîtriser une langue. Elle lui permet d'identifier et de comprendre les structures de la langue, de les utiliser de manière adéquate dans des contextes linguistiques divers, de situer sa communication par rapport à l'axe temporel et, bien évidemment, d'éviter les malentendus lors de ses interactions socio-culturelles. Néanmoins, en classe de français professionnel, l'étude de la grammaire est le plus souvent réduite à l'étude des structures élémentaires qui servent non pas à « maîtriser la langue dans tous ses fonctionnements, mais d'acquérir une certaine dextérité dans le maniement de formes récurrentes dans le domaine ou le métier ciblé. » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 238)

Pourquoi enseigner/apprendre la grammaire lors du cours de français professionnel ?

Si « l'objectif de l'enseignement grammatical est avant tout la pratique de la langue » (Parpette, 2001 : 8) et si « les fautes de grammaire que font les apprenants ne sont pas forcément un obstacle au fonctionnement de l'interaction verbale » (Fuchs, 2001), on dirait, à première vue, qu'on peut se passer du travail laborieux, assez complexe et parfois difficile à mettre en place qu'est la grammaire. Cela pourrait être valable dans le cas de l'expression orale, à un niveau de langue faible où l'on peut se débrouiller en utilisant des structures déjà faites. Mais, la réalité est que la grammaire ne peut pas manquer, elle est incontournable. Dès les premiers cours de langue, c'est elle qui organise les idées et qui donne du sens aux échanges.

Prenons l'exemple de l'alternance des pronoms personnels **tu** et **vous** dans :

- 1) Comment vas-**tu** ?
- 2) Comment allez-**vous** ?

dont le choix tient compte de la/les personne(s) à laquelle/auxquelles on s'adresse et qui impose l'emploi de la forme verbale correspondant au présent du verbe **aller** soit pour le singulier, soit pour le pluriel de la deuxième personne. Nous pourrions présenter aux apprenants les formules toutes faites, en leur indiquant seulement les situations où ils peuvent les employer, mais nous pourrions aussi ajouter des explications sur la forme du pronom personnel et sur la forme du verbe. « Les apprenants n'étant pas des linguistes (sauf exception), ils attendent des explications qui leur soient accessibles et non des règles destinées à des natifs réfléchissant sur leur propre langue. » (Fougerouse, 2001), mais connaître la règle sera la clé de la construction correcte et rapide des phrases ayant la même structure que celles déjà énoncées ci-dessus.

La terminologie de la grammaire pourrait facilement devenir un casse-tête pour les apprenants, mais le recours à la langue maternelle devrait leur servir à mieux comprendre les termes et la nécessité des connaissances grammaticales pour :

- bien comprendre les messages oraux et écrits ;
- produire des phrases claires et correctes ;
- s'exprimer de manière cohérente et concise ;
- maîtriser la lecture et l'écriture des textes...

bref, pour comprendre et se faire comprendre rapidement.

Comment enseigner/apprendre la grammaire lors du cours de français professionnel ?

L'expérience vécue en classe nous a montré que la plus grande difficulté à surmonter lors de l'enseignement de la grammaire du français est la méconnaissance de la grammaire du roumain (l'ignorance sur la terminologie des faits grammaticaux, l'incapacité de les identifier et de les reconnaître dans des contextes divers, l'incompréhension des règles grammaticales etc.). Cela pourrait paraître invraisemblable, mais nous dispensons des cours à des étudiants non spécialistes en langue, qui semblent attester l'affirmation de Patrick Charaudeau, « de même qu'il n'est point besoin d'être mécanicien pour conduire une voiture, il n'est pas nécessaire de savoir analyser une langue pour bien s'exprimer. » (Charaudeau, 2001). Ils parlent leur langue maternelle, le roumain, sans prêter trop d'attention à ses règles. C'est pourquoi, lorsqu'on a besoin d'identifier les temps verbaux, par exemple, on remarque qu'il y a des personnes qui ne peuvent pas le faire. Elles ne réussissent ni à identifier, ni à nommer les formes requises, ni en roumain, ni en français. Cela représente un vrai problème ! N'étant pas capable d'associer, en roumain, une dénomination à la forme verbale correspondante (perfect compus / passé composé - *am cântat/j'ai chanté*), l'apprenant ne comprendra pas la manière dont les formes verbales sont créées en français.

Alors, avant d'enseigner la grammaire du français, il faut rappeler, voire enseigner, la grammaire du roumain. Il est vrai que cette situation n'apparaît pas chaque fois qu'on enseigne une question de grammaire, mais vu l'hétérogénéité de nos groupes, nous devons gérer assez souvent ce type de situation. Cela gaspille du temps et de l'énergie et la pratique didactique est soumise à des ajustements au fur et à mesure qu'elle se déroule.

Comment faire donc pour éviter l'échec et enseigner la grammaire de manière efficace pour tout le monde ? Tout d'abord, on connaît les apprenants. Le test initial, proposé lors de la première rencontre, révèle le niveau linguistique de chacun. On constate le plus souvent que la plupart de nos étudiants, qui suivent les cours de français professionnel et qui devraient tous avoir déjà des compétences linguistiques – niveau A2, n'en ont pas.

Dans l'*Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*, parmi les éléments correspondant à la grammaire A2, il y a : le présent, le futur proche, le

passé composé avec **avoir** et avec **être**, l'imparfait, l'alternance entre l'imparfait et le passé composé, l'impératif, le conditionnel présent de politesse, l'accord du participe passé, les pronoms personnels, les pronoms relatifs (*qui, que, où*) etc.

Pour le niveau B1, que nous visons à atteindre lors de notre activité en classe, les éléments énumérés par l'*Inventaire...* sont plus complexes que ceux prévus pour le niveau A2. A la fin du cours, l'étudiant doit être capable de comprendre et d'utiliser : l'accord du participe passé avec le COD ou les relatifs, le plus-que-parfait, le subjonctif et son alternance avec l'infinitif ou l'indicatif, lesi *conditionnel*, les pronoms indéfinis, les pronoms relatifs simples (*donc*) et composés, la mise en relief etc.

Nous sommes donc dans l'obligation de travailler à atteindre deux classes d'objectifs. Les objectifs B1 ne peuvent être obtenus que si les objectifs A2 sont atteints et cela demande de l'implication, de la patience, beaucoup d'imagination et la capacité de s'adapter et de surmonter toutes les difficultés imprévues.

Le défi est de capter l'attention des étudiants et de les motiver à faire de efforts supplémentaires pour apprendre. C'est pourquoi nous évitons de créer en classe un climat froid où l'enseignant est supérieur à tous et à toutes. Au contraire, il est le coéquipier de ses étudiants, un coéquipier plus expérimenté, qui sert d'appui à son équipe et qui la guide dans ses études. Il sourit le plus souvent, il a toujours l'air décontracté, il se sert de l'erreur individuelle pour améliorer les performances de toute l'équipe, il garde sa patience et son calme et il mène tous à comprendre que la classe de français est l'endroit où chacun travaille pour tous et tous travaillent pour chacun, où personne ne ridiculise personne et tout le monde se sent à l'aise.

Dans ce climat-ci l'enseignement/apprentissage de la grammaire du français est lui-même un jeu d'équipe qui suit des étapes bien établies et dont la victoire est marquée par l'aptitude des étudiants à utiliser les éléments étudiés dans des situations de communication concrètes et nouvelles.

Artisan de sa propre réussite en tant qu'acteur principal de son apprentissage par tâche, l'étudiant doit être « conscient de ses besoins, de ses propres forces et faiblesses par rapport à cette tâche, c'est-à-dire de ce qu'il sait déjà et sait déjà faire et de ce qu'il a besoin d'apprendre pour maximiser ses chances de réussir la tâche. » (Piccardo, 2014 : 18)

Prenons l'exemple des pronoms relatifs simples! Lors de notre cours, nous devrions nous occuper du pronom relatif *dont*, mais nous ne pouvons pas le faire sans rappeler/enseigner les trois autres pronoms : *qui, que, où*, suivant une démarche didactique préconçue, mais qui devrait être modifiée et adaptée sur place aux situations rencontrées en classe.

Première étape : Puisque « la grammaire ne peut en aucun cas être enseignée intégralement, ni indépendamment des autres manifestations linguistiques ou extralinguistiques sur lesquelles est centré l'enseignement de la langue » (Fuchs, 2001), nous ne travaillons jamais la grammaire dans une séance séparée du cours de français professionnel !

C'est le cours de français professionnel qui nous fournit le corpus¹ où l'on peut identifier le problème de grammaire à discuter, car « seuls la phrase et le texte représentent les unités qui vont permettre toute activité d'ordre grammatical et communicatif » (Fuchs, 2001). Lorsque nous parlons, dans la première partie de la séance, de l'entreprise² (présenter l'entreprise, son siège social, son chiffre d'affaires etc.) afin d'apprendre à nous exprimer en utilisant le lexique spécifique, les étudiants se

¹ce corpus est composé de textes (comme celui de l'Annexe) et d'exercices proposés par des méthodes de français professionnel (*Français.com, Affaires à suivre, Objectif Express*) et qui répondent au mieux à la description de la discipline d'études

²Voir l'Annexe

familiarisent aussi, inconsciemment, avec les quatre pronoms relatifs simples présents dans le texte support.

Dans la deuxième partie de la séance, nous revenons au texte étudié, support initial pour le lexique, et nous l'utilisons, cette fois-ci, comme support pour la grammaire. Nous proposons des exercices conçus du simple au complexe.

D'abord, quelques exercices qui mènent les étudiants à connaître le même texte d'une autre perspective et à observer les pronoms relatifs.

1.a) Notez les phrases suivantes :

- Nous avons un deuxième site à Rennes où nous avons implanté une filiale.
- Aujourd'hui, *TechnositeSA* est une entreprise qui emploie 30 personnes.
- Nous avons réalisé un chiffre d'affaires hors taxe de 8 millions d'euros, dont 3 millions à l'exportation.
- Le salaire de départ que nous offrons est d'environ 64 000 euros par an.

b) Mettez en roumain ces phrases et notez les équivalents roumains de : où, qui, que, dont.

2. a) Regardez le tableau suivant et dites ce que vous remarquez :

Nous avons un deuxième site à Rennes. Nous avons implanté une filiale à Rennes.	Nous avons un deuxième site à Rennes où nous avons implanté une filiale.
Aujourd'hui, <i>TechnositeSA</i> est une entreprise. Cette entreprise emploie 30 personnes.	Aujourd'hui, <i>TechnositeSA</i> est une entreprise qui emploie 30 personnes.
Nous avons réalisé un chiffre d'affaires hors taxe de 8 millions d'euros. Nous avons réalisé 3 millions à l'exportation.	Nous avons réalisé un chiffre d'affaires hors taxe de 8 millions d'euros, dont 3 millions à l'exportation.
Le salaire de départ est d'environ 64 000 euros par an. Nous offrons le salaire de départ.	Le salaire de départ que nous offrons est d'environ 64 000 euros par an.

b) Combien de phrases y-a-t-il à gauche ? Et à droite ?

c) Comment a-t-on réalisé la transformation ?

Ensuite, des exercices¹ qui permettent aux étudiants de manipuler les pronoms relatifs :

3.a) Soulignez les sujets des phrases suivantes :

- Je vois une fille. La fille est belle.
- J'achète des pommes. Les pommes sont rouges.
- Je bois un café. Le café est noir.
- Je reçois un message. Le message est long.

b) Remplacez les sujets de la deuxième phrase par *qui* et transformez chaque groupe en une seule phrase, selon le modèle :

¹Les exercices proposent des phrases courtes, employant des termes familiers et des verbes conjugués au présent de l'indicatif, pour que l'intérêt des étudiants soit centré sur le problème des relatifs. En plus on ne traite que d'une seule valeur des pronoms *où* et *dont* lors d'une seule séance

*La fille est belle. - qui est belle
Je vois une fille qui est belle.*

4.a) Soulignez les compléments d'objet direct des phrases suivantes :

- La femme est grande. Je regarde cette femme.
- L'ami est français. J'attends cet ami.
- La voiture est verte. J'achète cette voiture.
- Le jeu est intéressant. Nous jouons ce jeu.

b) Remplacez les compléments d'objet direct par *que* et transformez chaque groupe en une seule phrase, selon le modèle :

*Je regarde cette femme – que je regarde
La femme [que je regarde] est grande.*

5.a) Soulignez les compléments de lieu des phrases suivantes :

- La ville est magnifique. J'habite dans cette ville.
- Le musée est énorme. Je travaille dans ce musée.
- La maison est accueillante. Je vis dans cette maison.
- La forêt est dense. Je me promène dans cette forêt.

b) Remplacez les compléments de lieu par *où* et transformez chaque groupe en une seule phrase, selon le modèle :

*J'habite dans cette ville – où j'habite
La ville [où j'habite] est magnifique.*

6.a) Soulignez les compléments précédés par *de* :

- La voiture est en vente. Je rêve de cette voiture.
- Les documents sont dans son bureau. J'ai besoin de ces documents.
- L'avocat est indisponible. J'ai besoin de cet avocat.
- Le sujet est intéressant. Nous parlons de ce sujet.

b) Remplacez ces compléments par *dont* et transformez chaque groupe en une seule phrase, selon le modèle :

*Je rêve de cette voiture – dont je rêve
La voiture [dont je rêve] est en vente.*

Le travail sur le corpus composé de phrases extraites du texte étudié et la manipulation des pronoms relatifs sont réalisés sur des fiches, d'abord individuellement, puis en binôme et, finalement, en grand groupe, pour vérifier et corriger les réponses.

Deuxième étape : Nous retenons le rôle des pronoms relatifs et nous formulons les règles de leur emploi.

7. Complétez les affirmations suivantes :

- Le pronom relatif _____ reprend le sujet du verbe qui suit.
- Le pronom relatif *que* reprend le _____ du verbe qui suit.
- Le pronom relatif *où* reprend un complément de _____.
- Le pronom relatif *dont* reprend le complément _____.
- Le pronom relatif remplace un _____ et introduit une subordonnée _____.

C'est l'étape où nous devons insister sur le parallèle entre les pronoms relatifs du roumain et ceux du français. Puisqu'il y a toujours des apprenants qui ne connaissent pas la terminologie, nous la reprenons. Mais nous évitons d'ennuyer ceux qui la connaissent déjà et nous les invitons à nous aider : ils identifient et nomment les pronoms relatifs des exemples que nous proposons en roumain, ils proposent des

exemples pour leurs collègues qui doivent identifier à leur tour ces pronoms, ils donnent les équivalents roumain-français de chaque pronom relatif etc.

Troisième étape : Nous proposons des exercices qui aident à mémoriser et à consolider les règles de l'emploi des pronoms relatifs.

8.a) Soulignez les pronoms relatifs :

- L'ami qui veut m'accompagner est mon meilleur ami.
- L'enfant dont il parle a 10 ans.
- Cette réunion où ils doivent participer est très importante.
- Les cours que je suis finissent en juin.

b) Notez le mot que chaque pronom remplace !

c) Notez le rôle de chaque mot remplacé !

9. a) Soulignez le pronom relatif *que* :

- Je vois que tu veux de la glace.
- La glace que tu veux est une glace au chocolat.
- Tu dis que tu ne connais pas cette fille.
- La fille que tu ne connais pas est ma cousine.
- Je sais que tu cherches ce livre.
- Ce livre que tu cherches est dans ma bibliothèque.

b) Notez les mots remplacés par *que* – pronom relatif !

Ce dernier exercice vise à faire comprendre aux étudiants que, dans les exemples proposés, il y a aussi la conjonction *que* qui lie, elle-aussi, deux phrases, mais qui ne remplace aucun autre mot.

10. Transformez avec *qui* : Marie lit un livre. Le livre est intéressant.

11. Transformez avec *que* : Le professeur est en classe. Je cherche le professeur.

12. Transformez avec *où* : Je vis dans cette ville. Je suis né dans cette ville.

13. Transformez avec *dont* : Ce sujet est assez intéressant. Tu me parles de ce sujet.

14. Transformez avec *qui, que, dont, où* :

- Le document est chez moi. J'ai besoin du document.
- Le lycée est renommé pour les résultats de ses élèves. J'étudie à ce lycée.
- Je vois un garçon. Le garçon est en uniforme.
- Je mange les pommes. Tu me donnes ces pommes.

Quatrième étape : Nous proposons des exercices qui permettent de vérifier la manière dont les étudiants emploient les pronoms relatifs dans des contextes linguistiques nouveaux.

15. Complétez avec *qui* ou *que* :

- J'écoute l'enfant _____ chante.
- Marie apporte les jouets _____ tu demandes.
- La femme _____ tu aimes est ma sœur.
- Le spectacle _____ commence à 19h est annoncé depuis deux années.

16. Complétez avec *que* ou *dont* :

- Les exercices _____ nous devons faire sont assez difficiles.

- La photocopieuse _____ j'ai besoin est en panne.
- Les amis _____ je te parle sont en vacances.
- Les amis _____ j'ai sont très aimables.

17. Complétez avec *qui, que, dont, où* :

- La pomme est un fruit _____ je mange souvent.
- Le bureau _____ je travaille n'est pas trop loin de chez moi.
- J'achète le gâteau _____ tu as envie.
- La femme _____ m'appelle est ma femme.

Conclusion

Comme un jeu, dynamique et motivant, l'activité de grammaire atteint ses objectifs si elle est conçue comme un passe-temps d'équipe, dirigé par un enseignant qui apprécie les efforts et qui aime les initiatives de ses étudiants, mais concrétisé et joué effectivement par les acteurs que deviennent ces étudiants lors de leur apprentissage. L'enseignant favorise les échanges en proposant de travailler en petits groupes formés de 2 ou 3 personnes ayant des niveaux de langue différents et veille à ce que tout le monde soit impliqué et joue son rôle, même si le rythme de chacun est différent. C'est pourquoi il a toujours des tâches supplémentaires et variées à proposer, c'est pourquoi il est toujours au milieu de ses étudiants et leur donne de la confiance. Sa patience lui permet d'enseigner ce qui devait être déjà connu et de reprendre plusieurs fois la même information. Son imagination lui fait surmonter les difficultés imprévues et lui donne l'air décontracté qui crée le climat favorisant la réussite du travail sur la grammaire de ses étudiants.

Bibliographie

- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001, <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté le 2 juin 2022)
- Charaudeau, Patrick, 2001, « De l'enseignement d'une grammaire du sens », *Le français aujourd'hui*, 2001/4 (n° 135), p. 20-30, <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2001-4-page-20.htm> (consulté le 2 juin 2022)
- Dubois, A-L., Tausin, B., 2016, *Objectif express 2*, Paris, Hachette
- Fougerouse, Marie-Christine, 2001, « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2001/2 (n°122), p. 165-178, <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm> (consulté le 25 juin 2022)
- Fuchs, Volker, 2001, « La grammaire du français dans la perspective d'apprenants étrangers », *Le français aujourd'hui*, 2001/4 (n° 135), p. 85-95, <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2001-4-page-85.htm> (consulté le 25 juin 2022)
- Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*, 2015, https://www.equals.org/wp-content/uploads/Inventaire_ONLINE_full.pdf (consulté le 5 juin 2022)
- Mahillon, Brigitte, Tillieu, France, 2018, *100 idées pour enseigner la grammaire autrement*, Paris, Editions Tom Pousse
- Mourlhon-Dallies, F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Les Editions Didier
- Parpette, Chantal, 2001, « Enseignement de la grammaire et discours spécialisé : intérêt et limites de la combinaison », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XX N° 4 | 2001, p. 8-17
- Penformis, J.-L., 2012, *Français.com*, Paris, CLE International
- Piccardo, E., 2014, « Du communicatif à l'actionnel, un cheminement de recherche », http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/CommunicativeToActionApproach/CommunicativeToActionOriented_AResearchPathway_French.pdf (consulté le 10 juin 2022)
- Tausin, Béatrice, Bloomfield, Anatole, 2001, *Affaires à suivre*, Paris, Hachette

ANNEXE



L'ENTREPRENEUR DU MOIS

Franck Martial,
fondateur de *Technosite SA*,
jeune-pousse (start-up)

Pierre Duc : *Technosite SA*, c'est une start-up de plus ?

Franck Martial : Oui et non. *Technosite SA* a été la première société en France de services informatiques spécialisée dans la création et la maintenance de sites Internet pour les PME / PMI.

PD : Où est implanté *Technosite SA* ?

FM : Notre siège social se trouve aujourd'hui dans le 11^e arrondissement de Paris. Nous avons un deuxième site à Rennes où nous avons implanté une filiale.

PD : Comment voyez-vous l'évolution de votre société ?

FM : Au début, nous avons commencé notre activité avec une équipe de 10 salariés. Aujourd'hui, *Technosite SA* est une entreprise qui emploie 30 personnes. Nous sommes actuellement en pleine expansion et nous envisageons d'augmenter nos effectifs de 30 % l'année prochaine. En ce qui concerne nos résultats de l'année dernière, nous avons réalisé un chiffre d'affaires hors taxe de 8 millions d'euros, dont 3 millions à l'exportation et nous avons dégagé un résultat net de 2 millions d'euros. Le semestre dernier nous avons enregistré une progression de 50 % de nos ventes. Pour le moment, nous détenons 12 % du marché français mais nous espérons doubler notre part de marché d'ici deux ans.

PD : Le salaire moyen d'un jeune ingénieur chez vous ?

FM : Le salaire de départ que nous offrons est d'environ 64 000 euros par an.

(*Affaires à suivre*, p.21)

CARMEN BÎZU, docteur en philologie (Polyphonie et discours autobiographique chez Rousseau, Chateaubriand et Sartre) et titulaire du Master (La science et la pratique de la traduction), est chargée de cours et de recherche, dans le cadre du Département de Langues Etrangères Appliquées, Faculté de Théologie, Lettres, Histoire et Arts, Université de Pitesti. Responsable de la publication en ligne du Bulletin scientifique en langues étrangères appliquées (BSLEA), revue dédiée aux étudiants de l'Université de Pitești, et membre de l'Association Roumaine des Départements Universitaires Francophones (ARDUF), elle s'intéresse à présent à la terminologie et à la didactique du Français sur Objectifs Spécifiques.

**“THE PEN IS MIGHTIER THAN THE SWORD”
A FRAMEWORK FOR EFFECTIVE MILITARY
COMMUNICATION IN ENGLISH / “LA PLUME EST PLUS
PUISSANTE QUE L’ÉPÉE”
UN CADRE POUR UNE COMMUNICATION MILITAIRE
EFFICACE EN ANGLAIS¹
DOI: 10.5281/zenodo.7459175**

Abstract: Accurate, clear, and concise communication in the military is one of the most important elements of interaction at all levels of the organization. Qualitative writing draws on unambiguous and coherent discourse, whose construction must respect a specific style and standards. The article proposes an informed discussion targeting the development of military writing skills, based on clear standards and guidelines. Drawing on a specific example (military memorandum), the authors discuss the most prevalent elements of effective military writing and suggest a specific military writing style aimed at ensuring a successful written interaction in this professional context.

Keywords: communication, military writing, military students, style, standards, guidelines.

Résumé: La communication précise, claire et concise est l’un des éléments les plus importants de l’interaction à tous les niveaux de l’organisation militaire. La rédaction de qualité s’appuie sur un discours sans ambiguïté et cohérent, dont la construction doit respecter un style et des normes spécifiques. L’article propose une discussion éclairée visant le développement des compétences en rédaction militaire, sur la base de normes et de directives claires. En partant d’un exemple spécifique (mémoire militaire), les auteurs discutent les éléments les plus courants d’une rédaction militaire efficace et suggèrent un style de rédaction militaire spécifique, visant à garantir une interaction écrite réussie dans ce contexte professionnel.

Mots-clés: communication, rédaction militaire, étudiants militaires, style, normes, directives.

Introduction

Discussing the meaning of the adjective “effective” represents a good starting point for reconsidering effective army writing. By definition, effective means “successful in achieving the result that you want” (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/effective>, June 10th, 2022), “adequate to accomplish a purpose; producing the intended or expected result” (<https://www.dictionary.com/browse/effective>, June 10th, 2022) or “producing the desired effect” (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/effective>, June 10th, 2022). Based on these explanations, we can deduce that functionality is at the core of effective writing, in that writing is effective when it is functional.



¹ Brândușa-Oana NICULESCU, "Nicolae Bălcescu" Land Forces Academy of Sibiu, Romania, branducosma@yahoo.com; Isabela-Anda DRAGOMIR, "Nicolae Bălcescu" Land Forces Academy of Sibiu, Romania, izadragomir@yahoo.com

Figure 1 – Convergence of writer’s intention and readers’ expectations

Functionality refers to evaluating a writing product in terms of its adequacy for accomplishing the writer’s purpose; from the readers’ perspective, it must fulfil their reasons for reading (Gieseman, 2015). Consequently, functional writing represents a successful marriage between intentions and expectations (Figure 1).

At the intersection of these two dimensions, the concept of functionality also brings into discussion the importance of a writing standard, one that would emphasize the functions of writing over its forms, while accounting for the critical thinking and reasoning abilities that must underlie effective communication. Therefore, a functional standard is needed in order to help writers develop and express their ideas, and readers to understand and apply them. Such a standard would integrate the conventions for various types of written products, detailing on structure, style, form, and language.

A brief examination of the specialized literature on the topic of military writing will provide context and clarity for developing pertinent arguments underlying the utility of writing. Traditionally, the military has always emphasized the importance of clear written communication, whose conventions have been promoted in different manuals: Army Regulation 600-70, *The Army Writing Program* (1985), Department of the Army Pamphlet 600-67, *Effective Writing for Army Leaders* (1986), Army Regulation 25-50, *Preparing and Managing Correspondence* (2015), or discussed in different publications, by authors such as: Desirae Gieseman (2015), Jim Tice (2015), Lyn Quitman Troyka and Douglas Hesse (2018) etc.

Undoubtedly, there is a wide array of works that aim at improving writing skills. By and large, all theoretical and practical approaches target prevalent challenges in writing, such as simplicity, style, format, composition techniques, language (structural accuracy, lexical appropriateness), and mechanics.

1. Writing for improvement

“We must improve our communicating skills. An order that can be understood will be understood. When and if our soldiers will be called upon to risk their lives in the accomplishment of their mission, there must be no mistaking exactly what we require from them. All of us, from chief down, need to improve our skills. Learning to write well is a lifelong endeavor”.

With U.S. Army General John A. Wickman’s caveat in mind, developing writing skills has become a long-term objective of military instruction, at all levels of education and throughout the professional career.

During their studies, military students can improve academic competence by writing memoranda, letters, articles, essays, or reports about professional military topics. This instructional necessity stems from the reality that future military leaders will have to write as part of their daily tasks. Familiarizing students with the conventions of professional writing is inherent to their future development and a catalyst for developing competent and versatile leaders.

Success in the current and future operational environments (deeply typified by versatility, uncertainty, complexity, and ambiguity – VUCA) requires a cognitive approach based on another VUCA framework (vision, understanding, clarity, and agility). Starting from our extensive teaching experience in military higher education, we can argue that challenging and encouraging cadets to write facilitates the development and improvement of critical thinking skills. In order to develop vision, understanding, clarity, and agility, future leaders need to be trained to become free, creative, critical, and risk-taking thinkers. In his 2011 article, Lythgoe advises: “if the Army wants better thinkers, we should start by educating better writers” (2011:49).

To enhance military students' ability for critical thinking and prompt them to tackle various professional issues in greater depth, we encourage the production of different forms of communication that target a wide array of cognitive abilities, including reasoning, argumentation, synthesizing, creativity, etc. Through writing, creative thinking is integrated within critical thinking. More than often, the application of creative processes in dealing with doctrinal procedures, typically considered analytical, is essential for problem solving. For example, the military decision making process (MDMP) considerably depends on a certain amount of creativity, especially in the "generate options" step, which is not typically based on a creative approach. Against this backdrop, we advocate the implementation of a writing class, in which students have the opportunity to practice and improve their writing skills in a framework that allows them to apply both critical and creative thinking in order to visualize, understand, describe, and solve different problems. Such practice can represent an effective springboard for what future leaders will be required to produce as part of their job: different formal and authoritative written products (correspondence, pamphlets, memoranda, regulations, studies, policy documents, decision papers, briefing notes, after action reviews, schedules, plans, orders, etc.).

2. Army writing standards

As early as 1986, the U.S. Army set up a writing program detailed in the DA Pamphlet 600-67, a document that coined the phrase "the standard for Army writing" justifying its necessity by framing writing as an essential leadership skill. It postulated that "Good Army writing is clear, concise, organized, and right to the point" (Effective Writing for Army Leaders, 1986:1). In other words, it is structured. It means that it is well-organized, according to independent units of information that are easily accessible, manageable, and reusable. One of the most essential writing skills, especially when it comes to written military products, is the ability to permeate one's composition with structure.

Structuring military writing hinges on a series of basic principles:

1. *Bottom line up front (the BLUF principle)*, which mandates structuring written products by starting with the main point/idea. Beginning a composition with the main idea helps quickly transmit a focused message and avoids bearing the main point in details.

2. *Separate ideas according to paragraphs*. The basic element of all structured writing is the paragraph. It should contain systematically organized elements of composition: a topic sentence, main points (variable in number), and a conclusion.

3. *Write meaningful paragraphs*. A meaningful paragraph is (a) organized, (b) systematically developed, and (c) logically arranged.

(a) There are different patterns of paragraph organization, according to the manner in which information is presented, i.e. the linguistic function to be deployed in communication:

- narrative (time order);
- descriptive (spatial order);
- comparison and contrast (focus on similarities and differences);
- cause and effect (roots of a problem and the results);
- analysis (examination of concepts, notions, situations);
- classification (grouping of concepts, notions, situations);
- definition (explanation of a topic or term).

(b) Paragraph development should follow the application of the following guidelines:

- express one idea in each paragraph;
- begin each paragraph with a topic sentence;

- add supporting details and data;
- emphasize main idea in the last sentence;
- connect ideas with appropriate linking devices (addition, cause or result, comparison, explanation, repetition, concession, etc.).

(c) At composition level, a logical arrangement of paragraphs ensures a coherent and cohesive flow of ideas. Regardless of the format, the text of military writing typically consists of three parts: introduction, body, and conclusion.

- the introduction, or the initial paragraph (or paragraphs) announces the topic of the writing, states the problem, indicates the purpose, or contextualizes the subject;
- the body (regardless of its arrangement or number of paragraphs) presents the most consistent information, with facts, criteria, or data presented first, and analyses, explanations, or exemplifications following;
- the conclusion summarizes the essential points made in the paper and normally recommends a specific course of action.

4. *Use a specific format.* Military writing abounds in explicit formats, to be used according to the intended purpose of written communication: memoranda (formal, informal, special purpose memos), operations orders (OPORDs), fragmentation orders (FRAGOs), standing operating procedures (SOPs), reports (after action, situation), surveys, etc.

Organizing information into coherent sentences and paragraphs is not the sole prerequisite of clear communication. Effective writing also entails observing a specific writing style based on well-established guidelines. Principles of effective style include accuracy, brevity, completeness, clarity, coherence, and unity. All these elements should be reflected in the manner in which distinctive parts of the written discourse (words, phrases, sentences, and paragraphs) are constructed. In order to adopt and apply an effective military writing style, the following must be observed:

1. *Choose effective words and phrases.* The selection of vocabulary and grammar directly impacts on the clarity and conciseness of the discourse. Lexical choices should be informed by the use of concrete, common, familiar, meaningful words. Clarity is also achieved by the avoidance of wordiness, of stilted words and overworked phrases. For example, artificial connectives such as “accordingly” or “consequently” could be replaced by their more simple equivalents “and so”, “therefore”, while trite phrases such “for the reason that” or “in the event that” or “on the basis of” could be avoided by using fresher and more natural synonyms: “since”, “if”, and “by” respectively.

2. *Build clear, concise, and logical sentences.* Each sentence should be limited to a single thought and grammatical ambiguities, such as faulty pronoun references or misused parallel constructions should be avoided. A sentence of the type “The American soldier followed the Taliban into the hills, where he shot him.” can prove confusing as “the Taliban” could be mistaken for the antecedent because of the ambiguous pronoun reference. In the clear version, this sentence might read “The American soldier followed the Taliban into the hills and shot him.”

3. *Write complete sentences,* by not omitting parts of compound tenses or necessary prepositions in set phrases. The awkward formulation “The higher echelon is neither interested nor concerned with our proposition.” can be rendered more accurate by using the correct preposition with each phrase “The higher echelon is neither interested in nor concerned with our proposition.”

4. *Write coherent sentences.* A sentence that is both clear and coherent must be unified. This translates into avoiding wrong subject-verb relationships and using short sentences instead of complicated paragraph-like constructions. By the AR 25-50 standard, “The average length of a sentence should be about 15 words.” (Preparing and Managing Correspondence, 2015:6). However, not all sentences should be limited to this standard. A majority of short sentences make the writing appear childish and dull.

Therefore, the length of sentences should vary and be balanced so as to achieve an average of approximately 15 words.

5. *Use the active voice.* This is probably one of the major style alterations that go against the traditional habit of using passive voice in military communication. A direct, natural, and forceful style is enhanced by the active voice. On the other hand, the passive voice transmits a vague, indirect, and unfocused message which hides the doer of the action and avoids agency, thus hindering communication. However, the passive voice is indicated in specific contexts, for example when the actor is unknown or unimportant or when the emphasis is placed on the action rather than on the actor: “Our left flank was attacked at dawn.”

3. Setting the example

The following are examples of poor writing versus good writing, whose analysis is based on authentic samples of military correspondence, adapted from DA PAM 600-67 (Effective Writing for Army Leaders, 1986:7-8). The comparison between the samples pivots on the calculation of the clarity index of the texts, which is a clear indication of the effectiveness of the language used and the brief and concise construction of the discourse. The clarity index has been calculated according to the following formula¹:

$$(B \div A) + (C \div B) = \text{CLARITY INDEX}$$

* where $C \div B$ represents the percentage of long words $\times 100$

The interpretation of the clarity index should be done as follows: if the score is less than 20, the writing is probably too abrupt – too simple. If it is greater than 40, the writing is probably too complex for easy understanding. Consequently, the easiest to read and comprehend without difficulty is an index of around 30.

<p>DEPARTMENT OF THE ARMY 41st Field Artillery Regiment Fort Monroe, VA</p>
<p>12 December 2020</p>
<p>SUBJECT: Request to be assigned to participate in the FTX “Snow Hunter”</p> <p>Commander 2nd Battalion 41st Field Artillery Fort Monroe, VA</p> <ol style="list-style-type: none">1. It has recently come to my attention that this Battalion urgently needs a volunteer to participate in the Field Training Exercise “Snow Hunter” in Fort Drum this winter.2. I graduated third in a class of sixty-one from the U.S. Army Winter Warfare School in July 2018 and was awarded the distinction of a distinguished graduate. I studied the latest tactics for cold weather patrols which make me a specialist in the field.3. The S-3 Captain informed me that anyone interested should submit a copy of their last physical examination. As shown, I have suffered no cold weather injuries, which makes me less susceptible to such injuries.

¹ Effective Writing for Army Leaders, 1986:3

4. I strongly believe that I am currently eligible and fully qualified to participate in this Field Training Exercise.

THOMAS C. BENNET
1LT, FA

Sample 1.a – Example of poor writing

DEPARTMENT OF THE ARMY
41st Field Artillery Regiment
Fort Monroe, VA

12 December 2020

SUBJECT: Request for FTX “Snow Hunter” Assignment

Commander
2nd Battalion
41st Field Artillery
Fort Monroe, VA

1. I request to represent the Battalion on FTX “Snow Hunter” in Fort Drum this winter.
2. I feel qualified for this assignment due to my expertise in cold weather operations. I am also a distinguished graduate of the Army Winter Warfare School.
3. Find attached a copy of my latest physical examination.

THOMAS C. BENNET
1LT, FA
PC

Sample 1.b – Example of good writing

The two examples in sample 1 illustrate two different standards and styles of military writing composition. Although it respects the required format, the first sample is considered poor writing because it is too elaborate, does not respect the BLUF principle and contains laboured constructions that make the overall message complicated, overly detailed (e.g.: “*It has recently come to my attention that ...*”; “*The S-3 Captain informed me that anyone interested should submit a copy of their last physical examination*”) and permeated with subjective formulations (“*I strongly believe that I am currently eligible and fully qualified ...*”).

For the sake of clarity, military writing in general and this type of military letter, in particular, require more precise phrasing, straightforward language, concise sentences and plain constructions. As shown in the second example, an ideal sample will start with a clearly formulated main idea (e.g.: “*I request to represent the Battalion on FTX Snow Hunter in Fort Drum this winter.*”) and then briefly develop the ensuing statements that support the topic sentence.

A quick quantitative overview of the two samples indicates a numerical imbalance of the total number of sentences, number of words, number of long words and words per sentence (Table 1). The last column in the table comparatively illustrates the clarity index of the two texts:

SAMPLES	No. of sentences (A)	No. of words (B)	No. of long words (C)	CLARITY INDEX
SAMPLE 1.a	6	149	25	41
SAMPLE 1.b	4	68	9	30

Table 1 – Quantitative analysis for samples 1.a and 1.b

We can observe that the “good writing” example contains only a third of the total number of words used in the first sample. Also, the number of long words in the first example is almost triple as compared to the second example. As a result, the overall clarity index is higher in the first example, which clearly supports the conclusion that this sample is too wordy, too elaborate, and too detailed, and fails to obey the principle of message simplicity.

SUBJECT: Summary of Action

1. Herewith is the Summary of action regarding the elimination case of the mentioned officer. Be reminded that when I informed you about this case, I recommended that the Vice Chief be briefed of my conclusions since he, as CC FORSCOM, initiated the Board of Inquiry and finally recommended that the Board’s proposal for elimination under other than honorable conditions be considered. You charged me with briefing the Vice Chief and advised that after I had decided on the matter you would come to a final decision concerning the case.

2. I requested and obtained an interview with the Vice Chief. I made clear that I wanted to inform him of my recommendation to you in the case since he had activated the Board of Inquiry and had eventually recommended that the Board’s recommendation for the elimination of COL Marrow be approved with an under other than honorable conditions discharge. The Vice Chief was appreciative of my consideration but refrained from commenting regarding his decision on my recommendation.

Sample 2.a – Example of poor writing

SUBJECT: Summary of Action

Here is LTC Marrow’s case summary.

I did decide to meet with the Vice Chief. I felt that since General Smith, as CG FORSCOM, started the case and recommended discharging Marrow, he ought to get the update.

The Vice Chief appreciated my visit but did not make any comment regarding my recommendations.

Sample 2.b – Example of good writing

The two samples presented above are examples of military summaries of action. We can identify clear discrepancies between sample 2.a and 2.b and it is obvious that sample 2.a displays a burdened style, with long, complicated sentences, containing embedded structures that affect the coherence of the message (e.g. “*You will recall that when I briefed you on this case, I suggested that the Vice Chief be informed of my recommendation since he, as CC FORSCOM, initiated the Board of Inquiry and ultimately recommended approval of that Board’s recommendation for elimination under other than honorable conditions*”). Comparatively, sample 2.b respects the standards of Army writing, being brief, clear, and concise in transmitting the main idea (e.g. “... *I did decide ...*”, “*I felt that ...*”). There is a definite imbalance in terms of the length of the two samples, which results in the following clarity index score:

SAMPLES	No. of sentences (A)	No. of words (B)	No. of long words (C)	CLARITY INDEX
SAMPLE 2.a	6	168	36	49

SAMPLE 2.b	4	52	7	26
------------	---	----	---	----

Table 2 – Quantitative analysis for samples 2.a and 2.b

The analysis indicates that, in terms of words, sample 2.b uses less than a third, as compared to sample 2.a, giving the clarity index almost half the value of the latter.

DA form 4697- Report of Survey

I have examined all available evidence as shown in exhibits A to G and as indicated below have personally investigated the same and it is my belief that the article(s) listed hereon and/or on attached sheets, total cost \$433.50 was not damaged in an accidental manner. Something like this does not just happen; therefore, the soldier is responsible if negligent. AS SP4 Farmer states in his statement (exhibit B) the tailgate of the M113 was down when Corporal Newton laid his M16 on it to don his protective mask, (Exhibit A), because he thought he smelled CS. This act was in direct contravention of the Division, Brigade, Battalion, and Company Field SOP which states in part that “at no time will equipment be placed on the ramp of M113 personnel carriers” (Exhibit G). It also is expressly prohibited by the proper masking procedure which is to hold the rifle between the legs while masking (Exhibit F, “Soldier’s Manual of Common Tasks,” p.37). When the squad leader (SSG Clark) told the driver to raise the ramp Exhibit C), he didn’t know that Newton had set his weapon down on the ramp. It was dark and nobody could see anything and Newton was still adjusting his mask. Well, one thing led to another and the next thing you know Newton M16 is only good for shooting around corners. Such actions show negligence and make SP4 Farmer liable for restitution. (Exhibit D – statement from DS maintenance saying the M16 is irreparably damaged beyond repair).

Sample 3.a – Example of poor writing

DA form 4697- Report of Survey

I have investigated the evidence and find CPL Andrew C. Newton as negligent. CPL Newton damaged his M16 by carelessly leaving it on an M113 ramp. CPL Newton admits that he laid his M16 on the tailgate of the M113 to put on his protective mask. By doing so, he violated two specific directives. CPL Newton neither followed proper masking procedure (Exhibit F, “Soldier’s Manual of Common Tasks,” p.37) nor obeyed his field SOP that “at no time will equipment be placed on the ramp of personnel carriers” (Exhibit G). His squad leader, SSG Clark, attests (Exhibit C) that CPL Newton knew the SOP.

Direct support maintenance confirms that the M16 (total cost - \$433.50) is damaged beyond repair (Exhibit D).

Sample 3.b – Example of good writing

The last two examples are illustrations of a “good” and a “poor” survey report, a type of military writing aimed at presenting the conclusions of an investigation in the aftermath of an incident. Again, the two samples are unequal in what concerns the length of the text, which clearly shows that the longer text is too laboured, offering too many unnecessary information and details that hinder the clarity of the message. This assessment is also illustrated by the clarity index, calculated as follows:

SAMPLES	No. of sentences (A)	No. of words (B)	No. of long words (C)	CLARITY INDEX
SAMPLE 3.a	9	251	33	40
SAMPLE 3.b	7	121	16	30

Table 3 – Quantitative analysis for samples 3.a and 3.b

The quantitative analysis of the samples discussed supports the qualitative interpretation in that it statistically demonstrates the discrepancies between the

discussed examples in terms of discourse construction. According to the discussed standards and styles of military writing, the second sample in each pair is considered a better example because it respects the requirements that messages be short, brief, and accurate and that they express ideas unambiguously by presenting factual and pertinent information.

Conclusion

There is no doubt that, if used properly, the pen is mightier than the sword. Army writing becomes effective when it clearly transmits the writer's intention and meets the reader's expectations. To these aims, military writing must observe specific standards that regulate the writing process by applying appropriate writing conventions. The implementation of a functional standard does not mean an abrupt divorce from the traditional approaches of English composition, but rather a more practical reinterpretation of the principles and guidelines standardizing written communication. The novelty of our proposal is a paradigm shift that pivots on the "think well, write well" approach, which successfully blends critical and creative thinking in the framework of writing non only as a means of communication, but also as a way of developing the necessary competences of future military leaders.

Bibliography

- Army Regulation 25-50, *Preparing and Managing Correspondence* (2015). Washington, DC: U.S. Government Printing Office [GPO], 17 May, p. 6, accessed June 21, 2022, https://armypubs.army.mil/epubs/DR_pubs/DR_a/ARN32225-AR_25-50-003-WEB-6.pdf.
- Cambridge Dictionary online, accessed June 21, 2022, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/effective>
- Department of the Army Pamphlet 600-67, *Effective Writing for Army Leaders* (1986). Washington, DC: U.S. Government Printing Office [GPO], 2 June, accessed June 20, 2022, https://www.lsu.edu/hss/milsci/resources/dapam600_67.pdf, p. 1.
- Dictionary.com online, accessed 10 June 2021, <https://www.dictionary.com/browse/effective>
- Gieseman, D., 2015, "Effective Writing for Army Leaders: The Army Writing Standard Redefined", *Military Review* 95, no. 5, September-October, pp. 106-118, accessed June 10, 2022, https://www.armyupress.army.mil/Portals/7/military-review/Archives/English/MilitaryReview_20151031_art016.pdf
- Lythgoe, T.J., 2011, "Flight Simulation for the Brain: Why Army Officers Must Write", *Military Review* 91, no. 6, November-December, p. 49 (pp. 49-56), accessed June 19, 2022, https://www.armyupress.army.mil/Portals/7/military-review/Archives/English/MilitaryReview_20111231_art001.pdf.
- Merriam-Webster online, accessed June 22, 2022, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/effective>
- Quitman Troyka, L. and Hesse, D., 2018, *Simon and Schuster Handbook for Writers* (11th edition), Boston: Pearson Education.
- Tice, J., 2015, "Changes for NCOs: New Writing Test, Leader Course", *Army Times* online, 8 February, accessed 23 June 2022, <https://www.armytimes.com/news/your-army/2015/02/08/changes-for-ncos-new-writing-test-leader-course/>.

BRÂNDUȘA-OANA NICULESCU is an Assistant Professor in the Department of Applied Social Sciences and Humanities, the Faculty of Military Sciences, at "Nicolae Bălcescu" Land Forces Academy. She has been teaching English as a foreign language for twenty-one years. She graduated in Foreign Languages – English and Romanian – from "Lucian Blaga" University of Sibiu in 2000. She holds a Doctor's Degree in Philology from "Lucian Blaga" University of Sibiu. Her areas of interests include teaching English as a foreign language, teaching English for Specific Purposes (military English), research in Romanian Higher Education institutions, didactics, pedagogy, and intercultural communication.

ISABELA-ANDA DRAGOMIR is an Assistant Professor in the Department of Applied Social Sciences and Humanities, the Faculty of Military Sciences, at “Nicolae Bălcescu” Land Forces Academy, where she is teaching English as a foreign language to military personnel, at undergraduate and postgraduate levels. She graduated in Foreign Languages – English and French – from “Lucian Blaga” University of Sibiu in 2001. She holds a Master’s Degree in Educational Management and a PhD in Philology, with focus on Linguistics – Discourse Analysis. Ms. Dragomir’s areas of expertise include teaching English as a foreign language, teaching military English, assessment and evaluation, higher education, adult education, e-learning.

**CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES ET
TERMINOLOGIE SPÉCIFIQUE AU DOMAINE DES VOITURES
ÉLECTRIQUES / LINGUISTIC CHARACTERISTICS AND
SPECIFIC TERMINOLOGY IN THE FIELD OF ELECTRIC CARS¹**

DOI: 10.5281/zenodo.7509180

Résumé: Dans le cadre de cette étude, nous allons insister sur les difficultés auxquelles les étudiants en Langues Modernes Appliquées se heurtent pendant les cours de Langues de spécialité ou de Traductions spécialisées, au moment où ce type de discours issus de sphères spécialisées est transformé en objet d'enseignement pour les étudiants. Nous examinerons l'emploi de certaines catégories grammaticales et nous nous pencherons sur certains aspects qui visent la multiplication terminologique, dans un corpus d'articles de recherche du domaine des automobiles électriques. Nous nous intéressons à démontrer que, comme dans toute langue spécialisée, les particularités dans l'utilisation de la terminologie plus ou moins technique relative aux voitures électriques, dépendra du contexte de communication et de la relation entre l'émetteur (auteur de l'article) et le récepteur (le lecteur).

Mots-clé: langue de spécialité, exploitation didactique, créativité terminologique, valeur métaphorique.

Abstract: In this article, we shall focus on the difficulties encountered by the students in Applied Modern Languages during their courses of Specialized Languages or Specialized Translation, when the discourse of the specialized fields becomes an object of study. We will examine the use of certain grammatical categories and consider some of the aspects that regard terminological multiplication in a corpus of research articles from the field of electric cars. Our aim is to demonstrate that, as in all the specialized languages, the particularities in the use of the more or less technical terminology related to electric cars depends on the communicative context and the relation between the transmitter (the author of the article) and the receiver (the reader).

Key words: specialized language, didactic valorization, terminological creativity, metaphoric value.

Introduction

L'histoire de la terminologie française des véhicules électriques date de 1834, année de la construction de la première voiture de ce type. À partir de ce moment-là les recherches et les études scientifiques dans ce secteur se sont multipliées, parce qu'on avait besoin de communiquer ce nouveau contenu spécialisé (nouveaux concepts, connaissances accumulées, méthodes employées, etc.). Les dernières années, en matière d'automobiles électriques, tout a été révisé: construction, vente, entretien, etc. Par conséquent, le jargon technique utilisé a subi des modifications importantes. On a assisté à l'évolution de la terminologie spécifique, à la dynamique du vocabulaire, on pourrait même parler d'un processus de ré-éducation terminologique, d'autant plus que les spécialistes soutiennent que « le taux de renouvellement de la langue de spécialité, et en particulier du vocabulaire spécialisé, est élevé ». (Kocourek, 1982: 22)

Bref aperçu théorique et constitution du corpus

Depuis les années '70, la notion de *langue de spécialité* a évolué énormément (Galisson et Coste, 1976; Lerat, 1995; Cabré, 1998), mais le domaine reste encore au cœur des préoccupations pour les didacticiens. Notre étude sera centrée sur le français spécifique au domaine des voitures électriques, comme sous-ensemble du français technico-scientifique. Il arrive que ces discours issus de sphères spécialisées soit transformé en objet d'enseignement pour les étudiants. En effet, le domaine de la construction ou de la

¹ Ana-Marina TOMESCU, Université de Pitești, Roumanie, marina.tomescu@upit.ro

vente des voitures électriques, caractérisé ces dernières années par une démultiplication terminologique permanente, constitue un champ d'études privilégié pour les terminologies, les traducteurs et les enseignants. C'est ce que les spécialistes appellent un changement de domaine par le passage d'un « savoir-savant » à un « savoir à enseigner » (Chevallard, 1991: 20). Notre but est celui d'explorer cet univers référentiel, qui aide à la description de ce type d'automobiles et, par voie de conséquence, à l'enrichissement du lexique de spécialité. Dans la constitution des ressources didactiques l'enseignant doit viser trois objectifs: identifier la terminologie spécifique au domaine des voitures électriques, mettre cette terminologie à la disposition des étudiants, proposer des activités qui aident à maintenir un niveau adéquat du point de vue linguistique.

Les registres de langue étudiés dans notre article viseront le français standard, plus précisément le registre soutenu et courant, dans sa manifestation écrite, car notre corpus sera composé d'une vingtaine de textes parus sur Internet, du 1er septembre jusque décembre 2022, publiés par deux revues de spécialité: *Revue automobile* et *L'automobile Magazine* (comportant environ 22500 caractères, nombre compté dans Word). Tout comme pour Dubois et al. (1973: 486), dans notre cas *texte* est synonyme de *corpus*. Dans la sélection des textes nous avons pris en considération au moins trois critères: le sujet, le niveau de spécialisation, les destinataires, le genre textuel (L'Homme, 2020, 140-142). Ces textes s'adressent au moins à quatre types de lecteurs sur Internet: les non-spécialistes qui utilisent Internet comme source de lecture, les étudiants qui s'initient aux métiers de l'ingénierie, de la mécanique, de l'automobile, ainsi que les accros de l'automobile intéressés aux dernières découvertes dans le domaine ou les clients potentiels de ce type de voitures.

Et pourquoi un corpus constitué de textes publiés dans la presse écrite? Parce que même si le secteur des automobiles électriques s'accompagne d'une terminologie hétérogène, extrêmement riche, au niveau de la communication il faut accorder l'importance nécessaire à la vulgarisation des textes auxquels le grand public a accès.

De plus, les textes sélectionnés se caractérisent par la cohérence de leurs phrases constitutives, car ils répondent aux exigences de l'activité des spécialistes par le sujet par le sujet traité, le descriptif des phénomènes et les informations apportées.

Premises

L'hypothèse de départ de notre analyse vise les difficultés auxquelles les étudiants en Langues Modernes Appliquées (Université de Pitești, Roumanie) se heurtent pendant les cours de *Langues de spécialité* ou de *Traductions spécialisées*, dispensés aux étudiants en deuxième année. Ce sont des jeunes qui visent une intégration immédiate sur le marché du travail et il leur arrive d'être confrontés à des expressions spécialisées de la langue. L'expérience didactique nous a menés à conclure qu'un enseignement fondé principalement sur la terminologie de spécialité ne suffit pas. Il faut proposer chaque fois des activités de rattrapage linguistique, afin d'acquérir les compétences de communication en contexte professionnel, qui représentent l'un des objectifs de ce cours, autrement « il faut reconnaître que l'exploitation des textes techniques serait difficile avec des étudiants qui n'auraient pas un niveau minimum en langue. » (Charnock, 1999: 296)

Du côté de l'enseignant, la première grande difficulté est représentée par la constitution des ressources en langues de spécialité, aptes à une exploitation didactique et « quand bien même ces ressources existent, elles ne sont pas nécessairement adaptées aux objectifs linguistiques et didactiques visés. » (Carras, Álvarez Martínez, 2022)

La seconde difficulté qu'il faut mentionner est le temps limité de l'apprentissage: pour le cours de *Langues de spécialité* les étudiants disposent de 28 heures et pour les travaux dirigés de *Traductions spécialisées* le curriculum prévoit 28 heures pour chaque

type de langage (économique, juridique, scientifique et technique). À notre avis c'est un temps insuffisant pour que les étudiants réussissent à développer les différentes compétences communicatives visées par la formation proposée. Négliger tout type de difficulté ou éviter les activités d'amélioration peut mettre en danger la réussite du processus d'apprentissage en général ou amener les élèves à penser que l'accumulation des connaissances en FOS représente une frontière infranchissable pour l'apprentissage du français langue étrangère.

Méthodologie

Selon nous, ces textes de vulgarisation scientifique garantissent la représentativité linguistique des éléments linguistiques explorés, grâce à une enquête qui a été réalisée en grande partie de manière manuelle, mais aussi automatique, à l'aide du concordancier *AntConc*. Ce logiciel a aidé à l'extraction des cooccurrents qui s'inscrivent dans le même cadre référentiel. Au-delà d'une littérature antérieure sur le français scientifique et technique (Mangiante & Parpette, 2004, 2011; Cabré, 2008, Jacques & Tutin, 2018), notre analyse est basée principalement sur l'examen direct des textes qui constituent notre corpus.

La fonction principale de ce type de textes est celle d'exprimer et de communiquer le contenu technique, voire scientifique et, dans cette perspective, on sous-tend les caractéristiques spécifiques au français technique et scientifique:

- les unités lexicales: *essieux électriques, système hybride, chaîne cinématique*
- les structures syntaxiques: *par conséquent, si la demande de puissance l'exige*
- ...
- les particularités brachygraphiques, telles que les symboles, les chiffres, les unités de mesure (*une batterie de 50 kWh, au-delà de 80%, les ECO-G 100 – compatible SP95, GPL et TCe 110*) ou les sigles (*Combo CCS, CHAdEMO, Mercedes EQS, Q4 e-tron*). Ces unités sont employées parce qu'elles sont brèves, concises, précises et, de surcroît, moins ambiguës. C'est une caractéristique parfois négligée dans les études sur la langue technique et scientifique.

La silhouette carrée octroie un volume habitable exceptionnel à ce Kangoo de 4,49 m de long - une version longue de 4,90 m arrive en 7-places ... Si l'engin démarre à 25 900 € en TCe 100, le TCe 130 n'est proposé ... (21 décembre)

Choix des titres

Les titres des articles que nous avons sélectionnés répondent à la caractéristique la plus importante: ils représentent la contraction du texte écrit, donc ils sont clairs, concis et informatifs. Par conséquent, il s'agit d'une expression bien précise, surtout des syntagmes nominaux (*Électrique? Oui et non*), parfois prépositionnels. Quelquefois le titre emprunte la forme d'une phrase complète, même interrogative (*Jogger hybride électrique/essence: en 2023, l'heure de vérité pour Dacia ?*). Ce type de titres est considéré incitatif et mystérieux par certains lecteurs, car la réponse est sous-entendue. Dans la plupart des cas ce sont de titres descriptifs, neutres, dont l'information principale manque, dans le but de deviner le résultat porté par l'article.

Catégories grammaticales plus ou moins fréquentes

Dans notre analyse nous avons examiné la sélection des catégories grammaticales, employées pour transmettre l'information aux lecteurs, d'une manière concise et impartiale.

L'utilisation de la terminologie spécialisée dans les textes choisis est évidente. De ce point de vue, le nom représente la classe grammaticale la plus privilégiée dans les textes

qui constituent notre corpus. En fonction de la relation existante entre l'émetteur (l'auteur de l'article) et le récepteur (le lecteur de l'article), le degré de spécialisation des termes simples ou complexes peut varier, selon la classification faite par Durán Muñoz et Del Moral Álvarez (2014):

- communication expert-expert, c'est-à-dire entre ingénieurs, concepteurs, spécialistes en technologie de l'automobile. Il s'agit dans ce cas d'une communication très technique, hautement spécialisée et qui emploie un lexique très précis, concis, maîtrisé par les deux parties en contact. Dans les textes sélectionnés nous avons rencontré des noms qui appartiennent à cette catégorie: *l'hybridation, une borne de niveau 1/2/3, la puissance du freinage régénératif, sa calandre, l'agencement matriciel, les capteurs radars, l'électrification, les métaux de la cathode, le préchauffage de l'habitacle, des cycles de recharge, des ions de lithium à l'intérieur de l'électrolyte, les hybrides rechargeables, les connecteurs de câbles de recharge*, etc.

Parfois des termes complexes sont souvent employés. Comme les spécialistes connaissent bien leur signification, on utilise souvent des sigles, des acronymes, tels que:

- pour le type de véhicules : *véhicule électrique – VE, véhicule électrique à batterie – VEB, véhicule électrique hybride rechargeable – VEHR, véhicule rechargeable – PiV, véhicule à faibles émissions – ULEV, véhicule à énergie nouvelle – VEN, véhicule électrique à pile à combustible – VEPC*;
- pour l'autonomie des véhicules: les cartes *RFID* (pour Radio Frequency Identification Devices, ou systèmes d'identification par radiofréquence), le réseau « *POD Point* » (technologie britannique), le *Cycle WLTP* mixte (autonomie en km du véhicule calculée via un test normalisé);
- pour les batteries et les connecteurs, classifiés selon leurs caractéristiques: *type 1* (prise à cinq broches dotée d'un clip), *type 2* (prise à cinq broches dotée d'un bord plat), *type SC* (Tesla SuperChargeurs), *type CHAdeMO* (prise ronde à quatre broches), *CCS* (systèmes de charge combinés), *J1772* (le standard nord-américain pour les recharges de niveau 1 et 2, pour la majorité des automobiles électriques).
- pour la recharge bi-directionnelle (des notions terminologiques sont plutôt empruntées à l'anglais): *V2X* (Vehicle to X - correspond à toutes les recharges bi-directionnelles), *V2G* (Vehicle to Grid - véhicule vers le réseau), *V2L* (Vehicle to Load - le véhicule peut servir de générateur d'électricité), *V2H* (Vehicle to Home - le véhicule électrique pourra servir de "groupe électrogène"), *V2V* (Vehicle to Vehicle - un véhicule électrique peut se recharger en se branchant sur un autre véhicule).
- communication entre expert et initié, destinée à des destinataires qui ne sont pas des spécialistes, mais qui possèdent un certain niveau de connaissances (étudiants en ingénierie, accros de la technique et de la science, passionnés de la lecture spécifique dans ce domaine), à un niveau inférieur que celui de l'émetteur. Pour la compréhension correcte et totale de l'information contenue dans le texte, les lecteurs ont besoin de chercher des explications supplémentaires de la terminologie spécialisée ou, parfois, c'est juste l'émetteur qui va offrir ce type d'explications (en bas de page ou même à l'intérieur de l'article, à l'aide des paraphrases). Quelques exemples: *les bornes de recharge, la puissance de recharge, vider sa batterie, tension/intensité électrique, le prototype Peugeot, le rétroviseur, un moteur, le gabarit de l'engin, un bandeau tactile, une prise murale, la capacité de la*

batterie, la santé de la batterie, le courant alternatif/continu, la tension d'alimentation, etc.

- communication entre (semi-)expert et profane, où les connaissances spécialisées des acteurs impliqués n'existent pas en réalité, elles sont plutôt présumées. Par conséquent, les deux vont utiliser généralement une terminologie imprécise, floue et surtout assez limitée. A titre d'exemple, nous voulons mentionner: *la capacité de la batterie, une source lumineuse, le masque avant, ce décor digital, un délai de recharge, une peinture extérieure*, etc. Dans cette catégorie il y a beaucoup de noms composés en français (*filter à air, freine à tambour, feux à LED, arbre à cames*) qui posent des problèmes de traduction pour les non-francophones. Pour les étudiants roumains, par exemple, la tendance est d'utiliser dans la traduction la préposition *avec*, sous l'influence de leur langue maternelle.

La simple énumération des noms spécialisés ou semi-spécialisés met en évidence une autre particularité: « les langues de spécialité ne sont pas à dissocier de la langue générale, car elles en font partie intégrante. » (Calberg-Challot, 2008) La langue de spécialité emprunte souvent des mots à la langue courante, mais, mis dans un autre contexte, les mêmes mots acquièrent une signification supplémentaire, propre au domaine technique. C'est le cas, par exemple, du mot *bouchée*, qui, dans la langue courante désigne « toute quantité de nourriture solide, qu'on introduit en une seule fois dans la bouche ». Dans la phrase ci-dessous, la sens change complètement:

... *la nouvelle Série 7 met les **bouchées** doubles avec l'inédite déclinaison 100% électrique ...*

On parle dans ce cas d'un mot issu de la langue générale et qui, au travers d'un contexte spécialisé, sert à déterminer le niveau de spécialisation du domaine.

De l'autre côté, il existe parfois dans ce type de textes des mots qui appartiennent au registre familier:

.. *le Jogger E-Tech 140 ne peut évidemment pas rester aussi abordable que ses **frangins** 100 % thermiques.*

Ici le nom *frangin* a le rôle de suggérer une comparaison entre les différentes marques de voitures, qui appartiennent à la même catégorie, mais qui disposent d'options techniques différentes.

La plupart des études insistent sur le caractère monosémique des termes spécialisés (*capteur, diode, recharge*). Pourtant, il y a des auteurs qui évoquent la polysémie dans les langues spécialisées. Ils parlent dans ce cas des effets de sens, c'est-à-dire d'une seule entrée dans les dictionnaires, mais ses acceptions sont différentes, selon le domaine. Par exemple, pour le mot *borne*, il y a une seule entrée dans les dictionnaires, mais ses valeurs de sens s'actualisent dans le discours selon le contexte: bloc de pierre (langue générale), borne militaire, bitte d'amarrage (domaine maritime), partie d'un appareil électrique (électronique). C'est l'une des difficultés les plus fréquentes auxquelles les étudiants non-francophones se heurtent dans la communication spécialisée ou dans la traduction des textes spécifiques à un certain domaine. Dans ce type d'activités les étudiants doivent prêter une attention spéciale à la spécificité du contexte d'utilisation des termes polysémiques. Pour éviter toute ambiguïté, il existe au moins deux solutions: consulter un dictionnaire spécialisé ou demander l'aide d'un spécialiste.

Dans les textes de spécialité, les adjectifs semblent constituer « une part non négligeable du vocabulaire mis en jeu » (Lelubre, 2005), même « un élément capital dans la constitution du vocabulaire spécialisé » (Altmanova, Grimaldi, Zollo, 2018), parce

qu'ils représentent des éléments constitutifs des unités terminologiques substantivales. L'analyse des séquences qui présentent une structure de type Nom+Adj. montre que la plupart des adjectifs employés proviennent de la langue commune, mais il y a aussi des adjectifs spécialisés, propres surtout au domaine technique. Nous illustrons ci-dessous quelques contextes dans lesquels les adjectifs peuvent se trouver:

- les adjectifs qualificatifs: *un gros couple*, de *longs trajets*, les voitures **neuves** ;
- les adjectifs de relation (relationnels ou encore dénominatifs): *une silhouette carrée*, *des portes coulissantes*, *des diodes électroluminescentes*, *des signatures lumineuses*, *les modèles électriques*, *un décor digital*, *ce motif futuriste*, *une boîte automatique*, *des ressorts pneumatiques*;
- les adjectifs déverbaux: *un équilibre rassurant*, *un métal oxidable*, *un éclairage led bien voyant* ; *l'insonorisation soignée*, *sa déclinaison wattée*, *un écran incurvé*, *des sièges massants/ventilés*.

Parfois, dans la construction de quelques syntagmes, la formulation s'avère arbitraire ou subjective, ce qui implique un changement de position de l'adjectif: *une banquette avec trois vraies places*, *l'encombrante tablette*, *l'inédite déclinaison 100% électrique* (dans les unités terminologiques complexes).

Beaucoup plus rarement on peut rencontrer la forme desuète de certains adjectifs employés avec un certain degré d'ironie:

Ce Kangoo est ... capable de rendre moult services au quotidien.

Parce que les couleurs représentent un élément essentiel de la perception visuelle d'une automobile, la présence des adjectifs de couleur mérite d'être mentionnée: *la surface noire*, *les seuils gris*.

D'une manière générale, dans les textes scientifiques on remarque une réduction évidente des formes verbales par rapport aux formes nominales et adjectivales, mais nous avons vu que beaucoup de ces formes nominales et adjectivales étaient issues des verbes. En ce qui concerne les temps verbaux employés, le présent de l'indicatif de vérité générale est la forme verbale la plus fréquente, à la fois active (*l'électrification qui s'accélère menace*) ou passive (*il se vend d'ailleurs entre 3 et 4 fois plus de voitures*). Le passé composé et le futur servent surtout de lien entre les phrases et ils sont présents plutôt dans les introductions:

Très attendu le prototype Peugeot Inception Concept fera son show ...

et les conclusions:

Selon nos informations, une telle calandre faisant des étincelles avec les pixels n'arrivera pas en production avant la prochaine génération du SUV Peugeot e-2008.

Les autres temps verbaux sont moins fréquents:

Les autos électriques n'étaient responsables que de 0,4 % de la consommation d'électricité totale en 2021. Nous pensons que dans une situation de pénurie d'électricité, la mobilité devrait avoir la priorité sur les centres de bien-être.

En ce qui concerne les déterminants, en plus de l'article défini, la catégorie la plus représentée est le déterminant démonstratif, employé toujours pour des raisons de précision, car « il est moins ambigu que le pronom parce que l'antécédent est représenté non seulement par le déterminant, mais également pour le nom répété » (Kocourek, 1982: 42): *cette barrière technique*, *cette confiance dans les concessionnaires*, *l'usage de ces autos*. Les déterminants possessifs sont moins fréquents et il s'agit en principal des déterminants de la 3e personne:

Dacia n'a rien raté depuis sa renaissance, ...

... les Dacia sont abordables, telle est leur raison d'être.

En outre, pour les pronoms personnels, les 2e personnes du singulier et du pluriel (*tu*, *vous*) font presque entièrement défaut.

Impersonnalité de la phrase

Comme tout texte de spécialité, le corpus que nous avons choisi se caractérise par un souci constant d'impersonnalité, c'est-à-dire d'« écarter toute référence personnelle à l'auteur ou au destinataire » (Kocourek, 1982: 62). À part le respect des règles linguistiques caractérisées par une stricte objectivité, dépourvues de toute connotation subjective, il existe dans les textes sélectionnés des structures syntaxiques propres à l'impersonnalité:

- le pronom de modestie *nous*: **Nous** ne devrions pas voir d'A3 électrique avant la fin de la décennies.; **Nous** pensons que dans une situation de pénurie d'électricité ...
- le pronom de modestie *on*: **On** ne compte plus les annonces de grands plans d'investissements ...; **On** trouve de nombreux fournisseurs qui proposent des solutions prêtes à l'emploi ...
- la présence de la 1^{re} personne du pluriel par des verbes à l'impératif (*Pour bien comprendre en quoi cette norme concernera la Suisse, faisons un bref arrêt sur ce qu'elle contient et implique.*) ou des déterminants possessifs (*Pour ce SUV, notre objectif est contenir le poids à deux tonnes, avec une batterie de 120 kWh*).
- des tournures impersonnelles introduisant des complétives ou des infinitives: *Surtout, il sera intéressant de constater la manière dont ces coûts se répercuteront sur les automobilistes.* (le 23 novembre)
... **il n'est pas permis de s'y rendre en voiture électrique** ... (7 décembre)
Mais il faudra se montrer (très) patient: avec le report de la plateforme SSP au sein du groupe Volkswagen ... (le 22 décembre)
... pour les électriques, **il nous est impossible de contrôler les autonomies lorsque les températures sont trop froides ... Il faudra évidemment le vérifier mais il est probable que la limousine allemande se rapproche de la Mercedes EQE** (23 décembre)
- des tournures (parfois pronominales) à valeur passive: *les vitesses se limitent à, cette différence ne sera plus admise, ces valeurs seront respectées.*

Types de cohérences entre les phrases des textes

Pour analyser les différents types de cohérences, premièrement nous avons examiné la longueur des phrases. Nous avons choisi plus 40 phrases extraites de notre corpus, au moins deux phrases par texte. La plus courte avait 10 mots:

Chaque source lumineuse est quasiment réduite à l'échelle d'un pixel.

tandis que la plus longue avait 62 mots. La longueur moyenne se situait entre 27 et 29 mots, ce qui correspond aux théories présentées dans les ouvrages scientifiques où le nombre moyen des mots est établi à 29. Dans la plupart des cas il s'agit d'une proposition principale et deux ou trois propositions subordonnées.

Dans les textes analysés nous avons découvert plusieurs types de cohérences. Au niveau interphrastique, il existe des liens sémantiques entre les noms employés dans des phrases voisines. Plus précisément, il s'agit de la répétition des unités lexicales fortes, telles que:

*Entre regard dans le rétroviseur par le biais des **trois lignes horizontales stylisées** évoquant les calandres des Peugeot des années 1980 ... Notez également que la Peugeot e-Legend arborait elle aussi **ces lignes** lorsque le mode conduite autonome était activé.*
(le 16 novembre)

Le premier syntagme complexe a été remplacé, dans le deuxième exemple, par un syntagme plus simple. Le nom régissant est répété (*ligne*), mais les modificateurs (d'habitude des épithètes ou des compléments de détermination) sont supprimés (*trois, horizontales, stylisées*), l'article indéfini *des* est remplacé par l'adjectif démonstratif *ces*. Dans ce cas on parle d'une répétition partielle. Dans d'autres cas, le remplacement est complet:

Le projet de loi était attendu, le voici désormais acté: le 15 juillet dernier, la Commission européenne élaborait une loi visant à stopper ... Face à cette terrible perspective, les constructeurs ... (11 août)

On peut noter que l'antécédent de *cette perspective* est la phrase précédente toute entière et que le nom *perspective* fait référence sémantiquement au *projet de loi*.

En ce qui concerne un autre lien classique entre deux ou plusieurs phrases, nous avons rencontré des exemples où l'emploi anaphorique des pronoms et des déterminants remplace une expression nominale:

Bien sûr, nous pourrions envisager une Aston construite par Mercedes, mais je ne sais pas ce que cela coûterait. (29 septembre)
Autant dire que ce seront en premier lieu les véhicules les moins chers qui risquent de trinquer. Quant aux autres, ils verront forcément leurs tarifs augmenter face à leur sophistication croissante.

Pourtant, dans notre corpus le nombre des pronoms renvoyant à la phrase précédente n'est pas trop élevé, parce que l'ambiguïté est à éviter. Les spécialistes donnent des conseils dans ce sens: « l'emploi du pronom sera donc prudent et restreint dans les textes technico-scientifiques. » (Kocourek, 1982: 41)

En revanche, pour la cohérence entre les phrases, l'emploi des unités de liaison (conjonctions, adverbes, locutions) est assez fréquent, parce que ce type de coordonnants facilite la réalisation des descriptions, des classifications ou aide à l'argumentation et à la comparaison:

Les statistiques montrent clairement que la fidélité à la marque diminue, et donc par conséquent l'héritage ... (9 novembre)
Mais ce qui saute aux yeux, c'est la ligne supérieure du véhicule: encore plus que sur le Mercedes EQE ... (9 novembre)
Néanmoins, ce département montre de la compassion pour les acheteurs de voitures électriques, « punis » alors qu'ils faisaient un geste pour le climat. (7 décembre)
C'est aussi au niveau 3 que l'énergie sera contingentée ... (7 décembre)
Enfin, l'étape ultime prévoit des coupures de courant contrôlées de villes entières ... (7 décembre)

Les coordonnants les plus fréquents sont: *et, car, ou, donc, puis, en effet*, etc.

Emprunts à l'anglais et mots-valises

Le corpus constitué met en évidence un lexique qui s'ouvre facilement aux emprunts, surtout à la langue anglaise, grâce aux nouvelles réalités techniques, scientifiques et conceptuelles propres à l'industrie de l'automobile. De ce point de vue la difficulté principale reste « la traduction des termes spécialisés et leur adaptation et leur intégration dans la langue. » (Fonseca, 2022)

Une vidéo publiée par la marque en guise de teaser ... (16 décembre)
... attirer des clients qui ne recherchent pas une supercar (7 décembre)

... sans rogner sur l'essentiel côté équipements et **look** ... (17 décembre)

Nous considérons que les deux raisons principales qui rendent les anglicismes si attrayants pour la terminologie du domaine de l'automobile visent, d'un côté, les nécessités commerciales (les slogans utilisés dans les campagnes publicitaires, par exemple) et, de l'autre côté, les besoins de communication rapide (d'où la préférence pour certains mots empruntés à l'anglais, mieux connus). Même la dénomination de deux modèles de voitures utilise des mots anglais:

En 2023, le **Jogger** franchira d'ailleurs un nouveau cap révélateur.
(17 décembre)

Spring qui trahit les limites du "low-cost" mais ... (17 décembre)

La phrase ci-dessous emploie un mot emprunté à l'anglais, le verbe *squat*, qui a en français le sens d'occuper un logement, sans en avoir le droit ou sans disposer d'un titre. Dans l'exemple cité, la signification du même verbe change: Sandero gagne une place supérieure sur le podium, à force des ventes importantes:

Sandero **squatte** la place de voiture la plus vendue aux particuliers en Europe depuis plusieurs années ... (17 décembre)

Nous voulons aussi mentionner la présence des certains mots-valises, bien intégrés dans les mécanismes réguliers du langage spécialisé:

Ce **ludospace** est d'autant plus fréquentable qu'il soigne le confort. (21 décembre)

Il s'agit d'un mot construit par amalgame lexical, à partir de deux autres mots qui existent déjà dans la langue, parce que l'homophonie le permet (Beth et Marpeau, 2005: 20): avec l'apocope du premier (*ludique*) et l'aphérèse du second (*monospace*). En bref, le *ludospace* désigne un véhicule de famille, qui peut offrir un aménagement ludique, mais aussi optimisé, pour le transport des familles avec plusieurs enfants. « Sur le plan morphologique surtout, le mot-valise se situe aux marges de la néologie par composition en raison du caractère extrême de ses réalisations qui remettent en cause les frontières langagières établies. » (Bonhomme, 2009: 101)

Expressions pittoresques

Il y a des spécialistes qui ont souligné l'importance de la métaphore dans la dénomination en langues de spécialité. Zhiwei Han (2022) affirme que « la métaphore constitue, de ce fait, un moteur de créativité en langue de spécialité » et Humbley (2005) considère aussi que « la métaphore tient une place importante en tant que technique de création terminologique dans l'aménagement linguistique, en particulier en français ». Nous avons retenu quelques expressions métaphoriques, dont le rôle est de présenter des similarités entre certains concepts, mis à part les buts artistiques et esthétiques de la métaphore dans tout texte journalistique:

S'il y en a bien un qui sait **se plier en quatre**, c'est bien le Kangoo.

...

Se plier en quatre (et sa variante *se couper en quatre*) est une expression qui date du XVII^e siècle, utilisée pour indiquer l'accomplissement d'une lourde tâche. Le prolongement sémantique dans ce contexte veut dire que le modèle Kangoo détient une sorte de formule magique qui réunit plusieurs atouts techniques, bien efficaces, grâce auxquels tout devient possible.

Comme quoi ce Kangoo est **une vraie bête de somme**, capable de rendre moult services au quotidien ... (21 décembre)

Dans l'expression *une vraie bête de somme*, la lexie *somme* fait référence à la charge portée par un cheval ou un mulet. Dans ce sens, au XVI^e siècle, la *bête de somme* était l'animal chargé lourdement et abusivement par son propriétaire. Plus tard, au XVIII^e siècle, l'expression a été utilisée dans son sens figuré, pour désigner tout individu

effectuant des travaux pénibles, généralement sous la contrainte. Dans la phrase ci-dessus l'expression met en évidence les atouts de ce modèle de voiture, capable d'offrir de multiples fonctionnalités dans la vie de tous les jours.

Ceci laisse une très grande liberté aux designers qui peuvent désormais s'en donner à cœur joie pour concocter des signatures lumineuses ... (16 décembre)

L'expression *s'en donner à cœur joie* date depuis le XVII^e siècle et sa signification n'a pas changé: accomplir une tâche volontairement, avec plaisir. Dans la phrase que nous avons sélectionnée l'expression fait référence à la grande liberté dont les concepteurs d'automobiles disposent pour élaborer un certain design.

Ce sont des exemples d'expressions pittoresques, assez transparentes du point de vue sémantique pour le lecteur, construites à l'aide des métaphores. Mais, parfois, pour leur compréhension et traduction correctes, il faut prendre en compte aussi certains aspects socio-culturels:

Il est en effet rare que le gotha des marques automobiles se rende à un événement national.

La métaphore devient dans ce type de textes scientifiques et techniques une source dont les scientifiques se servent pour présenter et décrire des informations, des connaissances, mais surtout pour clarifier une notion technique pour un lecteur profane dans le domaine en question.

Platée de haricots hypertrophiés en guise de calandre surlignée par un éclairage led bien voyant lorsqu'il fait nuit ...

Pour les apprenants non francophones la première difficulté vise la reconnaissance de ces expressions. La deuxième difficulté vise la compréhension correcte du point de vue sémantique, parce que l'interprétation littérale ne représente pas une solution dans la plupart des cas (à cause de quelques caractéristiques, telles l'écart de la norme grammaticale, la valeur métaphorique particulière, une signification qui n'est pas décomposée). La dernière difficulté vise le réemploi de ces expressions dans d'autres contextes.

Conclusions

Dans notre article nous avons essayé d'effectuer une analyse terminologique et linguistique du discours spécialisé lié au domaine des voitures électriques, à partir des données textuelles sélectionnées selon des critères bien précis et en fonction des difficultés auxquelles les étudiants non-francophones se heurent lors de cours ou au moment de l'intégration sur le marché du travail. Dans notre recherche, la méthode de recherche utilisée a visé la description des propriétés des unités terminologiques spécifiques à ce domaine, afin de rendre compte de leur comportement dans l'univers discursif en question. La description des catégories grammaticales, plus ou moins privilégiées, le repérage des cooccurrents les plus fréquents, des expressions pittoresques, nous ont permis de faire des observations concernant l'usage et le fonctionnement des termes dans leur univers discursif. Nous avons vu comment les nouveaux termes créés, les anglicismes, les mots-valises remodelent les frontières du lexique spécifique à ce domaine. Un élément de plus pour démontrer l'évolution de la langue, la malléabilité du langage, ce qui confirme l'insuffisance du vocabulaire, causée surtout par l'évolution rapide de la science et de la technique dans le domaine des automobiles. Nous espérons que notre article fournira aux enseignants des outils et des ressources qui aident à concevoir les cours de langues de spécialité ou de traductions spécialisées, mais il reste de nombreuses pistes à creuser, des méthodes et des terminologies à collecter et à analyser, afin de maintenir l'équilibre correct entre l'apprentissage terminologique et linguistique.

Corpus

Revue automobile, <https://revueautomobile.ch>

L'automobile Magazine, <https://www.automobile-magazine.fr>

Altmanova, J., Grimaldi, C., Zollo, S., 2018, «Le rôle de l'adjectif dans la catégorisation des déchets », *SHS Web of Conferences*, Congrès Mondial de Linguistique Française.

Beth, A., Marpeau, E., 2005, *Figures de style*, Paris, Libro.

Bibliographie

Bonadonna, M. F., 2012, « Pour une histoire de la terminologie française de l'énergie électrique », *Synergies Espagne*, no 5, pp. 65-76, URL <https://gerflint.fr/Base/Espagne5/bonadonna.pdf>, consulté le 9 septembre 2022.

Bonhomme, M., 2009, « Mot-valise et remodelage des frontières lexicales », *Cahiers de praxématique*, no, 53, pp. 99-120, URL <https://journals.openedition.org/praxematique/1091?lang=en#citedby>, consulté le 10 septembre 2022.

Boyon, J., 2011, « Le français pour travailleurs scientifiques et techniques », *Le Français sur Objectifs Universitaires*, pp. 255-265, URL <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/boyon.pdf>, consulté le 9 octobre 2022.

Cabré, M. T., 2008, *Constituer un corpus de textes de spécialité*, Cahier du CIEL, pp. 37-56.

Calberg-Challot, M., 2008, « Quand un vocabulaire de spécialité emprunte au langage courant: le nucléaire, étude de cas », *Cahiers du CIEL*, pp.71-85.

Carras, C., Álvarez Martínez, S., 2022, « Présentation. — Les langues de spécialité comme objet d'enseignement: ressources, méthodes et transposition didactique », *Lidil*, no 65, URL <http://journals.openedition.org/lidil/10240>, consulté le 20 septembre 2022.

Charnock, R., 1999, Les langues de spécialité et le langage technique: considérations didactiques », *Asp*, no 23-26, pp. 281-302, URL <http://asp.revues.org/2566>, consulté le 29 septembre 2022.

Chevallard, Y., 1991, *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.), coll. La Pensée sauvage.

Durán Muñoz, I., Del Moral Álvarez J., 2021, « Competencia documental para la traducción agroalimentaria EN-ES: fuentes de información y su evaluación », *Synergies Europe*, no 16, pp. 129-143.

Humbley, J., 2005, « La traduction des métaphores dans les langues de spécialité : le cas des virus informatiques », *Linx*, no 52, URL <http://journals.openedition.org/linx/186>, consulté le 30 septembre 2022.

Jacques, M.-P., Tutin, A. (dir.), 2018, *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*, ISTE Éditions.

Jacquey, E., Kister, L., Marcon, M., Barreaux, S., 2018, « Termes complexes et langues de spécialité en sciences humaines et sociales: que nous apprennent les textes intégraux? », *Meta*, 63(1), pp. 7-29, URL <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2018-v63-n1-meta03890/1050512ar.pdf>, consulté le 15 septembre 2022.

Kokourek, R., 1982, *La langue française de la technique et de la science*, Wiesbaden, Oscar Brandstetter Verlag.

L'Homme, M.-C., 2020, *La terminologie: principes et techniques* (2^e éd.), Les Presses de l'Université de Montréal.

Lelubre, Xavier, 2005, *Le statut de l'adjectif en langue de spécialité*, URL <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00377777/document>, consulté le 3 septembre 2022.

Lerat, P., 1995, *Les langues spécialisées*, Presses Universitaires de France.

Mangiante, Jean-Marc, Parpette, Chantal, 2004, *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette.

Mangiante, Jean-Marc, Parpette, Chantal, 2011, *Le français sur objectif universitaire*. Presses universitaires de Grenoble.

Zhiwei Han, 2022, « La métaphore dans le lexique d'Internet en chinois: analyse d'un corpus spécialisé à des fins didactiques », *Lidil*, no 65, URL <http://journals.openedition.org/lidil/10515>, consulté le 5 septembre 2022.

Ana-Marina TOMESCU est maître de conférences au Département des Langues Étrangères Appliquées, Faculté des Lettres, Université de Pitești, Roumanie. Principales disciplines enseignées: Langages de spécialité, Phraséologie, Cours pratique – langue française: traductions économiques, grammaire. Travaux dirigés – langue française pour les domaines de l'économie, de l'administration publique et du droit. Ses dernières recherches portent sur la traduction spécialisée et les langues de spécialité.

Compte-rendu
POLYPHONIE ET DISCOURS AUTOBIOGRAPHIQUE¹
DOI: 10.5281/zenodo.7509213

Référence : Bîzu, Carmen, *Polyphonie et discours autobiographique chez Rousseau, Chateaubriand et Sartre*, Editura Sitech, Craiova, 2019, ISBN 978-606-11-7080-7, 255 p.

Introduction

Selon certains auteurs, le discours autobiographique est un discours essentiellement occidental. Robeson Burr (1909) indique que les origines de l'autobiographie se trouveraient en Europe, dans des pays comme la France, l'Italie, la Grande-Bretagne ou l'Allemagne. Il est pourtant assez difficile d'identifier la date de naissance de ce genre. Le premier emploi imprimé du mot semble être son équivalent anglais *autobiography*, attribué au poète Robert Southey, qui l'utilise en 1809 (Good, 1981). Cependant, le texte autobiographique peut être identifié bien plus avant, par exemple dans les *Confessions* de Saint Augustin, écrites entre 397 et 401, mais ce n'est qu'avec la publication posthume des *Confessions* de Jean-Jacques Rousseau (1782) qu'on peut parler d'une « première vraie prise de conscience collective de l'existence littéraire de l'autobiographie » (May, 1979 :21). Selon Ph. Lejeune, l'autobiographie représente « le récit rétrospectif en prose, qu'une personne réelle fait de sa propre existence lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité. » (1975 :14). Ainsi l'autobiographie pourrait-elle être définie comme l'histoire de plusieurs moi qui se superposent ou qui se succèdent et dont on entend les voix différentes : la voix de l'enfant, de l'adolescent, du jeune de l'adulte qui était l'auteur à un certain moment de sa vie, ce qui touche au niveau de l'analyse du discours la question de la polyphonie linguistique.

Organisation de l'ouvrage

L'ouvrage *Polyphonie et discours autobiographique chez Rousseau, Chateaubriand et Sartre* propose de construire un cadre théorique sur les notions de discours autobiographique et de polyphonie pour ensuite réaliser l'analyse proprement-dite des voix qui apparaissent dans les exemples offerts par le corpus choisi. Celui-ci est composé de trois autobiographies de trois siècles différents, à savoir les *Confessions* de Jean-Jacques Rousseau, les *Mémoires d'outre-tombe* de René de Chateaubriand et *Les Mots* de Jean-Paul Sartre.

D'un point de vue formel, l'étude est divisée en trois grands chapitres : Chapitre I : *Le discours autobiographique*, Chapitre II : *La polyphonie : approche théorique*, Chapitre III : *Les voix du discours autobiographique*.

Le premier chapitre reprend des notions théoriques essentielles pour la réalisation de l'analyse en corpus. Ces considérations portent sur des définitions et types de discours, l'histoire littéraire et classifications du discours, le pacte autobiographique et le temps du discours.

Le deuxième chapitre est centré sur le concept de polyphonie et traite de cinq aspects : le point de vue, les êtres discursifs, la notion de polyphonie, les formes de manifestation de la polyphonie, la polyphonie et communication non verbale.

¹ Elena-Cristina ILINCA, Université de Pitești, Roumanie, cristina.ilinca@upit.ro

L'analyse en corpus qui constitue le cœur de cette étude se déploie sur les points suivants : les voix du discours autobiographique, le narrateur et narrataire dans l'incipit des trois autobiographies, l'interrogation rhétorique et discours rapporté, le narrateur antérieur ou la voix de l'autre, l'auto-caractérisation, le dédoublement du narrateur et des personnages, la polyphonie du devenir, la polyphonie du narrateur, la polyphonie intertextuelle, la polyphonie non verbale, la voix de la Mort, le rôle du narrataire dans le discours autobiographique.

Synthèse critique

Par l'ouvrage *Polyphonie et discours autobiographique chez Rousseau, Chateaubriand et Sartre*, l'auteure propose aux lecteurs un voyage dans la littérature de nature autobiographique en les munissant d'instruments de compréhension et d'analyse approfondie de ce type de discours. Envisager un discours autobiographique du point de vue l'organisation des voix qui y interviennent c'est fournir des moyens de compréhension des rapports narrateur-narrataire en analysant des traces qui se manifestent au niveau du discours du narrateur aussi bien qu'au niveau du discours du personnage en impliquant aussi le narrataire de l'histoire autobiographique.

L'auteure mobilise une quantité importante de références théoriques dans le domaine de l'analyse du discours, de la stylistique, de la poétique afin de proposer une méthodologie de travail rigoureuse et cohérente. La richesse des connaissances théoriques mobilisées, la rigueur de l'analyse faite en corpus aideront les lecteurs à mieux comprendre ce type de discours. Ces raisons nous mènent à conclure qu'un tel ouvrage est à signaler aux lecteurs qui s'intéressent aux sciences littéraires.

Références bibliographiques

Good, J.M. 1981, "Robert Southey and the Word Autobiography", *The Wordsworth Circle*, volume 12, number 2, p.125

Lejeune, Ph., 1975, *Le pacte autobiographique*, Paris :Seuil.

May, G., 1979, *L'autobiographie*, Paris:PUF.

Robeson Burr, A., 1909, *The Autobiography: a Critical and Comparative Study*, Boston et New York: Houghton Mifflin.

Cristina **ILINCA** est maître de conférences au Département des Langues Étrangères Appliquées, Faculté de Théologie, Lettres, Histoire et Arts de l'Université de Pitești, Roumanie. Elle enseigne la théorie et pratique de la traduction, la linguistique de corpus et des travaux dirigés de traductions technico-scientifiques. Ses derniers travaux portent sur l'analyse du discours, la traduction spécialisée, la terminologie, la didactique du FLE, la didactique de la traduction.

THE EXTENSIVE AND COHESIVE READING IN A FOREIGN LANGUAGE / LECTURE APPROFONDIE ET COHERENTE DANS UNE LANGUE ETRANGERE¹

DOI: 10.5281/zenodo.7520761

Abstract: *The purpose of our paper is to highlight that extensive and cohesive reading has an important role to play in EFL learning. Extensive reading broadens and increases the students' vocabulary exposing them to various registers of the target language. Cohesion refers to the relations of meaning that exist within the text and that define it as a text. The teacher can help the students use various cohesive chains, which form the backbones of different types of texts. He also needs to monitor each student's reading and offer guidance and encouragement. Besides, the selection of the reading material should be appropriate to the learners' linguistic level and their cultural particulars.*

Key-words: *extensive reading, effective communication, cohesive chains, teacher's guidance, sources, selection of reading materials.*

Reading is an interactive process of communication. The interaction between the writer and the reader is made possible via the text. It is through the text that the writer encodes his message, and it is also through the text that the reader gets the meaning of the message by decoding it.

Reading is a skill that each language teacher has to strive to help his pupils improve so that they will be better able to benefit from learning, which is generally reading-based. If a student is poor in the target language, he will find it difficult to understand a text written in that language.

1. Individual Extensive Reading

Extensive reading refers to the less rigorously supervised reading that students will do both in and outside the class. The teacher's guidance will be crucial at the beginning, and the reading texts will usually be those of the students' choosing. They need to read extensively for the following reasons:

- Wide reading broadens and increases their vocabulary, which is important for effective communication;
- Extensive reading exposes them to different registers of the target language that they will meet in varied contexts;
- Reading a text in its entirety builds confidence, and consistent wide reading aids concentration for reading by expanding their attention span;
- In an organized system, the extensive-reading lesson provides a break from the rigour of closely supervised lessons and enables the student to get lost in a text which really interests him. It also releases the teacher to do things for the students, e.g., discussing titles, reports, etc.
- Skills learned through reading are transferred to other areas of language, such as writing or speaking;
- Reading opens up a whole new world, enabling the reader to learn about people, cultures and outlooks. It also sharpens judgment, as one's own outlook on life is broadened.

All these reasons make it imperative that language teachers should encourage extensive reading.

Before discussing how to encourage or initiate extensive reading, we must consider the resources – courses, books, magazines, etc. – that should be used. The

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

teacher can ask each student to contribute with a magazine or article. These can be numbered and registered so that eventually, when each student has read all the materials, or as many of them, as his ability permits, they can be returned to the original donors. Other sources may include donors, publishing houses, Internet, colleagues, former students, or even other institutions. Once the teacher has established an efficient reading stock, he must start his students on the rewarding road of reading books in a foreign language.

2. Cohesion and the Teaching of EFL Reading

Cohesion refers to the relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text. Cohesion occurs where the interpretation of some element in the discourse is dependent on that of another. The one presupposes the other, in the sense it cannot be effectively decoded except by recourse to it. Cohesion holds segments of a text together, making it a semantic edifice, just as mortar does bricks or stones in a building. The importance of cohesion lies in the continuity it expresses between one part of the text and another. This continuity is necessary for the interpretation of texts.

Cohesion provides the main thread of a text by showing that some entity or circumstance, some relevant feature or argument persists from one moment to another in the semantic process as the meaning unfolds. It also enables the reader to supply all the missing items necessary for the interpretation of a text.

In texts, especially in spoken texts, there are generally a lot of omissions and substitutions. This is because the interlocutors are in a direct interaction, and their mutual understanding is made easily by their facial expressions, gestures, and other linguistic or non-linguistic contexts. But in reading, the reader cannot appeal to the writer for clarification of meaning. Therefore, it is necessary for him to supply the missing items himself. Besides, the continuity expressed by cohesion constitutes the context that provides the basis for making predictions and building expectations in reading.

3. Cohesive Devices in EFL Reading

An efficient reader reads faster and gets more of the message, whereas a poor reader reads slowly and gets less information. The efficient reader relies on strategies which yield the most reliable prediction with minimum use of the information available.

The major task of an EFL reading course is to cultivate efficient readers. One of the ways that the teacher can help the students is to teach them how to use cohesive devices as textual markers indicating what they should pay attention to and key words important for the minimum use of visual information. We can help our students identify different organizational patterns by analyzing a few types of cohesive chains, namely, the referential chain, the chain of ellipsis and substitution, the conjunctive chain, and the lexical chain.

- **The Referential Chain** – It is produced by a combination of reference and lexical cohesion (repetition and synonymy). It can be divided into three types: the participant chain, the circumstantial chain, and the process chain. The participant chain is formed with participants – or anything, such as objects and institution, which can have a participant role in a transitivity structure. The circumstantial chain is formed with circumstantial events, and the process chain with the process itself.

- **The Chain of Ellipsis and Substitution** – This type of chain is more characteristically found in dialogues, where the typical sequence is based on pairs or triads or longer structures that are related by interpersonal meaning. The major difference between this type and the first lies in that the first type shows the persistence of identical referents, but this type shows the constant shifting in the role relationships among the interlocutors, the sort of ‘same but different’ semantic relation. Besides, in

the other types of chain all the links of the chains can be found in the text, whereas in this type they are missing, and the reader has to supply them in order to interpret the text.

● **The Conjunctive Chain** – This type generally expresses a range of meanings in three domains: elaboration, extension, and enhancement. It is typical of description, exposition, and argumentation. Different conjunctive chains, together with other cohesive chains, form various organizational patterns of types of text. There are four types of conjunctive chain:

a. *The Spatial Chain* is generally composed of words of location and direction. It is typical of description of the location of places, objects and people in space. It is also used to describe movement through space;

b. *The Temporal Chain* may express chronological order or sequence of events, steps, etc. It is usually composed of words indicating time or sequence. It is typical of description of the history of a person or an event, or the development of a machine or an idea;

c. *The Cause-Effect Chain* consists of words indicating causes, effects, and reasons. It is typical of exposition and argumentation. It is most often used in the sciences and the social sciences;

d. *The Chain of Analysis* is also composed of words indicating order or sequence, but it expresses the pattern of thesis-example in making an analysis. It is typical of exposition and argumentation.

● **The Lexical Chain** – As lexical cohesion has three major forms: repetition, synonymy, and collocation, a lexical chain can therefore be formed with these cohesive devices. Lexical chains may be used to indicate different organizational patterns:

a. *Comparison-contrast* – This kind of pattern consists of words indicating similarity or difference. It is typical of exposition that compares or contrasts people, places, objects, or events;

b. *Definition* – This kind of pattern is typical of exposition, most often used in the sciences and the social sciences;

c. *Generalization* – This type of pattern is composed of words indicating frequency, probability, and quantity. It is typical of exposition in which different levels of generality are used.

4. How to Ignite the Students' Interest in Reading

First of all, the teacher needs to read all the books and materials, so that he can grade the students according to difficulty and provide guidance to them on what to read according to their different levels and abilities. Both of these considerations are important, because, as with any learning, there must be a sense of achievement. Success will encourage the students to desire to read more.

If the teacher notices students reading interesting texts, they can be asked to tell the class about what they are or have been reading. The teacher can make up questions to ask the students about what they have been told.

Before reading becomes a habit, the teacher needs to be able to monitor each student's reading so he can offer guidance and give encouragement. He may give the students a weekly/monthly book report, which is very useful for getting concrete information on what each student is interested, and for linking reading and utilization of the language that the students have already acquired. The teacher also needs to keep a book-report of what pupils are reading. This form is to ensure that each student is reading.

Ideally, the teacher should help his students read broadly: magazines, newspapers, fiction, biographies, stories, novels, etc. Reading different types of writing will expose students to varieties of language use according to subject and intent. Once reading is

established, there have to be ways of maintaining it and motivating students to do it on their own.

5. Selecting the Reading Material

If the selection is large enough and based on an intelligent assessment of our students' real interests, rather than on our own interests or what we believe their interests should be, the chances of hitting upon the right topics are greatly increased. The question of authentic materials is a topic for discussion in itself. The powerful overall value of employing 'real' materials, not only for their linguistic content but also for their cultural impact and interest, can hardly be denied. Whereas adapted materials may be more appropriate for the oral and written skills, as students may use their own personal style and level of competence, authentic material is essential for reading and listening.

Besides, the selection of authentic materials and what we expect our students to understand from them should be appropriate to the linguistic levels and cultural particulars of the students involved. Nonetheless, the EFL student is somewhat privileged as an authentic materials reader. Authentic specialized topics in English related to academic or scientific field may not seem complicated to the specialist.

Moreover, by using what he/she already knows, the student applies the cognitive processes so essential to making intelligent guesses on content meaning. Students are also allowed and encouraged to use their dictionaries. Since there is no pressure regarding testing, grades, or exercises, they tend to use their dictionaries much less than when under these pressures. They read for the message and only look up words that impede the reception of meaning. The specialized materials may be the perfect opportunity for both EFL and ESP students, who use a foreign language as a professional working tool in order to discover that English is a form of communication used for as many purposes as the native language is.

Except for books, courses and magazines, that can sometimes be too long for class activity time, there are a great many additional sources, like business correspondence, newspapers, catalogues, handbooks, manuals, and anything else we read in the course of our daily lives. Most publishing houses and cultural departments of embassies of English-speaking countries are willing to provide some useful material for universities and other educational institutions.

Conclusions

In this paper, we have made an attempt to present the extensive reading, to show its advantages, to discuss some means of encouraging and maintaining it, and to show how reading can be linked to other language skills. Even when the reading habit has been well established, the teacher should always take time to share with his students interesting topics from the materials he himself has read. This will make them to read more, as they can realize that knowledge gives them power and there is no time when one can say that he has read enough.

On the other hand, we have found that cohesion is quite important in the interpretation of texts and we demonstrated how the teacher can help his students improve their EFL reading by analyzing cohesive chains and using cohesive devices. From our analysis we can conclude that cohesion provides the main thread of a text by showing that some entity or circumstance, some relevant feature or argument persists in the semantic process as the meanings unfold. However, for more systematic application of the theory to the teaching of EFL reading, more research is needed in order to identify the overall relationship between different cohesive chains and organizational patterns.

The enthusiasm with which the students have become involved in reading materials can only be matched by their improvement and interest in reading English as a means of communication and not just as an academic or occupational necessity.

References

- Bean, John. 2001. *Helping Students Read Difficult Texts. Engaging Ideas*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bourne, F., Dominowsky, R., Loftus, E. and A. Healey. 1986. *Cognitive Processes*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brumfit, C. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clarck, H. and Starr, Irving. 1991. *Secondary and middle school teaching methods*. Macmillan Publishing Company. New York. Sixth Edition.
- Fry, E. 1990. *Teaching Faster Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Fulcher, G. 2003. *Testing Second Language Speaking*. Pearson: Longman.
- Halliday, M.A.K. and R. HASSAN. 1986. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Highton, M. 2006. *Vulnerable learning: Thinking Theologically about Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. and A. WATERS. 1987. *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen, F. D. 2008. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, T. 1996. *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Lyster, R. 2007. *Learning and Teaching Languages through Content*. John Benjamin Publishing Company: Amsterdam.
- Moore, John. 1989. *Reading and Thinking in English: Discovering Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Ramage, John D., John C. BEAN, and June JOHNSON. 2006. *Reading Rhetorically*. 4th ed. New York: Pearson Longman.
- Spratt, M. 1994. *English for the Teacher. A language development Course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. 2003. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press

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