

**UNIVERSITATEA NAȚIONALĂ DE ȘTIINȚĂ ȘI  
TEHNOLOGIE POLITEHNICA BUCUREȘTI**  
**FACULTATEA DE TEOLOGIE, LITERE, ISTORIE ȘI ARTE**  
**DEPARTAMENTUL DE LIMBI STRĂINE APLICATE**

**STUDII ȘI CERCETĂRI  
FILOLOGICE**

**SERIA LIMBI STRĂINE APLICATE**

**NR. 23, 2024**

**PITEȘTI**

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

**Laura CÎȚU**, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București,  
Centrul Universitar Pitești, România, *Web of Science*  
<https://www.webofscience.com/wos/author/record/JXY-4044-2024>, *ORCID*  
<https://orcid.org/0009-0000-4284-6897>, [laura\\_elenacitu@upb.ro](mailto:laura_elenacitu@upb.ro)

**REDACTOR-ȘEF / RÉDACTEUR EN CHEF / EDITOR IN CHIEF**

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

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

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

**Elisabeth BLADH**, Universitatea din Stockholm, Suedia, *ORCID* <https://orcid.org/0000-0002-7126-1190>, [elisabeth.bladh@su.se](mailto:elisabeth.bladh@su.se)

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

**Zoia KORNIIEVA**, Institutul Politehnic Igor Sikorsky Kyiv, Ucraina,  
*SCOPUS* <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58023891600>, *ORCID*  
<https://orcid.org/0000-0002-8848-4323>, [kornieva.zoia@iit.kpi.ua](mailto:kornieva.zoia@iit.kpi.ua)

**Hasmik GRIGORYAN**, Universitatea de Stat de Limbi Străine și Științe Sociale din  
Erevan, Armenia, *ORCID* <https://orcid.org/0009-0005-6038-0695>, [h\\_grigorian@yahoo.com](mailto:h_grigorian@yahoo.com)

**Ulfet IBRAHIM**, Universitatea de Limbi Străine din Azerbaijan, Azerbaijan, *ORCID*  
<https://orcid.org/0000-0001-6805-0627>, [ulfet.ibrahim@yahoo.com](mailto:ulfet.ibrahim@yahoo.com)

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

**Joanna JERECZEK-LIPIŃSKA**, Universitatea din Gdańsk, Polonia,  
*SCOPUS* <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=5701555200>, *ORCHID*  
<https://orcid.org/0000-0002-3347-235X>, [joanna.jereczek-lipinska@ug.edu.pl](mailto:joanna.jereczek-lipinska@ug.edu.pl)

**Amir MEHDI**, Universitatea din Tiaret, Algeria, *ORCHID* <https://orcid.org/0000-0003-0917-1431>, [amir.mehdi@univ-tiaret.dz](mailto:amir.mehdi@univ-tiaret.dz)

**Christos NIKOU**, Universitatea din Pireus, Grecia, *ORCID* <https://orcid.org/0000-0003-4289-6661>, [christosm.nikou@yahoo.fr](mailto:christosm.nikou@yahoo.fr)

**Bernd STEFANINK**, Universitatea din Bielefeld, Germania, *SCOPUS*  
<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=26038475400>,  
[bstefanink@hotmail.com](mailto:bstefanink@hotmail.com)

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

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

revistă anuală/revue annuelle/annual journal

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

**FACULTATEA DE TEOLOGIE, LITERE, ISTORIE 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 Naționale de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București  
Târgul din Vale, nr. 1, 110040, Pitești, România, Tel.: +40 (0)348453116

### COMITET DE LECTURĂ

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

## CONTENTS / TABLE DES MATIÈRES

### LINGUISTICS / LINGUISTIQUE

**Lucile BORDET**

*The Grammaticalization and Pragmaticalization of Intensifying Adverbs in English: a Closer Look at 'Really' / La Grammaticalisation and Pragmaticalisation des Adverbes Intensifieurs en Anglais / Le Cas de 'Really' / 7*

**Aboubakar GOUNOUGO**

*La dialectique générée par le discours conspirationniste : le sens de l'impossible conversion des contraires en contexte africain / The Dialectic Generated by Conspirational Discourse : the Meaning of The Impossible Conversion of Opposites in the African Context / 19*

**Meryem HADDAD**

*La sémiotique urbaine de La Mecque : entre identité musulmane et universelle / Urban Semiotics of Mecca : between Muslim and Universal Identity / 32*

**Ramezanali FALLAHRAFIE, Rajdeep SINGH**

*Over-Demandingness Objection in Kant's Ethical Philosophy: Case of Imperfect and Perfect Duties / L'objection d'exigence excessive dans la philosophie éthique de Kant : le cas des devoirs imparfaits et parfaits / 43*

### DIDACTICS / DIDACTIQUE

**Carmen BÎZU**

*Motiver et démotiver en classe de FLE / Motivating and demotivating while teaching French as a Foreign Language / 53*

**Uma DAMODAR SRIDHAR**

*Les stratégies de politesse pratiquées dans les actes de langage par les étudiants indiens de FLE / Politeness Strategies in Speech Acts of Indian Students of French / 61*

**Sophie DUFOSSÉ SOURNIN**

*Évaluer les étudiants futurs enseignants d'anglais. Quels critères? Un exemple à l'INSPÉ de Limoges / Evaluating the Future Teachers of English*

*according to the Reference Systems Competences in the French National Higher Institute of Teaching in Limoges / 77*

**Kamel BRAHMI**

*L'accompagnement pédagogique en situations d'écriture scolaire : une analyse des pratiques enseignantes / The Pedagogical Accompaniment in School Writing Situations: an Analysis of Teaching Practices / 90*

**Bencherki HERNOUNE, Sidi Mohamed TALBI**

*L'intercultural en classe de français langue étrangère : cas de la 3<sup>e</sup> année du cycle d'enseignement secondaire en Algérie / Interculturality in French as a Foreign Language Class: Case of the 3<sup>rd</sup> year of Algerian Secondary School / 104*

**Mirela Valerica IVAN**

*L'importance de la communication non verbale en classe de FLE. Concepts, applications et perspectives / The Importance of Non-Verbal Communication in the Classroom. Concepts, Applications and Perspectives / 118*

**Boutheina KERACHE, Sandra Sabrina TRIKI**

*Il teatro come strumento emotivo nell'apprendimento dell'italiano LS: il caso degli studenti di primo anno attraverso il metodo di process drama / The Theatre as an Emotional Tool in Learning Italian FL: the Case of First Year Students Through the Process Drama Method / 132*

**Adila MEHYAOUI**

*Le jeu éducatif comme composante didactique dans un cours de français pour de futurs ingénieurs arabophones / Game-Based Learning as a Didactic Component in a French Course for Future Arabic-Speaking Engineers / 145*

**Nicoleta Florina MINCĂ**

*An Approach to Teaching Literature to EFL Learners / Une approche pour enseigner la littérature en classe de FLE / 154*

**Elena Clementina NIȚĂ**

*The Impact of the English Language Competence on Future Engineers' Career Development / L'impact de la compétence linguistique en anglais sur le développement de la carrière des futurs ingénieurs / 162*

**LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES / LANGAGES DE SPÉCIALITÉ**

**Imène BELGHITAR, Abderrahmane ZEKRI**

*Retour sur une expérience praxéologique en classe de français langue étrangère sur fond de pratique culinaire / A Look back at a Praxeological*

*Experience in French as a Foreign Language Class Against the Culinary Practice Backdrop / 173*

**Khaled BRAHIM**

*Kulturgebundenheit und Interkulturalität im DAF-Fachsprachenunterricht Untersuchung der Lehrwerke: „Im Beruf“ und „Fokus Deutsch“ / Cultural Ties and Interculturality in Courses of German for Specific Purposes Investigating the Textbooks: « Im Beruf » and « Fokus Deutsch » / 187*

**INTERCULTURAL STUDIES / ÉTUDES  
INTERCULTURELLES**

**Bachir Hichem BOUDJEMAA, Charef-Eddine KAOUADJI**

*L'immigration entre témoignage et récit de l'indicible: les enjeux littéraires, médiatiques, politiques et idéologiques de Revenu des ténèbres de Kouamé / Immigration between Testimony Story and the Writing of the Unspeakable: the Literary, Media, Political and Ideological Issues of Revenu des ténèbres of Kouamé / 195*

**Hicham BELMOKHTAR**

*Traces et signification de l'interculturalité dans le roman « Beyrouth-sur-Seine de Sabyl Ghoussoub / Traces and Significance of Interculturality IN the Novel "Beyrouth-sur-Seine" by Sabyl Ghoussoub / 205*

**THE GRAMMATICALIZATION AND PRAGMATICALIZATION OF  
INTENSIFYING ADVERBS IN ENGLISH: A CLOSER LOOK AT  
'REALLY' / LA GRAMMATICALISATION AND  
PRAGMATICALISATION DES ADVERBES INTENSIFIEURS EN  
ANGLAIS / LE CAS DE 'REALLY'<sup>1</sup>**

DOI: 10.5281/zenodo.14328507

**Abstract:** *Intensifiers in English appear to be at the junction of grammar and lexis thanks to an unachieved process of grammaticalization. They are sometimes also subjected to pragmaticalization processes. This paper discusses the case of the intensifying adverb 'really'. After laying down the theoretical framework used to analyze the various uses of this intensifying adverb, this paper presents the various uses of really through a corpus-based study. The focus is then put on the criteria that make 'really' a grammaticalized adverb before investigating to what extent it can be considered as an instance of pragmaticalization.*

**Key words:** *Intensification, grammaticalization, lexicalization, subjectification, pragmaticalization.*

**Abstract :** *Les adverbess intensiffieuss en anglais ont la particularité de se situer dans la zone de passage qui relie le lexique à la grammaire dans la mesure où nous postulons qu'ils sont issus d'un processus de grammaticalisation inachevé. Certains d'entre eux sont parfois même soumis à un processus de pragmaticalisation, comme c'est le cas pour l'adverbe intensiffieur « really ». Cet article commence par rappeler les fondements théoriques sur lesquels repose l'argumentation, en procédant à une définition des processus de grammaticalisation et de pragmaticalisation. Après avoir présenté et justifié le corpus sélectionné, soit les 208 épisodes de la série télévisée américaine How I Met Your Mother, cet article expose les critères qui permettent de considérer que « really » a fait l'objet d'un processus de grammaticalisation et s'interroge sur le processus de pragmaticalisation subi par really en invoquant des concepts tels que la « subjectification ».*

**Mots-clés :** *Intensification, grammaticalisation, lexicalisation, subjectification, pragmaticalisation.*

### **Introduction**

Intensifying adverbs in English lie at the interface of lexicon and grammar (Bordet (2014)). Indeed, all intensifying adverbs such as *very*, *completely*, *totally*, or *really*, which will receive attention in the course of this study, are derived from adjectives or adverbs of manner, i.e. from lexemes. As intensifying adverbs, they acquire new functional roles specific to this type of adverb, roles they did not have when they were mere adverbs of manner.

One may then wonder: how does the transition from the purely lexical status of adverb of manner to the more functional status of intensifier adverb take place? Insofar as I posit that intensifying adverbs in English are at the crossroads between lexicon and grammar and undergo a process of grammaticalization, or even pragmaticalization for some, do they still retain some lexical content, or are they comparable to "empty words" as described by Stoffel (1901: 32)?

According to Bolinger (1972: 18), intensifiers are essentially grammatical: "Intensification involves morphemes many of which [...] are **truly functional elements, closer to the heart of the grammar** than are nouns or adjectives."<sup>2</sup> (Bolinger, 1972: 18)

---

<sup>1</sup> **Lucile BORDET**, Université Jean Moulin Lyon 3, France, Centre d'Études Linguistiques – Corpus, Discours et Sociétés (UR CEL), lucile.bordet@univ-lyon3.fr

<sup>2</sup> My emphasis.

In this paper, I take a more nuanced stance, postulating that these types of adverbs lie at the crossroads of lexicon and grammar, due to the residual lexical properties that they retain and the new functional roles they acquire through a dual process of grammaticalization/lexicalization. These new roles may materialize as the emergence of intensifiers, but also, in some cases, as the evolution of these adverbs into discourse markers through a process of pragmaticalization.

I shall open the discussion by providing the reader with reminders of how the processes of grammaticalization/lexicalization and pragmaticalization work and apply said processes to intensifying adverbs. I shall then present and justify the choice of corpus I relied on for this study. Finally, I shall show to what extent adverbial intensifiers in English can be said to undergo a process of grammaticalization, or even pragmaticalization, with particular focus on the adverb *really*.

### **1. The processes of grammaticalization and lexicalization**

According to Kurylowicz (1965: 69), the process of grammaticalization is defined as follows: “Grammaticalization consists in the increase of the range of a morpheme advancing from a lexical to a grammatical or from a less grammatical to a more grammatical status, e.g. from a derivative formant to an inflectional one.” (Kurylowicz, 1965: 69)

Grammaticalization implies that a lexical item becomes a grammatical one, or that an already grammatical item acquires additional grammatical properties. It entails a number of consequences at various levels, depending on how advanced the process is. The consequences are observed at the semantic level, notably through semantic bleaching and metaphorization, but also at the morphosyntactic and phonological level, with the acquisition of new functional properties, increased constraints on use and morphophonological reductions. My aim is to show that intensifying adverbs do not undergo all of these changes, but only some of them, which leads me to locate them in the blurry transition area between lexicon and grammar (see (Bordet, 2014) for further explanation).

As for lexicalization, it has a wide range of meanings in reference works. For the purpose of this paper, I shall focus on one particular meaning. By “lexicalization” I mean the inclusion of a term into the lexicon following Himmelmann (2004).

### **2. Pragmaticalization**

It is also necessary to give the definition of pragmaticalization that will be used as a theoretical framework throughout this study. According to Drescher & Frank-Job (2006: 361), “pragmaticalization” can be understood as follows: “[...] the process by which a syntagma or word form, in a given context, changes its propositional meaning in favor of an essentially metacommunicative, discourse interactional meaning.” (Drescher & Frank-Job, 2006: 361)

Norde (2010: 21) sees this process as the “development of discourse markers” (Norde, 2010: 21). Traugott (1995; 2009) share this point of view and includes the involvement of the speaker in her definition of pragmaticalization insofar as it is linked to the notion of “subjectivity” that she develops: “The term captures the fact that the items in their stage as discourse particles have major pragmatic functions. They express speaker attitude to what has gone before, what follows, the discourse situation, and so forth.” (Traugott, 1995: 1)

It is widely acknowledged that certain intensifiers (*well, so*) also function as discourse markers. It has also been established that intensifiers serve to convey speaker attitude, hence subjectivity ((Paradis, 1997); (Lambert, 2004); (Xiao & Tao, 2007)). In

this sense, intensifiers seem to be subject to the process of pragmaticalization and fall within the definition proposed by Traugott (2009).

Depending on the linguistic school of thought, pragmaticalization may be perceived as a phenomenon distinct from grammaticalization ((Claridge & Arnovick, 1995)) or as an extension of the latter ((Brinton & Traugott, 2006), (Diewald, 2011)). According to Brinton (2006: 308), the development of discourse markers shares many characteristics with grammaticalization: “[D]iscourse markers appear to undergo many of the morphosyntactic and semantic changes associated with grammaticalization.” (Brinton, 2006: 308)

I shall not discuss these diverging opinions, as this is not the purpose of this paper. I simply wish to highlight the fact that the evolution of certain intensifiers can lead them to develop pragmatic roles in certain cases. In order to do so, I will draw on the analyses carried out by Brinton and Traugott (2006) and adopt the theoretical stance according to which pragmaticalization is a possible extension of the grammaticization process.

### 3. Corpus presentation: data collection and methodology

The corpus used for this study is made up of all 9 seasons of the American comedy TV series *How I Met Your Mother* produced by Carter Bays and Craig Thomas and broadcast in the USA from September 2005 to May 2014 on CBS. I chose a comedy series because this type of medium is conducive to the use of intensifying adverbs<sup>1</sup>. Although this is not a corpus of authentic spoken English as it is scripted, the work carried out by Tagliamonte and Roberts (2005) on the TV series *Friends* and on authentic spoken English corpora showed that essentially identical results could be obtained from authentic and fictional corpora. The use of intensifying adverbs, and of *really* in particular, in the series *How I Met Your Mother* should thus reflect the use of *really* in a context of spontaneous spoken English for American speakers aged 25 to 40.

As far as methodology is concerned, the data was collected and sorted manually. I proceeded to collect the transcripts for all 208 episodes. Those were not the original scripts provided by the authors, but transcriptions found on a fan forum based on subtitles. In order for the corpus data to be accurate, I made sure to verify that the transcriptions were correct by watching all episodes while reading the transcriptions and I made the necessary corrections when needed. I then proceeded to a computer-assisted search of all occurrences of *really* and I extracted them from the corpus for further analysis.

The corpus under scrutiny is made up of 1239 occurrences of *really*, making it the second most frequent intensifier of the corpus after *so*<sup>2</sup>. It should be stressed that it occurs in a variety of syntactic contexts, with a scope that is not limited to adjectives, verbs or other adverbs, as should suggest the use of prototypical intensifying adverbs. For example, *really* is used to modify adjectives, adverbs, predicates, prepositional groups, whole clauses and even discourse itself in some case. The extension of *really*'s use to a variety of distributional contexts is undoubtedly a sign of a relatively advanced stage of grammaticalization as I shall explain further in this paper. But does *really* function as an intensifier in all the occurrences under scrutiny, especially those in which the discourse itself is modified? Before determining whether *really* still behaves as an intensifier, and whether it has indeed undergone a process of grammaticalization and pragmaticalization, I shall review *really*'s semantic and syntactic evolution, which will prove necessary for the analysis of the occurrences collected in the corpus.

---

<sup>1</sup> See the link between intensifiers and humor, as well as intensifiers and emotions (Bergen & Binsted (2003); Bordet (2019); Bostan & R. Klinger (2019)).

<sup>2</sup> A previous study was conducted to identify the most frequent intensifying adverbs in the corpus.

#### 4. The syntactic and semantic evolution of *really*

According to Defour (2012), the first uses of *really* corresponded to the adverb of manner, meaning *actually*, *in actual fact*, *in reality* or *in a real manner*, and date back to the 15<sup>th</sup> century. Here is an example taken from the corpus, since this meaning of *really* persists in contemporary English:

- (1) **Barney:** I know Robin was never *really* married. (*HIMYM* S02E09)

In (1), *really* is used to refer to reality rather than to indicate intensification. Indeed, *really* can easily be switched with *actually* as confirmed by the following gloss *I know Robin was never **actually** married* but cannot be replaced by another intensifier *\*I know Robin was never **so** / **very** married*. The non-scalar participial adjective *married*, as well as the negation, make it easier to interpret *really* as a reference to reality, rather than as an intensification marker. Another possible gloss for what Barney is saying is that he knows for a fact that the predicative relation <Robin - be married> has never been validated in the extralinguistic world. The negation of *really* is used here to deny the reality of the facts.

It was not until the 17<sup>th</sup> century, Defour (2012) explains, that *really* acquired more functional properties and came to be used as a modifier of scalar adjectives, taking on an intensifying function in these contexts. In this sense, *really* can be said to have undergone a lexicalization process, since the intensifier corresponds to a new dictionary entry.

At the end of the 17<sup>th</sup> century, *really* also began to enjoy more syntactic freedom also known as flexibilization (Norde, 2010), as it can now appear at the front of an utterance and it exhibits a linguistic function in that it conveys the speaker's attitude towards propositional content: "In the second half of the seventeenth century *really* also develops more pragmatic meanings as an attitudinal disjunct, with a fronted syntactic position and a correlating broader scope." (Norde, 2010: 77)

She goes on to explain the transition from intensifier to adverb with linguistic function: "[T]he utterance-initial use of *really* allows the speaker to emphasize the truth level of the entire proposition, and as such reveals a high degree of subjective input." (Norde, 2010: 77)

*Really* has thus gone from expressing the "high degree" or "great quantity" of qualitative properties contained in the adjective it modifies – an already subjective cognitive operation on the part of the speaker – to an even more subjective expression that now emphasizes the high degree of reality, and by extension, the truth of the propositional content. From an adverb expressing an objective<sup>1</sup> reality, which is tangible or visible in the extralinguistic world, *really* has evolved towards increasingly metadiscursive uses. Here is an example of *really* taken from the corpus to illustrate this type of use:

- (2) **Charity:** Why don't you recite your favorite passage of scripture?

**Ted:** That's a great idea, Charity. But, *really*, I don't know. I mean how do you choose your favorite passage? It's the Bible; there's so many... great ones... That one from Pulp Fiction's pretty cool. (*HIMYM* S02E11)

---

<sup>1</sup> I use the term "objective" but I am fully aware that absolute objectivity does not exist, as all utterances are always more or less filtered through the speaker's perception.

In this example, *really* seems to function partly as a discourse marker and partly as an adverb with linguistic function. Thus, it serves to convey a judgment on the part of the speaker – a judgment which, even if it is based on what is held to be real and therefore true by extension, may not be totally objective depending on the context, in that it reflects the perception and therefore the speaker's subjectivity. Defour (2012: 87) shares this position and stresses the importance of the subjective dimension in the use of *really*:

[T]his truth is more clearly embedded in the perspective of the speaker than in an objective reality. [...] [T]he utterance-initial use of *really* allows the speaker to emphasize the truth level of the entire proposition, and as such reveals a high degree of subjective input. (Defour, 2012: 87)

In example (2), it would seem that *really* has acquired metadiscursive properties which indicate that it has reached a certain stage of grammaticalization / pragmaticalization.

From a semantic point of view, Biber et al. (2002: 385) mention the difficulty of analyzing *really* when it functions as a constituent adverb: "Some instances seem clearly to have the epistemic stance meaning of 'in reality' or 'in truth' especially when the adverb is in initial or final position. [...] But in medial position, the meaning is less clear." (Biber et al., 2002: 385)

I posit that when *really* is a constituent adverb, it can be interpreted as an intensifier, but also as a marker referring to subjective perception of reality. The theoretical position I adopt is as follows: for any use of *really* as an intensifier, both interpretations are possible. However, one of the two is emphasized and put forward to the detriment of the other, which is relegated in the background according to the principle of highlighting/hiding developed by cognitive linguistics, which I rely on to explain the possible double reading of certain uses of *really*. Consider the following examples:

- (3) **Barney:** Oh bad news. Marshall got food poisoning.  
**Twin 1:** What?  
**Twin 2:** That's so bad. I *really* liked him. (*HIMYM* S02E02)
- (4) **Ted:** Robin, it's good to *really* see you... I mean, it's *really* good to see you. (*HIMYM* S07E22)

In (3), the main role of *really* is one of intensification, as confirmed by the following gloss: *I liked him a lot/very much*, which is more or less equivalent meaning-wise. In the background, however, the notion of "reality" may be perceived and recovered through the following gloss: *I liked him a lot and what I'm saying is true/real*.

Example (4) is interesting in that it shows that the meaning differs if the scope of *really* is different. This example needs to be contextualized in order to fully understand what is at stake. In this episode, Ted has just broken up with Robin and he desperately tries to get over her by dating other women. However, he keeps seeing Robin's face everywhere he looks even though she is not around. At the end of the episode, he decides to go find her and he bumps into her as she gets off a taxicab. That is when he utters the line in (4): "Robin, it's good to *really* see you... I mean, it's *really* good to see you". In the first segment of the utterance, the scope of *really* is the verb *see* and intensification of the item that is modified is relegated to the background while emphasis is laid on reality, hence the possible gloss: *It's good to actually see you / to see you for real / in real life*. In the second segment of the utterance, the scope of *really* is no longer a verb or predicate but the adjective *good*. In this case *really* intensifies the adjective *good* and intensification is put forward, which is why *really* can be replaced

by another intensifier: *it's very / so good to see you*. The notion of reality may be retrieved, but it is relegated to the background. The distributional context therefore has a direct impact on the semantics of *really*.

This ties in with the function that Paradis & Bergmark (2003: 73) call "metalinguistic comment" (p. 73), a function they attribute to all uses of *really* as an intensifier. Defour (2012: 89) confirms that both readings remain possible, in that the original sense of "referring to reality" has allowed the development of new meanings: "Considering the speaker and hearer will generally assume that their interlocutor is speaking the truth, an explicit truth assertion will be understood as added emphasis, or as a means to highlight additional pragmatic functions." (Defour, 2012: 89)

The very fact of using the intensifying adverb *really* may be perceived as a marker of intensification in all cases, since the co-speaker always assumes that what the speaker says is true and in line with reality – be it an objective reality or a subjective perception of reality that the speaker holds to be true. If the speaker explicitly uses *really* to emphasize the truthfulness of his or her words, an interpretation of *really* as an intensifying adverb or as a mark of emphasis in the broader sense is possible. Even if it always seems possible to interpret *really* as an intensifying device, I put forward that the intensification it conveys does not have the same strength depending on the context in which *really* is used. Indeed, *really* seems stronger, when used as a prototypical intensifier, insofar as the emphasis is laid on a single constituent whose semantic content is intensified. But when its scope is a predicate or discourse itself, *really* seems to have a weaker intensifying potential since in these cases it is sometimes the notion of "reality" or the truthfulness of what is said that is stressed.

Now that the semantics of *really* has been tackled, I shall take a closer look at the occurrences found in the corpus to determine whether the adverb *really* has indeed undergone a process of grammaticalization and pragmaticalization.

#### 4.1. The grammaticalization of *really*

While analyzing the corpus, I identified a total of 1239 occurrences of *really*, which can be broken down as follows:

- Really + predicate: 777 occurrences
- Really + adjective: 400 occurrences
- Really + adverb: 15 occurrences
- Really + adverbial particle: 13 occurrences
- Really (linguistic function) + proposition: 34 occurrences

Following Lehmann's grammatical parameters (2002), which will be discussed later on in this subsection, the expansion of *really* to other distributional contexts than the prototypical ones is a clear sign of its grammaticalization, given that the first uses of *really* were limited to modifying predicates. I propose to take a closer look at each of these structures to analyze how they function and analyze the semantic contents of *really* according to distributional contexts, since I have already pointed out that it can have multiple meanings.

- Really + predicate

(5) **Marshall:** Lily, listen, we *really* need the money. I have some leads on a job, but until then, I just... I don't know what else we can do. (HIMYM S03E19)

(6) **Lily:** Oh, my god, do I *really* chew that loudly? (HIMYM S03E09)

(7) **Robin:** Ted. *really, really* think about that dinner we all just had together. (HIMYM S03E08)

(8) **Simon:** Yeah. I know. I figure we're about four or five gigs away from *really* exploding. We're gonna be big, babe. I mean, like Crash-Test-

Dummies big. So, that everything? All right. Listen, babe... It's over.  
(HIMYM S03E16)

- (9) **Stella:** But the truth is, I *really* do want to do this with you. I don't think I'd regret it at all. (HIMYM S03E18)

*Really* modifying predicates was the first structure to develop diachronically, as was mentioned earlier. It remains by far the most frequent use in the corpus totaling more than half of the collected occurrences. In examples (5) to (9), the scope of the intensifying adverb is always a predicate. In the assertive statement in (5), *really* relates to the predicate *need the money*. Marshall is about to accept a job that goes against his political beliefs, and Lily reminds him of this. He then insists on the need for money to feed his family. The double interpretation of *really* may be perceived in this statement, which, indicates a real, objective necessity on the one hand, and on the other, insists on this necessity itself. A possible gloss consists in replacing *really* with another intensifier or an element denoting reality and it indicates that both readings are possible in this statement: *we so / very much / actually need the money*. However, if the notion of truth or reality may be retrieved it seems to be relegated to the background while the intensifying force of *really* is put forward.

- *Really* + adjective

- (10) **Lily:** But the guy is *really* great. And his kid's sweet. He's in my class. (HIMYM S03E04)
- (11) **Barney:** Ted, this is New York city... You're never gonna drive it. This is a *really, really* stupid purchase, and I'm sorry, but none of us can support it. Shotgun for eternity! (HIMYM S03E15)
- (12) **Ted from 2030:** This went on for a *really* long time. Some of them jokes were elegant and well-crafted... (HIMYM S03E16)

*Really* modifying an adjective represents the second most frequent use for this adverb in the corpus (400 occurrences representing one third of the corpus). Insofar as it is a prototypical intensifying adverb in examples (10) to (12), it is naturally intensification that is put forward in this utterance. In (10), thanks to *really*, Lily attributes many of the qualitative properties contained in the adjective *great* to the man she's talking about. The interpretation of *really* as a reference to reality is also recoverable, as the following gloss demonstrates: *But the guy is so / actually / truly great*.

- *Really* + adverb

- (13) **Robin:** Wow! That makes me want to join a gym. So I can get super strong and punch you *really* hard in the face. (HIMYM S03E10)
- (14) **Ted:** Yeah, I'm also "oot". Okay, now I'm *really* out. (HIMYM S03E16)
- (15) **Randy:** Dripping with game, that's what I'm doing. Okay let's go. No. Yes. No! Randy listen to me: you can do this okay? Ok. I don't know. Are those girls *really* that hot? (HIMYM S03E18)

As an intensifying adverb, the prototypical scope of *really* may also include other adverbs, as in examples (13) to (15), where it modifies *out* (14), *that hot* (15) and *hard* (13) which is derived from the adjective by a conversion process or functional shift and is used here as an adverb. It is the strength of the blow that is put to the foreground in this extract.

- *Really* + a complex verb

(16) **Ted:** Kids, back when we were younger, your Uncle Marshall and I were *really* into college basketball. (HIMYM S03E14)

In example (16), it might be tempting to think that *really* modifies the prepositional group into college basketball. However, into forms a complex verb with *be* as in *be into something*, whose meaning is more or less equivalent to *like*, *enjoy* or *be interested in*. In this context, *really* denotes Ted and Marshall's high level of interest in college basketball. The 13 occurrences found in the corpus correspond without exception to complex verbs such as *be over* or *be in love*. It would seem, then, that *really* concerns the predicative link in these occurrences.

- *Really* (linguistic function) + proposition

(17) **Barney:** Most people associate success with money and power, but, *really*, it's a state of mind. (HIMYM S04E14)

(18) **Stella:** But, *really*, my only free time is the two minutes I get for lunch, so... (HIMYM S03E13)

(19) **Ted:** But, *really*, I don't know. (HIMYM S02E11)

(20) **Ted:** You know, there really are a million things I could tell you about Lily and Marshall, but *really*, the only thing you need to know is that ten years into their relationship, they still couldn't spend a single night apart (HIMYM S02E20)

(21) **Marshall:** *Really*, dude, bravo! (HIMYM S06E13)

(22) **Curt:** Well, the Knicks lost. It's sad, *really*. They had a real shot. Then, out of nowhere, game over. And why? Why, Robin? (HIMYM S03E11)

(23) **Ted:** He was an architect with the soul of a poet, *really*. (HIMYM S05E21)

Weight	Early grammaticalisation	Advanced grammaticalisation
Integrity	Polysyllabic Retains part of its semantic content depending on the context of use	Weak semantic content when used as an adverb with linguistic function
Structural scope	N/A	<i>Really</i> intensifies the meaning of the item it modifies
<b>Cohesion</b>		
Paradigmaticity	Little paradigmatic integration	N/A
Bondedness	Morphologically, syntactically and phonologically independent item	N/A
<b>Variability</b>		
Syntagmatic variability	Variable position for the adverb with linguistic function	Fixed position when is has a narrow scope

Paradigmatic variability	Deliberate choice on the part of the speaker according to communicative needs. No fixed structures.	N/A
--------------------------	---	-----

Table 1: Lehmann's six grammaticalization parameters

In occurrences (17) to (23) *really* is found either in fronted position (21), mid-sentence in between commas or intonation pauses ((17) to (20)) or in stranded position ((22) and (23)). In all occurrences, whatever position it is found in, *really* plays the role of an adverb with linguistic function conveying the speaker's subjectivity. It represents a metadiscursive comment and underlines the speaker's subjective perception and, by extension, the notion of "reality", as confirmed by the following gloss for (17): *But in fact / in reality, it's a state of mind*. Intensification can be retrieved if we consider that Barney insists on the veracity of his words through the explicit use of *really*. The same interpretation can be made of examples (18) to (23). Noticeably, in examples (17) to (20), *really* is used after the adversative marker *but* which signals the speaker's conflicted view on the propositional content which is reinforced by the adverb *really* to convey speaker attitude.

I have applied Lehmann's (2002) six grammaticalization parameters to *really* according to the distributional context in which it is found in order to determine whether it has undergone a grammaticalization process and whether it has more lexical or grammatical properties. The tests carried out are summarized in Table 1:

Table 1 shows that *really* exhibits a hybrid functioning thus confirming the hypothesis that it lies in the transition zone between lexicon and grammar. It is a polysyllabic adverb that retains more or less of its original semantic content depending on its use. Like all other intensifiers, it exerts an influence on the cotextual elements it modifies and shows little paradigmatic integration. It remains independent, despite a constrained syntactic position when used with narrow scope. It enjoys relative syntactic freedom when used as an adverb with linguistic function, since it can be found at the front or end of an utterance, but also in between clauses. I shall see in the next section, however, that according to Traugott (2009), syntactic freedom is not incompatible with grammaticalization. On the contrary, she argues that it indicates that *really* has undergone a process of subjectification and hence pragmaticalization, which, according to the theoretical stance I have taken, is an extension of grammaticalization. Finally, to the best of my knowledge, *really* does not appear in fixed structures. In this sense, its use is always the result of the speaker's choice. As shown in Table 1, *really* has an intensifier has clearly been grammaticalized even if the process has not reached an advanced stage. Therefore, *really*, like other intensifiers, is still used as a lexeme, but it has acquired some grammatical properties.

I have shown that the development of the adverbial intensifier *really* is the result of the joint action of grammaticalization and lexicalization processes. I would now like to show the extent to which it can also be considered to have undergone a process of pragmaticalization, by focusing on the uses of *really* that take on a linguistic function (examples (16) to (18)).

#### 4.2. The pragmaticalization of *really*

Compared to the prototypical use of *really* with predicates, adjectives or adverbs, the number of occurrences of *really* modifying discourse itself is much lower (just 34 occurrences). This may be interpreted as a sign of more recent development. Indeed, according to Defour (2012), this type of use is one of the last to have emerged.

I have suggested that when *really* is syntactically independent it may be interpreted a discourse particle, even if it does not display all the characteristics of a discourse marker. To what extent, then, can it be said to have undergone a process of pragmaticalization?

It could be argued that the development of *really* as an adverb with linguistic function runs counter to grammaticalization in that it exhibits a high degree of syntactic independence and extended scope. However, a reduction in syntactic constraints and a widening of scope remain compatible with grammaticalization according to Brinton & Traugott (2005: 138), who write: “[T]he notion of scope reduction has been challenged in grammaticalization generally (Tabor and Traugott, 1998) and in the case of the grammaticalization of discourse markers specifically”. (Brinton & Traugott, 2005: 138)

It should also be emphasized that Traugott (1995: 1) considers that adverbs tend to grammaticalize according to the following pattern:

I will argue that a further cline: Clause internal Adverbial > Sentence Adverbial > Discourse Particle (of which Discourse Markers are a subtype) should be added to the inventory. [...] In some languages like English this cline involves increased syntactic freedom and scope, and therefore violates the principles of bonding and reduced scope frequently associated with grammaticalization. **It nevertheless illustrates a cluster of other long-attested structural characteristics of early grammaticalization.** [...] It also illustrates a number of more recently recognized characteristics, especially pragmatic strengthening and subjectification<sup>1</sup>. (Traugott, 1995: 1)

Such an evolution seems to correspond to that of *really*. From a syntactic point of view, *really* as an adverb with linguistic function, i.e. broader scope, can be said to have undergone a process of pragmaticalization in that it is syntactically independent of the clause. What about its semantic content? I have suggested that *really* as an adverb with linguistic function retains some of its original semantics as a reference to reality, albeit a subjective perception of that reality. According to Traugott (2012: 561), pragmaticalization implies greater subjectivity:

[M]any of the examples in which the rise of subjective, and especially intersubjective meanings, is discussed have recently been labeled (conventionalized) “pragmaticalizations”, most especially the development of pragmatic enrichments often associated with new uses of more contentful material as “pragmatic markers”, “discourse markers”, or “comment clauses” in new positions in a clause or intonation unit. The left periphery of the clause or intonation unit in English is often associated with subjective material (e.g. topic marking and epistemic modals), and the right periphery with intersubjective marking (e.g. question tags). (Traugott (2012: 561)

Traugott's remark on the syntactic position of these markers (left periphery of the clause) is quite telling. Indeed, *really* used in utterance-initial position as an adverb with linguistic function allows the speaker to convey a necessarily subjective metadiscursive comment. Defour (2012: 89) shares this view and adopts a similar stance: “These adverbials acquire increasingly subjective and pragmatic functions with a broader scope, when placed in marginal syntactic positions, through a pragmaticalization process”. (Defour, 2012: 89)

It could therefore be said of *really* that in some of its uses are close to that of discourse markers, not only through syntax, but also through the process of subjectification it has undergone. However, it does not really function as a discourse marker in its own right, at least not yet, in that it still retains too much of its semantic content. Indeed, discourse markers undergo a very advanced process of semantic

---

<sup>1</sup> My emphasis.

bleaching, making it (almost) impossible to retrieve their initial meaning, as in the case of *well* or *so* used as discourse markers for example. Their intensifying force and initial semantic content have completely faded away. Lamiroy & Swiggers (1991: 121) confirm the loss of semantic content when pragmatic functions are assigned and speak of "functional 'displacement' with a diachronic emptying of their meaning" (Lamiroy & Swiggers, 1991: 121). The way *really* functions today in some of its uses would give it a hybrid status between an adverb with linguistic function, which emphasizes the speaker's subjective perception of reality, and a discourse marker.

### Conclusion

After justifying the meanings of grammaticalization and pragmaticalization that I wished to retain for my analysis of *really*, I explained the diachronic evolution of the adverb. While it was initially an adverb of manner, it has evolved into an intensifying adverb through a process of grammaticalization/lexicalization and has finally acquired metadiscursive functions and uses that bring it closer to the functioning of a discourse marker. I have shown that interpreting the semantic content of *really* is not an easy task, depending on the syntactic position of this intensifier, and have opted for an approach that takes account of the dual meaning of this marker. In fact, in all these uses, the original semantic content referring to reality and intensification may be said to coexist. *Really* has also undergone the early stages of a pragmaticalization process, in the sense that it conveys the subjectivity of the speaker and displays greater syntactic autonomy than the intensifier. However, it cannot yet be considered a fully-fledged discourse marker, as it retains too much of its initial semantics, which keeps it at the interface of lexicon and grammar. No one can predict what will happen to *really*, as it lies in the transition zone between lexicon and grammar, but it can be assumed that it is likely to evolve into a fully-fledged discourse marker if it reaches sufficient semantic bleaching, given that other intensifiers such as *so*, *right* or *well*, have acquired pragmatic functions following the same evolution pattern.

### References

- How I Met Your Mother*. American TV series created by Carter Bays et Craig Thomas. Seasons 1 to 9 – 208 episodes (2005-2014).
- Bergen, B. & Binsted, C., 2003, "The Cognitive Linguistics of Scalar Humor", in Achard M. & Kremer S. (eds.) *Language, Culture and Mind*, CLSI publications, p. 1-13.
- Biber, D. et al., 2007, *Longman Student Grammar of Spoken and Written English*, Harlow, Pearson Education.
- Bolinger, D., 1972, *Degree Words*, The Hague, Mouton de Gruyter.
- Bordet, L., 2014, *L'intensification en anglais : entre grammatical et lexical*, Thèse de doctorat.
- Bostan, L. & Klinger, R., 2019, "Exploring Fine-Tuned Embeddings that Model Intensifiers for Emotion Analysis", *Exploring Fine-Tuned Embeddings that Model Intensifiers for Emotion Analysis*, p.25-34. [10.18653/v1/W19-1304](https://doi.org/10.18653/v1/W19-1304)
- Brinton, L. J., 1996, *Pragmatic Markers in English: Grammaticalization and Discourse Functions*, Berlin/New York, Walter De Gruyter.
- Brinton, L. J. & Traugott, E. C., 2006, *Lexicalization and Language Change*, Cambridge. Cambridge University Press.
- Claridge, C. & Arnovick, L., 1995, "Pragmaticalisation and Discursisation", in Jucker A. & Taavitsainen I. (eds.), *Historical Pragmatics: Pragmatic Developments in the History of English*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 165-192.
- Defour, T., 2012, "The pragmaticalization of *verily*, *truly* and *really*. A corpus-based study on the developments of three truth-identifying adverbs" in (Markus M. & Heuberger R. (eds.), *Middle and Modern English Corpus Linguistics: A Multi-Dimensional Approach*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, p. 75-92.
- Diewald, G., 2011, "Pragmaticalization (defined) as grammaticalisation of discourse functions", *Linguistics*, 49-2, p. 365-390.

- Drescher, M. & Frank-Job, B., 2006, *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes : approches théoriques et méthodologiques*, Frankfurt, Peter Lang.
- Himmelmann, N. P., 2004, "Lexicalization and grammaticization: opposite or orthogonal?", in Bisang W., Himmelmann N. & Wiemer B (eds.), *What Makes Grammaticalization? A Look from its Fringes and its Components*, Berlin, Mouton de Gruyter, p. 21-42.
- Kurylowicz, J., 1965, "The Evolution of grammatical categories", *Diogenes*, 51, p. 55-71.
- Lambert, F., 2004, « Une idée très très intéressante : l'hyperrelatif, entre degré et intensité », *Travaux linguistiques du Cerlico*, 17, p. 117-131.
- Lamiroy, B. & Swiggers, P., 1991, "Imperatives as discourse signal", in Fleischman S. & Waugh L. (eds.), *Discourse Pragmatics and the Verb: The Evidence from Romance*, London, Routledge, p. 120-146.
- Lehmann, C., 2002, *Thoughts on Grammaticalization*, München, Lincom Europa.
- Lehmann, C., 2002, "New reflections on grammaticalization and lexicalization", in Diewald G. & Wischer I. (eds.), *New Reflections on Grammaticalization*, Amsterdam, John Benjamins, p. 1-18.
- Norde, M., 2010, *Degrammaticalization*, Oxford, Oxford University Press.
- Paradis, C., 2003, "Between epistemic modality and degree: the case of *really*", in Fachinetti R., Palmer F. & Krug M. (eds.), *Modality in Contemporary English*, Berlin, Mouton de Gruyter, p. 197-220.
- Paradis, C. & Bergmark, N., 2003, "'Am I *really really* mature or something?': *really* in teen talk", *Gothenburg Studies in English*, 84, p. 71-86.
- Stoffel, C., 1901, *Intensives and Down-toners*, Heidelberg, Carl Winter.
- Tagliamonte, S. A. & Roberts, C., 2005, "So weird, so cool, so innovative: The use of intensifiers in the television series *Friends*", *American Speech*, 80 (3), p. 280-300.  
<https://doi.org/10.1215/00031283-80-3-280>
- Traugott, E.C., 1995, "The role of the Development of Discourse Makers in a Theory of Grammaticalization", Paper presented at ICHL XII, Manchester.
- Traugott, E.C., 2009, "From subjectification to intersubjectification", in Hickey R. (ed.), *Motives for Language Change*, Cambridge University Press, p. 124-140.
- Traugott, E.C., 2012, "Pragmatics and Language Change", in Allan K. & Jaszczolt K. M. (eds.), *The Cambridge Handbook of Pragmatics*, Cambridge University Press, p. 549-566.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139022453.030>
- Xiao, R. & Tao, H., 2007, "A corpus-based sociolinguistic study of amplifiers in British English". *Sociolinguistic studies*, 1.2, p. 241-2

**Lucile BORDET** is a senior lecturer at University Lyon 3. She wrote a PhD entitled « L'intensification en anglais: entre grammatical et lexical ». Her current research focuses on intensification, humour studies, emotions and the discourse of advertising. Some of her most significant publications are the following:

Jamet, Bordet, 2022, *Forces et enjeux du discours des publicités : représentation(s), argumentation et persuasion*, ELAD-SILDA

Bordet, Brisset, *Humor, creativity & lexical creation*, Lexis - E-journal in English Lexicology, 17, 2021.

Scopus author identity: 57227167900, ORCID ID: 0009-0007-6793-267X

Received: June 1, 2024 | Revised: October 21, 2024 | Accepted: November 5, 2024 | Published: December 15, 2024

**LA DIALECTIQUE GÉNÉRÉE PAR LE DISCOURS  
CONSPIRATIONNISTE : LE SENS DE L'IMPOSSIBLE  
CONVERSION DES CONTRAIRES EN CONTEXTE AFRICAIN /  
THE DIALECTIC GENERATED BY CONSPIRATORIAL  
DISCOURSE : THE MEANING OF THE IMPOSSIBLE  
CONVERSION OF OPPOSITES IN THE AFRICAN CONTEXT<sup>1</sup>**

DOI: [10.5281/zenodo.14328812](https://doi.org/10.5281/zenodo.14328812)

**Résumé:** Le moteur de toute théorie conspirationniste est la somme des contradictions qu'elle provoque et dont elle se nourrit. La dialectique générée par le complotisme, pour l'essentiel, tient de ce que deux ou plusieurs « explications »<sup>2</sup>, sur le même objet d'information, de communication, se contredisent ou s'excluent inconciliablement, créant ainsi le doute et la confusion dans la tête des récepteurs de ces discours. La raison de cet état de fait se trouve dans la définition même du conspirationnisme en tant qu'il est « la croyance en l'existence d'un plan illégal organisé volontairement par des individus mal intentionnés, et l'usage de cette croyance pour expliquer certains faits ou le cours de l'histoire » (J. Jamin, 2009 : 44). Le conspirationnisme s'opère donc sur la base de la suspicion ou de la méfiance entre un pôle de « conspirateurs avérés ou non » et un autre assumé par des conspirationnistes ou, si on peut le dire autrement, sur la base d'« un dualisme de type “nous versus eux” et une dynamique de type “bon et mauvais” qui, ensemble, permettent d'évacuer toute nuance et toute complexité. En contexte africain, la dialectique créée et entretenue par les discours complotistes relève en général plus de la rumeur, du procès d'intention, de la diffamation, etc. que de la contradiction logique, raisonnée et dépassionnée, avec pour source génésique attestée le « on dit que... » ou l'une de ses variantes expressives. Ici également, « la pensée conspiratoire est étrangère au principe de non-contradiction » (M. Angenot, 2010 : 35) et c'est pourquoi, face à l'impossible synthèse des contraires, qui est pourtant l'aboutissement attendu de tout processus dialectique, l'on est amené à s'interroger sur l'intérêt qu'il y a pour une explication conspirationniste de prendre le contrepied radical d'une information ou d'une communication officielle sensée être objective, crédible ou véridique et, en cela, éclairée et éclairante.

**Mots clés :** Théorie conspirationniste, dialectique, récepteur, contexte africain, information.

**Abstract:** The driving force behind any conspiracy theory is the sum total of the contradictions it provokes and feeds on. The dialectic generated by conspiracism is essentially that two or more 'explanations' for the same object of information or communication contradict or irreconcilably exclude each other, thus creating doubt and confusion in the minds of the receivers of these discourses. The reason for this state of affairs can be found in the very definition of conspiracism as 'the belief in the existence of an illegal plan deliberately organised by ill-intentioned individuals, and the use of this belief to explain certain facts or the course of history' (J. Jamin, 2009: 44). Conspiracism thus operates on the basis of suspicion or mistrust between one pole of 'conspirators, known or otherwise' and another assumed by conspiracists, or, if we can put it another way, on the basis of 'a dualism of the “us versus them” type and a dynamic of the “good and bad” type which, together, make it possible to eliminate all nuance and complexity. In the African context, the dialectic created and maintained by conspiracy theorists generally has more to do with rumour, accusations of intent, defamation, etc. than with logical,

---

<sup>1</sup> **Aboubakar GOUNOUGO**, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire, degounougo@yahoo.fr

<sup>2</sup> Nous nous approprierons aussi le terme d'« explications » conspirationnistes, à côté de celui de « théories » pour rendre compte, comme E. Danblon et L. Nicolas (2010 : 11), « de la fonction cognitive qu'elles revêtent dans la bouche de ceux qui les produisent et les diffusent, lesquels ne sauraient identifier comme théorique ce qu'ils perçoivent, le plus souvent, comme une stricte et objective description du monde ».

*reasoned and dispassionate contradiction, with the 'they say that...' or one of its expressive variants as its proven genetic source. Here again, 'conspiratorial thinking is alien to the principle of non-contradiction' (M. Angenot, 2010 : 35) and that is why, faced with the impossible synthesis of opposites, which is nonetheless the expected outcome of any dialectical process, we are led to wonder what point there is in a conspiratorial explanation taking the radical opposite view to official information or communication that is supposed to be objective, credible or truthful and, as such, enlightened and enlightening.*

**Key words :** *Conspiracy theory, dialectic, receiver, African context, information.*

## **Introduction**

À l'instar des théories conspirationnistes, de plus en plus nombreuses dans l'espace public occidental, la critique et les spéculations qui visent à appréhender ces théories particulières dans toutes leurs manifestations font florès. Aussi, si on admet qu'« à première vue, l'imaginaire du complot n'est d'aucun temps ni d'aucun pays » (P. Zawadzki, 2010 : 43), il appert qu'en tournant le regard vers l'Afrique, les théories complotistes révèlent nécessairement des informations intéressantes sur le rapport des citoyens du continent noir aux grands événements qui les interpellent et dont ils aimeraient comprendre les tenants et aboutissants. Par ailleurs, Il y a des constantes qui traversent les explications complotistes, peu importe l'espace d'ancrage géographique considéré. Il en est ainsi parce que le complotisme revêt un caractère historique et universel qui est inscrit même dans la définition du concept, à savoir : « la croyance en l'existence d'un plan illégal organisé volontairement par des individus mal intentionnés, et l'usage de cette croyance pour expliquer certains faits ou le cours de l'histoire » (*Ibid.* : 44.). Mais parce que le complotisme est nécessairement la dénonciation de ce plan illégal qu'est le complot, il peut apparaître de fait comme une autre conspiration contre la conspiration visée. Aucun temps ni aucun espace n'échappe aux explications complotistes et c'est pourquoi, en Afrique, on retrouve aussi des citoyens qui croient comme fer que « "rien n'arrive par accident" (...) [et] qu'il existe forcément des individus qui sont la cause des drames que subissent le monde et les hommes » (L. Nicolas, 2014 : p.10). La vision conspirationniste est d'autant plus forte en Afrique qu'elle est dynamisée, outre les technologies de l'information et de la communication modernes, par des médias aléatoires vieux comme le monde que E. Taieb (2011 : 235) désigne à juste titre par le concept de « mouvements tectoniques massifs », à savoir les bruits, les ragots, les rumeurs, les chuchotements, les commérages, les légendes urbaines, les légendes ou les contes, etc. Ces médias informels constituent un terreau fertile pour amplifier le doute, la curiosité et la révélation conspirationnistes.

Cela dit, parmi les traits essentiels qui confèrent une historicité et une universalité au complotisme, on note le rapport dialectique qui confronte nécessairement, des voix autorisées/autoritaires à des voix rebelles, le mensonge à la vérité, le mal au bien, etc. Mieux, la dialectique générée par le conspirationnisme s'illustre ainsi : « une minorité agissante qui complotte [et qui] se structure conformément à une nature, un ordre interne et des propriétés intrinsèquement singulières définis de toute éternité, en opposition radicale avec l'être profond de la majorité qui compose le vrai monde » (L. Nicolas, 2010 : 84). Dans l'espace public africain, comme dans les autres espaces publics du monde sans doute, il est à noter que la dialectique générée par le conspirationnisme, qui l'oppose aux discours officiels portés par des voix que les complotistes décrivent comme étant au cœur du complot, est radicale. Il semble que la conversion des contraires y soit impossible, et cela n'est pas immotivé. À propos du même événement ou du même objet, « l'affrontement entre la « vérité cachée » révélée par les complotistes et la « vérité visible » de la thèse officielle ; de la vérité contre la fausseté donc » (E. Taïeb, 2010 : 268) paraît insurmontable et l'exercice est donc profitable pour nous d'interroger le sens de l'inconciliabilité des

rapports entre le « nous » et le « eux »<sup>1</sup> qui détermine l'essence du complotisme. C'est à cette question principale que veut répondre la présente contribution en vue d'appréhender le sens de l'impossible conversion des deux pôles discursifs mis en scène par les théories conspirationnistes en contexte africain. Parmi ces théories, nous avons choisi, pour servir de support à notre propos, celles de deux leaders panafricanistes anti-fraçais Kemi Seba et Banda Kani, de deux cybers activistes religieux Marie Djédjé servante de Dieu et Évangéliste Immortel Kaniki. L'analyse de leurs discours respectifs va nous aider à comprendre ce que gagnent ces conspirationnistes à contredire à corps perdu les voix/voies « officielles » dans la narration d'évènements survenus dans le cours de l'histoire de l'Afrique et de la Côte d'Ivoire. Dit autrement, face aux évènements et à l'histoire, quel sens peut-on donner à l'inconciliabilité des rapports entre les récits desdits conspirationnistes africains et ceux de toutes ces personnes qu'ils suspectent de mensonge et de complot ?

Pour conduire notre réflexion, nous convoquerons l'outillage épistémologique de l'analyse du discours. Grâce à cet outillage, nous espérons pouvoir montrer comment en s'opposant systématiquement au « eux » comploteur, le « nous » des conspirationnistes tente de marquer sa présence héroïque au monde pour garantir l'existence de ceux qu'il prétend sauver du mal, d'équilibrer la terreur que leur opposent les comploteurs, et d'en finir avec le « signe français » pour faire renaître l'Afrique.

### 1. Des explications<sup>2</sup> pour exister en héros et faire exister les autres

En parlant du conspirationnisme en Afrique, on est tout de suite tenté d'assimiler les tenants de cette vision du monde à des politiciens, tant la politique politicienne est partout et dans tout en Afrique, tant les amalgames de toutes sortes s'y font facilement et s'y défont difficilement, et tant la volonté pour établir une vraie fiche signalétique de ces entrepreneurs du débat dans l'espace public que sont les conspirationnistes y est aussi passionnée que controversée au point de ne jamais être efficace. Parmi les items principaux de cette fiche signalétique, il y a sans aucun doute l'existentialité des explications conspirationnistes. Quand on voit les efforts fournis par les complotistes, en actes comme en paroles, pour décrire et dévoiler le monde des ténèbres qui menace celui des hommes honnêtes qui ne demandent qu'à vivre dignement, quand on voit l'estime que s'accordent les complotistes à travers cet *ethos* de héros libérateur du peuple des griffes de l'ogre, on peut le dire, le conspirationnisme est un existentialisme et, par déduction sartrienne, un humanisme. Ce caractère humaniste des théories conspirationnistes est dans ce propos de Loïc Nicolas (2019 : 3) qui fait autorité ici :

En battant en brèche les vérités « autorisées » et les thèses officielles, le dénonciateur du complot cherche, semble-t-il, à ouvrir les yeux de ses contemporains. Il se donne pour mission de les déciller ; de leur exposer l'évidence pour dissiper les ténèbres. Libre penseur incorruptible, expert-citoyen, son discours, dit-il, n'engage que lui, mais se fait,

---

<sup>1</sup> Le dualisme de type « nous versus eux » ou de la « dynamique de type "bon et mauvais", est sans aucun doute une simplification de la taxinomie des acteurs révélés par une théorie conspirationniste, taxinomie qui peut s'avérer complexe comme celle que propose ici, dans une moindre mesure, Daniel Pipes: « un premier groupe occulte et puissant qui cherche à dominer le monde, un deuxième groupe, majoritaire, formé de gens manipulés sans le savoir, et enfin un troisième petit groupe de gens courageux qui connaissent la vérité et qui se battent contre le complot ». Pipes est cité par J. Jamin (2009 : 45).

<sup>2</sup> C'est le concept préféré par de nombreux analystes du discours conspirationnistes pour désigner ce que tout le monde entend par « théories conspirationnistes », cet autre concept qui, à leurs yeux ne désigne pas de façon satisfaisante le travail des conspirationnistes. Ces derniers, en effet, ne théorisent pas mais expliquent et c'est pourquoi, il est mieux, selon E. Danblon et L. Nicolas (2010 : 11), de « parler à leur sujet d'explications par le complot plus que de théories ».

en même temps, le relais de tous ceux qui n'ont pas le loisir de parler publiquement – les sans-voix.

Nous avons là le premier des sens de la dialectique générée par le complotisme qui nous intéresse : exister soi-même comme un brave pour faire exister les autres car le danger rode partout. Et ce danger, ce sont les méchants comploteurs, tapis dans l'ombre et conjurant contre la grande masse innocente. Une telle vision pessimiste des entrepreneurs de la conspiration, apocalyptique sur les bords, ne peut que générer la contradiction entre les comploteurs, supposés ou réels et eux. Une vidéo intitulée « Nouvelle monnaie ? Kemi Seba dénonce le complot de la Françafrique »<sup>1</sup>, du « médiactiviste »<sup>2</sup>, chef de file de l'ONG Urgences Panafricanistes, illustre bien notre propos. Dans sa conférence, le panafricaniste, très bien informé de la politique monétaire africaine, dévoile le plan sombre de ceux qui complotent contre les intérêts des peuples ouest-africains, à savoir nommément le président français Emmanuel Macron et ses « employés », les présidents africains commandés par Alassane Ouattara et Macky Sall. Ces derniers, selon le conférencier, font croire aux peuples africains que le franc CFA et l'ECO, qui est sur le point de remplacer le franc néocolonial, est une bonne monnaie, alors qu'il n'en est rien parce que « la monnaie unique ouest africaine ECO ne va visiblement pas dans le sens de l'autodétermination des peuples ». Pour lui, la Françafrique ne dit pas la vérité susceptible d'affranchir les peuples africains et c'est pourquoi il est plus qu'impérieux de rétablir cette vérité. Une mission que lui Kemi Seba s'est assignée il y a fort bien longtemps et qu'il compte poursuivre tant que les comploteurs persisteront dans leur plan d'exploitation, de domination et de paupérisation des peuples africains. Voilà expliqué l'antagonisme entre les comploteurs, à savoir Emmanuel Macron et les « chefs de son entreprise » que sont les présidents africains et le héros des Urgences panafricanistes, maître d'œuvre du projet social de libération et de survie des peuples néocolonisés.

Il y a aucun doute que le discours fortement suspicieux de Kemi Seba se veut humaniste parce qu'abordant une question cruciale pour l'existence des peuples ouest-africains. Ce qui ne peut pas échapper à l'auditeur de cette conférence filmée de Kemi Seba, c'est la construction subtile de son image de soi, de son *ethos* de sonneur d'alerte, donc d'existentialiste doublé de survivaliste qu'il met d'abord en avant pour conférer une certaine efficacité à sa rhétorique. Il s'approprie pour cela l'histoire de la lutte contre le franc CFA et contre la nouvelle monnaie remplaçante l'ECO qui demeurent à ses yeux les instruments d'asservissement des peuples africains. L'activiste n'a pas le triomphe modeste quand il brandit son ego : « il a fallu attendre que la jeunesse africaine sous notre impulsion, l'ONG Urgences panafricanistes (...) se mobilise partout sur le continent » et plus loin « Ceux qui connaissent notre combat savent, avec toutes les épreuves que nous avons connues, que si nous sommes debout c'est que nous n'avons peur de rien ». Le complotiste est un héros qui existe pour faire exister les autres, qui lutte pour la cause de son peuple abusé. Les techniques rhétoriques qu'il emploie pour faire adhérer les peuples ouest-africains à la cause qu'il défend et dont ils sont les bénéficiaires sont autant subtiles qu'efficaces. Pour ce qui est de leur validité, il faut sans doute comprendre la problématique de cette qualité à travers ces propos on ne peut plus clairs de R. Reichstadt (2015 : 6) : « La cohérence interne de la théorie du complot

---

<sup>1</sup> Le lien d'accès à cette vidéo sur YouTube est : <https://www.youtube.com/watch?v=QigJp5XEFYo>

<sup>2</sup> Ce terme est dérivé du substantif « médiactivisme » lu dans l'article de Julien Giry « Étudier les théories du complot en sciences sociales : enjeux et usages », accessible par le lien : <https://www.researchgate.net/publication/322315504>

est secondaire, l'idée qu'« on nous ment », que « la vérité est ailleurs » demeurant en revanche primordiale ».

Dans sa Conférence, Kemi Seba est un orfèvre de l'*ethos* et le sien, il le polit au moyen du jeu harmonieux de plusieurs caractères : une apparente aisance oratoire, des connaissances économiques, financières et monétaires, un discours de fidélité passionnée à la communauté mystifiée, une témérité de justicier et de héros libérateur, bref, une image d'humaniste. C'est lourd de cet actif éthique qu'il peut prendre à témoin les peuples africains en ces termes :

Nous prenons à témoin la population africaine que si nous ne prenons pas nos responsabilités nous-mêmes sur le terrain, sur ce continent, personne ne le fera à notre place. Ce que les élites africaines ne font pas pour le peuple, le peuple doit le faire lui-même quel qu'en soit le prix à payer.

La volonté affichée de faire exister les autres dans ce monde inhumain, de les pousser à la lutte rédemptrice est nette et avec une telle explication contestable mais incontestée au moment où, dans son « seul en scène », le complotiste démonte la conspiration de la Françafrique contre la seule Afrique, le *pathos* d'adhésion des victimes à leur propre cause ne peut qu'être massif et euphorique.

Comme Kemi Seba, on peut suspecter Marie Djédjé servante de Dieu (sic) de complotisme dans sa révélation intitulée : « Arafat DJ s'est-il "donné la mort" pour dire non à la franc-maçonnerie ? »<sup>1</sup>. Mais, contrairement au patron des Urgences Panafricanistes, l'*ethos* de la conspirationniste se déploie dans une atmosphère vatique qui le rend plus fermé et irréfutable. En lieu et place de la rhétorique du brave prisée par le conspirationniste anti-CFA/ECO et anti-impérialiste, il s'agit ici d'une rhétorique de révélation mystique et mystérieuse dénonçant le complot qui a emporté la star du « coupé-décalé », musique urbaine ivoirienne dansée en Afrique et par la diaspora noire. Arafat est mort, tué dans un accident de la circulation. Il est entré en collision avec la voiture d'une journaliste et c'est dans un état comateux qu'il est transporté à la clinique des hauts plateaux d'où il ne sortira jamais vivant. La nation entière, à sa tête, les hautes autorités gouvernementales, est consumée par la perte du talentueux artiste. Voici la version officielle, mieux la situation de communication, connue de tous les ivoiriens et qui a été présentée au monde entier. Mais quelques-uns de ces ivoiriens, et aussi certains africains, les plus informés, qui sont dans le secret des dieux, ceux que Mason, cité par J. Jamin (2009 : 55), appelle « les paranoïaques/prophètes », disent que la version officielle de la mort de Dj Arafat est suspecte. Cette version officielle de la mort de la star du « coupé-décalé » est fautive. Et depuis l'annonce du décès accidentel de ce dernier, les rumeurs les plus folles aux complots les plus surréalistes emplissent l'espace public ivoirien et africain.

Mais le complot le plus raconté, commenté et expliqué est celui des francs-maçons qui va connaître son acmé à l'enterrement du roi du « coupé-décalé » au point d'avoir provoqué la profanation de sa tombe. Une suspicion monstre a donc entouré la mort et les obsèques de l'artiste, provoquant un bras de fer absurde entre les différentes versions de l'évènement tragique, une dialectique qui ne connaîtra jamais de conversion des contraires jusqu'à ce jour. Mais, il y a le conspirationnisme franc-maçon de Marie Djédjé qui sort du lot parce que s'enracinant dans une topique métaphysico-religieuse fermée à la contradiction : elle a reçu une révélation de Dieu par qui Arafat est passé pour dévoiler quelques indices qui mènent à ses assassins :

Arafat me dit de vous expliquer la cause de sa mort. Il s'est donné la mort. Dj Arafat est passé par Dieu pour m'envoyer ces révélations.

---

<sup>1</sup><https://www.yeclo.com/arafat-dj-sest-il-donne-la-mort-pour-dire-non-a-la-franc-maçonnerie/>

Ici déjà, le discours soulève des questions qui touchent à sa validité. Mais la « rhétorique de la facilité » (L. Nicolas, 2014 : 2) qui caractérise l'explication conspirationniste penche préférentiellement pour l'efficacité persuasive au détriment de la validité argumentative. Bien mieux, « ce qui compte, c'est la "Théorie", peu important les quelques points marginaux qui ne la rejoignent pas tout à fait » (E. Taïeb, 2010 : 272). Ainsi, la prophétesse assume sa présence au monde, son existence à travers la notoriété reconnue à Arafat aux fins de faire, selon elle, œuvre utile : révéler à la « Chine populaire »<sup>1</sup> la vérité camouflée sur la mort du « Daïshikan »<sup>2</sup>. Pour cela, la stratégie est claire : faire exister cette Chine à travers l'affirmation d'un *ethos* d'évangéliste prêchant la bonne parole, la parole qui plaît nécessairement aux « chinois ». La preuve est dans ces deux propos. D'abord :

Il dit qu'il aime beaucoup la "Chine" », vous l'avez rendu heureux et qu'il était malheureux, vraiment malheureux dans ce monde. C'est avec vous qu'il a retrouvé la joie de vivre. C'est avec vous qu'il a connu l'amour, quand il est avec vous il se sent heureux, il a la joie de vivre.

Ensuite :

« Qu'il refuse de trahir sa Chine car il doit ce qu'il est à sa Chine. C'est la Chine qui l'a fait. Que sans la Chine il n'est rien. Je ne peux pas trahir ma Chine parce qu'elle a confiance en moi. Je ne peux pas les emmener dans un système où ils sont innocents, où leur âme sera prise en otage par le diable ».

À travers l'épanalepse par le mot « Chine », Marie Djédjé veut exister avec cette Chine composée de fanatiques d'Arafat, être complice de cette fraternité, profiter de l'aura de son chef de file défunt pour prendre toute sa place dans l'explication de la conspiration ayant provoqué la mort dudit chef.

## 2. Pour persuader de ce que dit l'adage ivoirien : « c'est fer qui coupe fer ».

C'est la violence qui appelle la violence ou encore, comme le disent les ivoiriens à travers cette expression idiosyncratique, « à comportement de mouton, réaction de berger ». Le contexte se prête ici à la compréhension de la peine du talion, mieux, à ce qu'il convient d'appeler l'équilibre de la terreur. C'est là le deuxième sens de l'impossible conversion des contraires inhérente à la dialectique générée par l'explication complotiste. Convoquons à ce sujet les règles de la topique du conspirationnisme telles que présentées par E. Danblon et L. Nicolas (2012 : 38-39) et qu'ils ont empruntées à Taguieff : « 1) Rien n'arrive par accident ; / 2) Tout ce qui arrive est le résultat d'intentions ou de volontés cachées ; / 3) Rien n'est tel qu'il paraît être ; / 4) Tout est lié ou connecté mais de façon occulte ». Ces règles de la topique conspirationniste ne valent que pour éclairer des événements, incompréhensibles, angoissants et tragiques provoqués par des scélérats qui menacent la condition humaine. Dans la philosophie conspirationniste, il y a peu de place pour la critique positive et même quand elle existe, c'est juste pour les besoins de l'argumentation par analogie qui doit bien mettre en valeur les machinations du complot. Seule la critique du mal définit le complotisme car c'est le mal qui crée l'évènement entraînant la suspicion ou le doute. Les comploteurs sont de grands malfaiteurs qu'il faut combattre par tous les moyens, y compris par les plus déloyaux.

---

<sup>1</sup> C'est ainsi que Dj Arafat appelait ses admirateurs et le public acquis à sa cause.

<sup>2</sup> L'un des nombreux sobriquets dont s'affublait Houon Ange Didier alias Dj Arafat.

En face donc des méchants, se dressent des héros, des personnages exceptionnels et avertis qui ne veulent pas se la laisser conter. Les controverses que ces derniers provoquent par la remise en cause des versions officielles et des évidences les plus banales pour trouver des causes obscures aux évènements bouleversants, la défiance systématique des voix autorisées/autoritaires suspectées naturellement de complot, toutes les formes d'agression verbales que dominent les arguments *ad hominem*, toutes les polémiques aussi absurdes qu'improductives, tous les discours qui utilisent les canaux aléatoires comme les rumeurs, les ragots, les bruits, les commérages, les colportages de fausses nouvelles traduisent d'une certaine façon la volonté inaliénable des conspirationnistes d'équilibrer la terreur qu'une minorité ténébreuse oppose au plus grand nombre. L'équilibre des forces en présence est un enjeu important du discours conspirationniste. Les postures qui y sont adoptées par les entrepreneurs du complotisme pour maintenir le bras de fer avec les conspirateurs sont variées. La première de ces postures que nous allons analyser hic et nunc se rapporte à la décrédibilisation et la délégitimation systématiques des voix maléfiques qui conspirent pour étouffer toute trace du malheur qu'elles destinent au peuple. Cette posture des acteurs du conspirationnisme est déjà une violence, une terreur, mais qui selon eux, est une réaction légitime à la terreur du complot qu'ils ont démantelé et qu'ils doivent impérativement porter à la connaissance du grand public. Ce qui explique la facilité avec laquelle le conspirationniste africain manipule l'argument *ad hominem*<sup>1</sup> qui le fait tomber très souvent dans l'injure, les invectives, les grossièretés et la vulgarité.

Si nous sommes d'accord avec R. Amossy (2016 : 181) que, dans « les voies du *logos* et du *pathos* », le lexique « fait partie d'un interdiscours dans lequel il se charge de significations diverses » (Ibid. : 183) et que « la sélection d'un mot n'est jamais dénué de poids argumentatif » (Ibid. : 184), alors, nous pouvons comprendre pourquoi cette structure langagière est essentielle dans l'explication conspirationniste qui est avant tout un fait d'interaction sociale. Dans la conférence vidéo de Kemi Seba citée plus haut, nous notons que la dénonciation du complot du franc CFA/ECO, instrument de domination des peuples ouest-africains par la Françafrique, se fonde sur une attaque *ad hominem*<sup>2</sup> des conspirateurs dévoilés par l'orateur. Ces derniers, nommément cités sont le président français Emmanuel Macron et ses homologues africains au premier rang desquels se positionnent Alassane Ouattara et Macky Sall, respectivement présidents des républiques de la Côte d'Ivoire et du Sénégal. Les « frappes chirurgicales » de Kemi Seba sont structurées et c'est parcimonieusement qu'il emploie un lexique dépréciatif qui caricature les comploteurs. À des moments différents mais précis de sa conférence on l'entend décrire l'aréopage maléfique en ces termes: « Alassane Dramane Ouattara est soutenu par un de ses plus fidèles amis idéologiques, co-employés de la Françafrique, Macky Sall », « Les dictateurs africains », « Alassane Ouattara va rencontrer son responsable politique et son responsable d'entreprise nommée Françafrique qu'est le président Emmanuel Macron » ou encore cette expression tendancieuse à travers laquelle, insidieusement, il reprend à son compte le débat sur la nationalité ivoirienne d'Alassane Ouattara à qui les mauvaises langues attribuent la nationalité burkinabé, ce que ce dernier a toujours récusé : « qu'ils soient dioula, qu'ils soient bété<sup>3</sup>, qu'ils soient mossi ou bété, le problème n'est pas l'ethnie ou

---

<sup>1</sup> Selon Hamblin cité par R. Amossy (2016 : 176), « il y a argument *ad hominem* quand un cas est discuté sur la base non des mérites propres mais à partir de l'analyse (en général défavorable) des motifs ou des circonstances de ceux qui le défendent ou l'attaquent ».

<sup>2</sup> Selon R. Amossy (2016 : 176), dans l'argumentation *ad hominem*, « le polémiqueur s'en prend à la personne de son adversaire plutôt qu'au sujet même de la controverse ».

<sup>3</sup> Quand les panafricanistes parlent de l'ethnie bété de la Côte d'Ivoire, ils font allusion automatiquement à Laurent Gbagbo, fils de cette ethnie, fils du pays, icône, selon eux, des nouvelles luttes indépendantistes et c'est pourquoi, ils ont toujours considéré Alassane

la nationalité ». Il n'y a aucun doute ici, « les dénominations [mossi et bété] retenues ne constituent que la partie visible d'un raisonnement d'autant plus puissant qu'il reste implicite » (R. Amossy, 2016 : 184). Des propos péremptaires attirent aussi notre attention en ce sens qu'ils pèsent fort dans la balance du discours de Kemi Seba en tant qu'ils résument à eux seuls sa motivation :

Le problème de la Côte d'Ivoire, c'est son président de la république ; le problème du Sénégal ce n'est pas ce brave et extraordinaire peuple sénégalais, c'est son président de la république.

Il n'existe pas de meilleure parole pour diaboliser l'adversaire accusé ici de scélératesse. Les arguments avancés par Kemi Seba sont indiscutablement *ad personam*<sup>1</sup> parce que le satiriste qu'il est attaque frontalement les comploteurs en usant d'expressions qui sont en fait des insultes et des invectives.

Comme le leader panafricaniste, Évangéliste Immortel Kaniki, dans sa vidéo<sup>2</sup> intitulée « Non à ce vaccin de covid-19, à ce complot contre l'Afrique » emploie un lexique dévalorisant qui tend à décrédibiliser et délégitimer la classe politique africaine en général, et en particulier les autorités de la République démocratique du Congo. On retrouve dans les interdiscours des expressions telles que : « médiocres ces gouvernements, des incompetents », « manœuvres sataniques », « poussé par la corruption ou par la médiocrité ou par l'incompétence », « gens corrompus ». De toute évidence, ces paroles ne sont pas à l'avantage des autorités congolaises dont le portait moral inspire le scepticisme quant à leur capacité à juguler la crise de la Covi-19. Ils sont de ce fait plus enclins au complot contre leurs peuples. Ce que l'évangéliste inspiré de Dieu a découvert et qu'il dénonce. C'est donc « le fer qui coupe le fer » et les autorités doivent comprendre qu'ils ont en face d'eux un digne citoyen debout et prêt pour la bataille de libération du peuple congolais et africain contre des élites corrompues qui machinent la mort de la race noire.

La seconde posture que Kemi Seba, Évangéliste Immortel Kaniki et tous les complotistes ont en partage est l'incitation à l'éveil des consciences et à la révolution. En cela, ils prônent l'équilibre de la terreur dans des explications qui semblent ignorer le plus souvent leurs contradictions internes. L'on est en droit de penser qu'il s'agit certes, d'une stratégie discursive mais, qu'il n'est pas faux aussi de suspecter les conspirationnistes de ce fait qu'ils ne s'entendent pas souvent parler. Heureusement qu'ils bénéficient de cette condition favorable liée à la nature de leur entreprise, à savoir que celle-ci, au nom des objectifs qu'elle vise, poursuit l'efficacité persuasive au détriment de la logique ou de la validité argumentative. Et la raison de ce choix de l'efficacité persuasive au détriment de la logique ou de la validité argumentative se trouve dans ces propos de E. Danblon et L. Nicolas (2012 : 34) :

L'efficacité de certaines preuves nous enseigne toujours quelque chose sur la vision du monde d'une communauté argumentative. Si ces preuves ne sont pas valides selon la

---

Ouattara, l'étranger, le mossi, le bras séculier de la Françafrique, comme l'usurpateur qui a injustement bouté du pouvoir le président panafricain. C'est aussi la position de Kemi Seba et quand ce dernier suggère ce débat qui circule dans l'espace public ivoirien, c'est bien à dessein car il faut frapper là où il pense que cela fera mal au premier « employé » de Macron.

<sup>1</sup> L'argument *ad personam* est une variante de l'argument *ad hominem* qui, selon R. Amossy (2016 : 178), « consiste à jeter le doute sur la personne de l'orateur pour disqualifier ses propos ».

<sup>2</sup> Le lecteur de notre contribution pourra se rendre compte de ce que tous les énoncés que nous avons tirés et retranscrits de cette vidéo ont vu leur syntaxe corrigée par nos soins parce que l'expression française du locuteur n'est pas correcte. Le lecteur pourra donc se référer à la vidéo pour retrouver les termes exacts qui y sont utilisés par l'orateur.

norme, elles ont au moins la qualité rationnelle de répondre à une vision du monde, de l'exprimer, et de susciter l'adhésion d'une partie non négligeable de la population.

La vision du monde que défendent ici Kemi Seba et Évangéliste Immortel est la libération des peuples africains de la servitude de l'oligarchie occidentale soutenue par ses suppôts locaux. Ainsi, l'antagonisme naturel et irréductible dans les rapports entre ces malfaiteurs et les libérateurs de l'Afrique a pour sens d'équilibrer la terreur que les premiers imposent aux seconds. Un équilibre de la terreur qui passe par la peine du talion, la loi de l'œil pour l'œil et de la dent pour la dent. La controverse que génère le discours complotiste africain vise donc à maintenir le bras de fer d'avec les pervers qui complotent contre les plus faibles. Et le recours ultime trouvé par les complotistes est l'incitation de la masse abusée et désabusée à l'éveil des consciences et à la révolution. Le patron des Urgences Panafricanistes peut dès lors s'autoriser à réquisitionner toute la galaxie panafricaniste, partout où elle se trouve, pour faire barrage aux complots qui menacent leurs peuples. Au cours de sa conférence complotiste, Kemi Seba tient de nombreux propos à peine voilés de ce genre :

- si malgré tous nos sacrifices, Macky Sall, Alassane Dramane Ouattara et les autres dirigeants de l'UEMOA continuent de cracher sur le peuple, nous allons être obligés de repartir dans la rue comme nous l'avons fait partout en Afrique ces dernières années, plus fort que jamais ;
- tant que certains chefs d'état décideront de servir les intérêts de la France avant de servir les intérêts de l'Afrique, il faut qu'ils sachent qu'ils trouveront la jeunesse africaine sur leur chemin ;
- si nous ne prenons pas nos responsabilités nous-mêmes sur le terrain, sur ce continent, personne ne le fera à notre place. Ce que les élites africaines ne font pas pour le peuple, le peuple doit le faire lui-même, quel qu'en soit le prix à payer ;
- je le dis avec froideur, nous allons prendre nos responsabilités.

On le voit bien l'orateur laisse apparaître des penchants subversifs susceptibles d'être interprétés comme un appel à la sédition. Mais, il est le fer qui doit couper le fer des comploteurs et c'est pourquoi, les chances sont nulles de concilier sa position et celle de ceux qu'il a déjà catalogués comme étant le malheur de l'Afrique martyrisée.

### **3. Pour argumenter contre le « signe français » afin de réinventer le rêve africain**

C'est par ce palimpseste que nous voulons atteindre au même sens que l'expression « signe indien » qui signifie, selon le dictionnaire de langue française, un mauvais sort, une malédiction. Dans les explications complotistes africaines, en effet, la France représente le mauvais sort ou la malédiction qui a été lancée à l'Afrique noire. C'est pourquoi elle représente l'objet de message de la plus grande partie de ces explications conspirationnistes. L'argumentation qui prévaut alors dans lesdites explications est fondamentalement *ad nauseam*, c'est-à-dire, selon le dictionnaire de la langue française, une argumentation qui donne raison par forfait ou un sophisme basé sur la répétition obsessionnelle d'une affirmation. Quand on parcourt le champ des théories conspirationnistes africaines, on a cette nette impression que sans le sujet France, ces théories perdraient de leur substance et n'existeraient pas. L'histoire du choc entre l'Afrique et la France n'aurait jamais existé que de nombreux conspirationnistes ne bénéficieraient pas de cette aura dont ils jouissent aujourd'hui. Mais pourquoi la France fait-elle les choux gras des complotistes africains au point de cristalliser tant de passions pour rendre impossible le dialogue ou la conversion des contraires qui s'affrontent à son sujet ?

La réponse à la question posée se trouve dans l'histoire coloniale de la France à laquelle de nombreux pays sur le continent noir reprochent leur sous-développement.

Parce que la France a colonisé l'Afrique, elle a privé le berceau de l'humanité des mêmes chances de développement et de progrès que les autres nations du monde. La France est responsable du malheur de l'Afrique et c'est pourquoi, les avocats du continent noir, les panafricanistes parmi lesquels se recrutent les meilleurs complotistes voient en elle le mauvais signe, c'est-à-dire le mauvais sort ou la malédiction d'où cette expression que nous inventons : « signe français ». Pour les conspirationnistes africains aussi, la France est, plus que toutes les nations européennes, celle qui a le plus martyrisé les peuples noirs. Pire, pour eux, le pays d'Emmanuel Macron n'a jamais quitté l'Afrique en dépit des indépendances auxquelles ont accédé les ex-colonies. Les conspirationnistes évoquent alors les tristes réalités du néocolonialisme et de l'impérialisme, arguant à toute occasion que les indépendances africaines sont une arnaque voire un complot monstrueux contre l'Afrique pour endormir ses braves populations afin de mieux les exploiter, et cela, avec la complicité de suppôts parmi lesquels sont cités en première ligne les présidents africains et leurs gouvernements. Les conspirationnistes, il faut le mentionner par ailleurs, dont les grosses têtes sont certes d'origine africaine mais majoritairement de nationalité et de formation françaises, qui doivent souvent tout à la nation impérialiste, en veulent terriblement à la France et à ses séides noir(e)s. Cette posture pèse lourd dans leur rapport aux peuples africains qu'ils disent défendre car ceux-ci voient en ces africains de nationalité française, combattant leur seconde patrie pour la liberté de la première, le signe de leur engagement, de leur bonne foi et de leur attachement indéfectible à la vérité au péril de leurs droits en tant que français.

Dans l'attitude des complotistes africains, les plus en vue surtout, il y a ce caractère archétypal inhérent à tout complotisme décrit par E. Taieb (2010 : 269) qu'il faut mettre dans la balance de l'analyse :

Le conspirationnisme nie la complexité du réel, dont il va proposer une explication univoque et monocausale. Il ne s'embarrasse pas de contre-exemples, et donne à une même cause — l'action d'un groupe d'individus — des effets variés et une puissance capable d'aller contre la volonté des acteurs du monde social.

Le refus des conspirationnistes africains de faire un dépassement de la pénible histoire franco-africaine même quand la réalité l'exige crée entre ceux qu'ils dénoncent comme comploteurs et eux, ce que M. Angenot (2012 : 38) appelle le dialogue des sourds dû selon E. Danblon et L. Nicolas à « leur vision du monde (...) trop divergente ». Si pour les Kemi Seba, Nathalie yamb et son mentor Mamadou Koulibaly, Banda Kani, Kako Nabukpo<sup>1</sup>, etc., un complot ne peut pas s'interpréter en dehors de toute implication de la France, et si pour eux donc, le complot de cette France dont la nébuleuse Françafrique est l'exécutante des ordres de missions obscurs est « la grille systématique et systématique à travers laquelle l'ensemble de l'histoire humaine est lue et interprétée » (J. Giry, 2017: 8), c'est parce que cette dernière est, à tort ou raison, le bouc émissaire tout trouvé. Ainsi, nier la complexité du réel pour proposer une explication univoque et monocausale, une explication à la limite simpliste, reste la stratégie argumentative idéale pour, non pas contester la France et résister à son emprise impérialiste, mais pour la diaboliser. Et l'on sait que la finalité de toute diabolisation est la déshumanisation :

---

<sup>1</sup> Les personnages qui portent ces noms sont les champions de la cause panafricaine. Ils incarnent l'aile dure de la lutte néo-indépendantiste et anti-impérialiste et sont pour ce faire très adulés par les masses populaires d'Afrique et de la diaspora. L'une de leurs armes favorites, qu'ils utilisent de par cette aura favorable dont ils jouissent auprès de leurs compatriotes, est l'explication conspirationniste qui leur permet de tout dire et de tout faire presque impunément.

Enfin, étape finale, la déshumanisation à proprement parler fait de la personne ou du groupe des êtres coupables et malveillants, des gens qui incarnent le diable. Il est plus facile, (...), de justifier les stéréotypes, les préjugés, les discriminations et la chasse aux boucs émissaires contre ceux qui sont déshumanisés et diabolisés (Jamin, 2009 : 48)

La France est le diable et c'est pourquoi, il faut en finir avec son mauvais signe. Dans un débat d'une virulence extrême intitulé « La France, État bandit et voyou selon Banda Kani »<sup>1</sup>, le président du Nouveau Mouvement Populaire (NMP) illustre bien l'engagement des leaders panafricanistes contre l'hégémonie française. Nous proposons trois arguments *ad personam* que les auditeurs de la vidéo pourront retrouver avec d'autres arguments (des arguments sans preuves concrètes contre la France perverse, présentés dans la vidéo ; il faut signaler cela pour cerner le côté conspirationniste du propos du panafricaniste) qui contribuent à la diabolisation ou à la bouc-émissarisation justifiée ou non de la France pour mieux la faire vomir par ses victimes :

- nous demandons à la diaspora panafricaniste de manifester, de prendre le relais en Occident et en Europe, de manifester là où ils peuvent aller devant ce marché qu'on appelle l'Union européenne, aller présenter le visage de ce pays qu'on appelle la France, aller présenter au monde le visage de la France, un état bandit, un état criminel, délinquant, un état voyou »
- quand vous avez des accords avec un pays comme la France, est-ce que vous savez ce que vous êtes en train de faire ? On fait des accords avec un bandit, et on signe des accords avec un bandit professionnel, vous signez des accords avec un bandit professionnel, ça vous engage.
- c'est sur la base de cet accord criminel que la France a détruit, tué tous ceux qui s'opposent à ça. D'ailleurs elle a liquidé toute une génération de populations là-bas au Cameroun. Donc c'est une tradition en France de signer de faux accords.

Les propos du débatteur sont sans appel : la France est un dangereux prédateur dont il faut se méfier. Le pays de Macron est responsable du sous-développement des pays africains et c'est pourquoi l'on ne pouvait pas manquer de retrouver dans les propos de l'anti-impérialiste la confirmation de l'adage populaire que nous avons illustré supra, à savoir que « c'est le fer qui coupe le fer », pour dire qu'à la terreur, il faut opposer la terreur. Banda Kani appelle ainsi les victimes de la prédation de la France, qui sont les pays africains, à la mobilisation, à la manifestation populaire pour résister contre la nation impérialiste. La question rhétorique « quel pays africain n'a pas été victime de la malhonnêteté historique de l'état français ? » en dit beaucoup sur l'étendue des abus français et la nécessité pour les africains de se libérer de la servitude de ce pays occidental s'ils veulent voir se réaliser, à l'instar de toutes les nations du monde, leurs rêves de développement et de progrès. Une dernière proposition de Banda Kani résume bien les trois sens que nous avons donné à l'impossible conversion des contraires qui sous-tend les explications conspirationnistes, à savoir exister en héros pour faire exister les autres, équilibrer la terreur et vaincre le « signe français » :

Je voulais terminer pour dire qu'il faut qu'on prenne conscience de ce qui nous arrive, de ceux qui sont en face, quelles sont leurs méthodes. Quand on a affaire à un bandit on lui oppose une intelligence supérieure à son banditisme, on lui coupe sa tête et on le met en prison.

Cette proposition à la logique syntaxico-sémantique étrange montre clairement que le conspirationnisme n'est pas un simple fantasme à prendre à la légère ou à banaliser parce que sa « nature apocalyptique » traduit clairement que « la lutte entre les conjurés,

---

<sup>1</sup> Débat consultable sur le lien <https://www.youtube.com/watch?v=NNdf6VeDbrI>

qui entendent asservir l'humanité, et les initiés, ne peut être qu'une lutte à mort » (E. Taieb, 2010 : 274).

### Conclusion

On peut retenir de notre contribution que le dualisme du type « nous *versus* eux » qui fonde l'explication conspirationniste en contexte africain n'est pas un rapport gratuit, un rapport qui trouve en lui-même sa propre fin. Les conspirationnistes sont des entrepreneurs qui montent des projets pour les diffuser dans l'espace public africain où certains enjeux idéologiques s'intriquent ou s'excluent. Ils disent dans leurs discours être complices des plus faibles, des victimes d'abus, des peuples martyrisés dont ils veulent par ailleurs partager les peines et les lourds fardeaux. De ce fait, les conspirationnistes ne peuvent que s'opposer irréductiblement à tous les supposés pandémoniums qui complotent pour la perte de la société. Alors, pour faire exister les autres, ceux qui sont victimes de complots malveillants, le conspirationniste africain se construit un *ethos* de héros ou de personnage exceptionnel. À côté de cet argument affectif, il n'hésite pas à persuader ses récepteurs de la nécessité pour le peuple d'appliquer la peine du talion en tant qu'elle est le moyen ultime de faire plier l'échine aux scélérats. Et l'une des nations scélérates, qui complotent contre le développement et le progrès de l'Afrique est, selon les explications conspirationnistes africaines, la France dont l'évocation constituent pour elles un motif central. Pour finir, en guise de réponse à la question de départ, celle de savoir pourquoi les voix conspirationnistes s'évertuent à contredire systématiquement les voies/voix officielles à propos de certains événements, nous dirons que c'est parce que le rapport entre ces deux types de voix est fondamentalement manichéen : « le nous » complotiste, investi d'une mission de salut public suspecte, à tort ou à raison, « le eux » comploter, qu'il dit incarner le mal.

### Références bibliographiques

#### Corpus en ligne

<https://www.youtube.com/watch?v=QigJp5XEfYo>

<https://www.veclo.com/arafat-dj-sest-il-donne-la-mort-pour-dire-non-a-la-franc-maçonnerie/>

<https://www.youtube.com/watch?v=NNdf6VeDbrl>

#### Ouvrages et études sur le conspirationnisme

Amossy, R., 2016, *L'argumentation dans le discours*, Paris, Armand Colin.

Angenot, M., 2010, « La pensée conspiratoire. Une histoire dialectique et rhétorique? », *Les rhétoriques de la conspiration*. Nouvelle édition [en ligne]. Paris : CNRS Éditions, Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/editions-cnrs/16202>>. ISBN : 9782271130068. DOI : 10.4000/books.editions-cnrs.16202. (consulté le 29 novembre 2019).

Danblon, E., Nicolas L., 2012, *Rhétorique et topique de la conspiration*, [en ligne] <https://www.researchgate.net/publication/312189788> (consulté le 23 septembre 2020)

Danblon, E., Nicolas L. (dir.), 2010, *Les rhétoriques de la conspiration*, Paris : CNRS Éditions, [en ligne] <http://books.openedition.org/editions-cnrs/16202>. (consulté le 23 septembre 2020)

Giry, J., 2017, *Étudier les théories du complot en sciences sociales. Enjeux et usages*, [en ligne] <https://www.researchgate.net/publication/322315504> (consulté le 27 septembre 2020)

Jamin, J., 2009, *L'imaginaire du complot : discours d'extrême droite en France et aux États-Unis*. (IMISCOe Dissertations), Amsterdam: Amsterdam Univ. Press., [en ligne] <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-271046> (consulté le 23 septembre 2020)

Nicolas, L., 2010, « Rhétorique du complot : la persuasion à l'épreuve d'elle-même. Itinéraire d'une pensée fermée », *Les rhétoriques de la conspiration*, Nouvelle édition [en ligne]. Paris : CNRS Éditions, Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/editions-cnrs/16202>>. ISBN : 9782271130068. DOI : 10.4000/books.editions-cnrs.16202, p.73-96. (consulté le 29 novembre 2019).

Nicolas L., 2014, « L'évidence du complot : un défi à l'argumentation. Douter de tout pour ne plus douter du tout », *Argumentation et Analyse du Discours* [Online], 13 | Online since 14

October 2014, URL : <http://journals.openedition.org/aad/1833> ; DOI : 10.4000/aad.1833 (consulté le 23 September 2019)

Reboul, O., 1991, *Introduction à la rhétorique*, Paris, PUF.

Reichstadt, R., 2015, « conspirationnisme : un état des lieux », *Note n° 11*, Fondation Jean-Jaurès, Observatoire des radicalités politiques.

Taieb E., (2010), « Logiques politiques du conspirationnisme », *Sociologie et sociétés*, 42 (2), 265–289, [en ligne] <https://doi.org/10.7202/045364ar> (consulté le 27 septembre 2020)

Taieb E., 2001, *Persistance de la rumeur : sociologie des rumeurs électroniques*, <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2001-2-page-231.htm> (consulté le 26/05/2020)

Zawadzki, P., 2010, « Historiciser l’imaginaire du complot. Note sur un problème d’interprétation », *Les rhétoriques de la conspiration*. Nouvelle édition [en ligne]. Paris : CNRS Éditions. Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/editionscnrs/16202>>. ISBN : 9782271130068. DOI : 10.4000/books.editionscnrs.16202, p.43-56. (consulté le 29 novembre 2019)

**Aboubakar GOUNOUGO** est Professeur certifié de Lycée et Maître de Conférences, spécialiste de Stylistique, Poétique et Rhétorique. Affilié à l’Université Félix Houphouët-Boigny d’Abidjan, il est membre actif de « Brachylogia Côte d’Ivoire », l’une des sous-sections d’Afrique subsaharienne de la Coordination Internationale des Études et Recherches Brachylogiques (CIREB). Ses recherches portent aussi sur la Poétique de la brièveté et des formes dimensionnellement brèves ou brachypoétique, la Philosophie du langage et l’Analyse du Discours, domaines dans lesquels il produit des articles scientifiques.

Received: July 9, 2024 | Revised: October 21, 2024 | Accepted: November 19, 2024 | Published: December 15, 2024

**LA SÉMIOTIQUE URBAINE DE LA MECQUE : ENTRE  
IDENTITÉ MUSULMANE ET UNIVERSELLE / URBAN  
SEMIOTICS OF MECCA : BETWEEN MUSLIM AND UNIVERSAL  
IDENTITY<sup>1</sup>**

DOI: [10.5281/zenodo.14329097](https://doi.org/10.5281/zenodo.14329097)

**Résumé :** Cette recherche s'interroge sur l'impact de la modernisation architecturale des sites touristiques sur la dimension spirituelle des lieux sacrés de la Mecque. Notre objectif est de mesurer les enjeux de la sémiotique urbaine sur le patrimoine religieux et spirituel des édifices de La Mecque. L'analyse structurale et pragmatique du corpus constitué de symboles urbains nous révèle l'existence de deux sémiosphères conflictuelles : l'une, étrangère, représentée par les hôtels de luxe et l'autre, endogène, incarnée par (Masjid Al Haram, la Kaaba et les collines Safa et Al Marwa), engendrant ainsi des ambiguïtés de signification chez les pèlerins. Le travail remet alors en question la superposition des sémiosphères contradictoires à La Mecque. La recherche conclut que la séparation des symboles urbains occidentaux et arabo-musulmans est nécessaire pour préserver l'identité religieuse et spirituelle de La Mecque.

**Mots-clés :** culture étrangère ; identité islamique ; modernisation architecturale ; pèlerins ; sémiotique de la Mecque.

**Abstract:** This research is situated within the field of urban semiotics, centring on the semiotics of constructed environment of the holy city of Mecca. Its focus is specifically on how architectural modernisation affects the spiritual aspect of the sacred sites within the holy city. She questions the impact of architectural modernisation on the spiritual dimension of the sacred places of Mecca. Through a structural and pragmatic analysis of the corpus comprising urban symbols, we reveal the presence of two opposing semiotic spheres, one foreign and the other indigenous, thus leading to ambiguities in meaning among the pilgrims. The research calls into question the superimposition of contradictory semiospheres in Mecca and calls for the separation of Western urban symbols from urban symbols belonging to the Arab-Muslim identity.

**Keywords:** architectural modernization- foreign culture- Islamic identity- pilgrims- semiotics of Mecca.

### **Introduction**

La Mecque (مكة en arabe) est la ville sainte de l'Islam, située en Arabie saoudite à 400 km au sud de la capitale Riadh. Elle est le lieu de naissance du prophète Mahomet (ou Mohammed) d'où il a commencé à prêcher l'islam. C'est le berceau de l'islam en raison de la présence de la Kaaba et de la mosquée Masjid al-Haram. Selon le site officiel de l'Autorité générale des statistiques saoudiennes, la ville accueille chaque année des millions de pèlerins. Ainsi, en 2019, elle reçoit la visite de 19,7 millions de pèlerins venant accomplir le Hajj (le pèlerinage) et la Omra (le petit pèlerinage). Conséquemment à l'augmentation perpétuelle des flux de pèlerins visitant La Mecque, la ville sainte a connu d'importants développements économiques, sociaux, architecturaux et touristiques au fil des années. L'architecture urbaine de la ville, quant à elle, a évolué au fil des temps en réponse au nombre et aux besoins des visiteurs et suivant l'évolution des techniques de construction modernes. Cependant, l'accélération de l'expansion urbaine a engendré un style architectural hétéroclite qui pourrait conduire à l'effacement de l'identité urbaine et historique de la ville. Cette recherche s'inscrit dans le champ de la sémiotique urbaine et part de la logique que la modernisation architecturale de la ville de La Mecque risque de créer des confusions

---

<sup>1</sup> **Meryem HADDAD**, Université Mohamed Khider-Biskra, Laboratoire SEPRADIS, Algérie, [meryem.haddad@univ-biskra.dz](mailto:meryem.haddad@univ-biskra.dz)

significatives entre les symboles urbains modernes et ceux relatifs à l'identité arabo-musulmane. L'observation des symboles urbains hétéroclites de la ville de La Mecque suscite chez nous un nombre de questionnements : – Quels messages véhicule l'architecture urbaine de La Mecque ? – L'architecture moderne des lieux touristiques pourrait-elle réduire l'impact de la spiritualité des lieux saints ? – Quel contraste et/ou complémentarité entre l'aspect endogène vers exogène de l'architecture de la Mecque ? Notre recherche se situe dans une perspective interdisciplinaire, un aspect qui découle de l'essence même de la sémiotique urbaine qui use du bien-fondé de disciplines disparates, telles que la sémiotique, l'architecture, la géocritique, la géographie... (Roelens, 2014). Elle vise à mesurer les enjeux de la modernisation architecturale sur le patrimoine religieux et spirituel des édifices de La Mecque. Pour ce faire, nous adoptons une analyse sémiotique structurale et pragmatique inspirée des travaux de N. Everaert-Desmedt (2008) pour interpréter le sens des symboles urbains. Nous prenons en compte dans notre analyse les images tridimensionnelles (monuments, bâtiments, structures) (C-R. Dávila, 2008) composant les édifices de la Mecque, ceux appartenant à l'identité musulmane et ceux reflétant la culture occidentale pour comprendre leur complémentarité et leur contradiction. Avant de présenter les résultats de notre analyse, nous souhaitons faire un survol conceptuel sur les fondements de la sémiotique urbaine.

### **La ville : un objet d'étude en sémiotique urbaine**

La sémiotique urbaine ou sémiologie du milieu bâti comme la baptise N. Roelens (2014) a émergé en 1959 avec les travaux de l'Américain Kevin Lynch (1959) qui a fait avancer l'image des villes à travers la perception des habitants. Elle est influencée par l'approche sémiologique de Barthes qui voyait la ville comme un discours qui parle à ses habitants (Barthes 1967) (cité par Roelens, 2014). La nouvelle discipline connaît un nouvel essor avec les travaux de plusieurs chercheurs qui se sont intéressés à l'expérience de la ville et au réinvestissement sémantique de l'espace habité (Roelens, 2014). La sémiotique urbaine, issue de la sémiologie, est une discipline qui étudie les symboles et les significations de l'environnement urbain. C'est-à-dire, les messages que la ville envoie aux visiteurs. La ville devient alors pour la sémiotique urbaine un lieu de production de sens ; elle est un véritable sujet de l'Histoire et un objet de recherche autonome (Lepetit, 1996). On en déduit que les formes géométriques et architecturales de la ville ne sont pas anodines, mais elles représentent une culture, une identité, un patrimoine, une nation, et sont inscrites dans une époque. En ce sens, A. Cauquelin a insisté dans *La ville la nuit* (1977) sur l'intentionnalité de l'organisation architecturale de la ville et que les signes et symboles ne sont pas aléatoires et véhiculent des messages intentionnels construits par l'homme. La ville devient ainsi un texte, un objet textuel produit par une culture, une histoire, un imaginaire et une intentionnalité qui détermine les contours, « la ville est tout : c'est le monde » (Cauquelin, 1977). Pour les sémioticiens urbains, une ville est un lieu de communication, défini comme un système de signes et de symboles qui renvoient aux valeurs et aux croyances des sociétés qui les ont produits (Fontanille, 2008). Elle devient ainsi un grand laboratoire social pour les sémioticiens où tout est signe sémiotique pouvant faire l'objet d'une signification comme le précise C-R. DÁVILA. 2008 Elle est ainsi une forme sociale, ses formes urbaines sont l'expression de la société, de ses normes, de ses valeurs et habitudes (Dávila, 2008). En effet, la ville devrait être considérée comme une forme spatiale d'une identité collective (Di Méo, 2007). On peut y ajouter que les symboles urbains de la ville créent des sentiments de communauté et d'appartenance (voire de xénité) chez les

habitants et ses visiteurs. Dans cette perspective, Guy Di Méo (2007) atteste que la ville n'est jamais neutre, elle est un signifié social dont les structures imprègnent la mémoire collective. La ville est alors une sémiosphère où les formes urbaines interprètent des expériences spatiales du « je » ou du « soi » social qui se matérialisent. Par conséquent, la ville sainte de La Mecque en tant que sémiosphère devrait refléter un « soi » collectif, historique, celui de l'identité arabo-islamique. Ceci dit, la structure et l'architecture de la ville ont une double fonction à la fois esthétique et symbolique. Par ailleurs, Fontanille J. Valorise l'image des significations contradictoires et conflictuelles au sein de l'espace urbain. Il opine que l'espace urbain est un espace de signification, où les objets, les espaces, les gestes, les sons, les images et les discours se combinent pour produire des significations complexes et souvent conflictuelles (Fontanille, 2008). Ce sont ces significations contradictoires entre les espaces modernes et historiques qui nous hantent dans notre analyse de la ville de La Mecque et que nous tenterons d'examiner au cours de cette contribution. Somme toute, il est à souligner que la sémiotique urbaine vise à comprendre comment les espaces urbains sont produits et consommés comme signes, en examinant les relations entre les formes urbaines, les pratiques sociales et les significations culturelles. Après ce survol définitoire de l'objet ville dans la sémiotique urbaine, nous entamerons à présent la présentation et l'analyse de notre corpus, la ville de La Mecque.

## **2. La sémiotique urbaine de la Mecque (outils et méthodes)**

### **2.1 Description de la grille d'analyse**

Pour analyser les symboles urbains de la Mecque, nous nous référons à N. Everaert-Desmedt (2008), dans son analyse sémiotique structurale du dessin caricatural de Ben Laden et le Pentagone (cf. scénario Ben Laden) (2008 : 13). Pour expliquer son analyse, N. Everaert-Desmedt considère que le visiteur reçoit les images [et notamment urbaines de la ville] sur deux niveaux, d'abord au niveau concret (figuratif) (Everaert-Desmedt, 2008), pour atteindre au terme de son interprétation comme dans la réception de toute image, un niveau de signification plus abstrait dit thématique. Comme il s'agit des images urbaines, le plan contenu sémantique renvoyant au concept et au signifié, sera mis dans notre travail en relation avec le plan d'expression, c'est-à-dire, la matérialité et le signifiant qui est dans notre étude d'ordre plastique (physique) et non graphique ou iconique. Ainsi, la disposition physique des structures urbaines, les formes géométriques, les couleurs, la hauteur, l'occupation de l'espace constituent, dans notre étude, des facteurs de production de signification ou « la fonction sémiotique » de Hjelmslev (cité par N. Everaert-Desmedt, 2008). Dans notre recherche, nous optons pour une analyse sémiotique structurale des symboles urbains. Nous y associons le critère pragmatique pour comprendre les différentes pratiques et usages qui se rapportent aux symboles urbains de La Mecque.

Notre grille d'analyse de l'espace urbain nous permettra ainsi d'analyser les différentes significations et formes de communications présentes dans la Ville sainte. Elle permet de décrypter les significations qui se cachent derrière les différents éléments de l'environnement urbain dans le but de comprendre comment la Mecque est un lieu de communication et de signification polymorphe en même temps qu'un lieu de pèlerinage. À cet effet, l'analyse de notre corpus s'effectue sur deux niveaux d'interprétation :

**Le plan d'expression** : il comporte deux critères :

Le niveau sémiotique nous permet d'analyser les signes présents dans l'espace urbain, les images, les couleurs, les formes, les symboles pour comprendre comment les signes de la ville de La Mecque interagissent.

Le niveau esthétique se concentre sur l'aspect visuel, émotionnel de l'espace à travers l'analyse des formes plastiques (peintures, sculptures, architecture...) pour comprendre comment l'architecture d'un bâtiment public crée une impression de grandeur et de majesté dans l'espace urbain.

**Le plan du contenu** : quant à lui, renvoie aux niveaux pragmatique et thématique.

Le niveau pragmatique se concentre sur les pratiques et les usages de l'espace urbain. Il nous permet d'analyser l'interaction des individus avec l'espace urbain ainsi que l'utilisation des espaces urbains touristiques et spirituels de La Mecque par les pèlerins.

Nous présentons dans ce qui suivra, notre corpus.

## **2.2 Présentation du corpus**

Notre corpus urbain se situe dans la ville de La Mecque, il constitue l'épicentre du pèlerinage et du Hadj, et accueille des flux de millions de visiteurs chaque année. Il se compose de deux zones urbaines différentes dans le style d'architecture et occupe une surface<sup>1</sup> totale de 931 147,45 m<sup>2</sup>.

– La première zone est une zone spirituelle, composée principalement de trois symboles urbains formant notre corpus. Il s'agit de la mosquée Al Haram, de la Kaaba et des allées Al Safa, El Marwa.

– La deuxième zone est une zone touristique, composée principalement d'hôtels géants en forme de tours, dont la tour de l'horloge et les sept tours nommées « Abraj El Bait », situées à environ 300 m. au sud de la Kaaba et dominant l'entrée principale de la ville sainte.

Le contraste entre la sémiotique des deux zones nous pousse à nous interroger si la proximité des hôtels de luxe et du confort des lieux sacrés dans la ville de La Mecque pourrait détourner l'attention du visiteur de la spiritualité et de l'humilité qu'exige l'acte de Hijj vers une exigence de confort et d'hégémonie financière ?

## **2.3 Analyse des symboles urbains modernes (zone 1)**

Nous estimons que les symboles urbains de la ville de la Mecque communiquent des messages chargés de fortes émotions aux millions de visiteurs que nous tenterons de dévoiler dans le tableau n°1 : Analyse des symboles spirituels (zone 1) (voir annexe 1)

Sur le plan structural, l'interprétation des symboles urbains de la ville de la Mecque par le pèlerin commence d'abord par l'aspect concret (figuratif) du signe et puis par l'aspect abstrait ou thématique comme le précise N. Everaert-Desmedt (2008). Nous considérons dans cette recherche que la disposition physique et matérielle des symboles appelée le plan d'expression est représentée par leurs formes géométriques des sites urbains, leurs couleurs, et la hauteur et l'occupation de l'espace. Ce plan d'expression tel que perçu par les visiteurs influence la signification ou la fonction sémiotique de la ville sainte. Nous présentons dans ce qui suit l'analyse du plan d'expression

### **2.3.1 Plan de l'expression**

Selon N. Everaert-Desmedt, le plan expression comprend deux niveaux d'analyse : le niveau sémiotique et esthétique

---

<sup>1</sup> Selon des données extraites de Google Maps

D'abord, la Kaaba, avec sa forme cubique ancestrale remontant au prophète Abraham, mesure 15 mètres de hauteur, continue d'être le centre spirituel de la Mecque et le symbole de l'acte du pèlerinage. Cet édifice demeure le seul symbole urbain épargné de rénovation, il suscite avec son authenticité les émotions des fidèles (images 1, 2). Ornée par sa couverture noire majestueuse, elle se dresse parfaitement au centre de la cour de la mosquée Al-Haram qui l'entoure. Le tissage doré de son voile offre un décor parfaitement agencé avec le marbre blanc du sol. Présentons la description du plan expression du deuxième site spirituel.

– La mosquée al-Haram, qui abrite la Kaaba dans sa vaste cour de marbre blanc, quant à elle, agrandie plusieurs fois au fil des siècles pour accueillir un plus grand nombre de fidèles, est l'une des plus grandes mosquées au monde (Machary, 2009). Sa superficie est d'environ 356 800 mètres carrés (image 2). Elle a une capacité d'accueil de plus de 1,5 million de fidèles. Elle comprend plusieurs niveaux des terrasses et des galeries pour permettre aux pèlerins de circuler autour de la Kaaba<sup>1</sup>.

Elle symbolise le foyer qui réunit les Musulmans. Elle accueille tous les pèlerins de toutes les nationalités avec leur différence et les rassemble pour accomplir les mêmes gestes de dévotion. Malgré les innombrables extensions, nous constatons que l'édifice préserve son identité islamique : la vaste cour centrale est entourée de colonnes et de portiques, créant ainsi des espaces ouverts pour la prière et la méditation. Présentons le dernier site spirituel. – Le mont Safa et El Marwa Les collines Safa et Marwa situées à côté de la Kaaba, à l'enceinte de la mosquée Al Haram, sont reliées par une allée d'une longueur d'environ 394,5 mètres en marbre blanc que les pèlerins doivent parcourir sept fois lors de leur pèlerinage ou du petit pèlerinage, pour accomplir le Sa'i (parcours) en commémoration de la quête d'eau effectuée par Hajar pour son fils. Le pèlerin parcourt un passage marbré couvert d'environ 3,5 km reliant les deux collines en toute méditation et réflexion sur notre présence dans le monde physique. Malgré la modernisation, deux grands rochers des collines Safa et Marwa sont laissés à l'état initial pour simuler et commémorer avec le plus de fidélité le parcours de Hajar par le pèlerin<sup>2</sup>. Nous remarquons qu'en plus de l'incitation à l'humilité et à la nécessité pour Dieu, les sites de la zone 1 offrent aux visiteurs les conditions de confort et une beauté architecturale. Nous remarquons que l'analyse du corpus des espaces urbains sacrés de la ville sainte montre que, malgré ces ajouts modernes, les dénombrables extensions sur la mosquée et ses alentours, ces symboles urbains suscitent les émotions et l'adulation des fidèles et restent des symboles spirituels uniques qui incitent à la méditation et à la foi.

### **2.3.2 Le plan du contenu**

Pour présenter l'analyse du plan du contenu, nous commençons par le niveau pragmatique qui, selon nous, se rapporte à la relation visiteur-lieu et à la connotation transmise par le corpus urbain visité. L'analyse sémiotique des symboles urbains spirituels nous montre que les monuments spirituels construits autour de la Kaaba envoient les visiteurs par leur symbolique spirituelle et historique. Les lieux de pèlerinage ont également des caractéristiques architecturales importantes qui contribuent à leur signification et à leur impact visuel et émotionnel sur les pèlerins. La mosquée Al Haram est construite autour de la Kaaba et des collines Safa et Marwa, ce qui crée une signification d'intimité et de centralité chez les pèlerins. Une fois à

---

<sup>1</sup> Propos recueillis du site [www.marefa.org](http://www.marefa.org)

<sup>2</sup> Voir les images de safra et marwra sur le lien suivant : <https://g.co/kgs/uBsMR6x>

l'enceinte de la mosquée, le pèlerin se trouve épargné des confusions de sens causées par les symboles de la Zone 2 (touristique).

Nous considérons que la mosquée Al Haram constitue une véritable sémiosphère symbolisant la culture musulmane et endogène de La Mecque.

Dans cette perspective, Ibn Muhammad Ibn Abdullah, Ibn Lamit, & Ibn Aziz (2021) décrivent la mosquée Masjid Al-Haram et la Kaaba comme le symbole de l'unité de la communauté musulmane et de la transcendance du Dieu. En somme, nous pouvons dire que les caractéristiques architecturales des lieux de pèlerinage visent à renforcer la signification religieuse, à faciliter la circulation des pèlerins et à créer un environnement physique et spatial qui facilite la pratique de la religion. Après avoir analysé les symboles urbains de la zone 1, nous présenterons l'analyse de la sémiosphère.

#### **2.2.4 Analyse des symboles urbains modernes (zone 2)**

Le tableau suivant présente l'analyse de la zone 2 dite touristique de notre corpus urbain.

Il est composé des sept Tours de la Mecque avoisinant la zone spirituelle.

#### **Tableau n°2 : analyse du corpus urbain touristique (zone 2)**

**Source : adapté du site <https://www.marefa.org>**

##### **2.4.1 Plan de l'expression (analyse)**

Au niveau visuel, les sept tours sont imposantes et se dressent haut dans le ciel, avec leur architecture moderne (image 1). Selon des données GPS, elles se situent à 300 m au Sud de la zone spirituelle et se dressent majestueusement, semblables par leurs couleurs, matériaux aux tours de Manhattan à New York. En effet, avec une hauteur frôlant les 601 m, le gratte-ciel « Tour de l'horloge » est facilement reconnaissable et constitue un repère visuel fort. La couleur sobre du béton des sept structures, avec des touches de vert, de doré, renforce l'impression de la grandeur et de la richesse.

Les images de ces structures montrent que la grande horloge placée au sommet de la Tour, se dresse comme un repère visuel, rappelant l'importance du temps dans la vie religieuse des pèlerins<sup>1</sup>. En termes de symboles, de formes, de couleurs, la sémiosphère 2 dite touristique est associée au luxe étant donné qu'elle abrite les hôtels cinq étoiles et les centres commerciaux haut de gamme. Dans ce suit, nous présenterons au plan contenu de notre analyse.

##### **2.4.2 Le plan contenu**

Le tableau (n°2) (cf. annexe 2) portant sur l'analyse sémiotique des sites touristiques, nous montre que la zone touristique représentée par la densité de gigantesques de bâtiments hôteliers, dont les tours Abraj Al Bait, symbolise la modernité de l'architecture occidentale. Les tours visibles de loin, servent de repères pour les pèlerins et les habitants de la ville (Winerman, 2011). En voyant les images de la ville de la Mecque, nous constatons clairement que la densité et la hauteur des structures touristiques autour de la Kaaba éclipsent la zone religieuse et spirituelle qui est tout de même le but même du voyage des visiteurs. Par leur architecture grandiose, les symboles touristiques deviennent un repère de la Mecque, éblouissant les regards des pèlerins et éclipsant par conséquent les symboles spirituels de l'islam. Agencée de cette manière, cette disposition urbaine illustre une contradiction entre les deux sémiosphères de La Mecque. Cette contradiction émerge du fait que le Hajj, en tant qu'occasion unique permettant au pèlerin de se rapprocher d'Allah et de se libérer de toute emprise

---

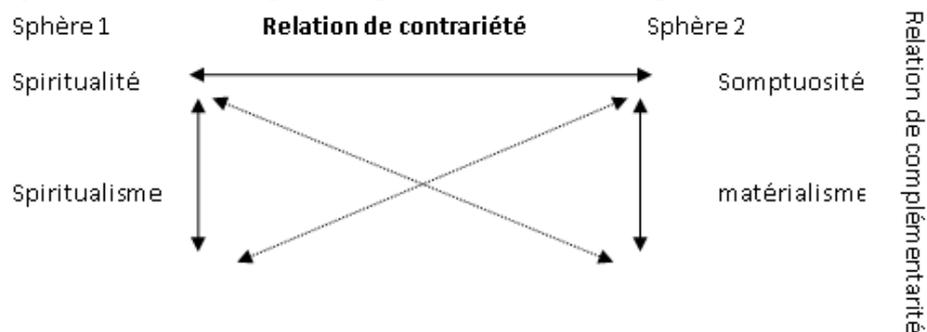
<sup>1</sup> Selon le site Guide in Maakah. <https://guide-in-makkah.com>

matérialiste de la société moderne, tout en se rassemblant avec des Frères musulmans d'origines diverses pour accomplir les mêmes actes de dévotion en portant le même habit de « l'Ihram » symbolisant l'unité et l'égalité. Paradoxalement, face à cette humilité, la sémiosphère touristique incarne le matérialisme social et suscite chez les pèlerins unis dans leur démarche, un sentiment de ségrégation matérielle. En dépit de leur égalité dans la zone 1, nous remarquons que dans la zone 2, les plus aisés et les moins fortunés ne sont pas égaux, parce qu'ils n'accèdent pas aux mêmes gammes d'hôtels. À cet effet, nous considérons que la superposition des symboles urbains touristiques à côté des symboles religieux dans la ville de La Mecque véhicule des significations de frustration chez les pèlerins moins aisés et perturbe ainsi la signification du Hajj et Omra (images 1, 2). Dans ce sens, des chercheurs tels que Ibn Muhammad Ibn Abdullah, Ibn Lamit, & Bin Aziz (2021), Winerman (2011) plaident pour la préservation de la ville de la Mecque en tant que lieu sacré de l'impact négatif de l'urbanisation rapide et de la modernisation, étant donné que les constructions modernes risquent de perturber la signification spirituelle et religieuse de la ville, et doivent être réglementées de manière stricte. Dans les lignes à venir, nous confrontons la symbolique des deux sémiosphères, celle de la dimension spirituelle et celle de la dimension touristique.

### 3. Discussion (le niveau thématique)

Il ressort de l'analyse structurale et pragmatique du corpus urbain que la ville sainte est composée de deux sémiosphères contradictoires et non complémentaires offrant deux interprétations sémiotiques conflictuelles. Il s'agit d'une part, de la sphère de piété et de dévotion, d'autre part, de la sphère du tourisme, comme le montre l'image (1). Cette opposition sémique nous a poussée à faire appel au carré sémiotique greimassien pour interpréter les oppositions sémiques entre les deux zones ou sphères.

**Figure 1 : carré sémiotique des espaces urbains de la Mecque**



**Source : réalisée par moi-même**

Nous remarquons à partir de ce carré sémiotique que la sphère 2 symbolise la somptuosité, le confort et la richesse. Tandis que La zone 1 symbolise la non-somptuosité, mais surtout un lieu de spiritualité et de l'accomplissement du 5<sup>ème</sup> pilier de l'islam. Cette sémiosphère englobe moins de symboles architecturaux de luxe pour laisser place plutôt à la méditation et à l'humilité. Ainsi, du couplage des deux espaces urbains (spirituel et touristique) de la ville de La Mecque se dégage une opposition de valeurs : les deux espaces représentent des valeurs contraires. Le corpus touristique symbolise la richesse et la somptuosité du touriste, s'oppose au corpus spirituel qui symbolise la spiritualité et la piété du pèlerin. En nous référant à notre analyse, il est

important de souligner qu'explorer l'environnement urbain de La Mecque détourne involontairement le pèlerin de la quête spirituelle que symbolisent les éléments urbains de la culture islamique locale, le conduisant plutôt vers un état dépourvu de spiritualité, voire empreint de matérialisme que représentent les éléments de la culture étrangère. Ainsi, tout au long de son séjour et en traversant les deux sémiosphères, le visiteur oscille entre deux rôles, passant incessamment du statut du touriste à celui de pèlerin.

Nous considérons par conséquent que la transposition des symboles ayant une valeur contraire dans une ville sainte influence l'interprétation de la spiritualité du Hajj et de l'Omra. Cette transposition contradictoire montre que la spiritualité des lieux saints est affectée par la somptuosité (ou la non spiritualité) des hôtels de luxe. Par conséquent, l'aspect esthétique-spirituel de la zone spirituelle composée principalement de la (Kaaba, Mosquée, Safa al Marwa) n'est visible au pèlerin qu'après avoir reçu et traversé les symboles de la culture exogène (non spiritualité). De surcroît, nous pensons que ces symboles urbains (étrangers) participent à la production des formes culturelles nouvelles dans la sémiosphère de la Mecque, et au fil des temps, ils risquent de s'intégrer comme faisant partie de l'identité architecturale de la ville de la Mecque et devenir assimilés à son patrimoine.

Nous pensons que les symboles de l'identité musulmane quant à eux risquent de s'estomper au gré de l'universalisation de la Mecque. Dans ce sens, pour expliquer le cycle d'intégration de la culture étrangère dans une aire donnée, J. Fontanille (2008) montre qu'à l'intérieur d'une sémiosphère donnée, les formes de la culture étrangère participent à des transformations culturelles. Par le truchement, nous considérons que les symboles urbains de la zone 2 de notre corpus de La Mecque pourront suivre les mêmes transformations d'une culture étrangère.

Ainsi, J. Fontanille montre que

[1] les formes étrangères et nouvelles sont accueillies dans la sémiosphère, mais avec l'éclat et le prestige inquiétant de l'étrange ; [2] les processus de multiplication, d'imitation, de traduction ou de transposition [de la culture étrangère] assurent la diffusion et la banalisation de ces formes dans l'ensemble du champ culturel. [3] L'exclusion, voire la forclusion de leurs propriétés spécifiques et trop singulières les rendent enfin plus « familières », et effacent la mémoire de leur origine étrangère ou de leur nouveauté et [4] la communauté et sa culture assument pleinement les formes assimilées, et travaillent à leur redéploiement comme valeurs universelle. (2008 : 294)

Nous pouvons alors en déduire que la culture étrangère, entre autres, les symboles urbains étrangers incrustés dans la sémiosphère de La Mecque, traversent ces quatre phases temporelles pour se dissoudre et former une culture universelle effaçant de la mémoire leur origine étrangère. Ainsi, pour contrer l'impact de la modernisation de la ville religieuse sur l'identité culturelle, Winerman (2011) souligne l'importance de la préservation des valeurs et des traditions locales de la ville de Bilbao en Espagne sur le changement rapide de constructions avoisinantes. Nous déduisons alors, suite à notre analyse, que les symboles urbains somptueux, modernes et exhibitionnistes qui caractérisent le quartier touristique influencent l'image du patrimoine culturel et spirituel du quartier religieux, car ils risquent de compromettre l'importance spirituelle, culturelle et historique de la ville sainte.

#### **4. Conclusion**

Notre recherche a porté sur l'analyse sémiotique des symboles urbains de la ville sainte de La Mecque. Nous avons choisi un corpus urbain composé de symboles spirituels et touristiques en vue de comparer leur charge sémiotique et le degré de leur complémentarité ou contrariété sémantique. Il ressort de notre analyse que la sémiotique urbaine de la Mecque incarne profondément l'identité et la spiritualité de l'islam avec les symboles remontant au prophète Abraham tels que la Kaaba, la mosquée Masjid Al-Haram et les monts Safa et Marwa. Ces symboles urbains, malgré leur rénovation, créent chez les pèlerins le sentiment de l'unité, de la communion et de l'humilité religieuse. Les monuments touristiques modernes et imposants, quant à eux, symbolisent plutôt la modernité, la richesse et la culture exogène, peuvent être perçus comme contrastant avec les monuments religieux, symboles d'unicité religieuse, historiques de la culture endogène.

Nous considérons que les symboles urbains de La Mecque apportent deux significations contradictoires : la zone urbaine spirituelle incarne la culture et l'identité musulmane ou un soi collectif, symbolisant ainsi l'union et l'humilité. En revanche, la zone urbaine touristique incarne la culture universelle ou de l'Autre, la culture exogène de ségrégation sociale qui hiérarchise et divise les fidèles selon leur rang social. Les monuments urbains touristiques de La Mecque sont un symbole de puissance économique, d'innovation technologique, d'ouverture culturelle ou de domination politique. Ces tours en tant qu'éléments de la sémiotique urbaine sont des signes porteurs de significations multiples et complexes. Cette modernisation incessante pourra alors mettre en péril le patrimoine spirituel et culturel de la ville.

À la fin de notre recherche, nous pouvons dire que la sémiotique des villes saintes devrait se défaire des symboles urbains polysémiques conflictuels et se cantonner sur les symboles spirituels, identitaires et historiques. À cet effet, nous recommandons la préservation de la zone spirituelle à travers la création d'une cité touristique éloignée des lieux de culte.

#### **Références bibliographiques**

- Ibn Muhammad Ibn Abdullah, Yahya, Hassan Al-Din Ibn Lamit , et Mohammed Farid Bin Aziz. « دور بيت الحرام في النمو العمراني لمدينة مكة المكرمة. » the 7 th International Conference on Quran as Foundation of Civilization (SWAT) . Universiti Sains Islam Malaysia, 2021.
- Cauquelin, Anne. La Ville la nuit. PUF, 1977.
- Darras, Bernard. Images et sémiologie: sémiotique structurale et herméneutique . Vol. 13. Publications de la Sorbonne, 2008.
- Dávila, Carlos Recio. «Les images de la ville. Une approche à la sémiotique urbaine.» Penser la ville- Approches comparatives, 2008.
- Di Méo, Guy. «Identités et territoires : des rapports accentués en milieu urbain ? .» Métropoles 1 (2007).
- Everaert-Desmedt, Nicole. «Le scénario de Ben Laden. Interprétation d'un dessin de presse.» Dans Images et sémiologie. Sémiotique structurale et herméneutique, de Bernard Darras. Paris: Publications de la Sorbonne, 2008.
- Fontanille, Jean. Pratiques sémiotiques. Presses Universitaires de France, 2008.
- Lepetit, Bernard. «La ville : cadre, objet, sujet .» Enquête [En ligne] 4 (1996).
- Lotman, IŪrii Mikhaïlovich. La sémiosphère. Limoges: Presses Universitaires, 1999.
- Machary , A A. «العمران المكّي المعاصر اشكاليات ثقافية وحضارية.» Journal of King Abdulaziz University- Environmental Design Sciences 6, n° 1 (2009): 203-259.

Roelens, Nathalie. «Sémiotique urbaine et géocritique.» Signata. Annales des sémiotiques 5 (2014): 173-198. Winerman, Andrew. «Developing Mecca: A Case Study of the Royal Makkah Clock Tower.» SSRN, 2011.

Abraj AlBait, in <https://www.marefa.org>. Consulté le 1-8-2023

Guide In Maakah. In <https://guide-in-makkah.com/> consulté le 8/06/2023

Site officiel de l'Autorité générale de la statistique saoudienne : URL. <https://www.stats.gov.sa/en/430>. Consulté le 5-5-2023

**Annexes :**

**Annexe 1 :** Analyse des symboles spirituels (zone 1)

**Source :** réalisée par moi-même

**Annexe 2 :** analyse des symboles touristiques

Segment plastique	Axe sémiotique- esthétique				Axe pragmatique	
	forme	couleur	Éléments architecturaux	Aspect visuel	Relation usager-espace	interprétation

Axe	Segment plastique	La Kaaba	Masjid Al Haram	Al Safa, Al Marwa
Sémiotique Esthétique	Formes	Cubique simple, 15 m de haut	Grandes minarets, vaste cour, voûtes, colonnes, arches	Allées vastes de 394.5 m de longueur
	Couleur	Noir, doré, argent	Blanc, doré, vert	Allées en Marbre. collines de pierres naturelles préservées
	Éléments architecturaux	Pierre, ancestrale	modeste, Architecture islamique modernisée, marbre blanc raffiné, voûtes, minarets, formes géométriques arabo-islamiques	Modernisé, des allées en marbre raffiné Préservation
	Aspect visuel	Centre de la mosquée, petite bâtisse, beauté, authenticité. Cachée à l'enceinte de la mosquée	Abrite la kaaba, très vaste, propreté, beauté, spiritualité	Ordinaire, vaste Cachée à l'enceinte de la mosquée
Pragmatique	Relation usager-espace	Attachement prière, accomplissement du 5ème pilier de l'islam, lieu sacré et le plus fréquenté al tawaf	Attachement Prière, la mosquée la plus peuplée, lieu sacré	La course de Sa'i, site sacré et fréquenté
	Interprétation	Le symbole du Hajj et de la Mecque, union, le cœur de l'islam, spiritualité	Le symbole du Hajj et de la Mecque, union, le cœur de l'islam, spiritualité	Le symbole du Hajj et de la Mecque, union, le cœur de l'islam, spiritualité

Hôtel Fairmont, Tour de l'horloge royale de la	Gratte-ciel 601m de hauteur	Le vert, blanc, doré	Verre et acier béton	architecture postmoderne étrangère avec une touche islamique, majestueuse	Hôtel, centres commerciaux, musée, SPA, Séjour de confort, touriste haute gamme, un repère visuel, un observatoire en haut de l'horloge	Grandeur, Luxe, prestige, richesse, somptuosité, supériorité, dominance, VIP, matérialisme, modernisation. Séjour de confort, touriste haute gamme
Séjour de confort, touriste haute gamme			Verre, acier et béton	Architecture néoclassique et postmoderne	Hôtel de luxe, touriste VIP	
Hôtel Pullman, Tour de Zamzam	Tour de 279 m	Gris-vert	Béton, verre,		Hôtel et résidence de luxe, Hélicoptère	
Hôtel Mövenpick, Tour de Hajar	Tour de 276 m					
Hôtel Swissôtel, Tour Al Maqam	Tour de 232.4 m				Hôtel de luxe Hôtel de luxe	

Source : réalisée par moi-même

**Notice bibliographique :**

**Meryem HADDAD** est maître de conférences (HDR) en Didactique des Langues-Cultures à l'université Mohamed Khider de Biskra (Algérie). Elle est cheffé de l'équipe de recherche « Pratiques Sémio-discursives et didactique de Langue » du Laboratoire (SEPRADIS).

Elle oriente ses recherches vers l'enseignement du FLE en contexte plurilingue, l'enseignement informel des langues, la formation universitaire à l'ère du numérique. Ses dernières publications sont :

Haddad Meryem. (2023). Analyse Didactique Du Manuel D'anglais « My Book Of English » De La 3ème Année Du Cycle Primaire. Revue Didactics. Volume 13 (2). <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/223846>

Haddad Meryem. (2023). Les Jeux Electroniques Au Service Du Développement De La Pensée Réflexive. Revue Multilinguales Béjaia. Volume 11 (1). <https://doi.org/10.4000/multilinguales.10601>

Haddad, Meryem (2023). La formation initiale des enseignants de FLE en Algérie : entre savoir-faire professionnel et disciplinaire. Action Didactique, [En ligne], 6 (Hors-série 1), 167-187. <https://www.asjp.cerist.dz/index.php/en/article/240161>

Haddad, M. (2024). Le coordinateur pédagogique de l'EAD : une solution pour la qualité de la formation universitaire ? Multilinguales, (21). <https://doi.org/10.4000/1272k>

Received: July 13, 2024 | Revised: October 21, 2024 | Accepted: November 19, 2024 | Published: December 15, 2024

**OVER-DEMANDINGNESS OBJECTION IN KANT'S ETHICAL  
PHILOSOPHY: CASE OF IMPERFECT AND PERFECT DUTIES /  
L'OBJECTION D'EXIGENCE EXCESSIVE DANS LA  
PHILOSOPHIE ÉTHIQUE DE KANT : LE CAS DES DEVOIRS  
IMPARFAITS ET PARFAITS<sup>1</sup>**

**DOI: 10.5281/zenodo.14335695**

**Abstract :** *In this contribution we will discuss the demandingness objection with regard to Kant's ethics. While in the literature there has been an emphasis on this issue with regard to imperfect duties, our main goal is to show Kantian ethics has resources to resort to in the case of the demandingness objection in the class of perfect duties. For doing this, first we will discuss the inherent difference between imperfect and perfect duties while the duty of rescuing being a case in-between the two classes of duties through linguistic proof. Furthermore, we consider different possible components of a moral theory, introduced by Scheffler, which can lead to demandingness: (i) a required process of decision making, (ii) overridingness and (iii) the stringent content of demands. While we concur with Kantian critics that the stringent content of Kantian ethics may be a source of demandingness, we will show that Kantian ethics has resources to respond to demandingness arisen from other components. For this purpose we discuss Kant's notion of "Vorsatz" (intention), accompanied by the device of Flouting, introduced by Grice in his Conversational Implicatures.*

**Keywords:** *Kant; demandingness objection; imperfect duty; perfect duty; implicature.*

**Résumé :** *Dans cette contribution, nous discuterons de l'objection d'exigence à l'égard de l'éthique kantienne. Alors que dans la littérature l'accent a été mis sur cette question à propos des devoirs imparfaits, notre objectif principal est de montrer que l'éthique kantienne dispose de ressources auxquelles recourir dans le cas de l'objection d'exigence dans la classe des devoirs parfaits. Pour ce faire, nous discuterons d'abord de la différence inhérente entre les devoirs imparfaits et parfaits, tandis que le devoir de sauvetage est un cas intermédiaire entre les deux classes de devoirs grâce à la preuve linguistique. Par ailleurs, nous considérons différentes composantes possibles d'une théorie morale, introduites par Scheffler, qui peuvent conduire à l'exigence : (i) un processus de prise de décision requis, (ii) le caractère prioritaire et (iii) le contenu strict des demandes. Tout en étant d'accord avec les critiques kantienne selon lesquelles le contenu rigoureux de l'éthique kantienne peut être une source d'exigence, nous montrerons que l'éthique kantienne dispose de ressources pour répondre aux exigences émanant d'autres composantes. À cette fin, nous discutons de la notion kantienne de « Vorsatz » (intention), accompagnée du dispositif du Flouting, introduit par Grice dans ses Implicatures conversationnelles.*

**Mots-clés:** *Kant ; objection d'exigence; devoir imparfait; devoir parfait; implicature.*

## 1. Introduction

According to Kant, perfect duties are to be given priority over imperfect duties. While some pinpoint that Kant does not seem to acknowledge that we can have a case of conflict of duties, the discussion of such conflicts in case of perfect and imperfect duties is even more acute. We are not obliged to act on every possible act token falling under an imperfect duty, foregoing one opportunity to comply with an imperfect duty for the sake of satisfying a strict requirement does not amount to a conflict of duties. However, the normative priority of perfect over imperfect duties seems to contradict some common moral intuitions. For instance, it seems absurd to think that one should not save persons from a burning house if doing so would require using the neighbor's garden hose without her permission, or that I should not save a drowning child because that will

---

<sup>1</sup> **Ramezanali FALLAHRAFIE**, Tarbiat Modares University, Iran, a.fallahrafie@modares.ac.ir ;  
**Rajdeep SINGH**, Tarbiat Modares University, Iran, rajdeepm@gmail.com

entail breaking a promise. Many instances of beneficence intuitively seem more pressing than certain instances of respect for private property or other perfect duties. These are cases when we would have a duty of rescue. Kant however does not seem able to derive duties of rescue from his contradiction in the will test. Our duty to help is an imperfect one: it comes with a latitude for choice which seems out of place in emergency situations, when another person's life is at stake. Kant seems either to have ignored duties of rescue or to have conflated them with duty of beneficence in general. Daniel Statman has argued that when our common intuition rules that a perfect duty is overridden by an imperfect duty, then the imperfect duty in question must be elevated to a perfect one. If saving persons from a fire requires us to use the neighbor's garden hose without her permission, the imperfect duty becomes the perfect one. What Statman leaves us then is that the characterization of a duty as perfect or imperfect is done ad hoc, establishing a basis of the weight of the conflicting duty, leaving out independent considerations concerning the nature of the duties at stake. In the continuation, First I show while that there is linguistic support to such division between perfect and imperfect duties, the duty to rescue appears to be a case in-between, though still an imperfect duty. Next, I will discuss the main components of demandingness according to Van Ackeren and Sticker and show that in fact Kantian ethics has a source to respond to demandingness objection through the Kantian notion of "intention" (Vorsatz) accompanied by the device of Flouting, introduced by Grice in his Conversational Implicatures.

### **1. Imperfect and perfect duties**

In order to explain the differences between imperfect and perfect duties, will engage in a linguistic turn, by comparing a whole series of Gradable Absolute vs. Relative Adjectives, henceforth AAs and RAs. RAs like 'tall', 'large', 'long', and 'expensive', are characterized by an underlying degree of scale on which objects in the domain fall, and that they support the test of Sorites Paradox, for example in (1):

(1) Whatever height you are, one inch of height does not change whether you are tall or not.

Sorites Paradox is deeply related to vague terms; it is originated in an ancient puzzle that appears to be connected with vague terms which are blurred and similar to borderline cases, without any clear dividing lines as to where they are changed and stopped being themselves; 'Bald', 'heap', 'tall', 'old', and 'blue' are prime examples of vague terms as no clear line divides people who are bald from people who are not, or blue objects from green and so forth (Hyde, 2011).

Another way to test the relative vagueness of RAs is through maximizers; whether modifiers like 'completely', 'totally' and 'perfectly' can be used to pick out a maximal element. RAs fail the test as example (2) shows:

(2) The basketball player is completely tall. ⊗

Why it doesn't make sense to use (2)? Since tall is relative adjective and there is no clear cut-off point for such RAs. In other words, how tall should someone be in order to be called tall? There is simply no clear ceiling for RAs.

On the other hand, we have AAs. These adjectives can become naturally precise and they have a clear cut-off point as (3) shows:

(3) The cup is empty.

While we can have comparative setting for such adjectives as well, such as (4), we cannot point to a relatively AA as a true absolute adjective.

(4) The cup is emptier than the mug (in case truly cup has less stuff than the mug).

That's why (5) works, but (6) in case of AA does not make sense.

(5) Point to the tall one! (RA)

(6) Point to the empty one (in case there is no cup that is fully empty)! (AA) ⊗

Furthermore, AAs come in two forms, total and partial. Total AAs require the absence of a particular property as dry (without water) and straight (without bending) while Partial AAs require only that objects possess a minimal degree of the property described such as wet (having water molecules).

## 2. Process-Like vs. Instantaneous Picture-Like Adjectives

While Siscoe describes how absolute and relative adjectives differ, I would like to pinpoint to the interesting linguistic phenomenon that confirm Siscoe's interpretation. In some languages, such as Indian languages as well as Bantu languages in Africa, relative adjectives are in fact inherently relative and this can be observed in the syntax. Let's consider (7) and (8) in Hindi language.

(7) vo usse lambi hai  
that.nom that.inst tall.fem is  
She is taller than him/her.

(8) vo lambi hai  
that.nom tall.fem is  
She is tall.

As it is shown in the above examples, in Hindi the proposition "he is tall" has an inherent, oft dropped, underlying structure as "he is *than him/her* tall". Quite interestingly, it is a widely practiced phenomenon among languages as we observe the same pattern in African Bantu languages such as Swahili. Let's consider an RA in (9) and (10).

(9) *Mfuko wangu ni mpana kuliko mfuko wake*  
bag.nom 1Pro.Poss is wide-Adj than bag.nom 3Pro.Poss  
My bag is wider (bigger) than her bag.

(10) *Mfuko wangu ni mpana*  
bag.nom 1Pro.Poss is wide-Adj  
My bag is big (bigger than his/her).

## 3. Absolute and Relative Adjectives as inherent forms (Verb vs. Adjective forms)

On the other hand, there is an even more interesting fact regarding relative and absolute adjectives in Swahili. It is almost the rule that absolute adjectives are expressed in verb forms (stative verbs) while relative adjectives are expressed in common adjective forms. For example, AAs such as empty (ku-mwaga), full ( ku-jaa; ku-jaza) where ku- is the universal verb prefix. On the other hand, RAs are expressed in familiar adjective forms such as tall (-refu), short (-fupi). Big and large (-kubwa; here ku is not verb prefix) and small (-dogo). The only exception is dry (-kavu) relative form and (-kausha) absolute form which is in the verb form as expected (though prefix ku is dropped due to the phonetic consideration) where there is both forms. Let's consider the AAs empty and full in (11) and (12).

(11) imwaga  
I mwaga  
3pro-nom to empty-verb  
It is empty (literally: it empties).

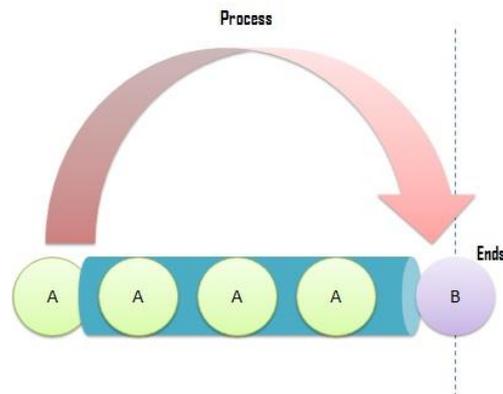
(12) imejaa  
i me jaa  
3pro.nom Pre-Part to fill-verb  
It is full (it is filling up).

Therefore, it is clear that adjectives are syntactically divided based on their relativity aspect; AAs are verb forms while RAs are adjective forms.

This clearly exhibits what Siscoe was trying to show. Therefore, RAs such as tall, short, big, small relate to an often dropped inherently signified. Therefore, "he is taller than

her” has an older version which is he is tall compared to her” where compared to her” is simply dropped. However, we cannot use such an argument for AAs since “this cup is emptier than the other” would be reconstructed as “this cup is empty compared to the other” and it does not make sense if the cup is not empty in the first place. In fact, when someone hears the phrase “something is empty”, it would be quite unnatural to ask, “it is empty compared to what?”, or “it is emptier than what?” However, when someone hears the phrase, “he is tall”, it is quiet natural to ask “he is taller than whom?” Therefore, my linguistic analysis confirms and highlights the underlying gradable relateness in RAs, while it would be quiet unnatural for AAs to have relateness. Furthermore, AAs are of process type which means their contours are clear and precise. Figure 1 also illustrates the way AAs can be conceptualized as processes. In fact, we observe similar pattern in English, though less direct. While we have equivalent pairs of AAs (such as wet and dry) and verbs (to wet, to dry), finding such verb forms of RAs is mostly impossible (as tall and beautiful and nonsensical verbs to tall and to beautiful<sup>1</sup>).

**Figure 1.** Absolute Adjectives as Processes



**Source:** Author(s)

In a process, such as to empty a cup, it is clear that it involves clear, precise and well understood ends. On the other hand, RAs are like instantaneous photos in which the only available information is the relativity of things as the process is not known. Therefore, we can talk of a universal division between process-like things and picture-like things. This shows itself in adjectives but also in beliefs. Just as Process-like adjectives are determinate, with clear ends in sight, some beliefs can be of this type. On the other hand, we have picture-like things such as adjectives or characters that are relative and contextualized. Therefore, we should have such beliefs as well, which we will call justified beliefs.

#### 4. ‘Perfect duty’ as absolute gradable adjective: Image-like Instances

My contention is that ‘rational’ and ‘justified’ behave differently at the tops of their scales in Shooters Game because they are different classes of gradable adjective. In what follows, I will argue that ‘rational’ is an AA, while ‘justified’ is an RA, predicting that the meaning of ‘rational’ is tied to the uppermost element in its scale, while ‘justified’ is not. To begin with, ‘rational’ is clearly gradable. It functions felicitously both in comparatives and with degree modifiers:

- (13) Mary has not lied.  
 (14) John has not killed the guy.

<sup>1</sup> We may find verbs such as to beautify for such adjectives. However, such verbs are modified forms and compound forms, e.g., of beauty + ficare (to make).

In (13) and (14), we have clear-cut targets which are truth and death. If May had lied, then there is a truth (point) that she did not say it or hide it, which is verifiable. If John had killed the guy, again we have a clear case for death which is verifiable through different means. Furthermore, both lying and killing are process-like verbs, similar to AAs. We can also use maximizers such as completely: completely lied or completely dead. We can also ask people to point to the deed:

(15) show me the dead one!

### **5. 'imperfect duty' as a relative gradable adjective: close-ended process**

Like 'rational', 'justified' is a gradable adjective, permitting comparatives and accepting degree modifiers:

(16) Mary has been helping the guy.

(17) John has been developing his skills.

In (16) and (17), we have no clear-cut end which are being helpful and developing skills. Just as helpful and developed are semantically AAs, so also there are imperfect duties. They are inherently ongoing, lacking a clear known end. Let's consider (18) and (19):

(18) show me the helpful guy! ✓

(19) show me the dead one (in case there is no dead in the room). ⊗

Clearly, we almost always can find someone helpful, depending on the degree of helpfulness, but the dead or liar has a clear definition. Even if someone has lied partly, still we cannot say he is truthful. He has lied, though partly. It doesn't change the clear case of someone lying to us. Besides, we can use maximizers to support our claim; we can say: he has completely lied but we cannot say he has completely helped him. One would always seek to find a more helpful person. There is really no limit being charitable or helpful. Another way to test this is through verb-making example: we cannot say someone charitables! Nor can we say someone skills. But we can say someone kills and someone lies. Therefore, perfect duties are process-like with a clear end while imperfect duties are image-like instances. Nonetheless, we can still recognize a certain aspect of degree among imperfect duties. It seems beneficence is closest to the perfect duties and thereby it has a more fixed nature. There is a clear linguistic evidence for this in case of rescuing (a type of beneficence) as the following:

(20) show me the rescuer! (in case there is no rescuer in the room) ⊗

(21) I rescued him. ✓

(22) he has completely rescued him ⊗

As the above examples show, with the exception of (22), rescuing passes partly the linguistic aspects of perfect duties, though still not one. Therefore, the use of gradable adjectives confirms that indeed we have two different categories of perfect and imperfect duties. However, it also shows that imperfect duties have different degrees and beneficence is the closest, among imperfect duties, to the perfect duties.

### **6. Grice' Conversational implicature and Kantian Duties**

As in the prior section was mentioned, there is an inherent difference between the two types of adjectives. What about the duo, imperfect and perfect duties? It seems Kantian imperfect and perfect duties also follow the inherent division of adjectives in the RA and AA grouping respectively. This would mean imperfect duties differ inherently from perfect duties. Interestingly, Kant also uses *Vollkommen* (coming to end) for perfect duties and *unvollkommen* (not coming to end) for imperfect duties.

With regard to demandingness objection, according to Samuel Scheffler (1992), an ethical theory can lead to demandingness if the theory: (i) requires that an agent has to reach his decisions to intend or perform certain acts (or to refrain from certain acts) via certain complex and/or intellectually challenging procedures that exclude more common

and simpler procedures; (ii) claims that it is most rational to do what morality demands, i.e. claim of overridingness; (iii) makes demands with a stringent content where such demands are insensitive or even opposed to the interests of an agent, and hence it is likely or even certain that they conflict with an agent's interests.

Before we begin analyzing perfect and imperfect duties with regard to Scheffler's demandingness criteria, it would be appropriate to introduce the moral implicature by applying natural language philosophy and the notion of Grice's conversational implicature. Grice considered conversation, one type of human social interaction, as an essentially collaborative or cooperative process. The nature of conversation was summed up by Grice in a supposed injunction to speakers, a 'rough general principle' which in fact remained Grice's only formulation and therefore the canonical version of 'the Cooperative Principle': 'Make your conversational contribution such as is required at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged' (Chapman, 2013). The cooperative principle (CP), relating to hold a conversation properly, is divided into Grice's four maxims of conversation—quantity, quality, relation, and manner. These four maxims describe specific rational principles observed by people who follow the cooperative principle in pursuit of effective communication".

What we are looking for, though, are the cases in which the maxims are not being straightforwardly observed in some way or another. In his second lecture Grice introduced the term 'implicature' to describe those elements of speaker meaning that go beyond or differ from literal meaning. He translated the question of the relationship between general meaning and particular meaning into a question of the relationship between 'what is said' and 'what is implicated'. To begin with, speakers may not attend to the maxims at all. They may simply 'violate' them, as in the case of lying when the speaker ignores the maxims of Quality. In such cases the speaker is intent on misleading the hearer. More overtly, speakers may 'opt out' of the requirements of cooperation, explicitly indicating their unwillingness or inability to behave cooperatively, and thereby revealing an awareness of what the conversational norms are. The two ways of violating CP are violating and flouting. The latter is used in positive politeness (strategy) while the former is outright wrong and stops the conversation.

We flout as positive politeness when "Direct speech acts, swearing and flouting Grice's maxims can be considered aspects of positive politeness because: 1) they show an awareness that the relationship is strong enough to cope with what would normally be considered impolite (in the popular understanding of the term); 2) they articulate an awareness of the other person's values, which fulfills the person's desire to be accepted" (Wilson et al., 1991). We identify the following traits of conversational vs. conventional implicature: (i) conversational implicatures are all cancelable, while element of conventional meaning cannot be cancelled without a sense of inconsistency or contradiction; (ii) Secondly, re-expressing what is said in different words does not alter what is Implicated, i.e. non-detachability; (iii) all conversational implicatures are also what has become known as 'calculable', i.e. they result from working out, drawing on information from both conventional meaning and the maxims of conversation.

Grice developed thereby an account of meaning in 'Logic and Conversation' where 'what is said' is translated to "what is meant". Not only should meaning ultimately be explicable in terms of speaker's communicative intentions but speaker's intention is still prior to conventional meaning, by introducing the specific notion of 'M-intentions'. The latter are a specific type of intentions that are constrained by the linguistic rules of the language that speakers are using to communicate. In other words, Grice's contention is that timeless meaning (dictionary entry) must always follow from the meaning as meant by the Speaker (Chapman, 2013). By extension, only this 'primary intention' can be seen as relevant to questions of what the expression uttered means timelessly.

Looking at imperfect duties and Scheffler's demandingness criteria, it seems clear that Kant's imperfect duties do not pose demandingness objection. Since imperfect duties only follow maxims in general way and with latitude, it does not require certain complex and/or intellectually challenging procedures. Furthermore, since there is latitude in performing imperfect duties and moral users are allowed to follow their own personal projects and they have obligation to their parents, friends and loved ones, there is hardly any conflict with an agent's interests.

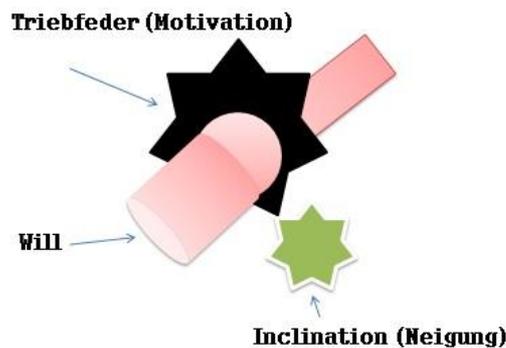
The claim of over-ridingness does not apply to imperfect duties either as there is an important notion of Spielraum or latitude in application of moral maxims. For example in the case of beneficence, users of Kantian ethics are committed to help others sometimes and to some extent. Overall, moral implicature can help with the notion of flouting and moral implicature.

It seems we have these two types of violation in imperfect duties as one results in lack of merit (flouting) and the other in vice. Since in moral implicature, we acknowledge an awareness of the other person's value as the humanity in him, we forgo one occasion while still we are committed to moral maxims. On the other hand, in violation proper (strong violation) Kant says "it is when an *intentional transgression has become a principle* (vorsatz) that it is called vice" (TL, 390, my emphasis). Making the transgressing a principle (vorsatz werden) is the violation proper. In flouting, we are well aware (bewusstsein) of the moral principle and have no intention (vorsatz) to make our violation a law, and our omission plays the implicature role. A point should be made about the German word Vorsatz translated as intention. Vorsatz derived from vor+satz means essentially premeditated and is the opposite of the immediacy. In the case of violation proper such as vice or wrongdoing, we just simply violate the very principle of being moral without implicating any personal project or other duties. It seems the same logic can operate in the perfect duties. For example, in the case of saving someone from a burning house, we flout neighbor's right using the garden hose without her permission: here the moral user acknowledges and is well aware of the other person's right. In this case, moral user committed lack of regard for someone's right, while asking to be excused for his/her deed. Now, let's consider the theft. Here, not only the thief is undermining someone's rights, he has the intention of ignoring and bringing under question the very essence of such right, i.e. he is making of such a violation a principle and it's the violation proper. While in the narrow duties, it is rare to flout due to the strict quality of actions (precise). However in case one flouts a perfect duty, one is blameful and has to ask to be excused, still it is less severe a violation than when one has the intention to violate perfect duty by making it a law. Kant says in the Groundwork that a perfect duty is "one which allows no exception (ausnahme) in the interests of inclination" (G, 42.2). Therefore, flouting is only possible when it is not guided by inclinations. While flouting of imperfect duties allows inclinations to be mixed as these duties are wide and allow for latitude (spielraum), perfect duties do not. Thus, we can conclude the following from the discussion so far: i) flouting in imperfect duties does allow for admixture of inclination; ii) flouting in perfect duties does not allow any admixture of inclinations; iii) moral user who flouts a perfect duty still remains blameful. This would result in an extremely limited possibility for flouting in perfect duties. Just as we had in our example, saving someone's life while flouting someone's right not out of inclination but the imperfect duty (moral principle) would be possible. In fact, the more imperfect a duty is, the wider it is as Kant says "the wider (weiter) the duty, therefore, the more imperfect (unvollkommener) is a man's obligation (verbindung) to action; as he, nevertheless, brings closer to narrow duty the maxim of complying with wide duty (in his disposition), so much the more perfect is his virtuous action (tugendhandlung)" (TL, 390).

Furthermore Kant says “considered in its complete perfection, virtue is therefore represented not as if man possesses virtue but rather as if virtue possesses man; for in the former case it would look as if man still had a choice (wahl) (for which he would need yet another virtue in order to choose virtue in preference to any other goods offered him). To think of several virtues (as one unavoidably does) is nothing other than to think of the various moral objects (gegenstand) to which the will (wille) is led by the one principle of virtue, and so too with regard to the contrary vices (laster)” (TL, 406). Thus, imperfect duties are not about a competition among virtues but regard for moral law. In a sense, inclinations (neigungen) do not exist on themselves (an sich); however, if we remove inclinations, what is left is free will that is exposed to pure reason (vernunft) and the free will is guided by the moral law, without restriction and resistance (uneingeschränkt); duty then is obligated (verbindet) by the will in order to set it free, to be connected to the noumenal world.

So free will only has meaning when we are moral. This means the only motivation for perfect duty is the moral one, and inclinations are not to decide (verurteilen) the course of action. The motivation is the translated word for the German word *Triebfeder* (mainspring in clock) in 16<sup>th</sup> and 17<sup>th</sup> century Germany: thus, it would be good to consider it in the light of such likening to the clock. From the common knowledge, the inner end of the mainspring (arbor) is fixed over the shaft of the mechanism, with the outer end being attached to the barrel. The arbor is turned to wind up the spring. It releases energy when allowed to uncoil. Not having distinct identities, we only have one moral principle (mainspring), likewise we have one abstract form of inclinations (second spring or barrel), though felt in the phenomenal world as distinct identities of inclinations. The vice arises when the inclination not only moves with the will which is obligated (verbindet) by the *Triebfeder* but resisting it so as to push it in the opposite direction (becoming vice or laster), i.e. it becomes unnatural (see Figure2). Having moral principle as the only motivation is confirmed multiple times directly by Kant, when for example he says "what is essential in the moral worth of actions is that the **moral law** should **directly determine the will**. If the determination of the will occurs in accordance with the moral law but only by means of a feeling of any kind whatsoever, which must be presupposed in order that the law may become a determining ground of the will, and if the action thus occurs not for the sake of the law, it has legality but not morality" (PrR: 71, my emphasis).

**Figure2.** Motivation in Kantian ethics



Source: (TL, 446)

Gesinnung is further translated as attitude, while the German word is derived from *gesinnen* and *sinnen* with meanings such as to think but also to desire (synonym: *verlangen*). Therefore, *gesinnung* would mean more than attitude. It is one that somehow has traces of desires as well after being interacted with the reason (*vernunft*). Furthermore, we can identify judgement (*urteilkraft*) with a mathematical function where if we rely on inclinations then the result is *ad hoc*, every time one answer. However, if we have inclinations as input to the function, then the result will be systematic and morally worth only as Kant emphasizes. The judgement (*urteilkraft*) function is as follows:

$$U(x) = \frac{1}{x^n}$$

$n$  is sufficiently big number;  $x$  = inclinations (*neigungen*)

if  $x=0 \longrightarrow U(x) = \text{Highest Good (hochste gut)}$

Judgment function would approach highest good if and only if inclinations are dropped to zero. As Kant says this may only happen if the subject was immortal like God. On the other hand, the function, just like time, is open ended and it seems there is no end, other than the approximate Highest Good. Though some scholars develop concepts such as hybrid motivation, it seems a great many of scholars agree on the importance of the moral law alone as the prime condition for an act to be moral. Marcia Baron says "I will scarcely be able to maintain the belief that moral considerations always trump any competing considerations. For insofar as I adopt a policy of seeking assistance from the inclinations, I in effect allow that moral considerations are not fully compelling, motivationally; but if they are not fully compelling motivationally, presumably they are not fully compelling, period" (Baron, 155). Furthermore, we should also take into consideration the character as Kant stresses the importance of the building of self (*bildung der person*) and moral progress (*sittliche besserung*). To act morally, therefore, means to have free will so that it is guided by the moral law alone and for this people need training and exercises of will in order to gain strength (*kraft*) against desires that resist. With regard to Scheffler's demandingness criteria, perfect duties are simple and straight forward, mostly framed in negative terms and do not require certain complex and/or intellectually challenging procedures. Furthermore, we are allowed to flout perfect duties in special cases, with no regard for desires, but with moral implicature of saving someone. Though still we are still blameful for flouting perfect duties, it is less severe a blame compared to violating perfect duties. Thus, *vorsatz* or intention of implicating a noble imperfect duty without any self-interest would result in the possibility of flouting perfect duty. Therefore, there is a weak over-ridingness in case of perfect duties. However, it is important to note that such a weak over-ridingness is to guarantee that moral users themselves do not face violation of perfect duties which amount to become just a means for someone else's interests and desires. Therefore, moral users' long term interest is in safeguarding perfect duties. What we are proposing is that from the short term perspective, perfect duties may conflict with moral agent's interests. However, viewed from a long term perspective, it is in moral agent's interests that perfect duties are kept in place. Despite this, still in case of an important and noble imperfect duty, flouting perfect duty is possible. Though, still one needs to be excused.

### **Conclusion**

In this contribution we discussed the demandingness objection with regard to Kant's ethics. For doing this, first we provided linguistic evidence for inherent difference between imperfect and perfect duties while the duty of rescuing being a case in-between the two classes of duties. To assess Kantian ethics with regard to the demandingness objection, we drew on Scheffler's demandingness objection criteria. In order to explain the violation of imperfect duties, for the first time we used the notion of Grice's

conversational implicature and flouting. The results indicate that since flouting imperfect duties is possible, the demandingness objection does not apply to Kant's imperfect duties. However, in case of flouting perfect duties, though still possible under stringent conditions, where there is no inclination, the moral agent remains blameful for the action, though with a much weaker blame than he had violated the perfect duty. Thus, by introducing the notion of moral implicature and flouting, we are able to concur with Kant's notion of "Vorsatz" (intention) and the notion of degree in narrow and wide duties. In case of perfect duties, thanks to the limited options possible to flout, we face a weak demandingness objection. However, regarding the conflict with agent's interests, we proposed a two-way view of the action. From the short term perspective, perfect duties may conflict with moral agent's interests. However, viewed from a long term perspective, it is in moral agent's interests that perfect duties are kept in place.

### **References**

- Baron, M. W. (2018). *Kantian ethics almost without apology*. Cornell University Press.
- Chapman, S. (2013). Grice, conversational implicature and philosophy. In *Perspectives on pragmatics and philosophy* (pp. 153-188). Cham: Springer International Publishing.
- Kant, I. (2017). *Kant: The metaphysics of morals*. Cambridge University Press.
- Kant, I., & Gregor, M. (1964). *The doctrine of virtue* (Vol. 6, pp. 460-61).
- Kant, I. (2012). *Kant: Groundwork of the metaphysics of morals*. Cambridge University Press.
- Siscoe, R. W. (2021). Belief, rational and justified. *Mind*, 130(517), 59-83.
- Wilson, S. R., Kim, M. S., & Meischke, H. (1991). Evaluating Brown and Levinson's politeness theory: A revised analysis of directives and face. *Research on Language & Social Interaction*, 25(1-4), 215-252.
- Walla, A. P. (2015). Kant's moral theory and demandingness. *Ethical Theory and Moral Practice*, 18, 731-743.

**Ramezanali FALLAHRAFIE** - Department of Philosophy and Logic; Assistant Professor at the Faculty of Humanities; Tarbiat Modares University; Tehran; Iran; ORCID: 0009-0004-4992-181X; E-mail: a.fallahrafie@modares.ac.ir

**Rajdeep SINGH** - Department of Philosophy and Logic; Master of Arts (M.A.) at the Faculty of Humanities; Tarbiat Modares University; Tehran; Iran; ORCID: 0000-0003-1218-134X; E-mail: rajdeepm@gmail.com

Received: July 9, 2024 | Revised: October 19, 2024 | Accepted: November 27, 2024 | Published: December 15, 2024

**MOTIVER ET DÉMOTIVER EN CLASSE DE FLE / MOTIVATING  
AND DEMOTIVATING WHILE TEACHING FRENCH AS A  
FOREIGN LANGUAGE<sup>1</sup>**

**DOI: 10.5281/zenodo.14335949**

**Résumé :** Dans la perspective actionnelle proposée par le CECRL en 2001, l'apprenant du FLE est un acteur social qui apprend afin de pouvoir agir dans des circonstances et un environnement donnés. Il doit être le maître de son apprentissage, mais sa démarche est menée à bien à l'aide de l'enseignant qui l'accompagne tout au long du processus d'apprentissage. Leur relation fonctionne comme un système que notre ouvrage se propose de définir en relevant l'évolution historique des notions-clés (enseignant et apprenant, enseignement/apprentissage, environnement) et le rôle essentiel de la motivation à apprendre et à enseigner dans l'atteinte des objectifs suivis lors de l'activité en classe de FLE. Nous allons ensuite présenter le modèle de la dynamique motivationnelle de Rolland Viau, conçu pour mieux comprendre les apprenants de tous les âges. Les perceptions de l'apprenant (la perception de la valeur de l'activité, la perception de sa compétence, la perception de contrôlabilité) sont à l'origine de sa motivation, de son engagement cognitif (la volonté de faire l'effort mental nécessaire à l'accomplissement d'une tâche) et de sa persévérance (le temps consacré à résoudre la tâche) qui mènent ensemble à la conséquence finale de la motivation et au but de toute activité didactique, l'apprentissage. Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle sont regroupés en quatre catégories : facteurs relatifs à la société, facteurs relatifs à la vie de l'élève, facteurs relatifs à l'école et facteurs relatifs à la classe. L'enseignant ne peut maîtriser que les facteurs relatifs à la classe, dont nous allons noter les plus fréquents, qui puissent motiver et/ou démotiver tant l'enseignant que les apprenants.

**Mots-clés :** motiver, démotiver, enseignant, étudiant, FLE.

**Abstract:** In the action-oriented perspective put forward by the Council of Europe in the Common European Framework in 2001, the FLE learner is a social actor who learns in order to be able to act in given circumstances and environment. He must be the master of his learning, but his approach is carried out with the help of the teacher who accompanies him throughout the learning process. Their relationship functions as a system that our paper proposes to define by noting the historical evolution of the key concepts (teacher and student, teaching/learning, environment) and the essential role of motivation to learn and teach in the achievement of the objectives followed during the FLE classroom activity. We will then present Rolland Viau's model of motivational dynamics, designed to better understand learners of all ages. The learner's perceptions (the perception of the value of the activity, the perception of his competence, the perception of controllability) are at the origin of his motivation, his cognitive commitment (the willingness to make the mental effort necessary to accomplish a task) and his perseverance (the time spent solving the task) which together lead to the final consequence of motivation and the goal of any didactic activity, learning. Factors that influence motivational dynamics are grouped into four categories: social factors, student life factors, school factors, and class factors. The teacher can only control the factors relating to the classroom, of which we will note the most frequent, which can motivate and/or demotivate both the teacher and the learners.

**Keywords:** motivate, demotivate, teacher, student, FLE.

## **Introduction**

Toute activité en classe repose sur un système d'éléments en interaction dont le fonctionnement efficace garantit l'atteinte des objectifs suivis.

---

<sup>1</sup> **Carmen BÎZU**, Université Nationale de Science et Technologie POLITEHNICA Bucarest, Roumanie, carmen\_elena.bizu@upb.ro

En classe de FLE, ce système est régi par la perspective actionnelle prônée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Puisqu'on communique pour agir, celle-ci apporte une visée réelle à l'approche communicative:

« La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECRL, 2001 :15)

L'apprenant est, dans ce contexte, l'artisan de sa propre formation, conscient de son objectif, de son rôle dans les tâches à remplir et de ses points forts et faibles. Mais il n'est qu'un élément du système rappelé ci-dessus. Afin de bien travailler, il faut qu'il soit accompagné dans sa démarche par l'enseignant et que les deux agissent dans un environnement motivant, favorable au déroulement du processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Par suite, nous nous proposons dans cet ouvrage d'envisager la manière dont apprenant et enseignant peuvent être motivés ou démotivés lors de l'activité en classe de FLE. Nous allons définir d'abord les éléments en interaction (l'enseignant et l'apprenant), l'interaction proprement-dite (l'enseignement/apprentissage) et le cadre de cette interaction (l'environnement), aussi bien que son déclencheur qui est, selon nous, la motivation. Ensuite, nous allons rappeler le modèle de la dynamique motivationnelle conçu par Rolland Viau et, finalement, nous présenterons quelques facteurs qui influent sur la motivation d'apprendre de même que sur la motivation d'enseigner en classe de FLE.

Au fil des ans, la notion d'**enseignant** s'est enrichie de nouvelles significations et dénominations en fonction des représentations sociales de chaque époque et du rôle prêté par la société à celui qui s'y occupe de « la gestion et le transfert des savoirs du groupe et plus généralement d'inculquer ses valeurs et croyances identitaires aux enfants et aux nouveaux membres. » (Cuq, 2003 : 82) Ainsi parle-t-on de l'enseignant comme d'un *initiateur*, un *gourou* ou un *pédagogue* dont le rôle était d'amener ses élèves vers la lumière et dont le savoir lui conférait « un prestige et un pouvoir considérables que l'on retrouve dans l'ambiguïté de termes tels que discipline [...] ainsi que sujet, autorité. » (Cuq, 2003 : 82)

De nos jours, dans l'enseignement des langues étrangères, l'apprentissage en autonomie, centré sur l'apprenant, rend désuète le pouvoir d'autorité de l'enseignant qui

« n'est plus la source unique de tout savoir, mais qui crée et gère les conditions et les ressources favorables à l'apprentissage, qui apprend à apprendre en transmettant non pas son savoir académique mais son savoir-faire didactique pour permettre à l'apprenant de prendre les décisions constitutives de son apprentissage (identification d'objectifs, matériaux et activités, évaluation etc.) » (Cuq, 2003 : 83)

Ainsi est-il que l'enseignant du FLE devient un partenaire de ses apprenants, plus doué d'informations que ceux-ci, mais aussi impliqué et attaché à l'activité menée en classe et en équipe, dont le rôle n'est plus de dominer. Au contraire, il accompagne ses apprenants et leur fournit, outre les instruments qui les aident à comprendre et à apprendre, de la confiance, de l'intérêt et la joie de travailler ensemble. Il gère ainsi la dynamique de la classe et, loin d'être un simple témoin de l'apprentissage en autonomie, il est l'artisan de tout ce qui conduit à ce que l'autonomie puisse se manifester.

Dans ce contexte, **l'apprenant** se sent à l'aise puisque le climat de la classe lui permet de s'impliquer pleinement dans son travail, de fixer ses objectifs et de construire sa démarche. Il n'est plus un sujet passif du processus didactique, mais « un acteur social possédant une identité personnelle », qui s'engage dans un « apprentissage dont l'objectif est d'acquérir les savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre, c'est-à-dire de la capacité de préparer et de prendre les décisions concernant la définition, les contenus, l'évaluation et la gestion d'un programme d'apprentissage » (Cuq, 2003 : 21)

C'est pourquoi **l'enseignement/apprentissage** du FLE s'appuie sur deux activités interdépendantes qui visent, l'une (l'enseignement) – les méthodes et les moyens de transmission du savoir linguistique et culturel, l'autre (l'apprentissage) – les méthodes et les moyens d'acquisition du savoir transmis afin de le transformer en savoir-faire.

« Démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation » (Cuq, 2003 : 22), l'apprentissage est défini, de manière générale, comme « changement adaptatif observé dans le comportement de l'organisme. Il résulte de l'interaction de celui-ci avec le milieu. » (Sillamy, 2010 : 28)

En didactique du FLE, le milieu est **l'environnement** comprenant toutes les conditions qui influent sur le déroulement de l'enseignement/apprentissage : des médias, qui font naître le désir d'apprendre le français, à l'entourage des apprenants qui encourage l'apprentissage et jusqu'à la salle de classe dotée de moyens techniques et abritant un groupe monolingue ou multilingue d'apprenants.

Ces conditions sont des prérequis nécessaires mais pas suffisants pour la réussite de l'enseignement/apprentissage. Ce qui lie et qui fait fonctionner tous les éléments du système enseignant-apprenant-enseignement/apprentissage-environnement, c'est la **motivation**, « ensemble des facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu » (Sillamy, 2010 : 183), qui a « ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (Viau, 1994 : 7)

C'est la motivation qui entraîne le plaisir d'apprendre et le plaisir d'enseigner. Un apprenant curieux, content des activités qui lui sont proposées et confiant dans sa capacité d'apprentissage sera toujours plus impliqué dans l'atteinte des objectifs suivis que celui qui ne manifeste aucun intérêt pour l'activité proposée et à laquelle il ne peut assigner aucune finalité.

Il en sera de même pour l'enseignant qui aime ce qu'il fait et qui trouve de la joie dans l'enseignement. Motivé par ces facteurs internes, il trouvera la manière d'inciter ses apprenants à apprendre et de leur proposer des scénarios ou des activités pédagogiques qui leur permettent d'apprendre en autonomie.

Par contre, un enseignant peu motivé, ennuyé et accablé de ses problèmes, externes au travail, ne sera plus disponible pour interagir de manière motivante et efficace avec ses apprenants.

La motivation est donc le résultat de l'influence des facteurs externes (la famille, la société, les conditions de travail etc.) et des facteurs internes (l'intérêt, la curiosité, le désir de devenir meilleur etc.) sur l'individu qui se trouve en situation d'enseignement/apprentissage.

### **Le modèle de la dynamique motivationnelle de Rolland Viau**

Le modèle de la dynamique motivationnelle de Rolland Viau est élaboré autour du concept de motivation à apprendre chez des apprenants de tous les âges. Conçu en 1994, pour mieux comprendre pourquoi il y a des apprenants moins motivés que d'autres, il s'intéressait d'abord au niveau primaire et secondaire, mais « l'auteur a proposé des changements à son modèle en s'adressant au milieu scolaire–primaire et secondaire

(Viau, 1994, 1999, 2009 ; Viau et Louis, 1997), de même qu'à l'enseignement supérieur (Viau, 2006, 2014). » (Tremblay-Wragg, 2018 : 103) Ainsi peut-il s'appliquer aujourd'hui aux analyses faites sur la motivation à apprendre des petits enfants, des adolescents et des jeunes adultes.

Dans son ouvrage de 2014, qui porte sur la pédagogie de l'enseignement supérieur, Viau affirme que « l'enseignant n'est pas le seul responsable de la motivation à apprendre de ses étudiants, mais sa responsabilité est bien réelle. » (Viau, 2014 : 237) et explique son rôle dans la création d'une dynamique motivationnelle positive.

En effet, la dynamique motivationnelle trouve ses origines dans les perceptions de l'apprenant :

- **la perception de la valeur de l'activité**, qui est le jugement de l'apprenant sur l'importance d'une activité pédagogique pour l'atteinte de ses buts ;
- **la perception de sa compétence**, qui est l'évaluation que l'apprenant fait sur sa capacité à bien accomplir une activité ;
- **la perception de contrôlabilité**, qui est la perception sur le contrôle que l'apprenant exerce sur l'évolution d'une activité et sur ses conséquences.

Si l'apprenant trouve l'activité proposée intéressante et utile, s'il considère avoir les compétences de l'accomplir de manière adéquate, s'il se sent capable de contrôler son déroulement et ses conséquences, alors il « choisit de s'engager cognitivement dans une activité pédagogique et de persévérer. » (Viau, 2004 : 3)

**L'engagement cognitif**, la volonté de l'apprenant de déployer l'effort mental nécessaire à la réalisation de l'activité, et la **persévérance**, le temps que celui-ci consacre à son accomplissement, mèneront à la conséquence finale de la motivation, **l'apprentissage**, qui est la visée de toute activité pédagogique.

Dans ce contexte, l'enseignant joue le rôle de médiateur qui connaît les particularités de groupe et individuelles de sa classe et qui sait très bien que la dynamique motivationnelle subit l'influence de plusieurs facteurs externes.

Rolland Viau (Viau, 2004 : 5) regroupe ces facteurs en quatre catégories :

- les facteurs relatifs à la société (valeurs, lois, culture etc.) ;
- les facteurs relatifs à la vie de l'élève (famille, amis, travail etc.) ;
- les facteurs relatifs à l'école (règlements, horaires etc.) ;
- les facteurs relatifs à la classe (activité, évaluation, enseignant, récompenses et sanctions, climat de la classe etc.).

L'enseignant a peu de contrôle sur les trois premiers facteurs, mais il a le pouvoir de maîtriser ceux relatifs à la classe.

### **Motiver et démotiver en classe de FLE**

Lors de notre activité en classe, en première et deuxième années d'études – niveau licence, nous dispensons des cours de français professionnel et de français de spécialité, visant à (1) développer la compétence linguistique nécessaire pour communiquer (oralement ou par écrit) dans des contextes professionnels et socioculturels différents, afin de transmettre des informations ou des messages de complexité moyenne et élevée et (2) enrichir son vocabulaire de nouveaux termes du domaine d'études spécialisé. Nos apprenants, des étudiants non-spécialistes en langue, devraient avoir au moins un niveau A2 en français pour bien suivre les cours et atteindre les buts fixés. Mais, le plus souvent, ce prérequis n'est pas garanti et le travail en classe est d'autant plus difficile : enseignant et étudiants doivent suppléer ensemble les lacunes pour qu'ils puissent finalement obtenir les résultats prévus dans la description de la discipline d'études.

C'est un travail assidu qui demande de l'effort et de l'acharnement, un travail en équipe, proposé par l'enseignant et mené à bien avec ses étudiants. Aussi est-il nécessaire d'être bien motivé à se pencher sur toutes les activités comprises dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Même si l'on serait tenté de croire que la motivation est un attribut des étudiants, la pratique nous a démontré que ce phénomène dynamique influe également sur l'enseignant et qu'il est l'« une des conditions essentielles au plaisir d'apprendre ou d'enseigner. » (Viau, 2004 : 1)

Dans ce qui suit, nous allons présenter les facteurs motivants et démotivants que nous avons rencontrés le plus souvent pendant les vingt-cinq années d'activité en classe. Ce sont des facteurs qui influent tant sur l'enseignant que sur les étudiants et qui doivent être pris en compte lors de l'élaboration de toute démarche didactique que l'enseignant, en tant que stratège, conçoit avec habileté pour

« aménager ces facteurs afin qu'ils favorisent chez l'élève une meilleure perception de la valeur d'apprendre le français, une meilleure perception de sa compétence à réussir dans cette discipline et enfin, une meilleure perception de contrôlabilité dans ses apprentissages. Somme toute, qu'ils favorisent une plus grande motivation. » (Viau, 1998 : 47)

Envisageons donc la salle de classe comme une scène où l'on joue le spectacle de l'enseignement/apprentissage du français ! Les étudiants sont les acteurs de leur formation, mais le rôle de metteur en scène est joué par l'enseignant qui dirige les acteurs-étudiants et harmonise tous les éléments de cette formation. Ce rôle est pourtant joué différemment selon que l'enseignant est bien motivé ou pas de le faire.

Il y a bien des situations qui démotivent ou motivent l'enseignant, mais nous en retenons celles que nous avons identifiées le plus fréquemment.

**Démotiver** et influencer de façon négative sur le plaisir d'enseigner arrive lorsque :

1. les étudiants n'ont pas le même niveau de français et la classe est hétérogène.

L'enseignant doit travailler de manière différenciée, adaptant ses méthodes à chaque étudiant pour faciliter et encourager sa réussite. Cela lui demande plus de temps, plus d'effort et encore plus d'imagination à préparer ses cours et, parfois, peut devenir vraiment démotivant.

2. les étudiants ne sont pas intéressés à apprendre le français.

L'enseignant doit enseigner à quelqu'un qui ne trouve pas utile le français et atteindre les objectifs suivis est presque impossible dans ce cas, surtout si les étudiants considèrent que « ce n'est pas tant le fait d'apprendre qui est important [...], mais de réussir les épreuves et d'obtenir un diplôme. » (Viau, 2004 : 9)

3. les étudiants ne fréquentent pas les cours.

L'enseignant doit reprendre les informations et les explications déjà fournies en classe, pour les étudiants qui manquent les cours. Cela demande du temps et ralentit le rythme, arrivant parfois à ne pas tout enseigner.

4. les étudiants ne répondent pas aux questions de l'enseignant, évitent le contact visuel et ne remplissent que partiellement les tâches proposées.

L'enseignant doit comprendre que ses étudiants n'ont pas les connaissances nécessaires à lui répondre et que, pour éliminer ces techniques d'évitement, il doit travailler encore plus avec eux.

5. les étudiants sont toujours fatigués et ennuyés.

L'enseignant doit éveiller l'intérêt des étudiants qui sont employés à temps partiel ou même à plein temps, mais le fait qu'ils trouvent parfois l'heure du cours trop matinale et qu'ils n'ont pas eu le temps d'approfondir les informations du cours antérieur, sont des obstacles bien difficiles à surmonter.

**Motiver** et influencer de façon positive sur le plaisir d'enseigner arrive lorsque :

1. les étudiants ont le même niveau de français et la classe est homogène.

L'enseignant prépare son cours et sait qu'il est peu probable qu'il y ait des obstacles difficiles à surmonter lors de l'activité didactique.

2. les étudiants fréquentent les cours de français et sont bien engagés dans l'activité d'apprentissage.

L'enseignant suit sans interruptions la description de la discipline et réussit plus facilement à atteindre ses objectifs.

3. les étudiants posent des questions et proposent de nouvelles activités.

L'enseignant sait qu'il est perçu par ses étudiants comme un partenaire qui les aide à progresser et cela lui confirme qu'il est en bon chemin.

Il est quand même assez rare de rencontrer des classes homogènes, où les étudiants soient tous intéressés à l'apprentissage du français et pleinement engagés dans toute activité proposée. Alors, il est plutôt possible que l'enseignant soit démotivé et tenté à renoncer. Mais il ne peut pas le faire ! C'est ici l'art et le génie pédagogique de l'enseignant – guide, partenaire, stratège et metteur en scène du processus d'enseignement/apprentissage. Il connaît la réalité dont le potentiel démotivant pourrait le détourner de sa route didactique et l'affronte en ignorant ses effets. Il est indéniable que ce n'est pas chose facile, mais il doit agir sur les facteurs qui le démotivent précisément en motivant ses étudiants. On est donc en situation de réciprocité où les étudiants motivent leur enseignant seulement et seulement si celui-ci réussit à les motiver.

Nous avons déjà établi que le pouvoir motivant de l'enseignant se manifeste surtout sur les facteurs relatifs à la classe dont Rolland Viau énumère cinq :

« (1) les activités pédagogiques proposées en classe, (2) les modes d'évaluation utilisés par l'enseignant, (3) l'enseignant lui-même, (4) les systèmes de récompenses et de sanctions que ce dernier utilise pour susciter la motivation de ses élèves et (5) le climat de travail et de collaboration qui règne entre eux. » (Viau, 2004 : 5)

En reprenant les situations qui peuvent démotiver l'enseignant, présentées ci-dessus, nous constatons que ce sont autant de facteurs qui servent à **démotiver** et influencer de façon négative sur le plaisir d'apprendre :

1. les étudiants n'ont pas le même niveau de français et la classe est hétérogène.

Cela peut conduire à des sentiments de frustration chez les étudiants qui n'ont pas un bon niveau de français et qui ne réussissent pas à remplir les tâches si elles sont conçues pour un niveau supérieur de connaissances, mais aussi chez les étudiants ayant un bon niveau de français, si les tâches sont conçues pour un niveau inférieur. C'est pourquoi l'enseignant doit procéder à une activité bien chronophage, mais essentielle s'il vise à motiver ses étudiants et à atteindre les buts suivis : rassembler les étudiants en petits groupes selon leur niveau de français et proposer des activités adéquates, qui permettent à chaque étudiant de se sentir capable, responsable de sa tâche à l'intérieur du groupe et de gagner de la confiance en soi.

Agissant de cette manière, l'enseignant va neutraliser d'un seul coup une cause à double effet : sa démotivation et celle de ses étudiants.

2. les étudiants ne sont pas intéressés à apprendre le français.

Le manque d'intérêt touche aussi bien les étudiants que l'enseignant puisque « si la classe n'est pas, ou n'est plus, pour l'enseignant un milieu stimulant, sa motivation à enseigner ne sera pas au rendez-vous. » (Viau, 2004 : 15)

C'est pourquoi il faut offrir à l'étudiant une raison pour laquelle il apprenne ce qu'il apprend : le français lui servira, par exemple, d'instrument de communication dans des contextes professionnels futurs.

3. les étudiants ne fréquentent pas les cours.

Les absences qui se répètent trop souvent peuvent avoir une cause extérieure au contexte universitaire : les étudiants travaillent et l'emploi du temps ne leur permet pas d'être présents en classe pendant le cours de français. Ainsi, les lacunes s'accumulent, il est de plus en plus difficile de comprendre ce que l'enseignant explique et demande aux étudiants, et cela ne fait que renforcer leur démotivation. Mais, si la cause des absences est le fait que les étudiants ne trouvent pas de plaisir à participer au cours, alors il est obligatoire que l'enseignant réfléchisse sur les activités qu'il propose et « de se demander dans quelle mesure elles contribuent à maintenir leur motivation tout au long de leurs études. » (Viau, 2006 : 6)

4. les étudiants ne répondent pas aux questions de l'enseignant, évitent le contact visuel et ne remplissent que partiellement les tâches proposées.

Pour que les éléments du système enseignant-apprenant-enseignement/apprentissage-environnement soient en interaction et que les étudiants se sentent à l'aise et participent de manière active à leur formation en FLE, l'enseignant prendra garde de créer un climat de travail favorable. Avant d'entrer en classe, il va laisser de côté tous ses problèmes personnels, il sera serein, souriant et confiant. Les activités qu'il proposera seront importantes et utiles aux yeux de ses étudiants, leur permettront d'interagir, de faire des suggestions et de se sentir maîtres de leur apprentissage. L'évaluation des réponses jugera les progrès faits et non pas les erreurs : une prononciation correcte d'un *e* muet, réalisée après plusieurs prononciations erronées, corrigées patiemment par l'enseignant et jamais punies, sera soulignée devant la classe et marquée dans le catalogue provisoire de la discipline, afin de favoriser l'obtention d'une bonne note finale. Ainsi, les étudiants comprendront que les erreurs ne sont que des étapes indispensables du processus d'apprentissage et que personne ne peut les brûler.

Se sentir bien en classe, être actifs, travailler dans un climat calme, ne pas avoir peur de se tromper et vouloir progresser sont donc les effets de l'habileté de l'enseignant de trouver dans les obstacles démotivants la source d'une forte motivation à aider ses étudiants à aimer apprendre le français.

5. les étudiants sont toujours fatigués et ennuyés.

Si les étudiants sont encore fatigués et ennuyés en dépit des efforts de leur enseignant, il est bien évident qu'il s'agit d'une situation hors du contrôle de celui-ci. Et ce sont les étudiants qui doivent éliminer, si possible, la cause extérieure à la classe de FLE.

**Motiver** les étudiants est donc un processus visant à identifier et à éliminer les facteurs démotivants pour que l'activité didactique soit efficace.

### **Conclusion**

Ensemble de besoins et d'aspirations qu'un individu tente de satisfaire et de réaliser par l'accomplissement d'un acte<sup>1</sup>, la motivation est le déclencheur de toute interaction entre l'enseignant et ses étudiants. Elle est un phénomène à double sens qui, selon le contexte et l'environnement où l'enseignement/apprentissage a lieu, permet aux étudiants d'influer sur leur enseignant et à celui-ci d'influer sur ses étudiants.

Pour que ce processus d'influence réciproque atteigne son but de mener à bien toute activité didactique proposée en classe de FLE, l'enseignant doit très bien jouer son rôle de metteur en scène. Il est tenu de connaître et respecter les particularités individuelles et culturelles de ses étudiants, d'avoir le sens d'équité et de savoir être le partenaire qui offre aux étudiants, de la confiance, de l'intérêt et la joie de travailler ensemble, dans un climat calme et entraînant. Mais ce qui définit le mieux son talent

---

<sup>1</sup> voir <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/17021555/motivation>

pédagogique est la manière dont il reconnaît et anéantit les facteurs qui, en démotivant ses étudiants, le démotivent lui-aussi.

Car motiver sa classe est modeler et modifier les perceptions des apprenants du FLE afin qu'ils choisissent de s'engager cognitivement et de persévérer dans la réalisation de l'apprentissage.

### **Bibliographie**

- Conseil de l'Europe, 2001, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier
- Cuq, J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International
- Grand dictionnaire terminologique*, <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/17021555/motivation> (consulté en ligne le 5 juin 2024)
- Sillamy, N., 2010, *Dictionnaire de psychologie*, Paris, Larousse
- Tremblay-Wragg, É., Ménard, L., Raby, C., 2018, La dynamique motivationnelle : analyse des modifications subséquentes du modèle de Viau, in *Trabalho (En)Cena*, 3(1), pp.95-113, [https://www.academia.edu/77966139/La\\_dynamique\\_motivationnelle](https://www.academia.edu/77966139/La_dynamique_motivationnelle) (consulté en ligne le 5 juin 2024)
- Viau, R., 1994, *La motivation en contexte scolaire*, St-Laurent, Editions du Renouveau Pédagogique
- Viau, R., 1998, Les perceptions de l'élève: sources de sa motivation dans les cours de français, *Québec-Français*, no.110, pp.45-47, <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1998-n110-qf1203783/56310ac/> (consulté en ligne le 5 juin 2024)
- Viau, R., 2004, *La motivation: condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*, [https://projetadef.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/12/la\\_motivation.pdf](https://projetadef.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/12/la_motivation.pdf) (consulté en ligne le 5 juin 2024)
- Viau, R., 2006, *La motivation des étudiants à l'université: mieux comprendre pour mieux agir*, <https://cip.univ-littoral.fr/wp-content/uploads/2016/03/La-motivation-des-%C3%A9tudiants-%C3%A0-l%E2%80%99universit%C3%A9-mieux-comprendre-pour-mieux-agir.pdf> (consulté en ligne le 5 juin 2024)
- Viau, R., 2014, Savoir motiver les étudiants in L.Ménard, L.St.-Pierre, *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, Montréal, Collection Performa, pp.235-254

**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, POLITEHNICA Bucarest. Responsable de la publication en ligne du Bulletin scientifique en langues étrangères appliquées (BSLEA), revue dédiée aux étudiants, 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.

Received: June 30, 2024 | Revised: October 12, 2024 | Accepted: November 2, 2024 | Published: December 15, 2024

**LES STRATEGIES DE POLITESSE PRATIQUÉES DANS LES  
ACTES DE LANGAGE PAR LES ÉTUDIANTS INDIENS DE FLE /  
POLITENESS STRATEGIES IN SPEECH ACTS OF INDIAN  
STUDENTS OF FRENCH<sup>1</sup>**

**DOI: 10.5281/zenodo.14336180**

**Résumé :** La notion de la politesse n'a pas de valeur universelle, puisque les règles varient d'une culture à l'autre. Depuis que Brown et Levinson (1978) ont développé ce concept en se basant sur la notion de face, elle a fait l'objet de critiques de la part de nombreux chercheurs (Kasper et Blum-Kulka, 1983). Par ailleurs, son acquisition constitue une composante importante de la compétence orale des apprenants de langue étrangère, surtout dans des interactions verbales, pratiquées en classe sous forme de conversations et de jeux de rôles. Or, en réalité elles reçoivent une attention variable pendant les cours, car les activités privilégiant l'oral ignorent parfois la portée discursive des énoncés des apprenants, notamment lorsqu'ils n'utilisent pas des actes de langage appropriés. Dans cette communication qui emprunte des notions de la pragmatique, je propose d'adopter une perspective interculturelle, pour offrir quelques pistes de réflexion sur les enjeux de l'acquisition des stratégies de politesse utilisées par les apprenants indiens lors des activités orales en classe de FLE. Les actes de langage, tels des excuses, les demandes et les remerciements, tirés d'une expérience menée dans la classe, seront cités et analysés. Il a été observé, en général, que les apprenants indiens utilisaient une large gamme d'actes de langage correspondant aux formules de politesse, au-delà des expressions ritualisées, mais qu'ils auraient besoin, indépendamment de leur niveau de langue, d'une explication des principes spécifiques de politesse pour une communication pragmatique plus efficace dans leurs interactions verbales dans la langue étrangère.

**Mots clés :** politesse, face, didactique du FLE, actes de langage, étudiants indiens.

**Abstract:** Politeness is not a universal concept, as the rules vary across cultures. Ever since Brown and Levinson (1978) introduced the concept based on the notion of facework, it has been the subject of debate among many researchers (Kasper and Blum-Kulka, 1983). Moreover, politeness is crucial for foreign language learners as it forms a part of their spoken skills, especially in verbal interactions through conversations and role plays in the classroom. However, in practice, they receive variable attention during lessons, as activities favouring spoken French sometimes overlook the discursive significance of learners' utterances, especially in the absence of appropriate speech acts. In this paper, that draws on pragmatic theories, I propose to adopt an intercultural perspective, to offer some avenues for reflection on the issues of politeness strategies used by Indian learners in spoken activities in the French language classroom. Speech acts such as apologies, requests and thank-yous, drawn from an experiment conducted in the classroom, will be cited and analysed. It has been generally observed that the Indian learners employ a wide range of speech acts corresponding to polite formulas, beyond ritualized expressions. However, they would benefit, independently of their language proficiency, from explicit explanations on specific politeness principles for more effective pragmatic communication in their verbal interactions in the foreign language.

**Key words:** politeness, facework, teaching FLE, speech acts, Indian students.

## **Introduction**

Il est parfois difficile de définir ce que recouvre la notion de politesse. Une personne peut être qualifiée de « polie » si elle est respectueuse, serviable, sait faire des gestes sociaux appropriés ou simplement parle 'bien'. Quelle que soit la façon de manifester la politesse, les règles existent dans toutes les cultures.

---

<sup>1</sup> **Uma DAMODAR SRIDHAR**, The English and Foreign Languages University, India, umadsridhar@efluniversity.ac.in

Notre réflexion sur la politesse dans les interactions verbales a été suscitée par la question des stéréotypes dans le manuel utilisé en classe. Certains apprenants ont remarqué que les normes de politesse étaient « nombreuses » en français, comme par exemple la nécessité de se saluer et se dire bonjour en toutes circonstances. Cela nous a amenés à réfléchir à la politesse verbale, ses variations culturelles, ainsi qu'aux représentations que s'en font les apprenants indiens de nos classes. Il nous paraissait qu'un examen de ce thème révélerait un sujet fécond pour éveiller une prise de conscience interculturelle parmi nos apprenants vis-à-vis des règles de savoir vivre. Une analyse de leurs usages de la politesse en langue française par l'enseignant servirait également à affiner leur compréhension du sujet.

La politesse s'incarne dans le langage produit dans une situation sociale donnée, et l'absence de l'expression attendue ou son mauvais usage peuvent être perçus comme une indécatesse ou un manque de tact de la part du locuteur. Watts (2003 :1) énumère quelques caractéristiques de la politesse, comme éviter de parler de manière trop directe, montrer de la considération envers l'autre, se servir des termes honorifiques (madame, monsieur...) ou des formules de politesse (merci, s'il vous plaît, pardon, excusez-moi), ou un langage 'élégant'. Non seulement ces éléments font partie intégrante de la communication sociale, mais leur manque serait immédiatement interprété comme de l'impolitesse, une absence de sentiments, une preuve de méfiance, voire de malhonnêteté. Une étude de la politesse, conclut-il, ne serait pas possible sans inclure la notion de 'l'impolitesse', de ce qui est proscrit pour une communication réussie.

La politesse ne sert pas uniquement pour assurer une vie harmonieuse. Elle fait partie intégrante de l'usage de la langue en société, et constitue un élément fondamental de la compétence pragmatique, facilitant les interactions quotidiennes. Ainsi, Lakoff définit la politesse comme un système de relations interpersonnelles facilitant les interactions en minimisant les conflits potentiels et les confrontations inhérentes à toute interaction humaine (1990 : 34). Leech la définit également comme une stratégie pour éviter les conflits (1983 :19) et en donne plusieurs maximes, s'inspirant de ceux de Grice. Enfin, Brown et Levinson (1978), dont la théorie sur ce sujet est peut-être la plus répandue, constatent que « certains actes de langage sont essentiellement menaçant à la face de l'autre et il faudrait les adoucir » (1978 : 24) La politesse est perçue donc comme un système complexe pour adoucir la menace à la face de l'autre.

Brown and Levinson (1978) constatent que dans toute interaction, les locuteurs agissent de manière à conserver la « face », concept emprunté à Goffman (1967). Selon eux, toute communication pose une atteinte à la face de la personne et constitue, par définition, une menace (*Face threatening act* ou *FTA*). Les gens agissent pour présenter une image valorisante de soi devant les autres, faute de quoi, ils « perdent la face », ou leur dignité. Par ailleurs, les efforts pour valoriser les aspects de soi et de l'autre sont qualifiés comme faisant partie de la « face positive ». Cette caractéristique est visible dans les remerciements, les excuses, les offes, les invitations et les félicitations : il s'agit de stratégies de valorisation, de remédiations éventuelles aux torts, ou du maintien de l'équilibre. De même, on qualifie de « face négative » les efforts pour minimiser les atteintes à sa propre face et préserver sa liberté d'action, manifestés par ses réactions aux demandes ou des requêtes, ces dernières considérées comme des FTAs. Ceci se manifeste dans les formules indirectes et les marqueurs d'atténuation du discours lors de la formulation des demandes à l'autre. Les propos peuvent être précédés de remarques directes, comme *Non, je ne peux pas...* qui constituent une atteinte à la face de l'interlocuteur, ou des propos indirects, comme *Peut-être... Désolé, j'ai un rendez-vous pris antérieurement...* qui atténuent ou accentuent positivement la face négative de l'interlocuteur. Par ailleurs, la gravité de menace posée par la FTA est déterminée par des facteurs de pouvoir, de distance et de rang (1978 : 74) qui reflètent les relations asymétriques entre les interlocuteurs.

La notion d'universalité proposée par Brown et Levinson a été mise en cause par plusieurs chercheurs (Kasper and Blum-Kulka, 1983 ; Gumperz, 1982) comme reposant sur une conception individualiste et occidentale, où les locuteurs auraient le choix de gérer la force illocutoire de leurs propos. Leech parle de 'maximiser' l'image de soi ou 'minimiser' toute dévalorisation de sa face, et fonde sa théorie sur six maximes : le tact, la générosité, l'approbation, la modestie, l'accord et la sympathie (2014 : 35). Blum-Kulka et Olshtein (1984) signalent que Brown et Levinson ignorent que la politesse est vue de manière différente dans les sociétés orientales telles le Japon, la Chine, ou la Corée, où ce sont les paramètres de la situation qui dictent le comportement des personnes et la face est liée plutôt à la conception de soi des locuteurs. Quoiqu'indispensable dans la communication, comme nous l'avons déjà souligné, les règles de politesse ne sont donc ni universelles, ni uniformes de pays en pays. Elles varient selon les cultures, et souvent, à l'intérieur de la même culture, selon le contexte social, le rôle ou le statut des participants et le contexte affectif. En d'autres termes, elles peuvent varier selon l'âge, le sexe, l'origine sociale ou géographique des interlocuteurs ou même les traits de personnalité et le niveau d'éducation (Blum-Kulka et Olshtein, 1984). Néanmoins, la théorie de 'face' reste fondamentale pour comprendre les complexités de l'interaction verbale entre deux personnes.

### Revue de littérature

Parmi les études récentes focalisant sur la notion de politesse dans les interactions verbales, nous pouvons citer Radovanović et Mićović (2018) qui ont étudié les nuances de politesse transmises par l'utilisation des temps verbaux dans le discours des guides touristiques. La notion de face a été également étudiée par Nursanti, Arimi et Vijayanti (2024) dans les interactions multilingues pendant les webinaires en javanais. Ils ont relié les résultats de leur enquête avec les attitudes culturelles javanaises où les gens préfèrent préserver face positive et ne pas nuire à la face négative des interlocuteurs.

En Inde, le domaine de la politesse a fait l'objet de peu de recherches, surtout en ce qui concerne les étudiants de langues étrangères. Certaines portent sur les locuteurs indiens non anglophones, étudiés par Subbarao et al. (1991). Ils ont trouvé que les locuteurs des langues indiennes auraient tendance à recourir au langage honorifique pour valoriser l'interlocuteur, quoique cette pratique semble réduite chez les jeunes dans quelques cas ; les pronoms tu/vous marquent la distance sociale et hiérarchiques (avec des variations régionales) ; et les tournures verbales indirects et le passif servent à éviter l'affrontement direct avec l'interlocuteur. Parmi les études portant sur les locuteurs indiens anglophones, Kamal Sridhar (1991) et Thomas Tinkham (1993), cité dans Hill (2022), et Tamara Valentine (1996) ont conclu que les Indiens anglophones non-exposés à la culture occidentale avaient tendance à se servir des demandes et des commandes directes en communiquant avec les autres. Tinkham constate également que les normes langagières indiennes, surtout pour ceux qui ne sont pas exposés à la culture occidentale, n'incluaient pas les termes explicites de politesse communs en langues occidentales, comme « merci » et « pardon », (la politesse s'exprimant de façon différente dans les langues indiennes) alors que les Indiens familiers de la culture occidentale s'en servaient plus souvent. Finalement, Valentine (1996) constate que les Indiens objets de son étude évitaient les réponses directes surtout lorsqu'il y avait désaccord, préférant les tournures elliptiques et ambiguës. Ils pratiquaient aussi de la déférence et du '*bountiful behaviour*' (1996 : 291) c'est-à-dire, la tendance à se faire petit devant un supérieur hiérarchique ou social.

Plus récemment Hill (2022) a centré son étude sur la politesse langagière parmi les employés anglophones indiens dans les sociétés BPO (externalisation des processus métiers). Elle notait que la politesse langagière des employés étaient contingente du contexte social : plus on était proche, moins il y avait nécessité d'utiliser les tournures

polies pour faire des demandes ou des requêtes. Ils se servaient donc des verbes impératifs avec leurs pairs, mais des expressifs et des impératifs avec leurs supérieurs hiérarchiques. Aussi, pratiquaient-ils le *hedging* lors des remerciements, avec des adjonctions faites à l'acte de remercier. Majoritairement, en cas de tort causé à l'autre, ils endossaient la responsabilité ou présentent des excuses et des explications, en certains cas mêmes, des offres de réparations.

### **Les objectifs et les questions de recherche**

Notre recherche se situe dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère en Inde. Les étudiants, venant de diverses régions de l'Inde, sont anglophones et, pour la plupart, scolarisés en anglais, bien qu'ils soient également immergés dans leur propre culture régionale. En classe de FLE, ils sont confrontés aux normes discursives d'une langue étrangère ainsi qu'aux codes de politesse verbale, parfois nouveaux pour eux, notamment en ce qui concerne les remerciements, les demandes et les excuses. Nous nous intéressons à examiner les stratégies de politesse adoptées par les étudiants dans les interactions en français lors d'activités tels les jeux de rôles et les simulations. Ces activités leur permettent de mettre en pratique les expressions de remerciements et d'excuses, ou de formuler des demandes et des réclamations, situations potentiellement menaçantes pour leur face et celle de leur interlocuteur.

L'étude a été guidée par les questions telles que :

- Les étudiants adoptent-ils des stratégies directes ou indirectes dans les demandes, des excuses et des remerciements en français ?
- Se servent-ils des termes d'adresse honorifiques dans les conversations formelles ?
- Prennent-ils la responsabilité de leurs actes en offrant des excuses et des réparations, évitant ainsi des situations de conflit ?

Une telle étude serait utile pour l'enseignant afin de mieux orienter les discours de ses étudiants, de manière à ce qu'ils aient un impact communicatif plus efficace dans les interactions verbales en langue étrangère.

Avant de passer à l'étude, nous examinerons brièvement comment la notion de politesse s'inscrit dans le cadre du discours de la didactique du FLE.

### **La politesse en tant que savoir faire**

Le discours ordinaire quotidien est composé de maints petits « rituels » de communication servant à commencer, poursuivre ou clore les conversations. Leur fonction est de faciliter l'intégration sociale de l'individu dans le groupe, tout en portant une valeur symbolique. Ces rituels sociaux sont incarnés dans le langage humain sous forme de formules, telles les salutations ou les congédiements par exemple, ou encore dans bien d'autres actes de langage qui accompagnent chaque étape de la conversation, garantissant ainsi une communication fluide et sans entrave entre les participants.

Lorsqu'on ne prête pas attention à ces formules, des malentendus peuvent survenir, voire des échecs dans la communication quotidienne. De telles situations sont relativement rares dans des interactions *endolingues*, c'est-à-dire entre les locuteurs natifs, car ces derniers, conditionnés par l'usage au sein de leur communauté linguistique, ont intériorisé les règles régissant leur usage. En revanche, c'est dans les communications *exolingues*, impliquant un locuteur natif et un non-natif (ou deux locuteurs ne partageant pas une langue commune) que ces problèmes ont davantage tendance à surgir, car ces rituels sont souvent implicites et varient d'une culture à l'autre. Ce qui est considéré poli dans une culture ne l'est pas nécessairement dans une autre. Ceci est d'autant plus important dans le cas des apprenants d'une langue étrangère

qui ne sont pas toujours capables de saisir les nuances de la politesse dans la langue étrangère. Le locuteur non-natif a tendance à les ignorer, ou à sous-estimer leur importance. Ce phénomène constitue un sujet d'étude intéressant du point de vue de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère, car l'apprenant est souvent guidé dans ses stratégies communicatives par les repères fournis par sa propre culture en matière de politesse.

Comme l'a souligné Geertz (1973 :89), la culture est transmise par un « réseau de système symboliques », que les individus utilisent au sein de leur communauté pour communiquer. Ce réseau n'est autre que la langue, qui permet aux gens de transmettre des messages complexes par le seul fait d'utiliser telle ou telle forme dans leurs interactions verbales. Concernant l'enseignement des langues étrangères, Byram (1997) et Zarate (1986) notamment, ont introduit la notion de « compétence culturelle ». Ils ont ainsi mis en évidence l'importance d'enseigner la culture dans les cours de langue, ainsi que l'importance de connaître les implicites culturels dans lesquels la langue étrangère est immergée, afin de mieux comprendre les gens d'une culture. Cette réflexion a conduit au développement de la notion de la « compétence interculturelle » dans la pédagogie des langues étrangères, notamment dans le cadre du CECRL (2001/2005), qui définit cette compétence comme « La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible » (2005 :83). Le CECRL décrit ainsi l'acquisition d'une langue étrangère en termes de *savoirs*, de *savoir-faire*, de *savoir-être* et le *savoir-apprendre*. Il insiste sur la nécessité d'ouvrir l'apprenant à l'altérité, de se décentrer, de relativiser et de valoriser l'Autre, tout en soulignant les compétences qui vont au-delà des connaissances linguistiques (2005 : 16).

Ainsi, la politesse verbale, qui fait partie intégrante de ce réseau symbolique véhiculant la culture, peut être considérée comme une compétence requise pour les apprenants de langue étrangère. L'apprenant doit connaître les formules de politesse (*savoirs*), mais aussi développer l'aptitude à les utiliser au moment approprié (*savoir-faire*), et intégrer cet usage dans son *savoir-être*, c'est-à-dire, dans sa personnalité lorsqu'il utilise la langue étrangère. Tout ceci passe évidemment par les compétences de *savoir-apprendre*.

### **L'étude menée**

L'objectif de cette communication est d'examiner les stratégies adoptées par les apprenants de FLE pour négocier les différents aspects de la politesse dans les situations d'interaction orale en classe, exprimée dans les actes de langage. Nous comparons les stratégies utilisées par deux groupes d'apprenants, de niveau intermédiaire et avancé, pour mettre en évidence le fait qu'il ne s'agit pas uniquement de maîtriser la langue, mais aussi normes pragmatolinguistiques intériorisées par les apprenants.

Pour ce faire, une série de dix micro-conversations, réparties sur sept situations, sous forme de paires adjacentes (réplique de deux phrases) a été distribuée dans un cours de BA French deuxième année (niveau A2) et de MA French (niveau B2/C1). L'apprenant devait réagir à la proposition de l'interlocuteur par des demandes, des remerciements ou des excuses. Les conversations étaient formulées pour susciter une réponse appropriée de l'apprenant. Nous avons choisi des situations simples susceptibles d'apparaître dans des contextes de niveaux élémentaires et intermédiaires. L'accent a donc été mis non sur la maîtrise de la langue mais sur son application pragmatique (*savoir-faire*) et sociolinguistique (*savoir être*). Les micro conversations se déroulent principalement dans le cadre de statut égalitaire entre amis, avec quelques exceptions (situation 5 et 7), où la relation de pouvoir était inégale.

Dix étudiants de BA French et sept étudiants de niveau Master ont participé à cet exercice, âgés de 18 à 24 ans, provenant de diverses régions de l'Inde, avec une composition de 4 garçons et six filles dans le premier groupe, 4 filles et 3 garçons dans

le deuxième. Nous avons comparé les réponses des étudiants de niveau intermédiaire avec celles des apprenants plus avancés, afin d'étudier l'impact pragmatique de ces stratégies et les éventuelles différences liées à leur niveau de maîtrise de langue. Les réponses ont été collectées selon le format de *Discourse Completion Task* (Leech, 2014 : 92), en distribuant des dialogues sous forme de questionnaires via Google Forms que les étudiants ont complété en classe, comme s'ils se préparaient à un jeu de rôle habituel dans les cours de FLE. Ce procédé a permis de contrôler les réponses tout en donnant aux étudiants le temps de réfléchir. Nous présentons ci-dessous les résultats de notre enquête.

### L'analyse des résultats :

Les sept situations impliquant les actes de langage tels les remerciements, les excuses, les demandes et les réclamations sont les suivantes :

No.	Situation	Acte de langage de l'apprenant	Type d'acte de langage émis par le locuteur initial
1	A (en tendant un cadeau) : Tenez, bon anniversaire ! B (en remerciant poliment) : _____	Remercier (un cadeau)	A : FTA potentiel, direct
2	C : J'aime beaucoup ta nouvelle robe ! D : _____	Répondre à un compliment (en remerciant)	C : Acte de langage valorisant la face négative de D
3	E : Tu aimerais aller au musée dimanche ? F (refus) : _____	Refus et excuses	E : Utilisation du conditionnel pour sauver sa face.
4	G : Je t'ai attendu une demi-heure au café hier ! H : _____	S'excuser	H : FTA, reproche, atteinte à la face de G
5	I (qui a oublié l'anniversaire de son/sa meilleur/e ami/e) : : _____	S'excuser	I : FTA, sauver sa face
6 a	J : Je voudrais prendre un rendez-vous avec le docteur X s'il vous plaît. K : Ah, le docteur n'est pas disponible du tout cette semaine. Son carnet de rendez-vous est plein. J (cherche à convaincre le réceptionniste de l'urgence de sa situation) : _____	Réagir à un refus (de rendez-vous), demander, convaincre	K : FTA, atteinte à la face de J
6 b	K : (en refusant de donner un rendez-vous) : Ecoutez, je comprends votre situation, mais je n'y peux vraiment rien. Revenez la semaine prochaine ou allez aux urgences à l'hôpital. J : (sa réponse) : _____	Réagir à un deuxième refus, redemander.	K : <i>idem</i> .
7a et 7b	L : (à son voisin O dont le chien a déterré ses plantes dans le jardin) : _____ M (le voisin de N) : _____	Porter plainte Réponse à la plainte	L : FTA, reproche M : FTA (sauver sa face négative)

Tableau 1

Les deux premières situations sont donc liées à la face positive ou des événements heureux (Sit. 1 et 2), alors que les autres (Sit. 3, 5, 6 et 7) concernent des demandes, des excuses et des plaintes, posant des menaces potentielles à la face des interlocuteurs.

Les réponses fournies par les étudiants au questionnaire ont été classées selon les indices énumérés dans Blum-Kulka et Olshtein (1984) et Leech (2014). Il faudrait noter d'emblée que de nombreuses réponses sont de types simples et ritualisés, avec parfois la répétition d'une seule expression (*Merci ! Merci beaucoup ! Je suis désolé.e !*) plutôt que des réponses plus élaborées. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit des apprenants de langue étrangère, qui ne maîtrise pas encore le français au point de répondre de la même manière qu'ils feraient en anglais ou dans la langue indienne qu'ils pratiquent. Montserrat (1992 :8) évoque cette situation comme une stratégie d'évitement (*avoidance strategy*) permettant d'aboutir à une communication plus efficace. Elle remarque que les étudiants de langue L2 dans son étude préfèrent souvent des expressions simples, bien qu'ils connaissent des formulations plus complexes dans la langue seconde, par choix, mais aussi en raison de la nature quelque peu artificielle de l'exercice. Nous considérons toutefois ces réponses comme authentiques et acceptables pour l'étude, car elles transmettent clairement l'intention de communication de l'apprenant.

## LES REMERCIEMENTS

### Situation 1

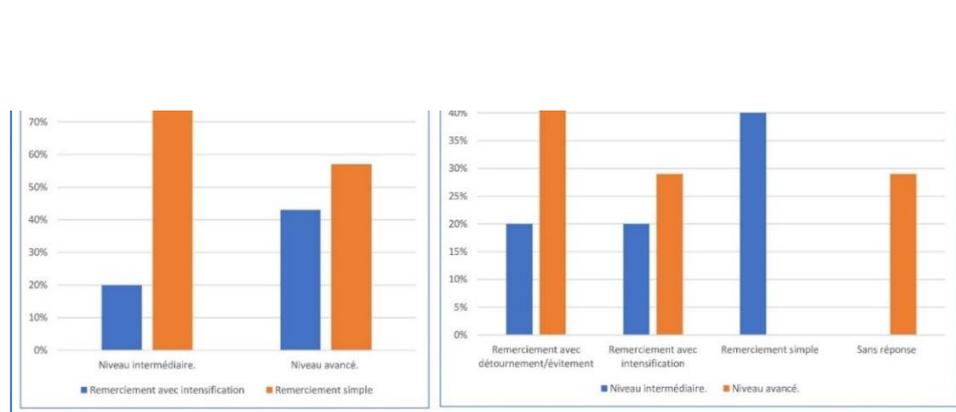
A (en tendant un cadeau) : Tenez, bon anniversaire !

B (en remerciant poliment) : \_\_\_\_\_

### Situation 2

C : J'aime beaucoup ta nouvelle robe !

D : \_\_\_\_\_



Tableaux 2 et 3

Les apprenants de niveau A2 utilisent des formules expressives de remerciements appropriées et conventionnelles dans la situation 1, bien que certaines réponses soient plus élaborées. Ils ont tous utilisés les expressions types ritualisées de remerciements, avec des intensificateurs (Leech, 2014 : 105), tels que *Merci beaucoup ! C'est très gentil ! C'est un cadeau généreux*). Seules deux apprenantes, (20%) ont exprimé explicitement la formalité de la situation (le donneur vouvoie le récepteur) en se servant de réponses élaborées et formelles (*Merci de votre cadeau généreux ; Je vous remercie de votre souhait et votre cadeau !*)

Dans le groupe avancé (niveau B1/B2), on retrouve également des réponses appréciatives et généreux, avec un pourcentage plus élevé de réponses élaborées (42%) : *C'est très gentil de vous. C'est très gentil. Tu es très attentionnée*. La défaillance dans le dernier exemple, où l'étudiant utilise « tu » au lieu de « vous », attire l'attention sur le fait que la maîtrise des pronoms d'adresse peut rester un défi, même au niveau avancé. Par ailleurs, ce dernier transforme l'acte de remerciement en retournant le compliment, dans un acte FFA (*Face Flattering Act*, Kerbrat-Orecchinio, (2010 : 37).

En ce qui concerne la situation 2, demandant la réponse au compliment, (Leech, 2014 : 186) remarque que la réponse au compliment exprime souvent de l'approbation et/ou la modestie. Il constate par ailleurs que plusieurs types de réponses sont possibles face aux compliments, c'est qui a été également observé chez les apprenants. Ainsi, les apprenants de niveau intermédiaire ont eu trois types de réactions aux compliments : l'approbation et l'acceptation avec plaisir (60% des apprenants ont répondu ainsi), deux cas de modestie (20%), où l'attention est détournée vers autre chose que le récepteur (*Merci, c'est un cadeau de ma sœur ; et C'est ma robe préférée car c'est moderne*). Enfin, une apprenante a répondu avec un FFA, en retournant le compliment à la locutrice (*Merci, j'aime aussi ta robe*).

Dans le groupe avancé, presque un nombre égal d'apprenants (42%) répondent avec une nuance du deuxième type (*Merci, c'est de Pierre Cadeau ; Merci, je l'ai acheté à HLM ; et Merci, mais ce n'est pas nouvelle*), tandis que les autres ont répondu de manière plus conventionnelle avec un remerciement et une expression de plaisir. Il faudrait noter

que la dernière réponse pourrait être perçue comme un FTA dans le contexte français, alors qu'elle serait considérée une réponse 'normale' modeste dans un contexte indien.

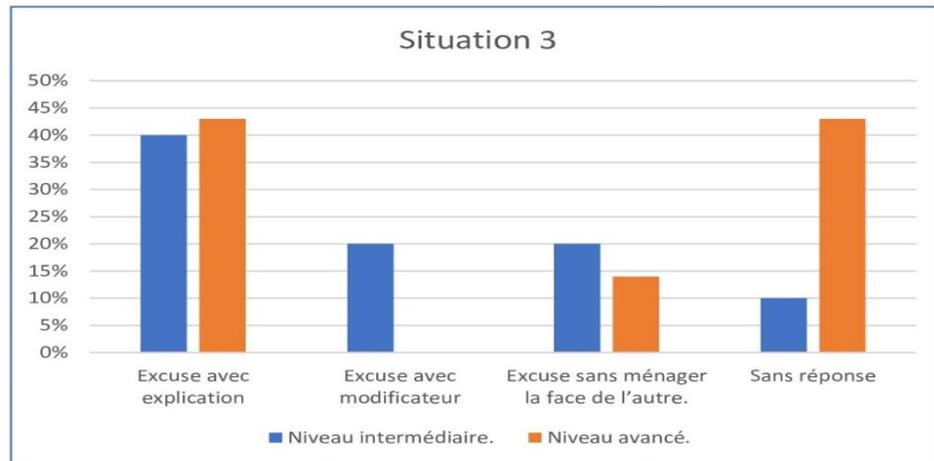
## LES EXCUSES

### Situation 3

E : Tu aimerais aller au musée dimanche ?

F : (refus) : \_\_\_\_\_

Le refus de l'invitation constitue sans ambiguïté une menace à la face de son interlocuteur - une FTA. Les étudiants ont formulé cette réplique de différentes manières, comme indiqué dans le tableau 4. Toutefois, dans la majorité des cas, ils ont choisi de s'excuser simplement de leur refus afin de préserver la face de leur interlocuteur.



Blum-Kulka et Olshtain (1984 : 207) classent les actes de s'excuser en plusieurs catégories. La première catégorie d'expressions est le verbe performatif qui porte la force illocutionnaire de l'expression de regret (*excusez-moi, je suis désolée, pardonnez-moi...*). De plus, l'excuse peut s'accompagner des modificateurs (Leech, 2014 :116), tels que les explications, un aveu de responsabilité, une offre de réparation ou une promesse de non-répétition. L'excuse peut aussi être intensifiée lorsqu'elle est accompagnée de mots tels que *très, beaucoup, vraiment*, etc. ou par le souci démontré envers l'interlocuteur pour la gêne causée. Paradoxalement, le locuteur peut également nier toute responsabilité (Blum-Kulka et Olshtain, 1984 : 208) ou tenter de minimiser son infraction.

Dans notre corpus, il a été observé que les étudiants (sauf un) ont utilisé toutes ces stratégies dans le but d'atténuer leur refus et préserver la face de l'interlocuteur. Nous avons remarqué deux variantes du refus. Dans la première, il y a un effort de 'minimiser' le refus, en fournissant un motif, comme pour l'adoucir. Ces étudiants démontrent un effort pour préserver la face de l'interlocuteur : *J'aimerais, mais je suis désolée, je pars en voyage avec ma famille ; Désolée, j'ai des devoirs à faire ; Je suis vraiment désolé, ...je ne peux pas. Je suis tellement occupé ce weekend*. 60% des réponses relevaient de la première variante, et 20% étaient des expressions de regret simple, sans modificateur et sans raisons, *Désolée, je ne peux pas ; J'aimerais, mais je suis désolée*, ce qui sert pourtant à la même fonction. Seuls deux apprenants de niveau intermédiaire (20%) ont répondu avec un refus tout court, sans ménager la face de l'autre : *Non, je n'aimerais pas aller au musée dimanche*. Nous pouvons classer ces réponses soit comme des maladroites (répétition scolaire de l'énoncé), soit de

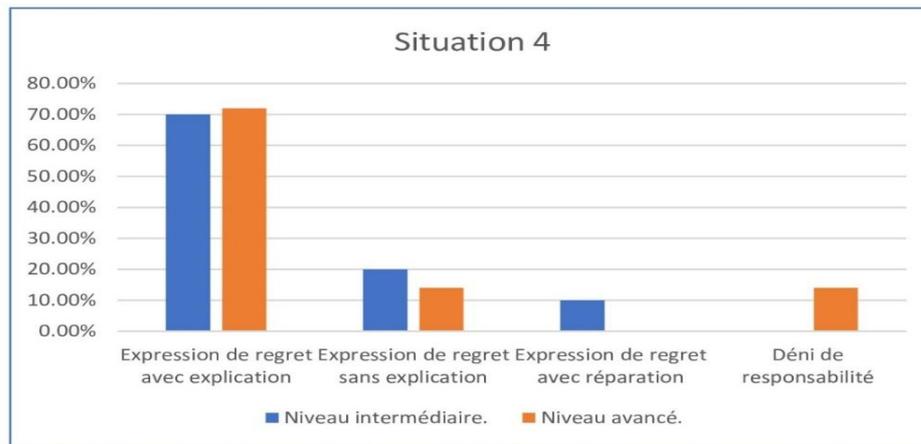
l'impolitesse, bien que cela soit lié à un manque de maîtrise de langue. Comme le remarque Leech (2014 : 117) un 'non' direct ou un 'désolé' simple ne constitue pas en soi un acte poli, à moins qu'il ne soit placé dans un contexte linguistique ou extralinguistique approprié, comme donner un motif du dommage causé à la face de l'autre.

Dans le groupe avancé, tous ont donné un motif du refus, avec des marqueurs appropriés de regret : *Désolé...je travaille ce weekend ; je ne suis pas libre ; je suis avec mes parents...* Seule une apprenante a répondu avec une franchise abrupte, démontrant un cas d'impolitesse : *Non, c'est trop ennuyeux !* La réponse constitue un FTA, et il s'agit d'une excuse vide de sincérité, dont elle doit être consciente qu'elle ne peut se le permettre qu'avec une personne dont elle est suffisamment proche, comme l'a fait remarquer Hill.

#### Situation 4

G : Je t'ai attendu une demi-heure au café hier !

H : \_\_\_\_\_



Dans cette situation, les apprenants de niveau intermédiaire ont tous utilisé les différentes formes citées ci-dessus pour s'excuser poliment, avec les expressions appropriées de regret. Nous avons observé 5 cas de regret avec explication (parfois très créative) de l'absence : *j'étais à une réunion importante ; j'ai eu un accident ; ma sœur est tombée de l'escalier ; j'étais coincé sous la pluie et il n'a avait pas de signal ;* 3 cas de regret sans explication : *Désolé.e ; Désolé de t'avoir fait attendre ;* et 1 cas de réparation : *Je suis désolé, permets-moi de t'acheter un café, s'il te plaît.* Seul un de ces apprenants a pris en compte la nécessité d'appeler son ami qui l'attendait, pour se racheter du tort causé. Les autres qui ont fourni des explications de leur absence ne semblent pas s'être rendu compte de cette possibilité. D'ailleurs, les regrets sans aucun motif donné affectent la face négative de l'interlocuteur qui pourrait en être bien vexé. Il y aurait plus ici à signaler ou à corriger par le professeur.

Dans le groupe avancé, on observe 5 stratégies similaires de remords. Un apprenant tente de mitiger ou réparer la gravité de l'affront en proposant une solution : *Zut, j'ai complètement oublié ! Je suis désolée, mais on peut sortir ce soir après le travail ?* Enfin, un apprenant refuse de s'excuser, en niant toute responsabilité sous prétexte d'avoir déjà prévenu son locuteur : *Mais pourquoi ? Je t'ai laissé un texto, non ? Qu'il y ait eu une urgence chez moi.* Par ses propos, non seulement il menace la face négative du locuteur, mais il le met dans une situation désobligeante, de devoir justifier son accusation. Est-ce une plus grande aisance linguistique qui permet à l'apprenant avancé de tenter de se dérober à la responsabilité et de minimiser son erreur ? En tout cas le

professeur ferait bien signaler les conséquences d'une telle prise de position sur l'avenir de ses relations amicales.

**Situation 5**

I (qui a oublié l'anniversaire de son/sa meilleur/e ami/e) : :

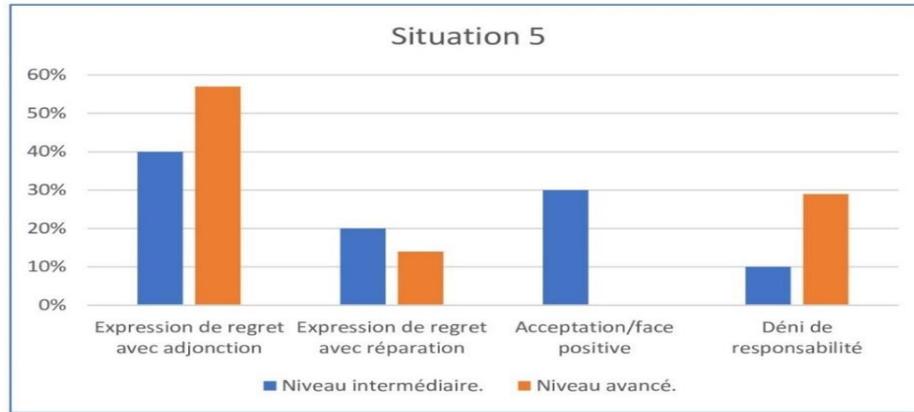


Tableau 6

Nous en venons enfin à la dernière situation d'offres d'excuses, pour un oubli d'anniversaire de son proche. Nous remarquons encore que les étudiants de niveau intermédiaire se servent des expressions de regrets appropriés dans sept cas, quoique parfois très élaborées, ce qui pourrait indiquer la valeur de l'amitié dans la vie des jeunes. Nous avons observé quatre cas avec adjonctions indiquant le regret (40%) : *Oh là là, c'est l'anniversaire de Marie aujourd'hui. Je l'ai encore oublié ! Je suis vraiment désolée, je ne sais pas comment j'ai oublié votre anniversaire ; Oh là là, ma belle amie, je suis désolée que j'ai oublié ton anniversaire, mais joyeux anniversaire !* et *Je suis vraiment désolée que j'ai oublié ton anniversaire*. Dans deux cas (20%), il y a valorisation de la face positive de l'apprenant : *Joyeuse anniversaire Emma, j'ai dû souhaiter plus tôt.* ; et *Joyeux anniversaire, Marie. Désolé, j'ai oublié de souhaité plus tôt...* Dans deux cas (20%), il y a prise de responsabilité et une offre de réparation, sans toutefois d'expression de regret : *Anniversaire tardif, ma chère amie. J'avais complètement oublié votre anniversaire, alors je t'ai apporté ton chocolat préféré ; Je suis désolé, j'ai apporté ton gâteau préféré*. Enfin, un étudiant seulement (10%) choisit de nier sa responsabilité, feignant une méconnaissance ; *C'était quand votre anniversaire ?* Il est à noter qu'il se trompe également dans l'utilisation du pronom personnel tu/vous.

Les étudiants de niveau avancé suivent un schéma similaire avec explications et expressions de regret : *En fait, Je n'étais pas dans la ville, j'espère que tu me pardonneras ; Désolée ! J'étais très occupée avec le travail et j'ai complètement oublié ton anniversaire !...* Ainsi qu'une offre de réparation (14%) : *Oh non ! Désolé Z ! J'étais malade et je ne pensais à rien. Laisse-moi t'amener au cinéma*. Deux apprenants (29%) nient leur responsabilité : *Bon anniversaire ! Je suis désolé, tu sais bien, je ne souviens pas l'anniversaire de personne ;* et *Chéri, tu sais bien j'oublie même mon anniversaire*. Il semblerait que la dernière réplique soit un effort de sauver sa face, pour masquer la gravité de son oubli, en adoptant un ton humoristique provoqué par l'utilisation du terme d'adresse *chéri* tout en détournant la situation vers lui-même.

## LES DEMANDES ET LES RECLAMATIONS

### Situation 6 a

J : Je voudrais prendre un rendez-vous avec le docteur X s'il vous plaît.

K : Ah, le docteur n'est pas disponible du tout cette semaine. Son carnet de rendez-vous est plein.

J (cherche à convaincre le réceptionniste de l'urgence de sa situation) :

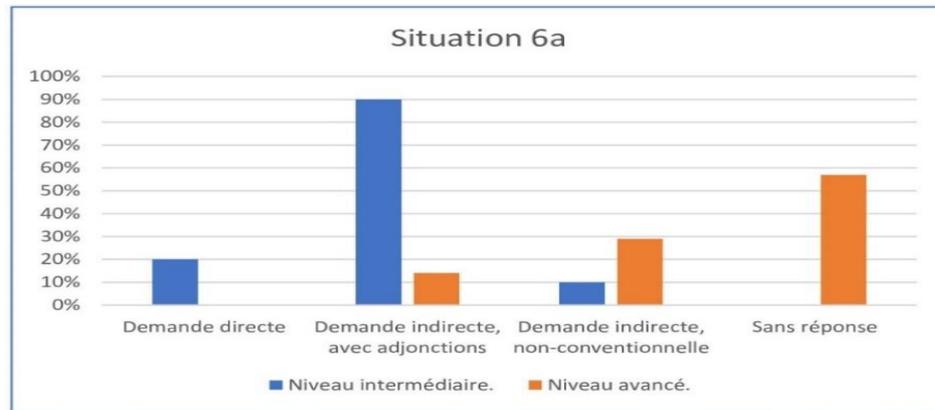


Tableau 7

Cette situation comporte deux volets, avec deux paires adjacentes. Il s'agit de prendre un rendez-vous avec le médecin dans une situation d'urgence. Dans la première paire adjacente (6a), l'apprenant doit répondre à la réceptionniste qui refuse de donner un rendez-vous, en insistant sur l'urgence de son cas. Dans la deuxième paire adjacente (6b), l'apprenant doit réagir à un deuxième refus de la réceptionniste. Dans les deux cas, l'apprenant J cherche à préserver sa face, devant le refus net de la part de K, tout en essayant d'obtenir le rendez-vous.

Les demandes constituent, par définition, des FTAs ou des menaces à la face de l'autre, selon Brown et Levinson (1978) puisque le locuteur, en les posant, empiète sur la liberté d'action et sur l'autonomie de l'interlocuteur. Blum-Kulka et Oshtein (1984 : 200) identifient trois parties dans une demande : les termes d'adresse, l'expression propre de la demande (Head act) et l'adjonction au Head act. En outre, elles classent les demandes en trois types :

- directs et explicites, avec l'utilisation des verbes à l'impératif et les verbes performatifs (Austin, 1962) et les *hedged performatives* avec les verbes modaux (Fraser 1975),
- indirects conventionnels, où elles classent les actes de langue indirects (Searle, 1975), avec des références et des expressions comme *Pourriez-vous, Je me demande si...* et
- indirect non-conventionnelle ou le locuteur ne fait qu'allusion à la demande sans l'explicitement.

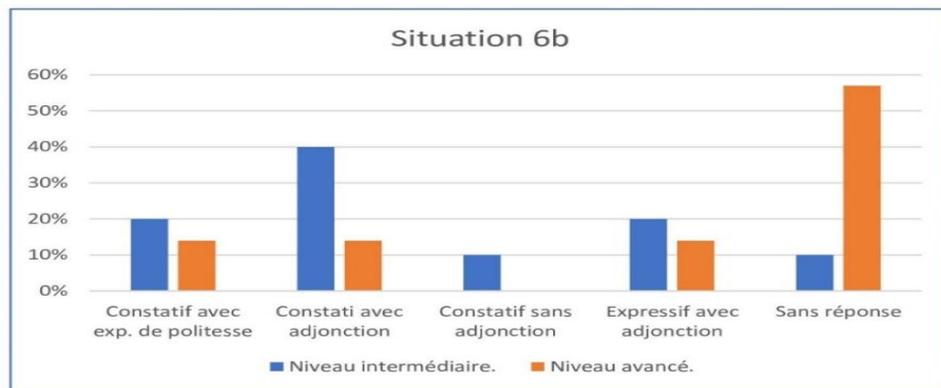
Dans le corpus, les demandes émises dans la situation 6a sont principalement indirectes, parsemées des particules des expressions de politesse, telles que, *Mais, s'il vous plaît, c'est urgent. La mal de dos de ma grand-mère augmente de jour à jour ; Je suis désolée, mais c'est vraiment urgent. Prenez-moi un rendez-vous s'il vous plaît!, S'il vous plaît. Je devrai rencontrer le docteur car mon condition est très urgente ; Qui j'ai compris, mais c'est une urgence. Pouvez-vous essayez encore, s'il vous plaît ?; des modalités (pouvez-vous..., pourriez-vous...) des intensificateurs (en fait, c'est très urgent, c'est insupportable) ; et souvent une forte charge émotionnelle (ma grand-mère,*

*mon fils a la fièvre...*), comme pour insister sur l'urgence de sa situation. Un apprenant de niveau intermédiaire émet une demande indirecte et non-conventionnelle : *J'ai compris, ma mère est très malade*. De même, deux apprenants de niveau avancé formulent des demandes non-conventionnelles. Le premier assimile la situation à un problème financier, avec une offre de payer plus, qui protège sa propre face : *C'est vrai, même pas dimanche, je suis prêt à payer plus que normale*. Le deuxième se renseigne sur la possibilité d'un rendez-vous à une autre date, dans une tentative de mitiger la force du refus et de préserver sa face à lui. Trois apprenants de niveau intermédiaire cherchent à contourner l'autorité de la réceptionniste en évoquant la décision du médecin ou d'une autorité hiérarchiquement supérieure, mettant implicitement en cause la face de la réceptionniste : *En fait, c'est urgent. J'ai de fortes douleurs dentaires. C'est insupportable. Pourriez-vous essayer de demander à nouveau au docteur ?* Seules deux apprenants de niveau intermédiaire émettent des demandes directes (*je veux vraiment voir le docteur*, et *prenez-moi un rendez-vous*), sans terme d'adresse. Cependant la force illocutoire de la demande est atténuée par les adjonctions (*C'est très urgent. Je ne me sens pas bien depuis hier*, et *Je suis désolée, mais c'est vraiment urgent*).

### Situation 6b

J : (en refusant de donner un rendez-vous) : Ecoutez, je comprends votre situation, mais je n'y peux vraiment rien. Revenez la semaine prochaine ou allez aux urgences à l'hôpital.

K : (sa réponse) : \_\_\_\_\_



d'une formule de clôture, comme pour reprendre le contrôle de la parole et pour maintenir sa face devant cette situation contrariante. Deux apprenants de niveau intermédiaire utilisent des expressions de politesse, en remerciant la réceptionniste pour « son temps » : *D'accord, ensuite, je viendrai demain. Merci de votre aide ; Ah d'accord, merci pour votre temp*. En revanche, quatre apprenants réagissent sans utiliser de formule de politesse : *D'accord, j'irai à l'hôpital ; D'accord, je reviendrai demain....* Deux apprenants réagissent avec des expressifs : *OK, désolée de vous déranger madame*, et *C'est dommage ! Mais, ok. Je vais aller à l'hôpital !* Seul un apprenant répond par un « *D'accord* » sans aucune adjonction, refusant ainsi de conclure la conversation avec une formule appropriée de clôture, émettant ainsi un FTA. Aucun autre apprenant de niveau intermédiaire n'a exprimé de mécontentement ou de frustration face à la situation. Au contraire, ils font preuve de la générosité, en adoptant un ton conciliateur et d'acceptance, évitant ainsi la confrontation.

Du côté du groupe avancé, seuls trois étudiants ont réagi, les autres ayant choisi de ne

pas répondre. Parmi ces réponses, on remarque un remerciement (*Très bien, merci.*), mais les expressions de mécontentement sont plus évidentes : *Oh là là ! C'est bien malheureux !* et *Mais, mais c'est vraiment nécessaire que le docteur lui prescrit des médicaments pour la fièvre ! L'hôpital va coûter très cher... Êtes-vous tellement sûr qu'il n'y a aucune possibilité de fixer un rendez-vous demain ?* Le dernier étudiant est le seul qui continue à chercher une solution, en formulant une question indirecte et en utilisant un appel émotionnel. Cette réponse soulève également une confusion pragmatique : les hôpitaux privés sont souvent chers en Inde, alors qu'en France, le coût des soins hospitaliers est très largement remboursé par l'assurance maladie obligatoire et les mutuelles (pour ceux qui en ont une).

**Situation 7 a**

L : (à son voisin O dont le chien a déterré ses plantes dans le jardin) :

M (le voisin de N) : \_\_\_\_\_

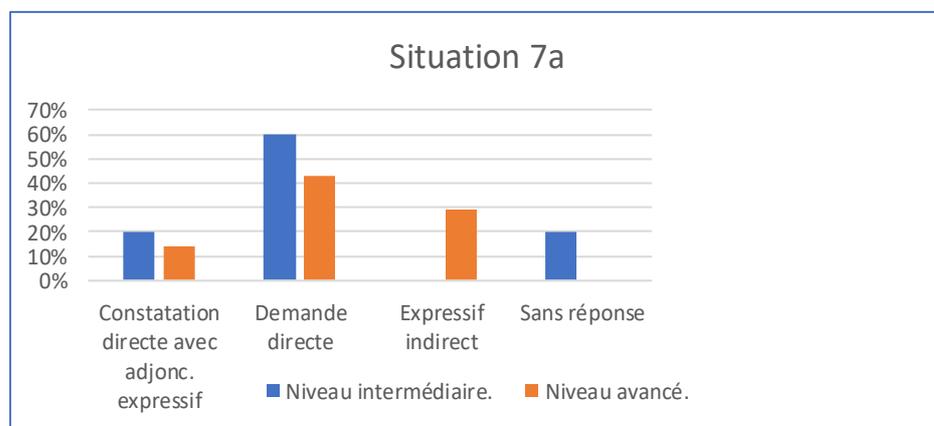
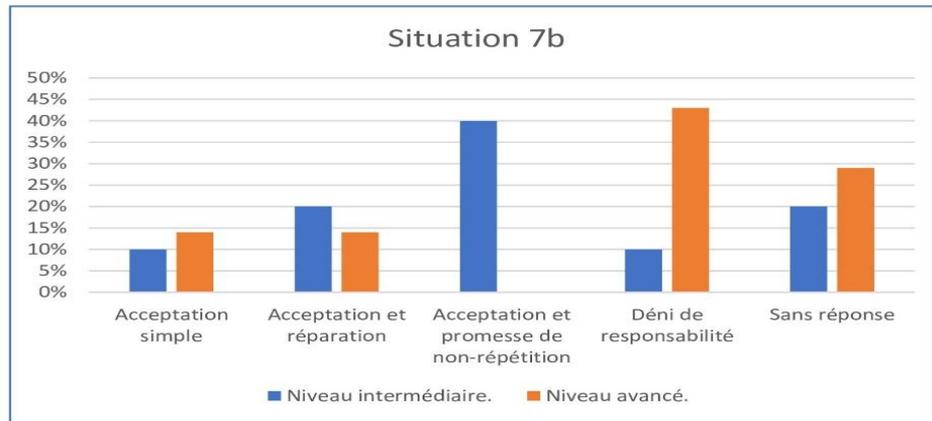


Tableau 9

Dans ce dernier exemple, le groupe d'apprenants intermédiaires a formulé des reproches directs avec des verbes à l'impératif et en adoptant un ton accusateur, bien que modéré par les termes de politesse : *Gardez votre chien dans votre cours, s'il vous plaît ! Ne laissez pas votre chien entrer dans mon jardin, svp. Il a détruit mes plantes ; Votre chien a déterré toutes les plantes dans le jardin. S'il vous plaît, gardez votre chien au chemin ; Madame, votre chien a déterré mes plantes dans le jardin. Regardez mes pauvres plantes ; Votre chien a ruiné les plantes dans mon jardin. Veuillez bien regarder votre chien...*

Dans le groupe avancé, par contre, certains reproches sont beaucoup plus véhéments, directes (*Il faut absolument que vous remboursez pour cela, je les ai faits installer la semaine dernière et il sont mort maintenant. ; M. O, votre chien a encore détruit mes plantes ! Je ne peux pas le supporter. ...*). D'autres restent indirects, dans un cas : *Qu'est-ce que c'est tout ça ? Mes plantes et votre chien bête !!* avec des demandes de remboursement de dégâts. Nous remarquons toutefois une nette différence en comparaison notamment à la situation avec la réceptionniste où il s'agit d'une structure institutionnelle qui est en place. Ici, la maîtrise de la langue leur permet d'exprimer le mécontentement plus librement, mais le discours reste toujours poli, avec les termes d'adresse et les expressions de politesse (*Madame*, le vouvoiement, etc).

**Situation 7b**



n'hésitent pas à interpellier le voisin pour les bêtises de son chien, autant ils sont prêts à accepter la responsabilité en tant que propriétaire dudit chien en émettant des constatifs tels : *Je suis vraiment désolée de votre perte. Je compenserai ce que mon chien a fait. Veuillez accepter mes excuses ; Désolé, je vais faire attention à mon chien. ; Je suis désolé. La prochaine fois je ne permettrai pas à mon chien de faire comme ça.* Les réponses ne suivent donc pas les mêmes schémas. Dans le groupe d'apprenants intermédiaires, il y a des excuses, des prises de responsabilités et deux offres de remboursement (*Je suis vraiment désolé. Je regrette et il ne répétera pas. Je vous rembourserai.* Et *Oui je le fais, 20%*). Il y a également un refus de prendre la responsabilité et détournement de la culpabilité sur un tiers (*Bon, dans notre quartier, seulement M R a un chien !*).

Dans le groupe avancé également, nous voyons presque la même situation, avec deux dénis de responsabilité : *Non, absolument pas...c'est des plants...ils se repousseraient ; C'est bon. Les plantes repousseront.,* et une offre de réparation : *Je suis vraiment désolée pour votre perte, Madame N ! je vous assure que cela n'arrive plus dans la future. Peux-je vous en acheter les nouveaux ?*

**Conclusion :**

Nous constatons que les étudiants indiens sont adeptes de l'usage des formules de politesse et marquent leurs discours, quel que soit l'état de leur maîtrise de la langue, avec des expressions appropriées de remerciements, de regrets, d'excuses et de réponses aux compliments.

De manière plus spécifique, ils privilégient les remerciements et d'acceptations directs au niveau intermédiaire, mais au niveau avancé, ils ont tendance à utiliser plus d'élaborations et d'adjonctions dans les situations formelles et informelles (Situations 1, 2, et 7b). Par contre, lorsqu'il s'agit d'excuses (Situations 3, 4 et 5), ils sont majoritaires à offrir les explications et même des réparations, très peu d'entre eux tentent d'échapper à la responsabilité. Finalement, en ce qui concerne les demandes et les réclamations, (Situations 6a, 6b et 7a), nous remarquons qu'ils font des demandes indirectes et polies, avec un ton conciliateur au niveau intermédiaire dans les trois cas. Par contre, au niveau avancé ils sont légèrement plus nombreux à faire des demandes directes en adoptant un ton de confrontation.

Nous constatons que la facilité linguistique permet aux étudiants non seulement de s'exprimer plus librement mais aussi d'être plus directs dans leurs discours, quel que soit le rapport de pouvoir et de distance.

Toutefois, ils manifestent la tendance, à être très poli parfois dans leur usage de la langue, avec des expressions de réparations élaborées, et des remerciements expansifs. Par contre, ils ne sentent pas la nécessité de maintenir les normes de politesse dans les cas informels et peuvent les traiter à la légère, puisque, comme il a été remarqué par Hill citée plus haut, il n'est pas toujours d'usage de se servir des termes de politesse dans les relations intimes indiennes. Or, nous n'avons pas noté d'usage de termes honorifiques dans les situations 6 et 7.

Notre étude a certes la grande limitation d'avoir un corpus très limité, et le contexte artificiel de la classe de langue. Certains étudiants n'ont pas réagi aux situations plus complexes non plus (pouvons-nous les considérer comme des stratégies d'évitement de confrontation ?). Il faudrait continuer de tels exercices en classe avec plus de groupes d'étudiant pour pouvoir arriver à établir une typologie de comportements langagiers des étudiants de FLE et pour conclure s'il s'agit d'expressions de traits culturels. Or, nous considérons que par le biais d'exercices tels que nous l'avons conçu, basés sur les remerciements, les requêtes et les demandes, l'enseignant peut travailler non seulement sur l'expression des actes de langage appropriés en fonction des contextes, mais amener les apprenants à réfléchir sur la valeur pragmatique de leurs énoncés.

Analyser les expressions de politesse, saisir ce qui les sous-tend, découvrir leurs fonctions, c'est révélateur de la logique profonde qui préside aux relations humaines. Or, comme constaté par Watts (2003 : 9), il faut apprendre la politesse, et surtout la politesse discursive. Ceci est une conséquence de la socialisation et n'est pas automatique, surtout dans le cas des apprenants de langue étrangère, qui ne captent pas facilement les codes linguistiques ou non-linguistiques de la culture étrangère. Dans un monde où les discours publics deviennent de plus en plus agressifs et virulents, ce ne serait pas perdre son temps pour le professeur de langue de rappeler aux apprenants la valeur de conserver les traits si importants pour la conservation des relations interpersonnelles entre les gens et de savoir les employer avec le ton juste, dans toutes les langues qu'ils pratiquent.

### **Bibliographie**

- Blum-Kulka, S. et Olshtain, E. 1984, « Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP) », *Applied Linguistics*, March 1984, DOI: 10.1093/applin/5.3.196 · Source: OAI
- Brown, P., Levinson, S.C. 1987, *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Byram, M. 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- CECRL, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Catherine Kerbrat-Orecchioni, 2016, « L'impolitesse en interaction », *Lexis* [Online], HS 2 | 2010, Online since 06 September 2010, connection on 30 June 2016. URL : <http://lexis.revues.org/796> ; DOI : 10.4000/lexis.796
- Fraser, B. 1975, Hedged Performatives, *Speech Acts*, In Cole and Morgan, eds. London: Academic Press, 187-210
- Geertz, C. 1973, *The Interpretation of Cultures*, New York: Basic Books, [en ligne], URL [https://monoskop.org/images/5/54/Geertz\\_Clifford\\_The\\_Interpretation\\_of\\_Cultures\\_Selected\\_Essays.pdf](https://monoskop.org/images/5/54/Geertz_Clifford_The_Interpretation_of_Cultures_Selected_Essays.pdf) (consulté le 15 octobre 2013).
- Goffman, E. 1967, *Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior*. New York: Doubleday.
- Gumperz, J.J. 1982, *Language and Social Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hill, K. 2022, Politeness and Directness Strategies and Speech Act Realisations in Indian English Pragmatics, Unpublished MA Thesis, University of Wisconsin-Falls in <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/83417> (consulté le 12 avril 2024).
- Kasper, G. and Blum-Kulka, S. 1983, *Interlanguage Pragmatics*, New York: Oxford University Press.

- Kerbrat-Orecchioni, C. « L'impolitesse en interaction », *Lexis* [Online], HS 2 | 2010, Online since 06, September 2010, connection on 30 June 2016. URL: <http://lexis.revues.org/796>; DOI: 10.4000/lexis.796
- Lakoff, R. T., 1990, *Talking Power, the Politics of Language in our Lives*, Basic Books, Harper Collins.
- Leech, G. 1983, *Principles of Pragmatics*, London: Academic Press.
- Leech, G. 2014. *The pragmatics of politeness*. Oxford : Oxford University Press.
- Montserrat, M. 1992, "Do we all apologize just the same? An Empirical Study on the Act of Apologizing by Spanish Speakers Learning English", *Pragmatics and Language Learning*; v3 p1-19 1992.
- Nursantim E., Arimi, S., & Wijayanti, N. 2024, "Face and Politeness in Javanese Multilingual Interaction", *Issues in Language Studies*, 13(1), p. 181–197 <https://publisher.unimas.my/ojs/index.php/ILS/article/view/5690> (consulté le 10 juillet 2024).
- Radovanović, A., Mićović, D., 2018, "From grammatical to pragmatic competence." *Vestnik za tuje jezike*, volume 10. Issue 1, p. 273-289 <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-DO981G1Q> (consulté le 11 juillet 2024).
- Searle, J. R., 1975, *Indirect Speech Acts*, in *Syntax and Semantics*, Cole and Morgan, eds. London: Academic Press, 59-82.
- Subbarao, K.V., Agnohotri, R., and Mukherjee, A. 1991, "Syntactic Strategies and Politeness Phenomena." *International Journal of The Sociology of Language*, 92, pp. 35-53, uploaded by Author on Research Gate, accessed on 19 May 2024.
- Valentine, T. 1996. Politeness models in Indian English. *Revista de Lenguas par Fines Especificos : LFE*, 3(1), 239-302.
- Watts, R. J., 2003, *Politeness*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Zarate G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette.

Dr. **Uma Damodar Sridhar** (Ph.D.) est maitresse de conférences (Associate Professor) au département d'études françaises et francophones à l'English and Foreign Languages University à Hyderabad en Inde, où elle assure des cours de linguistique, de traduction et de didactique du FLE. Sa thèse de doctorat porte sur les représentations et l'acquisition de la compétence interculturelle dans les cours de français au niveau de la licence en Inde. Elle a publié des traductions et des articles sur la communication interculturelle et sur l'intégration des TICE en classe de FLE. Ses recherches actuelles portent sur les questions du plurilinguisme et des interactions verbales.  
Numéro Orcid: 0000-0003-1234-1366.

Received: June 30, 2024 | Revised: September 12, 2024 | Accepted: 17 November, 2024 |  
Published: December 15, 2024

**ÉVALUER LES ETUDIANTS FUTURS ENSEIGNANTS  
D'ANGLAIS. QUELS CRITÈRES ? UN EXEMPLE À L'INSPÉ DE  
LIMOGES / EVALUATING THE FUTURE TEACHERS OF  
ENGLISH ACCORDING TO THE REFERENCE SYSTEMS FOR  
COMPETENCES IN THE FRENCH NATIONAL HIGHER  
INSTITUTE OF TEACHING IN LIMOGES<sup>1</sup>**

DOI: [10.5281/zenodo.14336328](https://doi.org/10.5281/zenodo.14336328)

**Résumé :** Notre article propose d'analyser le rôle des compétences listées dans le Référentiel de métier de 2013 à destination des futurs enseignants du second degré dans le système éducatif français. Il explore les liens entre le document, la formation initiale des étudiants et le développement de leurs gestes professionnels mais aussi de leur évaluation. Note étude se situe à l'Inspé de Limoges.

**Mots-clés :** formation initiale, enseignants français, Référentiel de métier, compétences, Inspé.

**Abstract:** The aim of this research paper is to analyze the role of the items listed in the Reference systems for competences in the management of preservice students in secondary education in the French Limoges National Higher Institute of Teaching. It explores the links between the system, preservice university training and assessment.

**Keywords:** competences, French teaching practice, National Higher Institute of Teaching, preservice university training, Reference System for Competences.

Le processus de Bologne signé en 1999 a été l'aboutissement de mécanismes visant à renforcer la cohérence des systèmes d'enseignement supérieur mais aussi à faire évoluer la philosophie éducative des pays concernés. En ce qui concerne la formation universitaire en langue vivantes, les acteurs des politiques pédagogiques de la zone ont placé leur attention sur l'approche actionnelle, le CECRL, le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, mais aussi sur une pédagogie centrée non plus sur l'objet d'étude mais sur l'étudiant.

Depuis 2013, la France met en œuvre des réformes successives concernant la formation des enseignants des premier et second degrés soit les futurs professeurs des écoles et des établissements secondaires. Un master complet est obligatoire pour prendre des classes en charge ainsi que la réussite à un concours exigeant avec des épreuves très sélectives à l'écrit puis à l'oral pour devenir fonctionnaire d'état.

Notre réflexion s'inscrit dans la formation initiale des futurs professeurs d'anglais en France, suite à la réforme de l'éducation nationale de 2021 initiée par le ministre J.M. Blanquer.

Nous commencerons notre article par la description de l'organisation du master dédié à l'enseignement secondaire à l'Inspé de Limoges, pour ensuite nous focaliser sur l'évaluation nécessaire de ce diplôme adossé au Référentiel de métier en vigueur dans le pays depuis 2013. Nous terminerons notre démonstration par quelques propositions élaborées par l'équipe de formateurs dans le « parcours anglais » de la composante universitaire.

Notre réflexion se situe en recherche-action (Catroux, 2018, Mattei-Mieusset, C., Emond, G., Boudreau, P., 2019, Jonnaert et Vander Borght, 2003, Raby, 2008) dans le domaine de l'évaluation du geste professionnel dans le cadre de stages en formation initiale de nos futurs professeurs d'anglais. Elle concerne les alternants inscrits en

---

<sup>1</sup> **Sophie DUFOSSÉ SOURNIN**, Université de Limoges CeReS, France, [sophie.dufosse@unilim.fr](mailto:sophie.dufosse@unilim.fr)

master deuxième année Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (désormais MEEF). Le modèle pédagogique qui sous-tend cette analyse est principalement d'ordre socioconstructiviste et s'inscrit dans la réforme de la formation initiale des enseignants mise en place il y a 3 ans. Il interroge le bien-fondé de l'utilisation de critères de compétences de métier pour estimer des étudiants. Ainsi notre problématique s'articule autour de la question suivante : dans quelle mesure est-il pertinent d'évaluer des étudiants avec un référentiel professionnel ? L'objectif de notre réflexion est de proposer un diplôme de master équitable et pertinent au service du projet de carrière du futur fonctionnaire.

Nous présenterons le contexte spécifique de notre analyse puis le rapprocherons du vécu des étudiants inscrits à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (désormais Inspé) de Limoges pour enfin dresser un bilan à la lumière de la réforme à venir dans les prochains mois en France.

### **1. La formation initiale des étudiants de master MEEF**

Les étudiants inscrits à l'Inspé de Limoges que ce soit dans le premier ou le second degré suivent un cursus de 2 ans d'études post-licence (voir Dufossé-Sourmin, 2024). L'objectif de ce master est d'articuler une perspective théorique avec la pratique de terrain dans les Établissements publics locaux d'enseignement ou EPLE, le tout étant adossé à la recherche des spécialistes de la discipline. En ce qui nous concerne, le contexte sera l'anglais. Dans cet article, nous nous concentrerons sur la deuxième année de master ou M2.

#### **1.1. La deuxième année de master**

La formation est composée de 3 « blocs » d'enseignement intégrant un approfondissement disciplinaire de haut niveau, une formation commune au métier avec des intitulés de cours comme « se situer », « se construire », « se développer » en tant qu'enseignant, des éléments transversaux de culture numérique et une initiation à la recherche (voir Ministère de l'éducation nationale, 2022). Un accent tout particulier est mis sur la didactique institutionnelle et la didactisation de documents afin de rendre les futurs professionnels opérationnels dès la rentrée suivant l'obtention du diplôme. En effet, rendre les supports et sources accessibles aux élèves est évalué par les formateurs de l'Inspé mais également par les tuteurs de terrain. Pour Jonnaert et Vander Borgh (2003 : 50),

Les compétences didactiques permettent à l'enseignant de mobiliser les ressources cognitives, affectives ou contextuelles pertinentes pour traiter efficacement une situation d'enseignement et d'apprentissage à propos d'un contenu appartenant à une discipline scolaire donnée.

Pour information, en master première année, les étudiants effectuent des stages d'observation massés ou filés selon les parcours à raison de 2 fois 3 semaines en EPLE ou une durée inférieure à 40 jours. L'Inspé de Limoges fait en sorte d'alterner immersion en collège et en lycée afin d'affiner les savoirs et savoir-faire, mais aussi d'enrichir les ressources des mémoires de recherche et préparer les épreuves du CAPES<sup>1</sup> en M2. Ce travail est évalué et participe de la moyenne semestrielle des étudiants.

En master deuxième année, le stage en établissement de l'enseignement secondaire apporte une formation professionnelle aux étudiants. Il permet de travailler

---

<sup>1</sup> Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré ou concours d'accès à la qualification en tant que fonctionnaire de catégorie A et à l'enseignement dans le second degré en France.

les aspects « métier » du concours (CAPES, CAPEPS, CAPLP, CPE<sup>1</sup>) qu'ils passeront en fin d'année universitaire. L'objectif premier de l'observation et de la pratique accompagnée est d'acquérir l'ensemble des compétences présentes dans le référentiel des métiers du professorat et de l'éducation de 2013. Deux situations s'offrent aux étudiants. Ils peuvent être contractuels-alternants ou CA en responsabilité dans les classes d'un EPLE à raison de 4 heures par semaine (nous y reviendrons plus bas), ou en stage d'observation toute l'année. En effet, ceux de M2 MEEF qui n'ont pas de contrat d'enseignant-alternant en responsabilité bénéficient d'un stage filé ou massé d'observation et de pratique accompagnée qui dure au total 36 semaines à tiers temps, soit 12 semaines en volume total. Les repères de progressivité s'appliquent aux étudiants en observation de la même façon que pour les enseignants contractuels alternants. À la fin de ce long stage, ils seront réputés avoir été formés au métier. En cas de succès au concours et au master MEEF, ils deviendront des fonctionnaires stagiaires avec un service normal de 18h et une (possible) décharge horaire pour complément de formation. Ils seront alors réputés avoir été formés au métier.

Le stage donne lieu à deux visites évaluatives du « référent Inspé<sup>2</sup> » (une par semestre) ; la note finale de stage n'est pas compensable : une note inférieure à la moyenne bloque l'obtention du master.

### **1.2. Des étudiants de deuxième année en établissement scolaire toute l'année**

Les étudiants inscrits en master MEEF deuxième année doivent donc effectuer une partie de leur formation en établissement scolaire. Deux situations s'offrent à eux.

La première relève du cadre de la quasi-autonomie. Seuls dans leurs classes, ils peuvent avoir la responsabilité de 2 « divisions<sup>3</sup> » et enseigner à part entière toute l'année scolaire en participant à la vie du collège ou plus rarement du lycée où ils sont affectés (conseils de classe, réunions parents-professeurs, conseils d'administration, réunions pédagogiques, etc.). Ce sont les contractuels alternants. Ils vivent leur entrée dans le métier par l'alternance intégrative. Ils sont encadrés par un tuteur de terrain avec lesquels ils vont élaborer les cours mis en œuvre et vont donc alterner « savoirs savants en institut et savoirs pragmatiques sur le lien de travail » (Piot, 2017 : 60). Bucheton et Soulé le rappellent (2009 : 30) « [...] se préparer à agir dans la classe, c'est apprendre à combiner les différentes variables d'une situation d'enseignement et d'éducation. »

La seconde situation sera au cœur de notre article. En binômes, les étudiants peuvent être accueillis en tant que stagiaires en pratique accompagnée (ou SPA) par un maître d'accueil appelé tuteur de terrain. Celui-ci va accueillir les étudiants dans sa classe pendant l'année scolaire complète. Il met à leur disposition tous ses outils de classe et les encadre dans leur apprentissage. Les futurs professeurs d'anglais vont ainsi peu à peu s'approprier leurs gestes professionnels et se voir confier des tâches et des activités, puis des séances co-construites. Ils n'ont pas de responsabilités au sein des EPLE.

### **1.3. Un lien fort avec le terrain de stage**

Les différents dispositifs de stages en immersion sont placés sous la responsabilité de l'Inspé qui va mandater des formateurs pour évaluer les compétences pédagogiques des stagiaires dans leurs classes selon le référentiel de métier de 2013 reconduit en 2019 (Ministère de l'éducation nationale). Ils se déroulent parallèlement à la formation

---

<sup>1</sup> Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive ; Concours d'Accès au corps des Professeurs de Lycée Professionnel ; Concours de Recrutement de Professeur des Écoles.

<sup>2</sup> Un formateur de la composante universitaire.

<sup>3</sup> Division = classe.

initiale des étudiants et à leur préparation au concours ou à la titularisation. Chaque étudiant est donc suivi par un enseignant de la composante universitaire et par son tuteur de terrain avec lequel il a des rendez-vous réguliers dans le cadre d'un accompagnement personnalisé. Cette organisation datant de 2013 et remaniée il y a 2 ans<sup>1</sup> constitue un « levier potentiel de professionnalisation » (Piot, 2017 : 63) au sein d'une zone proximale de développement au sens où l'entendaient Vygotsky et son contemporain Piaget. Elle suppose donc un dispositif de co-observation entre pairs dans le but d'éviter une « hégémonie théorique » voire « dichotomique » néfaste à l'entrée dans le métier mais exige ce que Carré et Caspar, cités par Rayou et Ria (2009 : 85), qualifient de « triple flexibilité » ou « des temps modulables, des espaces variables et des modes d'action différenciés ».

Le travail en EPLE, sur le terrain, qui devrait être considéré comme « moments d'intégration par la reconstruction » de savoirs, savoir-faire et savoir-être, s'avère être souvent « balisé[e]s et encadré[e]s comme moment d'évaluation (Boutet et Villemin, 2014 : et Dufossé-Sournin, 2021). Il est pourtant crucial dans le développement d'aptitudes liées à l'enseignement. Rey (2009 : 109) situe l'apparition de la notion de compétence professionnelle à la rédaction des référentiels de métier. L'avantage de ce type de document, selon le spécialiste a été « d'introduire des règles là où il n'y en avait guère ». Celui utilisé aujourd'hui dans l'évaluation des enseignants a été reconduit en 2019. Il répertorie 19 compétences dont certaines spécifiques aux différents parcours de formation au métier de professeur. Altet parle de « processus-produit » à propos de l'élaboration d'aptitudes professionnelles adossées à un référentiel de métier (Ministère de l'éducation nationale, 2013) rédigé par l'État-employeur. Paquay (1994 : § 2.4) reproche au référentiel « le risque d'un émiettement, d'une parcellisation des compétences qui ne rend plus compte du fonctionnement des professionnels en situation et des opérations qu'ils ont à mettre en œuvre. »

Le stage d'observation ou en responsabilité vient compléter la formation initiale de l'étudiant en lui apportant une immersion dans le concret de l'exercice du métier d'enseignant qu'il va pouvoir confronter aux cours théoriques de l'Inspé et à ses recherches personnelles par le biais de la rédaction du mémoire professionnel.

Il s'agit en effet d'aider les enseignants à construire leur professionnalité voire leur identité à partir à la fois de leurs savoirs d'expérience et d'outils conceptuels de lecture, savoirs issus de la recherche. (Altet, 2019 : 40)

Les accompagnateurs (Paul, 2009) montrent les gestes de métier ou invariants décrits en cours et gravés dans le marbre du référentiel. Ils développent également les gestes professionnels dont la différence se situe dans la temporalité. En effet, ils relèvent de la situation, du moment opportun et sont porteurs « d'une efficacité et efficience (économie de soi) » (Jorro dans Feyfant, 2016 : 126) afin de répondre ou non à une situation.

## **2. Une formation assumée par les tuteurs de terrain**

Les personnes-ressources en EPLE sont choisies par le corps d'inspection pour leur expérience dans le métier et leurs compétences pédagogiques. Le tuteur de terrain est considéré comme (Altet, 2012 : 45),

[...] une personne autonome dotée d'aptitudes spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université ou de savoirs explicites issus des pratiques.

---

<sup>1</sup> Réforme initiée par J.-M. Blanquer.

En effet, d'après Tochon (2004 : 94) « Depuis le milieu des années 1990, on assiste à une reconquête de la notion d'expert dans le secteur de la professionnalisation » des mentors. Leur but est « d'aider les [futurs] enseignants à construire leur professionnalité voire leur identité à partir à la fois de leurs savoirs d'expérience et d'outils conceptuels de lecture, savoirs issus de la recherche » (Altet, 2019 : 40). Cette fonction n'est pas leur activité principale puisqu'ils enseignent dans l'établissement d'affectation du stagiaire ou dans le bassin environnant. Tochon (*op. cit.* : 89) les qualifie « d'autodidactes sur la longueur d'une vie et hétérodidactes dans le partage d'expériences avec leurs pairs. » Pour ce faire, ils vont montrer des « invariants » ou des « savoirs profanes » (Piot, 2017 : 66) et installer « les conditions d'une situation propice aux apprentissages » (Jorro, 2016 : 116).

Les tuteurs encadrent la préparation des séquences pédagogiques de leur stagiaire et les invitent à venir observer les leurs. Chaque mise en œuvre est suivie d'un entretien de type formatif avec rappel des protocoles didactiques enseignés à l'Inspé, comme l'explique Altet (*op. cit.*, : 43) reprenant à son compte une remarque de l'OCDE, « Dans de nombreux pays, dont la France, la réflexion, la réflexivité est devenue l'une des compétences de base de l'enseignant et façonne l'identité enseignante contemporaine. » Le tuteur de terrain est un praticien réflexif et un « analyste de situations dans leur singularité » (Paquay, 1994 : § 4.1). L'expert va ainsi poser un regard avisé sur la gestion de classe de l'étudiant et sur son intégration au sein de l'équipe pédagogique du collège ou du lycée où il est affecté. Selon Chappaz (1996 : 21), il « opère d'abord un *monitorage externe* qui régule l'activité du novice de l'extérieur, puis le *novice intériorise les compétences de régulation* utilisées par l'expert et les met lui-même en œuvre pour gérer ses tâches de façon autonome. » Les stages en EPLE s'adressent à de futurs enseignants en construction et favorisent leur sentiment d'efficacité personnelle dans le sens où ils sont immergés dans des situations qu'ils contrôlent grâce au tuteur et dont ils sont acteurs.

Le stage d'observation ou en responsabilité vient compléter la formation initiale de l'étudiant en lui apportant une immersion dans le concret de l'exercice du métier d'enseignant qu'il va pouvoir confronter aux cours théoriques de l'Inspé et à ses recherches personnelles par le biais de la rédaction du mémoire professionnel.

Il s'agit en effet d'aider les enseignants à construire leur professionnalité voire leur identité à partir à la fois de leurs savoirs d'expérience et d'outils conceptuels de lecture, savoirs issus de la recherche. (Altet, 2019 : 40)

Les accompagnateurs (Paul, 2009) montrent les gestes de métier ou invariants décrits en cours et gravés dans le marbre du référentiel. Ils développent également les gestes professionnels dont la différence se situe dans la temporalité. En effet, ils relèvent de la situation, du moment opportun et sont porteurs « d'une efficacité et efficience (économie de soi) » (Jorro dans Feyfant, 2016 : 126) afin de répondre ou non à une situation.

### 2.1. Un Référentiel de métier

Bernard Rey (2009 : 109) situe l'apparition de la notion de compétence professionnelle à la rédaction de référentiels de métiers. En France, cette situation nous ramène à 2007 (Ministère de l'éducation nationale) et à la composition du cahier des charges des Instituts universitaires de formation des maîtres. Avant 2007, on parlait du principe ancien que si un étudiant était suffisamment savant dans une discipline, il pouvait l'enseigner. Par ses listes de compétences et ses descripteurs de capacités, le référentiel permet de modéliser le métier et de rendre publique et transmissible une praxis relevant de situations scolaires. L'élaboration d'un écrit sur lequel s'appuie la profession a donc

participé de la professionnalisation des enseignants. Toujours selon Rey (*ibid.*) « [...] la personne compétente est celle qui est capable de choisir et de combiner différentes ressources et cela, à bon escient, pour accomplir une tâche ou affronter une situation. » Pour enseigner l'anglais, la personne qualifiée doit faire preuve de flexibilité et d'expertise face aux impératifs du terrain. En effet, Rey le rappelle (*op. cit.* : 110) « la compétence professionnelle est la faculté de juger de ce qui est opportun dans les situations que la profession fait rencontrer. » Pour Pastré (2002 : 10) il y a dans le travail du professeur « une part irréductible de création, c'est-à-dire d'adaptation aux événements [...] ». En effet, Tardiff (dans Postiaux, Bouillard et Romainville, 2010 : 16) l'affirme,

la compétence consiste en un « savoir-agir » complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations.

Le référentiel de métier utilisé aujourd'hui dans l'évaluation des enseignants date de la masterisation de la formation. Il a été confirmé et reconduit donc en 2019. Le document répertorie 19 compétences dont certaines spécifiques au parcours ciblé. Chauvigné (2010) aborde le sujet via une utilisation essentiellement orientée par des préoccupations en lien avec le pilotage de la formation. Il explique le contexte d'émergence du document par le passage d'une pédagogie par objectifs à la pédagogie par compétence, avec des finalités purement professionnelles, ainsi que le poids de la dimension institutionnelle française. Rey (2009 : 111), de son côté, dénonce des indications purement normatives et un recours au qualitatif comme dans « agir en fonctionnaire de l'état » plutôt que la capacité du stagiaire « à accomplir des tâches ».

À titre personnel, nous ajouterons que la préparation des futurs enseignants dépend des formateurs recrutés par la composante universitaire avec un décalage certain entre besoins et ressources humaines. Dans ces conditions, la question se pose de savoir comment séparer l'outil-référentiel de son instrumentalisation par l'Institution. En effet, c'est l'employeur qui fixe les valeurs de la profession, ses priorités et ses limites. Rey (*op. cit.* : 112) nous met alors en garde et précise que « la compétence apparaît comme n'étant rien d'autre que la construction sociale d'une légitimité et d'une autorité ».

## 2.2. Un stage évalué par les critères d'un Référentiel de métier

Par ses listes et ses descripteurs de capacités, le référentiel permet de modéliser le métier d'enseignant. On suppose alors, « que la pratique d'un enseignant est réductible à la mise en œuvre méthodique d'une procédure préalablement établie. » (Altet, 2019 : 34) L'objectif de ce document est de lister des compétences communes à tous les acteurs et d'autres plus spécifiques selon les parcours<sup>1</sup>, afin de dispenser le même enseignement partout en France métropolitaine, mais aussi dans les territoires ultramarins pour atteindre la réussite de tous les élèves dans leur apprentissage où qu'ils soient scolarisés. Certains spécialistes dénoncent le document et en font un « énoncé de compétences [qui] se réduit alors à l'énoncé des exigences de l'employeur » (Rey, 2009 : 114). D'autres (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012 : 10) reprochent à la modélisation du métier de supposer que « la pratique d'un enseignant est réductible à la mise en œuvre méthodique d'une procédure préalablement établie. »

---

<sup>1</sup> Aucune compétence spécifique à la maîtrise d'une langue vivante étrangère ne fait partie de la liste.

### **2.3. Quel outil d'évaluation pour les futurs enseignants ?**

Pour être titularisé et passer de stagiaire à titulaire, un alternant doit réussir plusieurs étapes. Elles sont symbolisées par des documents écrits, rédigés par différents spécialistes.

Le « bulletin de visite » est renseigné et complété par le référent-Inspé lors de la visite semestrielle à son stagiaire au sein de son établissement de rattachement. Il s'agit d'un formateur (enseignant ou enseignant-chercheur de la composante universitaire) qui va venir constater les progrès du futur collègue d'anglais 2 fois pendant l'année universitaire. La première rencontre est dite conjointe – le tuteur de terrain assiste au cours – alors qu'au semestre suivant, le formateur est seul. L'intention première du bulletin est de fournir une image des compétences de l'alternant à un moment précis de l'année. Il rend compte également des aptitudes de l'étudiant à montrer sa maîtrise de la discipline et des procédés didactiques mis en œuvre selon le scénario pédagogique envisagé. Quant au référent-Inspé, il est attendu de lui qu'il évalue une performance pédagogique selon des critères précis via le bulletin, document adossé au Référentiel de métier dont il est la transposition, voire la reformulation. L'ensemble démontre un processus abouti de qualité.

### **2.4. Les limites de l'outil**

À l'Inspé, le bulletin de visite revêt une fonction d'évaluation et n'a plus une simple mission de médiation. Nous reprenons ici à notre compte la définition du mot fournie par Rézeau (2002 : 10) pour lequel, il s'agit,

d'un ensemble des aides – personnes (1) et instruments (2) – mises à la disposition de l'apprenant pour faciliter provisoirement (3) son appropriation de la L2 et l'utilisation autonome ultérieure de celle-ci ; [...].

Il est encore moins un instrument de médiatisation ou « opération consistant à sélectionner, transformer, transposer les matériaux linguistiques et culturels de la L2 pour en faire des instruments (1) (contenus, méthodes, matériels, tâches) répondant à des besoins pédagogiques déterminés » (Rézeau, *op. cit.* : 11, Dufossé-Sourmin, 2019). Il est au service d'une gestion des ressources humaines et d'une prise de décision certificative.

Selon nous, cet outil d'appréciation vient à l'encontre d'une volonté de formation socioconstructiviste de l'individu. Le document a une fonction appréciable de bilan et de promotion au rang de fonctionnaire titulaire. L'évaluation formative qu'il est censé incarner cède donc la place à un diagnostic de type certificatif avec une visée de sélection. On passe donc – et nous rejoignons Hadji (2012 : 110) – d'un rôle de bilan à celui de promotion qui semble légitime. En effet, on ne peut confier les élèves à des adultes non qualifiés. Là réside l'ambiguïté de perception du bulletin de visite et de sa légitimité. Peut-on efficacement évaluer des étudiants via un Référentiel professionnel ?

### **3. Évaluer des compétences de master avec des critères professionnels**

Il semblerait que parfois un calque, une imitation des pratiques du tuteur de terrain soient encouragés au détriment du développement d'une praxis personnelle parfois innovante mais pouvant aboutir à des problèmes relationnels rédhitoires. En un mot, lors de l'année de stage, il faut faire ressortir et travailler ce que Jorro (2016 : 118) appelle « la puissance performative des gestes ». Chappaz (1996 : 7) l'affirme, « la connaissance se construit dans l'interaction avec les autres », par des gestes « issus de la

confrontation à des classes de situations récurrentes mais aussi à la construction de routines d'action efficaces dans des situations données » (Piot, 2017 : 66). Nous y voyons la définition du socioconstructivisme professionnel. Selon Altet, citant un article de 1994 (2012 : 54),

la professionnalité se construit dans l'expérience et la pratique sur le terrain, mais avec l'aide d'un médiateur qui facilite la prise de conscience et de connaissance, participe à l'analyse des pratiques, dans une démarche de co-formation.

### **3.1. Quelles compétences cibler ?**

Les spécialistes l'affirment, développer une habileté est affaire de temps, d'expérience et d'analyse de pratique. Les étudiants en formation initiale à l'Inspé n'en sont qu'au tout début de leur apprentissage. Valider le master MEEF ainsi que le concours n'est que le départ d'une longue aventure et prouve que l'on peut confier des élèves aux lauréats. Ils ont leur « permis d'enseigner » mais savent-ils bien enseigner pour autant ? Ils auront une vie professionnelle entière pour le prouver et améliorer leur pratique. Les besoins de l'État-employeur et de la composante universitaire relèvent d'une temporalité à court terme. Il faut des résultats probants et cela rapidement pour envoyer des professeurs d'anglais dans les classes qui en manquent cruellement aujourd'hui en France. Le Référentiel de métier de 2013 reste la norme pour recruter les futurs enseignants quelles que soient les disciplines scolaires. Pour rappel, les aptitudes évaluées vont de « faire partager les valeurs de la République » à « accompagner les élèves dans leur parcours de formation » en passant par « coopérer avec les parents d'élèves ». Les stagiaires en observation dans les classes n'auront pas affaire aux parents. Ce sont les tuteurs de terrain qui auront cette lourde charge lors des réunions parents-professeurs trimestrielles ou de façon individuelle en cas de problèmes. Pour « accompagner un élève dans sa formation », il faut se voir confier la mission de professeur principal de la classe, ce qui est interdit à un stagiaire. Beaucoup des 19 compétences listées dans le document de référence ne sont pas appropriées au statut de stagiaire en observation dans les classes mais s'adressent aux tuteurs de terrain en tant qu'enseignants qualifiés.

### **3.2. Évaluer des compétences virtuelles**

Jonnaert et Vander Borght (2003 : 53) le démontrent,

Une compétence est toujours fonction de la situation qu'elle a permis de traiter, elle ne peut donc être décrite qu'à posteriori. Le principal indicateur de la compétence effective est le succès du traitement de la situation.

La situation souligne l'importance de la tâche complexe soumise au stagiaire qu'il devra réussir complètement, partiellement ou pas du tout. Pour Rey (2009 : 104), « l'énoncé d'une compétence n'apprend rien ; il ne fait que répéter ce qu'elle est censée expliquer ; la compétence est condamnée à porter le nom de ce qu'elle produit. » Des critères de cet ordre sembleraient plus efficaces et cohérents en fonction de la situation vécue par nos étudiants. Elle viendrait également en écho à ce qui est demandé lors des épreuves du concours (CAPES) en anglais à savoir une épreuve disciplinaire appliquée à l'écrit et une mise en situation (avec didactisation de document) à l'oral. Enfin, ces critères seraient cohérents avec le bloc 3 de formation des étudiants de master à savoir la rédaction d'un mémoire de recherche professionnalisant et la réussite du stage

d'observation. Adosser l'évaluation et la sélection des futurs professeurs d'anglais à un référentiel de métier revient à tester des compétences virtuelles. Jonnaert et Vander Borgh (ibid. : 53) nous en donnent la définition :

*Une compétence virtuelle* est la description à priori et décontextualisée d'habiletés qu'un sujet devrait maîtriser au terme d'une formation. Les compétences virtuelles sont listées dans des curricula ou des référentiels abstraits de compétences. Bien que déconnectés des situations réelles, il s'agit de balises qui peuvent être intéressantes pour organiser la formation à propos de savoirs codifiés.

Les spécialistes insistent sur le fait que lister des compétences virtuelles fait partie intégrante du cadre général de la formation des futurs enseignants mais qu'à l'intérieur de ce cadre, des aptitudes précises liées au parcours visé (langues vivantes, langue maternelle, mathématiques, histoire et géographie, etc.) devraient être développées. Nous ajoutons que l'évaluation par tâche(s) semblerait plus adaptée au contexte et s'inscrirait ainsi dans l'approche socioconstructiviste prônée par le Ministère. En voici quelques exemples proposés par l'équipe d'anglais de l'Inspé de Limoges<sup>1</sup> :

- l'étudiant réussit à construire des situations favorisant l'enrichissement de la langue<sup>2</sup> des élèves
- l'étudiant réussit à bâtir de séquences de classe et, pour cela, définit des programmations et des progressions<sup>3</sup>
- l'étudiant réussit à traduire les objectifs et les contenus d'enseignement ainsi que les exigences du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture en activités et tâches réalisables pour les élèves
- l'étudiant réussit à utiliser en complémentarité les supports de communication (tableau, vidéoprojecteur, etc.)
- l'étudiant réussit à installer les élèves dans une relation de confiance et de bienveillance

### 3.3. Des dérives

Selon Altet, citant un article de 1994 (2012 : 54),

la professionnalité se construit dans l'expérience et la pratique sur le terrain, mais avec l'aide d'un médiateur qui facilite la prise de conscience et de connaissance, participe à l'analyse des pratiques, dans une démarche de co-formation.

En effet, « la bonne pratique revient davantage à trouver un compromis viable entre plusieurs objectifs en fonction de la disponibilité personnelle du moment et des ressources qui peuvent être mobilisées. » (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012 : 20) Cependant, prendre du recul par rapport à sa pratique – ses habitus – exige la construction de ce que Piot (2017 : 66) appelle une « intelligibilité professionnelle »

---

<sup>1</sup> Nous remercions Mélanie Nesti pour ses propositions.

<sup>2</sup> Il s'agit de la langue apprise seconde ou l'anglais.

<sup>3</sup> Précisions de Jonaert et Vander Borgh (2003 : 51), « Une compétence didactique mobilise des ressources qui permettent de prendre en considération les spécificités de chacune des composantes de la situation didactique. Elle fait référence à la fois aux caractéristiques du contenu scolaire (la discipline scolaire), aux caractéristiques des élèves et à celle de l'enseignant. Une compétence didactique va donc puiser ses ressources dans des champs très diversifiés, elle est pluriréférenciée. »

apte à la modélisation et à la transmission en évitant les dérives liées au calque et à l'imitation (voir communication Dufossé-Sournin, 2021). Nous terminerons ce paragraphe par une citation de Bucheton et Soulé (2009 : 42) qui affirment qu'

enseigner est toujours un compromis entre sa propre culture, les savoirs que l'expérience a accumulés, les gestes, artefacts et petites méthodes que l'on a mis au point et le devenir toujours incertain du déroulé de la séance [...].

Les 2 spécialistes mettent l'accent sur la temporalité liée au métier. Enseigner relève d'un savoir savant universitaire, de savoir-faire nombreux et flexibles et de savoir être. Ces compétences nécessitent du temps qui vient se heurter à l'immédiateté de la temporalité imposée par l'évaluation par compétences du Référentiel de métier utilisé en France. Le risque ici est de titulariser des étudiants « techniciens » de l'éducation ou sachant parfaitement construire des séances et des séquences en fonction des entrées culturelles énumérées dans les programmes officiels, mais qui ne répondent pas aux besoins pédagogique de leurs élèves.

L'objectif ici est de passer de schèmes relevant de la didactique professionnelle et institutionnels (des invariants) à des schèmes d'action opérationnels sur le terrain par co-construction et confrontation. Paquay (2005 : 57) a proposé la figure suivante :

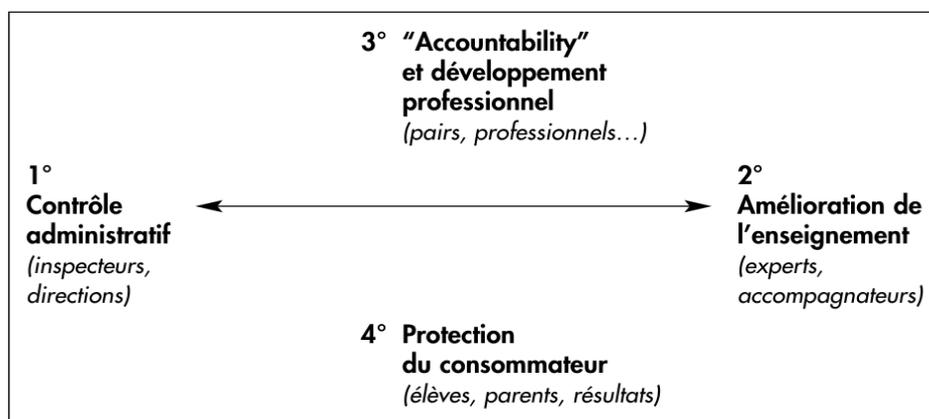


Fig. 1. Logiques contradictoires des évaluations du personnel enseignant (Paquay, *op. cit.*).

Le spécialiste insiste sur le besoin d'adaptation du professeur en fonction des besoins et des acteurs en présence et pose ainsi la question du respect de l'autonomie des intéressés. La figure illustre « le grain des activités enseignantes en jeu » (Robert et Abboud-Blanchard, 2016 : 12) soit,

*le niveau micro* des automatismes et des routines ; *le niveau local* de la classe au quotidien, des adaptations de l'activité de l'enseignant à l'activité des élèves ; *le niveau global* des projets et des scénarios. On peut remarquer que les gestes professionnels s'inscrivent dans cette description.

Le système d'évaluation à destination du stagiaire en observation dans les EPLE de l'enseignement secondaire s'appuie sur une norme imposée par l'État-employeur sous la forme du Référentiel de métier publié en 2013. Il vise aussi bien des micro-gestes techniques que l'agir de l'enseignant d'anglais en devenir et ses valeurs morales. Il n'a de sens que si l'acte d'évaluation a des conséquences positives sur l'intéressé. Il devient pertinent s'il vient compléter son geste professionnel en

construction, sa formation globale et son développement personnel. Dans le cas contraire, le dispositif mis en place depuis 2013 ne sert qu'à fixer un repère par rapport à une norme composée d'invariants établis par l'employeur qui reste immuable car inscrits dans la loi. Le système utilisé semble immobile et contradictoire par rapport au concept de flexibilité et d'adaptabilité prônés dans les Textes Officiels rédigés par le Gouvernement français.

Une évaluation par tâches accomplies apparaît comme cohérente par rapport aux normes du master MEEF exigé pour prendre des classes en charge mais aussi en regard des épreuves écrites ou orales du concours pour devenir fonctionnaire. Pour l'instant, le cheminement vers la validation du diplôme et la titularisation ne semblent pas cohérents. Une évaluation par des critères de master au lieu de descripteurs professionnels serait plus logique et efficace. Nous avons peu d'espoir de voir ces changements s'opérer à l'aube de la toute nouvelle réforme de la formation des enseignants proposée par le gouvernement de G. Attal.

### **Bibliographie**

- Altet, M., 2012, « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », dans Paquay L. (éd.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 43-57 <https://doi-org.ezproxy.unilim.fr/10.3917/dbu.paqua.2012.01.0043> (consulté le 18 avril 2024).
- Altet, M., Bru, M., Blanchard-Laville, C., 2012, « Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement : un objet pour les sciences de l'éducation ». *Savoir et formation*, Paris, L'Harmattan.
- Altet, M., 2019, « Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation », *Les Sciences de l'Éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 2 (52), 29-60 <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2019-2-page-29.htm&wt.src=pdf> (consulté le 18 avril 2024).
- Boutet, M., et Villemin, R., 2014, « L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants », *Phronesis*, 3, 81-89 <https://doi.org/10.7202/1024591ar> (consulté le 18 avril 2024).
- 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 », *Éducation et didactique*, 3 <http://journals.openedition.org/educationdidactique/54> (consulté le 17 avril 2024).
- Chappaz, G., 1996, « Comprendre et construire la médiation », dans Devers F. (dir.), *Les médiations éducatives, Spirales. Revue en recherches en éducation*, 17, pp. 7-24.
- Chauvigné, C., 2010, « Les référentiels en formation », dans Chauvigné C. et Lenoir Y. (dirs.) *Les Référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage, Recherche et formation*, 64, pp. 77-90 <https://doi-org.ezproxy.unilim.fr/10.4000/rechercheformation.210> (consulté le 18 avril 2024).
- Dufossé-Sournin, S., 10 janvier 2024, Former les futurs professeurs des écoles en anglais et à l'anglais, [communication orale], journée d'étude Langue(s) et scolarisation : Regards pluricatégoriels et pluriculturels, Inspé Lille-hauts-de-France, Outreau, France.
- Dufossé-Sournin, S., 27-28 septembre 2021, La relation de médiation entre l'enseignant d'anglais-stagiaire et son "réfèrent-Inspé", [communication orale], Colloque international : Médiation(s) et médiatisation(s) en classe de langue. Quelle(s) mise(s) en œuvre ? Quelles conséquences ?, Université catholique de l'ouest, Anger, France.
- Dufossé-Sournin, S., 2019, « Médiation en didactique des langues vivantes », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [Online], pp. 16-1, <http://journals.openedition.org/rdlc/4681>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.4681>.
- Feyfant, A., 2016, « Gestes professionnels, gestes de métier : de l'analyse à la formation », *Éduveille, Institut français de l'éducation* <https://eduveille.hypotheses.org/7771> (consulté le 18 avril 2024).
- Hadji, C., 2012, *Faut-il avoir peur de l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck.

- Jonnaert, P., Vander Borgh C., 2003, *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, Éditions De Boeck université.
- Jorro, A., 2016, « Posture et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré », *E-journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, Université de Franche Comté, pp. 114-132 <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02008279> (consulté le 18 avril 2024).
- Mattei-Mieusset, C., Emond, G., Boudreau, P., 2019, « Quel développement professionnel pour des enseignants associés dans une formation de type recherche-action participative ? », dans Poggi m.-P. et al. (éds.), *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport eJRIEPS*, Varia, 45, 69-90 <https://doi.org/10.4000/ejrieps.635> (consulté le 17 avril 2024).
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2022, *Réforme de la formation initiale des professeurs et des conseillers principaux d'éducation en Inspé* <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157781/reforme-de-la-formation-initiale-des-professeurs-et-des-conseillers-principaux-d-education-en-inspe.html> (consulté le 17 avril 2024).
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2013, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753> (consulté le 17 avril 2024).
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2010, *Bulletin Officiel*, Encart-Formation des enseignants <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/29/menh1012605c.htm> (consulté le 17 avril 2024).
- Moyne, A., Ranjard, P., 1985, « Les enseignants persécutés », *Revue française de pédagogie*, 71, pp. 79-81 [https://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp\\_0556-7807\\_1985\\_num\\_71\\_1\\_2361\\_t1\\_0079\\_0000\\_1.pdf](https://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp_0556-7807_1985_num_71_1_2361_t1_0079_0000_1.pdf) (consulté le 17 avril 2024).
- Paquay, L., 2005, « Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats ? », *Recherche & Formation*, 50, 55-74 [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_2005\\_num\\_50\\_1\\_2102](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2005_num_50_1_2102) (consulté le 29 avril 2024).
- Paquay, L., 1994, « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? », *Recherche & Formation*, 16, 7-38 [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_num\\_16\\_1\\_1206](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_num_16_1_1206) (consulté le 18 avril 2024).
- Pastré, P., 2002, « L'analyse du travail en didactique professionnelle », dans Marcel J.-F. (dir.), *Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation*, *Revue française de pédagogie*, vol.138, 2002, p. 9-17, [https://www.persee.fr/issue/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_138\\_1\\_2859](https://www.persee.fr/issue/rfp_0556-7807_2002_num_138_1?sectionId=rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2859) (consulté le 18 avril 2024).
- Paul, M., 2009, « Autour du mot "accompagnement" », L'accompagnement dans la formation, dans Gonnin-Bolo A. (dir.), *Recherche et Formation*, 62, 3, 91-108 <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435> (consulté le 18 avril 2024).
- Piot, T., 2017, « La collaboration entre formateurs d'école et tuteurs de stage en formation professionnelle par alternance », dans Gardiès C. (dir.), *Savoirs au travail : Savoirs en partage en éducation et formation*, Dijon cedex, Éducagri éditions, 3, 59-72 <https://doi.org/10.3917/edagri.gardi.2017.01.0059> (consulté le 17 avril 2024).
- Postiaux, N., Bouillard, P., Romainville, M., 2010, « Référentiels de compétences à l'université », dans Chauvigné C. et Lenoir Y. (éds.), *Les référentiels en formation : enjeux, contenu et usages*, *Recherche & Formation*, 64, 15-30 [Référentiels de compétences à l'université \(openedition.org\)](https://www.openedition.org) (consulté le 29 avril 2024).
- Raby, F., 2008, « Entre faux débats et vraies distinctions. Réflexions sur les méthodes de recherches empiriques en didactique de l'anglais. Caractéristiques et fonctions de la didactique de l'anglais ». Journée d'étude SAES, Paris, IUFM de Paris.
- Rayou, P., Ria, L., 2009, *Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, 79-90 <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-1-page-79.htm> (consulté le 18 avril 2024).
- Rey, B., 2009, « Compétence et compétence professionnelle. La formation des enseignants », *Recherche & formation*, 60, pp. 103-116 <https://journals.openedition.org/rechercheformation/756> (consulté le 18 avril 2024).

Rézeau, J., 2002, « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au "carré pédagogique" », dans Petit M. (dir.), *ASp, la revue du GERAS*, varia, n°35-36, p.183-200 <https://journals.openedition.org/asp/1656> (consulté le 18 avril 2024).

Robert, A., Abboud Blanchart, M., 2016, « Un cadre d'étude des pratiques enseignantes pour penser la formation des enseignants de mathématiques », dans Lebouvier B. et Ouitre F. (coordonné par), *Recherches en Éducation*, hors série n°9 [Billon et al. variable didactique.pdf](#) (consulté le 29 avril 2024).

Tochon, F., 2004, « Le nouveau visage de l'enseignant expert », *La construction de l'expert, Recherche & Formation*, 47, 89-103 [https://www.persee.fr/refor\\_0988-1824\\_num\\_47\\_1\\_1932](https://www.persee.fr/refor_0988-1824_num_47_1_1932) (consulté le 18 avril 2024).

**Sophie DUFOSSÉ SOURNIN** est maîtresse de conférences en didactique de l'anglais à l'Institut national supérieur du professorat et de la formation de Limoges (France) dont elle a été la Directrice adjointe. Elle est membre du laboratoire CeReS (EA 3648). Ses recherches couvrent la formation initiale des enseignants, la préparation au concours du CAPES et l'élaboration d'outils pour les non-spécialistes de l'anglais. Elle est, depuis 2016, directrice du département des langues vivantes et Responsable de la mention Second degré de la composante universitaire.

Received: June 30, 2024 | Revised: October 5, 2024 | Accepted: November 2, 2024 | Published: December 15, 2024

**L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE EN SITUATIONS  
D'ÉCRITURE SCOLAIRE : UNE ANALYSE DES PRATIQUES  
ENSEIGNANTES / THE PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT IN  
SCHOOL WRITING SITUATIONS : AN ANALYSIS OF TEACHING  
PRACTICES<sup>1</sup>**

**DOI: 10.5281/zenodo.14340348**

**Résumé :** La présente contribution a pour objet le traitement de l'une des préoccupations didactiques de la pédagogie par compétences. Il s'agit de la problématique de l'accompagnement pédagogique et les planifications enseignantes responsables de son aboutissement. Pour cette étude, l'intérêt est porté précisément sur les situations didactiques réservées à l'enseignement de l'écriture scolaire. Conformément à cette optique, le contenu aborde la description de la conjoncture de l'enseignement-apprentissage de la compétence scripturale en classe du FLE au cycle d'enseignement secondaire en Algérie. En nous interrogeant sur sa réalité pédagogique, une analyse des pratiques enseignantes a été entamée en appui sur un fondement pédagogique prédéfini. La description aboutie est vecteur d'une situation polymorphe dont le sens lacunaire est inéluctable. Cela permet, par la suite, une discussion didactique qui débouche sur des mises au point pédagogiques en matière de planification des pratiques enseignantes d'accompagnement en situations de production écrite.

**Mots-clés :** Accompagnement pédagogique, pratiques enseignantes, situations d'écriture, apprenant-scripteur, cycle d'enseignement secondaire.

**Abstract:** The present contribution deals with one of the didactic preoccupations of competency-based teaching. This is the issue of pedagogical accompaniment and the teaching planning responsible for its success. For this study, the focus is precisely on the didactic situations reserved for the teaching of school writing. In line with this perspective, the content focuses on a description of the teaching-learning context of writing skills in the FFL classroom at secondary schools in Algeria. By questioning its pedagogical reality, an analysis of teaching practices was undertaken, based on a predefined pedagogical foundation. The resulting description is the vector of a polymorphous situation whose incomplete meaning is inevitable. This then enables a didactic discussion which leads to pedagogical fine-tuning in terms of the planning of accompanying teaching practices in written production situations.

**Key words:** Pedagogical accompaniment, teaching practices, writing situations, learner-writer, secondary education cycle.

### **Introduction**

Produire un écrit scolaire est l'une des tâches didactiques auxquelles veille l'enseignement du Français Langue Étrangère (désormais FLE). Elle s'approprie une complexité qui se traduit par les différents mécanismes que doit mettre en place l'apprenant-scripteur tout au long de la situation d'écriture proposée. Aujourd'hui, l'enseignement d'une langue étrangère insiste sur l'installation des compétences significatives dont la compétence scripturale fait partie (Dabène, 1991). Nous lisons cette perspective didactique dans l'objectif terminal que présuppose l'enseignement du FLE au cycle d'enseignement secondaire en Algérie dont la production langagière écrite fait l'une des finalités didactiques (Commission Nationale des Programmes, 2005).

La rédaction d'un texte représente un processus qui met le sujet-écrivain dans l'embaras de la situation didactique en question. Cette réalité se dessine à cause de la complexité du déroulement de la réalisation de la tâche scripturale que doit mener individuellement le sujet concerné, ce qui peut générer certains échos défavorables sur la qualité de ses pratiques scripturales et enfin de son écrit.

---

<sup>1</sup> **Kamel BRAHMI**, University Center of Naama, Algeria, k.brahmi@cuniv-naama.dz

De cette réalité didactique, la nécessité d'un encadrement pédagogique, étant la tâche principale de l'enseignement contemporain, demeure primordiale afin de contribuer à l'orientation de l'apprenant-scripteur en vue de hausser la qualité de son écrit et la gestion de ses planifications rédactionnelles. Proposé lors de son apprentissage, tout accompagnement en situation d'écriture se veut un soutien pédagogique et de préparation qui peut accorder à l'apprenant l'opportunité de mieux penser la logique scripturale et mieux se repérer dans le processus rédactionnel qu'il escompte, en principe, bien achever. Pour ce thème, il est avéré que toute bonne conduite fait émerger une performante production (Raucent, Verzat, & Villeneuve, 2010).

Enseigner un objet scriptural et favoriser son apprentissage consiste à raccourcir l'écart entre l'objet en question et le sujet didactique concerné. C'est dans cette logique proposée que nous inscrivons la présente contribution. Pour cette fin didactique, la logique d'enseignement interpelle, entre autres, l'exigence d'un accompagnement efficace qui est véhiculaire d'une dynamique pédagogique active. L'objet d'étude abordé consiste à mettre en question le paradigme d'accompagnement pédagogique au cours des situations de production écrite en classes du FLE au cycle d'enseignement secondaire. Cette intention de recherche nous oriente à nous interroger sur certains points ayant trait avec le savoir-faire professoral en matière d'enseignement de l'écriture scolaire.

Ce sens est à reformuler par la question de recherche suivante : en matière d'accompagnement pédagogique, comment est-elle la logique des pratiques enseignantes lors des situations effectives de production écrite au cycle d'enseignement secondaire en Algérie ? En réponse à ce sens, nous supposons que les pratiques d'enseignement favoriseraient l'engagement d'un accompagnement pédagogique suffisant au cours du déroulement des activités de production écrite au cycle d'enseignement secondaire. Compte tenu du sens recherché, nous allons esquisser un état des lieux qui tient particulièrement à initier une description pour la réalité des pratiques pédagogiques en rapport avec le déroulement effectif des situations d'écriture scolaire.

## **1. Cadrage conceptuel**

### **1.1. La dynamique de la situation d'écriture scolaire**

La situation d'écriture scolaire se voit d'abord comme une situation de communication (Legendre, 1993). En sens didactique, elle se forge à partir d'une problématisation que subit son objet d'étude en réponse à un principe épistémique dont une meilleure appropriation de connaissance ne peut se concevoir efficacement qu'en termes de problèmes (Bachelard, 1938). D'après l'optique socioconstructiviste, Il s'agit d'une logique qui réfléchit à optimiser le processus d'apprentissage et à favoriser une construction significative et contextuelle des compétences.

Dans cette lignée conceptuelle, la situation d'écriture se présente comme une situation complexe s'articulant autour d'un problème qui s'interprète par le truchement de la consigne d'activité de production écrite. Comme son nom l'indique, cette activité consiste à mettre le sujet-scripteur dans une situation-problème en le sollicitant de produire un discours écrit. Cette élaboration apprenante est appelée à prêter attention aux différentes contraintes situationnelles ainsi qu'aux critères requis par son objectif ultime qui constitue pour le sujet didactique un autre défi (Reuter, 1996 : 16). Processus et objet, deux préoccupations qui ne cessent pas de contraindre l'apprenant-scripteur tout au long du déroulement exécutif de sa production langagière. Cet engagement d'élaboration va, à son tour, passer par des hauts et des bas en incarnant un fait inéluctable qui peut être relatif à de différents aspects cognitifs, psychoaffectifs ou pédagogiques. À cet égard, nous rappelons que l'apprenant-scripteur au cycle d'enseignement secondaire est toujours en phase d'apprentissage dont la posture se

confirme d'être un sujet non expérimenté. Cette particularité est en outre reformulée par la réalité de son enseignement dont l'objet-langue lui est d'un statut étranger, ce qui établit incessamment cette distance que tente raccourcir le processus d'enseignement-apprentissage de langue écrite.

### **1.2. La production écrite : de la complexité d'une tâche didactique**

L'enseignement du FLE au cycle d'enseignement secondaire s'installent pour des finalités explicites qui portent, entre autres, sur le développement de la compétence scripturale. Dans le cadre d'une pédagogie de projet, écrire incarne un moyen de réalisation dont l'aboutissement est le corolaire d'une mobilisation de connaissances et d'expériences antérieures. Ce fait définit la production écrite comme une phase d'intégration globale qui sert à manifester l'usage des connaissances et le degré de maîtrise des compétences apprises où le maniement du capital langagier en situation fait une gageure didactique.

En sens pédagogique, l'activité d'écriture se fait une problématique laborieuse pour le sujet didactique ainsi que pour le processus de son enseignement. Cette réalité est perçue par la subjectivité de l'acte et l'hétérogénéité des besoins exprimés face à la situation d'écriture en classe. Cela fait émerger la spécificité unique de l'écriture d'être un acte individualisé où personne ne peut produire et écrire à la place du scripteur et développer sa compétence scripturale.

Les initiatives de réadaptations processuelles de la production écrite ont constitué une didactisation significative pour l'enseignement-apprentissage de la compétence scripturale. Cet aboutissement est issu d'une réflexion cognitive enrichie qui consiste à expliciter les différents mécanismes responsables de l'acte de rédaction.

À cet égard, nous nous référons à l'approche cognitive modulariste par laquelle le processus rédactionnel se conçoit en termes d'un ensemble de phases qui déterminent la progression des productions verbales écrites. Sous l'égide de cette approche processuelle, nous citons le modèle de Hayes et Flower (1980) qui qualifie le processus rédactionnel en trois phases d'écriture, à savoir : la planification, la mise en texte et la révision. Il s'agit de trois processus-moments qui schématisent la perspective de l'acte scriptural durant lequel le scripteur procède à la construction de son écrit. Selon (Fayol & Schneuwly, 1987) (Fayol, 1997) (Cornaire & Raymond, 1999) (Garcia-Debanç & Fayol, 2002) et (Cislaru & Olive, 2018), ces processus d'écriture consistent à :

- La planification : ce premier processus d'écriture est à la fois cognitif et organisationnel. Deschênes (1988) lui accorde deux systèmes scripturaux étant afférents à *la perception-activation* et *la construction de signification*. Il s'agit, d'une part, d'une activation du processus cognitif, notamment la mémoire à long terme, suite aux sens pris de la consigne et l'objectif de la tâche d'écriture qui l'incitent. Il est question d'interpeller les connaissances utiles pour le développement du contenu à venir. D'autre part, un processus sélectif intervient en faveur d'une structuration d'après la logique textuelle de l'objet en répondant aux différents enjeux conceptuels et communicatifs.
- La mise en texte : ce processus de formulation permet de façonner l'objet de l'écriture. Autrement, il s'agit du moment où le sujet-scripteur entame sa phase de rédaction. Il procède à la transposition scripturale de ses premières conceptions textuelles. En cette étape, une mobilisation à large échelle se manifeste et qui est relative à un réinvestissement des différentes connaissances déclaratives et procédurales contributrices à l'élaboration de l'écrit requis.
- La révision : il s'agit d'une relecture qui consiste à mettre en place une vérification multiple. Elle l'est puisque sa fonction ne se limite pas à des corrections de langue, mais elle tient aussi à évaluer le contenu par le biais d'un

rapprochement avec les différentes dimensions situationnelles et communicatives qui se déterminent depuis la consigne de production écrite. Le sujet-scripteur est convié à assurer une opération détective et corrective pour laquelle Vigne explicite quatre dimensions pour l'écrit élaboré, à savoir : la dimension pragmatique, la dimension sémantique, la dimension textuelle et la dimension globale (2009 : 101). Ce protocole traduit la perspective d'une réécriture en faveur de l'optimisation de l'écrit requis.

### **1.3. L'accompagnement en situation didactique : un besoin pédagogique innovant**

La situation d'enseignement-apprentissage d'alors s'inscrit dans une logique centrée sur l'action du sujet didactique. Ce type de situation met l'apprenant en quête permanente des moyens didactiques par lesquels il tente de transcender les obstacles et franchir les problèmes qui la forgent. Cette réalité traduit l'un des paradigmes conceptuels de la démarche socioconstructiviste dont l'accompagnement s'émerge comme un processus exigé pour des fins d'adaptation pédagogiques et d'apprentissage. Il s'agit d'une activité singulière qui peut se réifier sous des formes diverses (Charlier & Biémar, 2012 : 11) En terme scientifique, l'accompagnement didactique est défini par le biais des développements réservés au concept de *la zone proximale de développement* par lequel la réflexion tente d'expliquer le soutien que favorise l'adulte et son apport au profit de l'apprentissage de l'enfant. Si l'apprentissage se conçoit toujours en termes de tâches et d'activités, la pensée développée par la conception socioconstructiviste réfléchit à assurer cet accompagnement en tant qu'un suivi pour promouvoir l'évolution du sujet concerné (Charlier & Biémar, 2012).

Le changement du statut de l'enseignant en situation didactique, qu'explique l'évolution des pratiques pédagogiques, plaide toute dimension d'accompagnement pédagogique. Selon l'évolution conceptuelle, l'enseignant magistral a évolué ses pratiques pour s'installer dans un autre pôle faisant de lui un enseignant accompagnateur (Raucent, Verzat, & Villeneuve, 2010 : 32). Cet accompagnement est appelé à s'étaler tout au long de la résolution des situations-problèmes telles que la production d'un écrit où l'enseignant tente de favoriser certaines orientations en sorte qu'elles soient abordables pour les apprenants-scripteurs. Cette adaptation est une voie pour pédagogiser le processus didactique et didactiser le contenu d'apprentissage.

L'objectif global de l'accompagnement pédagogique est d'assurer une familiarisation avec les enjeux constitutifs de la situation d'apprentissage dont la portée permet de franchir tout éventuel obstacle y présent. Pour ce faire, la vision d'accompagnement génère une certaine confusion en termes de sa traduction pratique que doit mettre en place l'enseignant lors d'une situation d'enseignement. Pour ce sens, des développements ont été fournis afin d'adapter ce paradigme d'accompagnement où nous citons l'exemple de Tardif (1997) lorsqu'il s'initie à décrire les tâches enseignantes ayant trait avec une situation didactique contemporaine. Pour ce thème, la conduite pédagogique doit être stratégique où l'enseignant fait preuve de la maîtrise d'un amalgame de compétences pédagogiques de gestion et d'organisation. Ce sens stratégique devrait permettre un accompagnement hétéromorphe qui concerne d'abord la tâche d'apprentissage et le sujet en situation d'apprentissage.

## **2. Méthodologie de recherche**

### **2.1. Protocole de recherche**

Quant au protocole méthodologique, la présente réflexion est l'aboutissement des observations pédagogiques non participantes, réalisées en vue de décrire la tenue des déroulements pédagogiques réservées à l'enseignement du FLE au cycle d'enseignement secondaire, en général, et aux situations de production écrite, en particulier.

Comme la situation d'écriture est une tâche didactique complexe, nous tenons à centrer l'objet des observations sur l'attitude enseignante en termes de mobilisation et organisation des dispositifs pédagogiques afin de décrire l'agir professoral des enseignants. Cette manière est retenue pour nous permettre d'aborder la description de la logique d'accompagnement pédagogique que favorise les sujets-praticiens d'enseignement dans le cadre des situations de production écrite.

Pour une description planifiée, l'analyse des pratiques pédagogiques est développée en appui sur une grille d'observation que nous avons articulée autour de trois principes pédagogiques d'accompagnement :

Principes pédagogiques d'accompagnement	Critères de pratiques d'accompagnement	Oui	Non
Principe de disponibilité	L'attitude enseignante prouve-t-elle un accompagnement pédagogique en situation d'écriture ?	✓	✗
Principe de durabilité	Cet accompagnement pédagogique contingent est-il omniprésent tout au long de la situation d'écriture ?		
Principe de multidimensionnalité	Cet accompagnement favorisé est-il encadré dans un sens polymorphe ?		

Tableau 1 :

Grille d'évaluation des pratiques d'accompagnement en situation de production écrite

## 2.2. Corpus de recherche

Le corpus de la présente recherche est constitué à partir des pratiques pédagogiques menées au niveau des établissements d'enseignement secondaire, sis à la wilaya de Naâma (Algérie). Nous optons pour des classes de la première année secondaire. Ce choix est motivé par le fait que ce niveau concerne des apprenants récemment admis au troisième cycle d'enseignement d'où la nécessité d'accompagnement pédagogique est vivement requise. La description aboutie est afférente à un volume didactique de trois activités de production ayant lieu dans de différentes séquences d'apprentissage. Il est à indiquer que ces séquences didactiques en question partagent communément un seul objectif étant d'amener les apprenants, au terme de leurs apprentissages, à produire un écrit afférent au contenu abordé. Ces trois objets d'analyse se présentent comme il suit :

Enseignants	Intitulés des séquences	Objets d'étude	Volume horaire	Sujets d'écriture
E1	Vulgarisation scientifique	Texte explicatif	1h	Informé et expliquer le cycle de l'eau
E2	Lettre ouverte	Texte argumentatif	1h	Faire agir le maire pour enrichir la bibliothèque publique
E3	Récit réaliste	Texte narratif	1h	Raconter un récit réaliste

Tableau 2 : Tableau signalétique des différents objets d'observation pédagogique

### 2.3. Présentation des scénarii pédagogiques observés

Nos observations pédagogiques parviennent à la constitution d'un descriptif dont la lecture est révélatrice d'une diversité, voire une complexité, qui esquisse la pratique pédagogique des enseignants en situations d'écriture scolaire. Les scénarii décrits, se profilant par la suite, vont subir une évaluation didactique en matière d'accompagnement pédagogique.

#### a) 1<sup>er</sup> scénario pédagogique de production écrite

En premier lieu, nous avons assisté à une pratique pédagogique où l'enseignant en situation laisse le soin de la conduite et l'achèvement de la production écrite à ses apprenants. Ce sujet praticien procède de la façon suivante :

Il entame la séance par une mise en situation d'écriture. Ceci a été introduit par la présentation de la consigne de production écrite qui sert d'indication afférente au sujet et aux critères sommaires de production. Il s'agit en fait d'une consigne dont l'objectif requiert des apprenants l'élaboration d'un texte explicatif à visée informative (Commission Nationale des Programmes, 2005). Nous précisons que le sujet de production a été proposé préalablement et qui concerne une thématique scientifique liée au « cycle de l'eau » par laquelle la communauté apprenante a été conviée à décrire et expliquer la logique de ce processus naturel.

Suite à cette introduction concise, l'enseignant impose que chaque apprenant réalise individuellement son propre texte pour que cette réalisation soit transcrite dans une double feuille à la fin de la séance d'écriture. Les apprenants entament leur écriture dans un environnement pédagogique que nous qualifions par stable, mais contraint en raison du mode de sa conduite. En cours de rédaction, le positionnement de l'enseignant demeure stagné. Cela est dû à ses postures en classes qui ne s'initient pas à une moindre interaction avec ses apprenants. Au terme de cette situation didactique, les copies des apprenants ont été récupérées, une par une, par l'enseignant en vue d'éventuelle évaluation didactique.

En terme évaluatif, ce scénario didactique présente une réalité d'accompagnement pédagogique dont la logique s'explique comme il suit :

Critères pédagogiques d'accompagnement	Principe de disponibilité	Principe de durabilité	Principe de multidimensionnalité
Scénario pédagogique	✗	✗	✗

Tableau 3 : La logique d'accompagnement du 1<sup>er</sup> scénario pédagogique (E1)

#### b) 2<sup>e</sup> scénario pédagogique de production écrite

La deuxième description fait l'objet d'une logique différente d'accompagnement pédagogique. Nous avons assisté à une séance d'écriture dont le scénario pédagogique a été entamé au même rythme de la logique précédente. Il est toujours question d'un exposé de la consigne d'écriture dont l'objectif se réifie par l'élaboration d'un discours argumentatif se présentant sous forme d'une lettre ouverte. Cet objet d'écriture est pour initier les apprenants à argumenter pour susciter et faire agir une autorité compétente (Commission Nationale des Programmes, 2005)

Suite à cette entrée didactique, l'enseignant fait rappel en conviant les apprenants à consulter le plan formel de l'objet d'écriture abordé au cours des activités de compréhension de l'écrit. Cette orientation est faite vu que la lettre ouverte se distingue par sa structure particulière. Par conséquent, il lance le travail d'écriture en favorisant une atmosphère de négociation et de collaboration limitée et occasionnelle. Elle l'est puisque l'enseignant y est absent et qui se limite à l'échelle de discussions entre l'ensemble des apprenants-scripteurs en situation didactique. La séance achevée, les

sujets-scripteurs remettent leurs lettres ouvertes conçues pour des évaluations ultérieures.

Le déroulement de cette activité de production écrite esquisse un accompagnement pédagogique dont la logique s'identifie comme il suit :

Critères d'accompagnement	Principe de disponibilité	Principe de durabilité	Principe de multidimensionnalité
Scénario pédagogique	✓	✗	✗

Tableau 4 : La logique d'accompagnement du 2<sup>e</sup> scénario pédagogique (E2)

**c) 3<sup>e</sup> scénario pédagogique de production écrite**

Dans une logique avancée davantage, le troisième scénario pédagogique réservé à l'activité de production écrite s'approprie certaines dimensions explicites d'accompagnement pédagogique. Pour l'évolution des pratiques enseignantes, le sujet praticien commence, comme se fait le rituel pédagogique, par mettre en situation les apprenants en présentant la consigne et son objectif rédactionnel. Ces derniers consistent à orienter la tâche d'écriture vers la rédaction d'un texte narratif. Cette présentation permet ainsi de rappeler quelques aspects afférents au récit réaliste, notamment le plan et la logique de son contenu.

En abordant la production des écrits par les apprenants-scripteurs, l'attitude enseignante demeure favoriser un sens de flexibilité pédagogique où le sujet concerné permet une négociation avec et entre les apprenants en situation d'écriture scolaire. Comme son positionnement l'indique, il se met en pleine circulation entre les rangs de la classe où il établit un contact rapproché et individuel avec sa communauté apprenante.

Cette implication permet de suivre la progression des productions écrites et la réponse aux préoccupations des apprenants. Ces dernières sont principalement liées à des notions linguistiques. Ce souci dominant qu'expriment les apprenants-scripteurs à l'égard de leur enseignant est afférent au vocabulaire et à des formulations syntaxiques et sémantiques de quelques idées qu'ils souhaitent développer dans leurs écrits. Pour ce sens, l'enseignant se retrouve censé répondre à des questions telles que : « quel est le synonyme de tel ou tel mot ? Comment dit-on tel ou tel sens ou expression ? En exprimant leurs besoins langagiers, ce type de quête se fait majoritairement par le biais de leur langue de référence, étant l'arabe dialectal, qui s'identifie comme une assise et un outil pour l'apprentissage du FLE (Bacha & Laribi, 2020).

Ce rythme pédagogique profile une bonne partie du déroulement de l'activité de production écrite pendant laquelle l'enseignant continue à manifester son assistance pédagogique. Au terme de cette séance, la perspective scripturale s'achève par remettre les copies des écrits développés chez l'enseignant pour un compte rendu évaluatif ultérieur.

Le présent scénario pédagogique témoigne d'une logique d'accompagnement en situation d'écriture dont les dimensions s'explicitent comme il suit :

Critères pédagogiques d'accompagnement	Principe de disponibilité	Principe de durabilité	Principe de multidimensionnalité
Scénario pédagogique	✓	✓	✗

Tableau 5 : La logique d'accompagnement du 3<sup>e</sup> scénario pédagogique (E3)

**2.4. Analyse des scénarii d'accompagnement pédagogique**

Selon les différentes conduites didactiques décrites, nous assistons à trois profils de gestion pédagogique. Convenons d'emblée que les trois scénarii pédagogiques partagent communément de nombreuses dimensions organisationnelles, notamment celle du volume horaire dont chacune s'est déroulée pendant une seule séance. Outre cet aspect,

il s'agit d'un objectif unifié qui consiste à amener l'apprenant-scripteur à produire un texte en rapport avec l'objet d'étude de la séquence d'apprentissage. Conformément à l'objectif descriptif poursuivi, la qualification didactique des trois logiques d'accompagnement pédagogique est à présenter comme il suit :

**a) *Accompagnement pédagogique à logique anéantie***

Il s'agit d'une situation didactique qui fait défaut à toute dimension d'accompagnement pédagogique. Ce scénario s'est focalisée davantage sur la dimension des contraintes du déroulement que celle de la fluidité du fonctionnement. Dans ce sens, la logique escomptée d'accompagnement se retrouve étriquée et tirée vers le stade d'une orientation rigoureuse non motivante comme il est incarné par le premier scénario pédagogique (E1). Cette logique fait générer un sens classique qui s'émerge imprévisiblement au cœur d'un espace didactique contemporain.

Cette logique est qualifiée par *anéantie* puisqu'elle se limite à une mise en situation didactique faisant preuve d'une annihilation pédagogique de tout soutien et encadrement didactique. Ce genre pédagogique limité met l'apprenant-scripteur dans une situation d'écriture qui est loin de traduire le sens interactif d'enseignement-apprentissage. Cela est patent vu le degré infime de flexibilité qui s'étale tout au long de la situation didactique en question. Cette posture pédagogique révèle un sens de *sanction* au lieu de *formation* à l'écriture scolaire, un fait qui peut avoir des répercussions insignifiantes à propos de l'acquisition et le développement de la compétence scripturale. Certes, une interprétation positive de cette image pédagogique nous rappellerait cette finalité de *dévolution didactique*<sup>1</sup> en situation pédagogique (Brousseau, 2003). En appui sur les dimensions contextuelles, la posture apprenante s'inscrit dans une logique d'apprentissage scolaire d'où la finalité en question demeure écartée et critique.

**b) *Accompagnement pédagogique à logique non encadrée***

Il s'agit d'une réalité de pratiques enseignantes qui fait défaut à un encadrement pédagogique. Il est question d'une planification enseignante qui souhaite installer un sens de flexibilité en cours d'apprentissage, mais cette dernière s'active d'une manière naturelle et non planifiée comme le dicte le déroulement de la deuxième situation d'écriture (E2). Conformément à son organisation, l'accompagnement pédagogique risque de ne pas être d'une efficace portée didactique. Pour ce sens, le fait d'accompagnement pédagogique se rend disponible grâce à la spontanéité que permet le sujet-praticien d'enseignement, mais il ne révèle qu'une action réticente en faveur de l'aboutissement de la situation didactique. Cela s'indique en fait à l'échelle des interactions apprenantes où aucun encadrement a été favorisé pour orienter la dynamique des sujets-scripteurs. Le sens de collaboration et de négociation entre les pairs en témoigne, en incarnant un moyen de construction via l'échange et l'interaction interpersonnelle qui nécessitent, à leur tour, un encadrement conscient et rythmé davantage.

**c) *Accompagnement pédagogique à logique restreinte***

Pour cette logique pédagogique, l'attitude enseignante parvient à établir un accompagnement continu qui s'étale tout au long de l'activité de production écrite. Cela est explicité par le positionnement de l'enseignant vu l'engagement pédagogique promu et le soutien didactique favorisé au profit de la situation d'écriture et de l'activité des apprenants-scripteurs.

---

<sup>1</sup> Étant définie comme « [...] La dévolution consiste pour l'enseignant, non seulement, à proposer à l'élève une situation qui doit susciter chez lui une activité non convenue, mais aussi à faire en sorte qu'il se sente responsable de l'obtention du résultat proposé, et qu'il accepte l'idée que la solution ne dépend que de l'exercice des connaissances qu'il possède déjà » (Brousseau, 2003).

Eu égard à cette réalité pédagogique, l'accompagnement pédagogique se traduit dans un niveau que nous qualifions par restreint et circonscrit. Cette qualification est faite en fonction des discours prononcés et les dispositifs mis en place par l'enseignant auprès de leurs apprenants. Les pratiques d'accompagnement demeurent centrées autour d'une réponse apportée aux besoins langagiers des apprenants-scripteurs. Il s'agit d'un accompagnement du type langagier qui se précise minutieusement en l'image d'un soutien linguistique tenant à proposer des solutions ou issues pour transcender les incapacités et entraves de langue qui obstruent l'expression des sujets-scripteurs en situation rédactionnelle. Ce type d'accompagnement est salutaire, mais il se retrouve réduit à des interventions de déblocage étant incapables de procéder en faveur des conceptions supralinguistiques, voire textuelles, discursives ou rédactionnelles, en l'occurrence.

### **3. Accompagnement pédagogique en situation d'écriture : un besoin d'apprentissage**

Comme dans toute situation didactique, l'enseignement de l'écriture scolaire a pour objet le développement de la compétence scripturale. Compte tenu de sa conception, ce développement s'effectue par des situations complexes dont la résolution est bon signe pour son aboutissement. Pour ce faire, l'apprenant-scripteur se lance dans une perspective dialectique de construction par laquelle il tâche de façonner son objet textuel et conduire ses pratiques d'écriture. Cette situation requiert un accompagnement *situé et immédiat* pour rendre intelligible le fonctionnement du processus rédactionnel de l'apprenant. Dans cette optique, Tauveron conçoit l'accompagnement comme « *un dialogue pédagogique avec l'élève sur la base des erreurs, des maladroites commises dans sa production, des conseils de réécriture pour l'inciter à améliorer son texte* » (2005 : 230).

En développant, l'engagement de l'action enseignante consiste à contribuer à l'achèvement de l'activité didactique en question. À ce propos, Langpré (2001) avance que l'enseignement de l'écriture sollicite de l'enseignant *un travail de chef d'orchestre*. De ce fait, le sens réel d'accompagnement s'interprète en sens d'orientations organisationnelles et de réponses apportées aux questionnements d'apprentissage qui demeurent, à leur tour, un itinéraire pour l'expression des besoins d'apprenants en matière de savoirs et savoir-faire dont la satisfaction peut favoriser le développement d'un savoir-être scriptural.

L'attitude enseignante est importante. Elle n'est pas pour limiter ou restreindre l'aventure de production en un sens simple de construction d'objet. Son apport effectif requiert de l'enseignant plus qu'une orientation ordinaire. Une intervention optimale au temps rédactionnel peut affleurer des avantages au-delà de l'acte d'écriture et qu'ils soient au profit de l'installation d'une compétence scripturale efficiente.

L'efficacité d'accompagnement en situation didactique se révèle comme un besoin et une stratégie pédagogiques. Il est tant argumenté par les réflexions socioconstructivistes. Pour cette optique, nous évoquons *l'étayage de tutelle*, un concept introduit par Bruner pour développer la conception d'accompagnement et sa portée dans le développement des potentiels des sujets en difficultés d'apprentissage. Cette conception renvoie à « *l'ensemble des moyens par lesquels un adulte ou spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui* » (2011 : 261). L'assistance interpellée par la situation d'apprentissage cherche à installer, par le biais de la posture enseignante, des représentations favorables et prometteuses à l'écriture en situation didactique scolaire. Ceci serait dans la mesure de développer chez l'apprenant-scripteur un plaisir au texte et son élaboration où sa propre posture d'écriture se fait optimiser davantage pour une performance significative en matière de production écrite.

#### 4. Dimensions d'accompagnement en situation scripturale : un essai conceptuel

Nous nous initions à l'élaboration d'une grille critériée sur laquelle nous tenons à proposer une esquisse pour l'accompagnement pédagogique en situations de production écrite au cycle d'enseignement secondaire. Cette conception contextualisée a pour objet l'adaptation, en sens clair, des dimensions en fonction desquelles seraient régies les postures d'enseignement de l'écriture scolaire. Cette perspective est engagée dans le but d'attribuer une planification scientifique aux pratiques d'accompagnement pédagogiques. Pour cette logique, la réflexion compte définir un cadrage pour une conception pédagogique optimale en ayant recours au même fondement critérié par lequel sont menées les pratiques d'observation pédagogique et la scénarisation des différents déroulements de production écrite.

Les principes d'accompagnement pédagogique en question sont à prononcer en termes de trois postulats de conception :

- a) *Pour qu'un accompagnement pédagogique soit efficace, l'attitude enseignante doit favoriser une volonté pédagogique débouchant sur une conduite d'assistance au profit de la situation d'écriture scolaire.*

Ce premier critère porte d'abord sur la disponibilité existentielle de l'action d'accompagnement pédagogique en situation d'écriture. Il sert de moyen pour identifier la mise en place d'une pratique enseignante s'inscrivant dans la perspective d'accompagnement escomptée. Nous considérons cette contrainte de disponibilité comme un premier fait par lequel s'effectue l'appréhension des cadrages pédagogiques d'accompagnement où il ne serait possible d'aborder la problématique d'accompagnement que par garantir sa disponibilité en situation didactique.

- b) *Pour qu'un accompagnement pédagogique soit efficace, il doit s'approprier d'une continuité actionnelle et durable permettant d'étaler sa portée pédagogique tout au long de la situation d'écriture scolaire.*

Par ce deuxième postulat, nous nous intéressons à l'aspect de durabilité temporelle des actions d'accompagnement en cours des activités de production écrite. Cela est pour répondre au principe postulant que l'accompagnement pédagogique représente une pratique permanente au profit de l'activité des sujets-apprenants en situation didactique. En sus de cette condition, nous considérons qu'un accompagnement pédagogique ne peut pas se limiter à une simple orientation occasionnelle, mais que cette orientation soit active et continue en vue d'une organisation constructive et prometteuse de la pratique scripturale.

- c) *Pour qu'un accompagnement soit efficace, il doit être encadré dans un sens polymorphe débouchant sur six dimensions : didactique, linguistique, informationnelle, stratégique, conceptuelle et textuelle, rédactionnel et affective.*

Par ce troisième postulat, nous avançons qu'en situation d'écriture scolaire l'intervention enseignante devrait être véhiculaire d'un accompagnement multidimensionnel. En dépit des contraintes situationnelles, la démarche de production d'un écrit doit être soutenue dans le but de favoriser une construction significative des compétences scripturales émanant d'une mobilisation cognitive, métacognitive et affective. Cet accompagnement pédagogique est à concevoir dans une optique protéiforme dont le fonctionnement va s'inscrire dans un système interactif étant régi par les besoins collectifs et/ou individuels de la communauté apprenante lors des différentes phases du processus rédactionnel.

Pour une conception adaptative, nous synthétisons cette logique de multidimensionnalité pédagogique dans le schéma suivant dont l'explication se conçoit par sa suite :

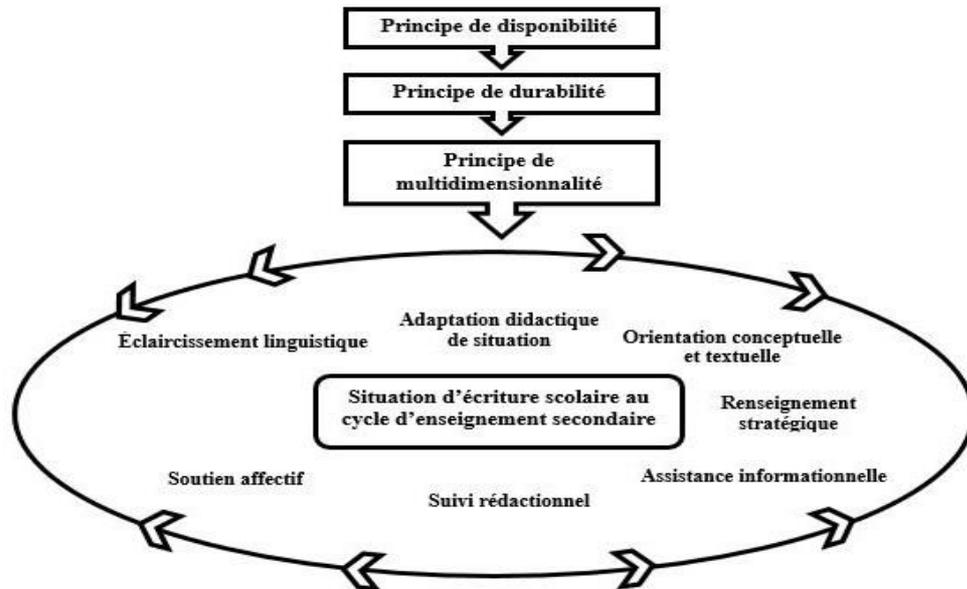


Figure 1 : Logique d'accompagnement en situation d'écriture scolaire au secondaire

- 1) *Une adaptation didactique de situation* : il s'agit du premier acte pédagogique que doit assurer la pratique enseignante. Il consiste à porter une didactisation au sens de la tâche de production. Il serait traduit, entre autres, par l'explication des mots clés, de la consigne et de l'objectif de l'activité didactique d'écriture (de quoi il s'agit, de ce qui est demandé et de ce que le scripteur devrait développer). Ceci est en mesure d'engager un accompagnement facilitateur pour permettre de se positionner en situation d'écriture. Cet acte introductif peut, de surcroît, apporter des orientations globales pour l'adaptation de la situation-problème d'écriture.
- 2) *Une orientation conceptuelle et textuelle* : une autre facette d'accompagnement pédagogique qui aborde la formulation de l'objet textuel. Elle est de nature plus scientifique vu l'appui notionnel qu'elle favorise à travers le discours didactique. Tout écrit requiert une structuration conceptuelle et une organisation textuelle. Quant à la première dimension, elle renvoie à tout ce qui est en rapport avec la situation de l'écrit. Il s'agit d'un (r)enseignement portant sur les dimensions de la situation de communication (qui ? à qui ? de quoi ? pourquoi ?) (Moirand, 1979). Etant textuelle, la seconde dimension concerne la logique interne de l'objet textuel. Elle veille principalement à la question de cohésion et de cohérence du contenu à élaborer. Pour ce faire, l'attitude d'accompagnement est appelée à faire le point sur les caractéristiques et les procédés propres au genre discursif entretenu. Cette perspective d'accompagnement incarne une opportunité pédagogique pour s'immuniser contre tout éventuel écart ou anomalie en matière d'élaboration textuelle.
- 3) *Un renseignement stratégique* : il renvoie à un discours métascriptural en liaison avec des indications de planification pédagogique. Par ce type, il est question de renseigner les apprenants-scripteurs sur l'organisation de la procédure de l'élaboration d'un écrit. Cette conduite est pour favoriser une adaptation préalable du processus rédactionnel qu'ils doivent gérer en situation

de production écrite. Ce genre de développement pourrait promouvoir l'appropriation d'un savoir-faire scriptural par lequel le sujet-scripteur projette la gestion de ses propres postures scripturales à venir.

- 4) *Une assistance informationnelle* : dans le but de promouvoir la perspective rédactionnelle, il serait pertinent de favoriser à l'apprenant-scripteur un bain informationnel dont la portée sert d'alimenter *le volume d'expression verbale* (Niweze & Sandrine, 2014 : 7). Il est question de présenter un appui documentaire par lequel le sujet concerné fonde la matière de sa production langagière. Cela peut être réifié à travers le discours didactique oral où l'enseignant procède à énoncer quelques bribes d'information abordant les grandes lignes thématiques de l'objet textuel ou favoriser l'implication des outils didactiques informationnels en citant, entre autres, des cartes mentales, des affiches documentaires, des schémas graphiques à projection numériques ou tout simplement une liste de notes transcrites au tableau. Par ce type d'assistance informationnelle, la logique d'accompagnement serait en mesure de motiver la productivité langagière en situation d'écriture.
- 5) *Un éclaircissement linguistique* : il est moyen d'un soutien langagier. Cette façon pédagogique est pour combler les éventuelles lacunes de la compétence linguistique que peut fréquenter l'apprenant-scripteur en milieu scolaire. Cette dimension d'accompagnement peut avoir forme selon deux logiques pédagogiques. La première est de nature directe en consistant à apporter de réponses et interventions en matière linguistique tandis que la seconde s'implique indirectement à partir des moyens pédagogiques dont l'usage est permis. Il s'agit des outils linguistiques qui peuvent se référer à des dictionnaires monolingues ou multilingues, des cahiers personnels de notes ou d'un inventaire lexical en rapport avec la thématique d'écriture ou la séquence d'apprentissage.
- 6) *Un suivi rédactionnel* : cet aspect d'accompagnement est en réponse aux discours de *renseignement stratégique*. Il concerne le contrôle des pratiques scripturales en cours de réalisation. En veillant à la démarche rédactionnelle, il se lie à la progression scripturale et au souci de l'exploitation du brouillon qui sert d'abord à engager les premières formulations conceptuelles et qui continue jusqu'au développement de la version aboutie de l'écrit. Pour ce niveau pédagogique, on peut repérer la possibilité d'un croisement entre plusieurs dimensions impliquées par l'acte scriptural et cela n'interdit pas de faire le point, entre autres, sur les dimensions graphique, conceptuelle, textuelle, organisationnelle et langagière de l'écrit en cours de construction.
- 7) *Un soutien affectif* : l'accompagnement en situation d'écriture ne devrait pas limiter ses perspectives uniquement pour une optique didactique. Le paradigme psychoaffectif s'impose aujourd'hui dans les relations internes de la situation didactique. La pratique enseignante sera salutaire lorsqu'elle exploite l'enjeu psychoaffectif au profit de la dynamique des apprenants-scripteurs. Cet accompagnement en situation d'écriture leur permet un engagement avantageux pour la résolution de la tâche complexe. Par ce sens, la posture

professorale est conviée à apaiser la complexité de l'écriture en situation de classe.

S'interroger sur le comment pédagogique de ce type d'accompagnement pourrait être problématique pour les pratiques enseignantes à mettre en place. Pour cela, il serait concevable d'envisager tout soutien psychoaffectif sous forme d'une discussion et échange fructueux qui comptent rapprocher les distances entre le sujet-scripteur et l'enseignant d'abord, ce qui favorise par la suite un rapproche prometteur entre l'apprenant-scripteur et son objet d'écriture. Cette logique souhaite être de nature thérapeutique en abordant les grands soucis de l'angoisse de la feuille blanche ou le complexe de *je ne sais pas faire* ou *je ne veux/peut pas faire*. Cette conduite permet, par le biais des discours didactiques, de conscientiser l'apprenant-scripteur de ses propres capacités cognitives et ses facultés rédactionnelles à réussir l'exécution de ses tâches scripturales. Cela pourrait favoriser un moment de réajustement des systèmes de représentation et de renforcement du rapport à l'écriture.

La réflexion aboutie consiste à proposer des jalons didactiques pour un accompagnement pédagogique efficient. Il est question d'esquisser un modèle performant pour l'encadrement des postures enseignantes en situations d'écriture. Par ses niveaux d'intervention, il postule porter sur de multiples enjeux pédagogiques. Il n'est pas pour accompagner uniquement l'action didactique des apprenants, mais il peut avoir, à travers elle-même, une tâche formative pour l'appropriation d'un savoir de rédaction scolaire.

### **Conclusion**

Accompagner à écrire est avéré comme un acte pédagogique indispensable vu la complexité de la tâche didactique en question et la réalité des pratiques pédagogiques en situation d'écriture. Sa mise en place requiert toute une intelligence pédagogique qui réfléchit prioritairement au développement de la compétence scripturale des apprenants-scripteurs en classe du FLE. L'appréhension de l'importance de l'accompagnement scriptural a esquissé l'image d'une réalité lacunaire quant aux pratiques d'enseignement au cycle secondaire. Cette image infirmative est issue d'une non-maîtrise de l'acte pédagogique d'accompagnement en situation de production écrite où le rapprochement conduit entre la réalité des pratiques enseignantes et les trois principes d'observation d'accompagnement la démontre pertinemment.

L'insuffisance ou la non-présence de la logique d'accompagnement est considérée comme l'un des écarts qui particularisent l'enseignement de l'écriture scolaire où les retombées sont d'un effet patent sur l'attitude scripturale de l'apprenant de langue (Brahmi & Elmestari, 2023). Vu cette situation pédagogique, la conception didactique est conviée à accentuer leur attention au profit d'une planification pédagogique qui permet un ancrage efficace des contributions enseignantes à la construction des apprentissages par toute sorte d'accompagnement et suivi pédagogiques. Le paradigme d'accompagnement est pour des apports multiples. Stratégiquement parlant, il est une voie pour promouvoir le développement d'une culture scripturale, voire littéraire, et pour une optimisation optimale des rapports didactiques à l'apprentissage de la compétence « scripturale ».

### **Références bibliographiques**

- Bacha, Y., & Laribi, N., (2020), Pour une éducation plurilingue et interculturelle : La langue de référence comme médiation didactique, *Revue plurilingue, Etudes des langues, littératures et cultures*, 4(1), 82-90.
- Bachelard, G., (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- Brahmi, K., & Elmestari, H., (2023), Les compétences scripturales des apprenants au secondaire en question : les dimensions didactiques d'un écart langagier, *Quira'ât*, 15(1), 410-420.

- Brousseau, G., (2003), Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques, Consulté le 06 28, 2024, sur [https://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire\\_V5.pdf](https://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf)
- Bruner, J.-S., (2011), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, (éd. 8e), France, PUF.
- Charlier, E., & Biémar, S., (2012), *Accompagner un agir professionnel*, Bruxelles, Groupe De Boeck.
- Cislaru, G., & Olive, T., (2018), *Les processus de textualisation. Analyse des unités linguistiques de performance écrite*, Belgique, De Boeck Supérieur.
- Commission Nationale des Programmes. (2005). *Projet de programme de la 1e année secondaire*. Alger: M.E.N.
- Cornaire, C., & Raymond, P. M., (1999), *La production écrite*, Paris, Clé International.
- Dabène, M., (1991), Un modèle didactique de la compétence scripturale, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*(04), pp. 9-22.
- Deschênes, A. J., (1988), *La Compréhension et la Production de textes*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec.
- Fayol, M., (1997), *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Presses universitaires de France.
- Fayol, M., & Schneuwly, B., (1987), La mise en texte et ses problèmes, Dans J. L. Chiss, J. P. Laurent, J. C. Meyer, H. Romian, & B. Schneuwly, *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 223-239), Bruxelles, De Boeck.
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M., (2002), Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite, *Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. Pratiques : linguistique, littérature, didactique* (115-116), pp. 37-50.
- Legendre, R., (1993), *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, Montréal, Guérin.
- Longpré, A., (2001), Enseigner l'écriture. Un travail de chef d'orchestre, *Québec français*(124), 52-55.
- Moirand, S., (1979), *Situations d'écrits*, Paris, Clé International.
- Niweze, M., & Sandrine, B., (2014), L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe, *Pratiques : Linguistique, littérature, didactique*,(161-162), pp. 1-18.
- Raucent, B., Verzat, C., & Villeneuve, L., (2010), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en oeuvre ?* Bruxelles, De Boeck.
- Reuter, Y., (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- Tardif, J., (1997), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Québec, Les Editions LOGIQUES.
- Tauveron, A.-M., (2005), Accompagner l'écriture d'invention en classe, *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* (127-128), 230-248.
- Vigner, G., (2009), *Le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Paris, Hachette Livre.

Received: June 15, 2024 | Revised: September 20, 2024 | Accepted: November 5, 2024 |  
Published: December 15, 2024

**L'INTERCULTUREL EN CLASSE DE FRANÇAIS  
LANGUE ETRANGERE : CAS DE LA 3<sup>E</sup> ANNEE DU CYCLE  
D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN ALGERIE /  
INTERCULTURALITY IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE  
CLASS: CASE OF THE 3<sup>RD</sup> YEAR OF ALGERIAN SECONDARY  
SCHOOL<sup>1</sup>**

**DOI: 10.5281/zenodo.14341388**

**Résumé :** Le présent article porte sur une réflexion autour de la composante interculturelle à travers le manuel scolaire de la 3<sup>e</sup> année du cycle d'enseignement secondaire. A travers une enquête menée par le biais d'un questionnaire, nous avons colligé les représentations des enseignants concernant la composante interculturelle à travers le manuel scolaire. Ainsi, nous avons essayé de déceler tant les représentations des enseignants sur la compétence interculturelle que leurs pratiques enseignantes vis-à-vis de celle-ci. Au terme de cette enquête, il s'est avéré une faible présence de la composante interculturelle, à l'instar des textes littéraires dont la place est marginalisée dans ledit manuel scolaire.

**Mots-clés :** Manuel scolaire, programme, apprenant de FLE, composante interculturelle, cycle d'enseignement secondaire.

**Abstract:** This article focuses on a reflection on the intercultural component through the textbook of the 3<sup>rd</sup> year of the secondary school cycle. Through a survey conducted by means of a questionnaire, we collected the representations of teachers concerning the intercultural component through the textbook. Thus, we tried to detect both the representations of teachers on intercultural competence and their teaching practices. At the end of this survey, it turned out that there was a weak presence of the intercultural component, like the literary texts whose place is marginalized in the said textbook.

**Key words:** Textbook, program, FFL learner, intercultural component, secondary school.

### **1. Introduction**

La compétence interculturelle en classe de Français Langue Etrangère (Désormais FLE) joue un rôle très important dans la formation des apprenants au principe de l'altérité. Dans un monde où nous vivons, et qui ressemble à un grand village, il n'y a pas une culture, mais il y a des cultures dont l'interculturel est l'une de ses composantes et son éducation semble s'imposer aujourd'hui, dans un monde où les distances se réduisent de jour en jour grâce aux médias et à la technologie de l'information et de la communication, devenant en quelque sorte, un grand monde dans un petit village. Il est donc nécessaire de prendre en charge la question de l'interculturel dans le projet de formation (Talbi&Harig, 2020 : 54). En effet, la communication entre les individus de ce monde ne se cantonne pas qu'à la langue, car nous communiquons aussi par le biais de tout ce que nous possédons comme éléments intervenant dans la sociabilité des humains, à l'image de la culture, d'où l'importance de la formation à la communication interculturelle.

Il semble évident que former linguistiquement un apprenant ne suffit pas pour que celui-ci acquière des compétences culturelles et interculturelles. Dit autrement, nous ne parlons pas que pas l'usage des signes linguistiques, mais nous véhiculons aussi des symboles culturels à travers les signes linguistiques. C'est dans ce sens qu'Andersen

---

<sup>1</sup> **Bencherki HERNOUNE**, Hassiba Benbouali University of Chlef, Algeria, b.hernoune@univ-chlef.dz ; **Sidi Mohamed TALBI**, Hassiba Benbouali University of Chlef, Algeria, s.talbi@uni-chlef.dz

(2009 : 85) affirme que : « il faudrait définir le sujet des études de langue comme justement la culture véhiculée par la langue ». On ne peut donc séparer la langue de la culture. Car cette dernière constitue le noyau de tout comportement langagier. À cet effet, dans tout processus d'enseignement / apprentissage, la compétence interculturelle doit être ciblée comme objectif pédagogique autant que la compétence linguistique en éduquant les élèves sur le plan interculturel.

Les manuels scolaires de FLE doivent réinvestir les objectifs culturels mentionnés dans les programmes. Tout manuel scolaire « est soumis à des enjeux didactiques, culturels et commerciaux (Tomassone 1999 : 70-71) qui font qu'il est plus une interprétation qu'une application d'un programme. L'un des objectifs visés par les contenus et manuels scolaires est d'assurer la compréhension des systèmes de valeurs. Ainsi, la mission habituelle de l'école d'après la loi d'orientation 08-04 du 23 janvier 2008 est d'insister sur le renforcement des valeurs identitaires qui lient l'apprenant à sa société, à son pays, à son histoire et à son espace géographique.

C'est dans cette optique qu'une enquête est menée par le biais d'un questionnaire, à travers lequel nous voulons vérifier la place accordée aux contenus culturels dans le manuel scolaire de la 3<sup>e</sup> année du cycle secondaire. Dans la même lignée, nous verrons si ces contenus permettent l'accès à l'acquisition d'une compétence interculturelle chez les apprenants de FLE. Ainsi, l'un des buts principaux de notre recherche est de connaître si le manuel scolaire de la 3<sup>e</sup> année secondaire est en conformité et en adéquation avec les objectifs cités dans le programme. Nous avons choisi le niveau du secondaire, car c'est à ce niveau-là qu'il est important pour l'apprenant de concevoir la langue étrangère comme un moyen d'ouverture sur le monde. De ce fait, l'acquisition de la compétence interculturelle est un long processus qui commence relativement dès l'enfance, et qui est au centre de l'apprentissage, dans la mesure où tout apprenant, peu importe son niveau d'étude, est invité à connaître la culture véhiculée par cette langue étrangère, surtout lorsqu'elle est enseignée à des apprenants mis en contact avec ce code, implicitement ou explicitement, et de manière continue par sa présence dans le parler. Les apprenants ne doivent pas se contenter seulement du vocabulaire, de la grammaire ou de la phonétique ; on peut leur transmettre aussi, le plus souvent et de manière explicite des notions et des conceptions propres au contexte socioculturel de cette langue (Lambert, 1994 : 34).

Il nous paraît important de mentionner qu'apprendre une langue peut aussi être considéré comme une manière d'apercevoir le monde, mais aussi de faire la découverte d'un univers culturel et linguistique différent de sa propre culture. Autrement dit, l'exploitation de la compétence interculturelle permettra aux apprenants de s'ouvrir sur le monde et d'accéder à l'information, et surtout leur inculquer des visions et des pensées en relation avec le respect et la tolérance vis-à-vis d'autres personnes issues d'autres cultures.

Entre les sociétés et l'école, il existe un lien très étroit. Ces deux mondes n'ont pas cessé d'évoluer à travers le temps. C'est pourquoi, les méthodes d'enseignement dans le milieu scolaire constituent une partie importante de la didactique du FLE. Au cours de l'histoire, ces méthodes se sont toujours développées et perfectionnées pour jouer un rôle très important aujourd'hui dans l'enseignement des langues étrangères. Le but de ce dernier est d'apprendre à parler, à écrire, mais aussi à comprendre et avoir une idée sur le monde, ce qui va permettre aux apprenants d'être en contact avec d'autres cultures et de développer un esprit de tolérance envers l'Autre. Cependant, la compétence interculturelle est considérée comme l'une des composantes principales de la compétence communicative au même titre que la compétence linguistique et discursive dès les années 1970 grâce à l'avènement de l'approche communicative et l'apparition de la pragmatique qui s'intéresse aux facteurs extralinguistiques tels que le

contexte de la situation communicative et la situation d'énonciation, la culture s'est montrée nécessaire pour la réussite de tout acte communicatif.

Conscients du caractère interdisciplinaire de l'interculturel, nous avons limité notre recherche au domaine de la didactique des langues étrangères. Dans le domaine qui nous intéresse, l'interculturel a été adopté et rapidement élevé au titre d'approche incontournable et indiscutable que personne, d'ailleurs, ne saurait oser remettre en cause (Collès, 2006 ; Coste, 2013 & Auger, 2014). Et ce, surtout depuis que le concept de la mondialisation a pris place avec le libre échange et la disparition des frontières entre les nations qui ont donné naissance à une libre circulation, sans oublier l'impact des nouvelles technologies sur le comportement et le mode de vie des peuples.

À l'oral comme à l'écrit, le contact avec l'Autre engendre une situation de communication tributaire de la compétence communicative interculturelle. En classe de FLE, cette dernière est une construction didactique assez récente et présentée dans des travaux du Conseil de l'Europe, en particulier dans un ouvrage collectif publié en 2007 : l'interculturelle se présente comme une construction terminologique intéressante, puisqu'elle semble liée à des approches didactiques différentes : approche communicative, approche interculturelle, approche par compétences, qui se trouvent au cœur des débats didactiques actuels. L'objectif de cette fusion entre ces approches serait d'apporter de nouvelles réponses à des questions liées à l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. De nos jours, cette conception devrait s'inscrire dans un contexte qui invite à revisiter et revoir l'interculturalité parce que nous vivons dans des sociétés multiculturelles voire même transculturelle, où les échanges internationaux ne cessent de s'intensifier chaque jour ; et aussi parce que l'évolution du monde peut donner une nouvelle clarification à certaines relations interculturelles si l'on s'inscrit dans la recherche d'une citoyenneté universelle. Autrement dit, l'interculturel en contexte globale oblige à penser autrement le problème de l'Autre. Il ne s'agit plus de le reconnaître comme différent, mais de chercher les similitudes avec lui dans le but de renforcer le sentiment d'appartenance à une même communauté, sans qu'il y ait une exclusion de tous ceux qui n'appartiennent pas à notre culture, et sans s'éloigner non plus de nos racines. Car reconnaître les différences de l'Autre n'est pas synonyme d'assimilation.

C'est donc sur cette généralisation de l'approche que nous avons voulu axer cette recherche, parce que nous avons remarqué que malgré de nombreux apports théoriques visant à légitimer puis à expliquer les mécanismes de l'approche interculturelle en classe de langues, les pratiques d'enseignement du FLE en Algérie semblent avoir du mal à l'intégrer. Toutes ces remarques et discussions autour de l'interculturel interpellent tous ceux, qui sont désireux de suivre l'actualité méthodologique et d'améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage des langues dans leurs contextes particuliers à travers, notamment, la formation d'enseignants. Le questionnement qui nous interpelle dans le cadre formel de cette enquête se présente comme suit :

*L'enseignement du FLE en classe de 3<sup>e</sup> année secondaire, accorde-t-il une importance au développement de la compétence interculturelle chez les apprenants de FLE ? Quelles conceptions pédagogiques ont les enseignants de FLE du concept "interculturel" ?*

Nous émettons les hypothèses suivantes :

**H1** : *Les enseignants n'intégreraient pas la compétence interculturelle dans leurs pratiques enseignantes en classe de FLE. Autrement dit, ils ne donneraient pas une importance au rôle de la dimension interculturelle dans la formation de l'apprenant à cette notion ;*

**H2** : *La culture étrangère n'aurait pas de place dans le manuel scolaire de la 3<sup>e</sup> année du cycle secondaire.*

Afin de répondre à ces questions, il s'avère important, dans un premier temps, de définir les concepts clés liés à l'enseignement / apprentissage de la compétence interculturelle. Ensuite, nous entamerons une enquête par questionnaire, auprès des enseignants de FLE au cycle secondaire.

## **1. Cadre conceptuel**

### **1.1. La culture**

Définir la culture avec exactitude n'est certainement pas facile à réaliser pour la simple raison que la culture est une notion qui reste toujours d'actualité, voire même polémique et controversée par sa nature complexe. Introduire la notion de culture en classe des langues étrangères nous exige de prendre en considération la façon de vivre de chacun, la façon de s'habiller, de manger, de se comporter lors des fêtes, qu'elles soient religieuses ou nationales et même la façon de penser. D'un point de vue anthropologique, nous trouvons les deux anthropologues Kluckhohn & Kroeber (1952) qui l'ont définie ainsi :

« La culture est une manière structurée de penser, de sentir, et de réagir d'un groupe humain, surtout acquise et transmise par des symboles, et qui représente l'identité spécifique. Elle inclut les objets concrets produits par le groupe. Le cœur de la culture est constitué d'idées traditionnelles (dérivées et sélectionnées par l'histoire) et des valeurs qui leur sont attachées. »

Autrement dit, chaque groupe social dans une société donnée possède une culture acquise et transmise par des symboles. Cette manière structurée de penser, de sentir et de réagir joue un rôle déterminant pour donner à ce groupe une identité spécifique et propre à lui. Par contre, du point de vue ethnographique, la culture constitue l'ensemble complexe qui englobe « la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les mœurs et toute capacité et habitude acquises par l'homme comme membre d'une société » (De Carlo, 1998 : 34). Ce propos confirme la complexité du concept de la culture.

D'autre côté, Hélène Rondeau & Bertha de Janon Torres (2014) prennent une autre posture en concevant la culture sous forme d'habitudes et de faits de la vie quotidienne d'une société. Elles indiquent la présence de « sub-cultures » dans la même ligne que Porcher, elles avancent aussi que la culture est étroitement mise en relation avec plusieurs facteurs tels que l'environnement familial, professionnel ou social et elles insistent sur l'existence d'un aspect très important, celui de l'héritage culturel, où les individus sont très influencés par leur environnement (famille, amies, groupe social) et cette influence peut atteindre la culture d'un groupe ou d'un individu. Alors, à partir de cette situation, on peut observer les différents facteurs importants qui rendent chaque culture unique et diverse. Ceci nous mène à dire qu'il est difficile de parler de « culture française » ou de « culture francophone » puisqu'il existe différentes cultures dans une même culture.

### **1.2. La compétence (inter)culturelle**

Sur ce point si important, plusieurs auteurs abordent la compétence culturelle et interculturelle simultanément. Selon Ciekanski, (2013 : 2) : « Le débat terminologique autour de la notion de compétence culturelle nous fait considérer la compétence interculturelle comme l'une des composantes de la compétence culturelle ». Alors que d'autres attribuent à l'interculturel un sens vital et plus important que la compétence culturelle. Alors que Selon le CECRL (2016), en ce qui concerne la typologie des compétences culturelles et interculturelles, elles sont divisées en cinq composantes essentielles : la composante actionnelle « savoir agir » : elle répond aux situations d'actions sociales comme aller au cinéma ; la composante ethno-linguistique caractérisée par l'intégration des dimensions culturelles et linguistiques ; la composante relationnelle favorise les interactions à mieux connaître une communauté ; la composante interprétative permet aux apprenants de décrire et d'interpréter les informations et

messages transmis ; et la composante interculturelle dont la finalité est « d'agir sur ces représentations et attitudes négatives et de conduire les apprenants à une forme plus ouverte et disponible d'identité culturelle » (Beacco ; Blin ; Houles ; Lepage ; Riba, 2011 : 258).

Compte tenu des définitions avancées, la compétence interculturelle entretient un rapport très étroit avec la compétence culturelle. Sauf que, la compétence interculturelle va au-delà de la compétence culturelle, car elle est considérée comme une démarche qui tend vers la compréhension et la reconnaissance des cultures dans leur diversité, et qui peuvent se réaliser en utilisant une approche cognitive du système de références maternelles de l'apprenant (Windmüller, 2010 : 136).

Toujours d'un point de vue didactique, l'approche interculturelle se concentre aussi sur l'analyse des dysfonctionnements des systèmes culturels à travers l'identification de malentendus, de la prise de conscience des critères implicites de classement de la culture maternelle, etc. (Windmüller, 2010 : 136). De ce fait, la compétence interculturelle s'occupe d'un aspect fondamental dans le processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Elle prend en considération les erreurs ou les malentendus possibles qui apparaissent lorsqu'on apprend une langue. C'est-à-dire, elle permet à l'apprenant de développer certaines compétences reliées avec les différentes cultures. La compétence interculturelle est un domaine qui renvoie à cette capacité de repérer les incompréhensions et les causes de malentendus lors d'une relation avec des personnes de différentes cultures et de développer une aptitude capable de nous permettre de comprendre l'Autre avec ses différences, sans jugements ni préjugés. Autrement dit, accepter l'Autre avec ses qualités et ses défauts. Par conséquent, l'interculturel pourrait être vu d'une part, comme un choix pragmatique qui permet de faire face au multiculturalisme existant dans les sociétés contemporaines. D'autre part, un des aspects du domaine de recherche pour résoudre les problèmes sociaux et éducatifs découlant du conflit des valeurs culturelles. En classe de langue, le développement de la compétence interculturelle devrait se faire dans le but de faire naître chez les apprenants le désir de comprendre la langue et la culture de l'Autre.

En d'autres termes, dans un cours de langue étrangère, enseigner aux apprenants l'interculturalité par le biais des textes ne veut pas dire leur transmettre une multitude d'informations, de données sur la culture du pays cible, mais surtout de savoir-faire et de savoir-être, qui nous offrent la capacité d'entrer en relation avec les autres, de communiquer et d'interagir avec eux. Il nous paraît important aussi de mentionner que l'enseignant de langue étrangère n'est pas obligé de posséder toutes sortes de connaissances de la culture du pays dont il enseigne la langue, mais il est censé avoir la compétence interculturelle qui lui permettra d'apprendre à ses élèves comment prendre conscience de la diversité, à relativiser leur point de vue et à situer un fait dans son contexte.

Une des finalités de l'apprentissage de toute langue a pour objectif la réussite de la communication entre les personnes et d'assurer l'intercompréhension entre elles. Ces deux éléments peuvent mettre en évidence la fonction sociale de la langue. Puren (1998), dans ce même sens, ajoute qu' « apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible ».

Après avoir défini les concepts clés, il importe dès lors d'entamer l'analyse et l'interprétation des résultats du questionnaire destinés aux enseignants de FLE au cycle secondaire. Il convient de rappeler que nous envisageons recueillir les attitudes des enseignants concernant la prise en compte de la compétence interculturelle dans leurs pratiques enseignantes. De même, nous voulons savoir si le manuel scolaire de français de la 3<sup>e</sup> année secondaire réinvestit les objectifs de la composante interculturelle mentionné dans le programme dont il découle.

## 2. Cadre pratique

### 2.1. Contexte de l'enquête

Il convient de souligner que cette enquête est effectuée auprès des enseignants du cycle secondaire, et plus précisément dans les quatre lycées suivants :

- Lycée Bensehli Hassan (Daïra de Ténès à Chlef) ;
- Lycée Es-Salem (Commune de Chatia à Chlef) ;
- Lycée Djillali Bounâma (Chlef ville) ;
- Lycée 1<sup>er</sup> novembre (Daïra d'El-Attaf à Aïn-Defla).

### 2.2. Public-cible

Il s'agit d'enseignants de FLE exerçant au cycle d'enseignement secondaire desdits établissements. Ils sont composés de quinze femmes et neuf hommes dont l'âge est de 25 à 57 ans.

### 2.3. Le moyen d'enquête

Cette enquête est menée par le biais d'un questionnaire. Le choix de ce dernier se justifie par le fait de vouloir colliger le maximum de réponses de ces enseignants de la ville de Chlef et de celle d'Aïn-Defla. Selon Maurice Angers (2015 : 180), ce moyen d'enquête permet « d'entrer en communication avec des informateurs, en les interrogeant un à un et de façon identique, en vue de dégager des réponses obtenues des tendances dans les comportements d'une large population ». L'intérêt de cette enquête est double. D'abord, il s'agit de vérifier si la composante interculturelle est intégrée convenablement dans le manuel scolaire de la 3<sup>e</sup> année du cycle secondaire. Ensuite, il sera question de voir si les enseignants prennent en compte cette compétence dans leurs pratiques enseignantes.

### 2.4. Présentation des résultats de l'enquête

Cette enquête a été lancée par questionnaire, distribué auprès de 24 enseignants de FLE au cycle secondaire. Après la collecte de données, les résultats de l'enquête se sont avérés comme suit :

**Question 01** : Pour vous, la culture est :

<i>Définition de la culture</i>	<i>Pourcentage</i>
Ensemble de valeurs	27%
Ensemble de coutumes et de croyances	39%
Un système lié à la civilisation	34%

Tableau 1 : la définition de la culture

En ce qui concerne cette question, plusieurs conceptions ont été exprimées sur le concept de la culture. En effet, 39 % des enseignants interrogés définissent la culture comme étant un ensemble de coutumes et de croyances propres à un peuple. Alors que selon 27 % des enseignants, ils ont mentionné que la culture est un ensemble de valeurs. Quant à 34 % d'entre eux, la culture est perçue comme un système lié à la civilisation d'un peuple, à savoir : son histoire, sa religion, ses traditions, etc.

**Question 02** : Pour vous, l'interculturel signifie :

<i>Définition de l'interculturel</i>	<i>Pourcentage</i>
Le croisement des cultures	13%
L'interaction entre deux cultures	67%
La relation entre deux cultures	20%
Autre	00%

Tableau 2 : la définition de l'interculturel

La majorité des enseignants, soit 67 %, a choisi la réponse liée à la signification du préfixe (inter), en l'occurrence, « l'interculturel est l'interaction entre deux cultures ». Ainsi, 13 % a opté pour le mot « croisement des cultures » étant un terme générique qui recouvre les deux notions proposées, celles de « relation » et de « interaction ». Selon 20% des interrogés, le concept interculturel est conçu d'après leurs propos comme « la

relation entre deux cultures ». Pour ces dernier, la relation est le résultat de la rencontre entre deux cultures.

**Question 03** : L'interculturel est-il abordé dans les manuels scolaires ?

<i>Réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
Oui	33%
Non	67%

Tableau 3 : l'interculturel dans le manuel scolaire

Pour cette question, presque les deux tiers des enseignants, soit 67%, mentionnent que l'interculturel n'est pas abordé dans les manuels scolaires. D'après les réponses fournies, l'interculturel est entamé de façon implicite sous forme de questions posées sur quelques éléments culturels présents dans les supports didactiques tels que les questions posées sur la culture de l'Autre, et qui sont loin d'être en rapport avec l'interculturel. Contrairement à 33% des sujets questionnés qui trouvent que l'interculturel est abordé dans les manuels scolaires sous forme d'informations liées à l'histoire.

**Question 04** : Est-ce que vous abordez l'interculturel en cours de langue ?

<i>Réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
Souvent	21%
Parfois	35%
Pas du tout	44%

Tableau 4 : la pratique de l'interculturel en cours de langue

Ce tableau nous montre que 35 % des enseignants interrogés affirment que l'interculturel est « parfois » pratiqué en cours de langue. 21 % des enseignants pratiquent « souvent » l'interculturel. Alors que 44 % représentant le plus grand pourcentage n'abordent « pas du tout » ce domaine de l'interculturel en classe de FLE. Ces résultats montrent aussi que les manuels scolaires n'abordent pas ou rarement l'interculturel, ce qui est confirmé par la réponse fournie auparavant.

**Question 05** : En tant qu'enseignant, l'interculturel est-il important pour vous ?

<i>Réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
Oui	79%
Non	14%
Aucune réponse	07%

Tableau 5 : l'importance de l'interculturel

À travers ce tableau, nous remarquons que 79 % des participants à ce questionnaire ont répondu par l'affirmation « oui ». 14 % des enseignants répondent négativement à cette question. Les 07 % restant n'ont pas répondu à cette question.

**Question 06** : Que signifie l'interculturel pour vous ?

<i>Réponse</i>	<i>Pourcentage</i>
L'esprit de tolérance envers l'Autre	23%
C'est l'acceptation de la coexistence d'autres cultures.	28%
Avoir un esprit d'ouverture sur le monde.	36%
Aucune réponse	03%
Autre.	10%

Tableau 6 : la signification de l'esprit interculturel

Nous pouvons classer les résultats obtenus comme suit : un peu plus du tiers des répondants, soit 36 % ont opté pour la réponse liée à « avoir un esprit d'ouverture sur le monde ». 28% des enseignants ont choisit la réponse « c'est l'acceptation de la coexistence d'autres cultures ». Selon 23 % de nos interrogés, l'esprit interculturel est une sorte de « « tolérance envers l'Autre » qui possède ses propres valeurs. 10% des

enquêtés ont opté pour d'autres choix. 03 % des enseignants restant, n'ont pas répondu à cette question.

**Question 07 :** D'après vous, pour réussir une interaction avec un étranger, il faut connaître :

<i>Réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
son statut social	04%
son histoire	02%
sa religion	32%
sa langue	53%
ses coutumes	09%

Tableau 7 : la réussite de l'interaction interculturelle

Pour répondre à cette question, 53 % des enseignants ont choisi la réponse « la connaissance de sa langue ». 02% ont opté pour « la connaissance de son histoire ». 04% des enseignants se sont penchés pour la connaissance du « statut social ». 32% propose « la connaissance de sa religion ». 09% des répondants estiment que la réussite d'une communication avec un étranger provient de « la connaissance de ses coutumes ».

**Question 08 :** La compétence interculturelle signifie :

<i>Réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
La capacité d'accepter l'Autre dans sa différence	25%
La capacité de comprendre l'Autre	49%
La capacité de se comparer à l'Autre	21%
Autre	05%

Tableau 8 : la signification de la compétence interculturelle

Pour cette question, nous constatons que 49 % de nos interrogés ont choisi « la capacité de comprendre l'Autre ». Parmi les raisons évoquées, nous citons comme arguments qui se répétait souvent dans les réponses de nos interrogés : « voir l'Autre sous différents angles permet de le comprendre par rapport à sa richesse culturelle et d'avoir un esprit ouvert sur d'autres cultures ». 25 % des enseignants ont opté pour « la capacité d'accepter l'Autre dans sa différence ». Par contre, 21 % des participants à ce questionnaire, la compétence interculturelle signifie, pour eux, avoir « la capacité de se comparer à l'Autre ». Selon ces derniers, « se comparer à l'Autre permet d'avoir une idée sur sa propre culture qui est une des composantes de la personnalité de l'individu ; le *Moi* n'est rien sans l'*Autre*. Aussi, cette comparaison avec l'Autre nous procure-elle diverses visions sur le monde qui nous entoure ». Les 05 % qui restent, ont sélectionné la case réservée à « autre définition ».

**Question 09 :** Pensez-vous que le programme accorde une importance à la compétence interculturelle ?

<i>Réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
Oui	87%
Non	13%

Tableau 9 : la compétence interculturelle dans le programme

Les résultats de ce tableau nous renseignent sur les informations suivantes : 13 % de nos interrogés disent que le programme destiné au cycle secondaire n'accorde pas d'importance à la notion de compétence interculturelle : « la compétence interculturelle n'existe ni dans les supports didactiques mis à notre disposition ni dans les textes régissant la réglementation des établissements surtout dans un pays comme le nôtre, où les élèves proviennent de diverses régions avec des cultures différentes ; d'autres avancent : « appréhender l'interculturel exige la présence de différentes religions. Alors que chez nous, ce problème n'existe pas : nous sommes tous des Musulmans ». Quelques-uns ont affirmé : « peut-être que l'interculturel existe mais sous forme de finalités sans le trouver dans les supports. Notre seul but est l'apprentissage de la langue comme outil de communication non pas comme véhiculaire d'une culture ». Ceci

montre que les enseignants se focalisent beaucoup plus sur le côté lexical et grammatical de la langue.

À l'opposé, 87 % de nos enseignants interrogés trouvent que le programme accorde une grande importance au concept de la compétence interculturelle. La majorité des réponses contenaient les propos suivants : « la compétence interculturelle ne peut être séparée de l'enseignement d'une langue ».

**Question 10** : Selon vous, la compétence interculturelle est-elle nécessaire ?

Réponses	Pourcentage
Oui	81%
Non	19%

Tableau 10 : l'intérêt de la compétence interculturelle

81 % des répondants affirment que la compétence interculturelle est nécessaire. Pour ces répondants, cette dernière est considérée comme « la meilleure manière pour développer la tolérance dans nos esprits et produire une interaction entre les cultures et un discours vide de toute sorte de négation de l'Autre ». Mais 19 % des répondants qui restent, la trouvent comme un élément secondaire dans la mesure où « le premier objectif de l'apprentissage d'une langue est de savoir la parler et l'écrire correctement. La compétence interculturelle est un accessoire d'ornement, ou un dessert servi après avoir bien mangé ».

**Question 11** : De ces types de textes, lequel trouvez-vous le plus adapté pour l'appréhension de l'interculturel et de la compétence interculturelle ?

Réponses	Pourcentage
Le texte argumentatif.	05%
Le texte narratif.	19%
Le texte expositif	02%
Le texte descriptif.	34%
Le texte littéraire.	16%
L'image (illustration)	24%

Tableau 11 : les supports didactiques véhiculant l'interculturel

D'après la lecture de ces réponses fournies sur ce tableau, nous pouvons classer les réponses des enseignants interrogés comme suit :

34 % des enseignants ont opté pour « le texte descriptif ». Selon ces derniers, « le texte descriptif est le plus chargé d'éléments culturels propres à une société donnée, il nous renseigne sur les villes et sur le comportement de ses habitants. Aussi sur leur façon de s'habiller et de se comporter ».

La réponse « L'image (illustration) » est retenue par 24 %. Généralement, la raison avancée est : « l'illustration sur un texte nous donne une idée sur l'architecture, surtout celle des anciennes civilisations. La présence de statues me renseigne sur les personnalités historiques par exemple Jules César ». « Le texte narratif » comme support didactique privilégié pour l'appréhension de l'interculturel est choisi par 19 %. Selon ces interrogés, « on peut trouver la description dans la narration d'une part et on peut raconter une histoire réelle propre à un pays différent du nôtre et avoir aussi une idée sur les règles qui régissent telle ou telle société ou groupe social et tirer une leçon de morale comme le conte ». 16 % de nos participants ont opté pour « le texte littéraire ». Ce dernier peut regrouper les modes de vie (mœurs) et penser des philosophes. D'autres disent : « on peut tout trouver dans un texte littéraire. Il est riche en informations culturelles. Grâce à ce type de texte, nous pouvons mieux éduquer nos apprenants en développant leur imagination ». Enfin, les textes argumentatifs et expositifs occupent les dernières places avec des pourcentages de 05% pour le texte argumentatif, et de 02% pour le texte expositif.

**Question 12 :** Est-ce qu'il est possible d'appréhender l'interculturel à travers l'exploitation des textes littéraires ?

<i>Réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
Oui	88%
Non	12%

Tableau 12 : l'appréhension de l'interculturel à travers le texte littéraire

Selon le résultat obtenu, 88 % de nos interrogés affirment que l'exploitation des textes littéraires favorise l'appréhension de l'interculturel. Selon eux, « l'interculturel peut être appréhendé à partir des supports littéraires, car le discours contenu dans ses pages est propre pour chaque auteur appartenant à telle ou telle culture tout en symbolisant la société de ce monde par des indices culturels qui la représentent ». Cependant, 12 % de l'échantillon questionné pense que « le texte littéraire ne peut pas assurer l'appréhension de l'interculturel car il dépend beaucoup plus des caractéristiques du public à qui le contenu est destiné ». Certains ont avancé que « le texte littéraire ne donne aucun accès à l'interculturel puisque c'est de la fiction. De plus, la réalité vécue chaque jour par la société les empêche de perdre le temps en lisant de la littérature. On a besoin d'autre chose ».

**Question 13 :** La culture de l'Autre est-elle présente dans les textes littéraires proposés dans les manuels scolaires ?

<i>Réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
Oui	11%
Non	89%

Tableau 13 : l'altérité dans le texte littéraire

89 % des enseignants affirment que la culture de l'Autre est quasiment absente dans les textes littéraires proposés dans les manuels scolaires où règne la culture d'origine des apprenants. Pour ces répondants, « l'école est l'image de l'institution et son idéologie dont son objectif est de former des citoyens. C'est pour cette raison, le manuel défend l'idée de la culture d'origine par l'exploitation de textes écrits par des auteurs algériens ou arabes qui ont les mêmes représentations que les nôtres ». 11% des enseignants répondent par « oui ». Pour ces derniers, « tout texte écrit en langue étrangère véhicule la culture de l'Autre. Ainsi, le but assigné à l'exploitation de ce type de texte est de former un esprit ouvert où le brassage culturel domine à notre époque grâce aux avancées technologiques qu'à connu le monde contemporain ».

**Question 14 :** Parmi ces types de difficultés, le(s)quel(s) rencontrez-vous lors de l'appréhension de l'interculturel en cours de langue ?

<i>Réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
Le niveau des élèves	80%
Le contenu du programme	10%
Le manque du temps	7%
Autre	3%

Tableau : 14 : les difficultés relatives à l'appréhension de l'interculturel

Pour cette question, les enseignants ont mentionné deux ou trois difficultés en même temps. En effet, 80 % des enseignants interrogés pensent que la première difficulté rencontrée par les apprenants revient à celle du niveau scolaire de la majorité. L'argument récurrent pour cette réponse est : « le passage des élèves d'une année à une autre se fait par rapport à la politique du quota : faire passer le maximum d'élèves même avec une faible moyenne ». D'autres disent : « Aucune adéquation entre les différents paliers, il y'a un défaut au niveau du processus ». 10 % des répondants citent comme type de difficultés celui relatif au manque du temps. Selon ces interrogés, « nous sommes pris par le temps pour finir le programme. Donc, il nous est impossible

d'aborder l'interculturel en classe. » Une des réponses trouvée et qui semble insolite est celle où l'enseignant a été interpellé par l'inspecteur le jour d'une visite en classe : « Un jour, j'ai abordé l'interculturel avec mes élèves, et vers la fin, une remarque m'a été faite de la part de l'inspecteur en me disant : il fallait insister sur la culture d'origine au lieu d'aborder la culture française !!! ». 10 % des enseignants trouvent que « le contenu du programme ne contribue pas pour la pratique interculturelle en classe de FLE ». Enfin, 3 % des participants évoquent d'autres raisons sans arguments.

### **3. Interprétation des résultats**

Le présent questionnaire nous a permis de connaître l'intérêt que donnent les manuels scolaires et les supports didactiques à l'exploitation de la notion de l'interculturel et sa pratique par les enseignants en cours de FLE. Vu les résultats obtenus, nous pouvons dire qu'il existe plusieurs définitions attachées à la notion de l'interculturel. Ceci est dû à sa charge sémantique et aux représentations qu'ont les enseignants sur les concepts « culturel » et « interculturel », où les différents éléments tels que : culture, identité culturelle, ethnique, race, coutumes, etc. qui les composent, entretiennent entre eux une relation plus ou moins explicite.

Toute communication exige la présence de deux acteurs, qui sont le locuteur et l'interlocuteur. Dans notre cas, il s'agit du contact entre une culture d'origine (source) et une culture-cible (de l'Autre), et qui vont entrer en contact ; leur coexistence chez l'apprenant dépend en grande partie de la compétence interculturelle et des représentations que possède chacun de ces acteurs sur la notion de culture et la relativisation de ses propres valeurs par rapport à celles de l'Autre et sa conception faite sur le monde. Autrement dit, la composante interculturelle est contenue dans la charge sémantique du texte, généralement mentionnée de manière implicite et le rôle de l'enseignant ici, est d'assurer une communication efficace entre le texte et l'apprenant. Selon Albert & Souchon, (2000 : 52) :

« En classe de langue, l'enseignant n'est pas l'intermédiaire obligé entre le texte et l'étudiant. Il n'est pas le dépositaire du sens du texte. Son rôle est plutôt de montrer comment et avec quels outils il est possible de reconstruire du sens à partir d'un texte en langue étrangère. [...] ; il est chargé d'indiquer les chemins à suivre pour parvenir à cette réponse à propos du sens, que l'étudiant doit lui-même apporter. »

Malgré l'écart entre l'interculturel et la réalité de classe, la grande partie des enseignants exprime son intérêt pour son intégration en cours de langue étrangère, car ce concept est devenu une nécessité pour avoir accès à d'autres cultures et développer une nouvelle vision sur le monde, qui ne peut se réaliser sans cette ouverture sur la mondialisation, « compte tenu évidemment de la « pluralité » culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui et même, à la limite, par-delà cette pluralité et cette multiplicité ». (Séoud, 1997 : 137)

Toute langue est considérée comme porte-parole linguistique de la culture. Donc, apprendre une langue étrangère, introduit automatiquement l'utilisateur dans la zone culturelle de l'Autre. En effet, Amor Séoud (1997 : 149) affirme que :

« si on ne voit l'Autre qu'à travers soi, et qu'en même temps on ne se voit soi-même qu'à travers l'Autre, la confrontation avec l'Autre devient un élément indispensable de la connaissance, et par conséquent de l'apprentissage. »

La complémentarité entre la langue et la culture confirme le grand pourcentage des interrogés qui ont opté pour le choix de la langue comme paramètre important pour la réussite de la communication avec un étranger. « Le contact avec une langue ou une culture étrangère passe par des opérations normales de filtrage que Henri Besse a décrites en parlant de cribles linguistiques et culturels » (Cité in Séoud, 1997 : 12-13). De ce fait, l'intégration de l'approche interculturelle en classe de FLE devrait

combattre les difficultés rencontrées en classe de FLE et revoir sa place institutionnelle, les manuels et leur utilité pédagogique et bien sûr les supports didactiques exploités en classe et qui peuvent servir à véhiculer un aspect culturel et de refléter la société, tel que le texte littéraire, qui malheureusement était choisi seulement par 16 % des enseignants, sous prétexte qu'il est formé de la fiction et du réel. Les didacticiens « s'accordent à considérer le texte littéraire comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l'interculturalité » (Cuq & Gruca, 2003 : 373). Mais il ne faut pas oublier aussi que la réalité décrite par l'auteur du texte littéraire, est chargée de toute une mémoire culturelle, où le pouvoir des mots et le pouvoir de la culture sur l'auteurentretiennent une relation d'interdépendance, car la culture ne signifie pas exclusivement ce qu'on voit mais elle est synonyme aussi de ce qu'on croit, ce dont on parle et même ce qu'on ressent.

### **Conclusion**

L'exploitation pédagogique des supports didactiques et les pratiques des enseignants en classe de FLE sont intimement liés à la nature du savoir à enseigner et aux objectifs assignés. La conception du programme détermine la voie à suivre pour répondre aux besoins des apprenants imposés par les changements subis par la société depuis la fin du siècle dernier. C'est pourquoi, l'intérêt accordé au discours interculturel s'est trouvé comme une pièce maîtresse pour la réussite de la communication et l'interaction avec l'Autre. L'inspiration, caractérisée par la multiplicité des démarches pédagogiques à adopter et la richesse d'informations à explorer et à faire vivre en classe de langues tentent d'inspirer et de faciliter le transfert de connaissances avec la prise en considération des caractéristiques de chaque contenu utilisé.

Compte tenu des représentations des enseignants relevées par l'enquête, il s'est avéré que le texte littéraire occupe une place marginale dans les manuels destinés aux apprenants du cycle d'enseignement secondaire. Selon nos interrogés, ces textes ne sont pas adaptés au niveau des élèves et ne visent pas le développement des compétences interculturelles des apprenants. De plus, leur charge en mots difficiles à comprendre ne favorise pas l'accès au sens du texte et l'acquisition linguistique tel que le lexique.

Comme le texte littéraire est une véritable laboratoire riche en expressions linguistiques et culturelles, sa place en classe de FLE devrait être revalorisée. L'introduction de ce support didactique avec l'ensemble des codes qu'il revêt permet l'apprentissage de la langue-cible et la découverte de la culture d'autrui en la comparant à sa propre culture grâce à l'application des compétences interculturelles acquises. Il serait préférable que les approches textuelles soient remises en question et le texte littéraire pourrait regagner sa place d'antan parmi le vaste champ des supports didactiques mis à la disposition des enseignants et des apprenants.

La langue et la culture sont étroitement liées. Apprendre une langue étrangère ne se limite pas à la simple articulation, mais aussi, à la connaissance de la culture de cette langue. Il y a donc une transmission linguistique à la fois interculturelle.

La question de l'ouverture sur le monde exige un véritable travail sur les représentations aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants. Préparer les élèves à cette nouvelle approche interculturelle, constitue un repère pédagogique par rapport aux supports didactiques choisis et aux méthodes explicatives employées. Ceci prendra en charge le besoin des apprenants en assurant une communication valorisée avec la culture de l'Autre sans jugement négatif.

### **Références bibliographiques**

Albert, M-C. & Souchon, M., 2000. *Les Textes littéraires en classe de langue*. Paris, Hachette.

- Anderson, H-L. 2009. « Langue et culture : jamais l'une sans l'autre ». Revue Synergies Pays scandinaves, n° 04, pp. 79-88. URL : <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves4/andersen2.pdf>. (Consulté le 10/07/2023).
- Auger, N. 2014., « Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) : quelles articulations ? » Revue Ela. Etudes de linguistique appliquée, 2(174), pp. 165 à 173. URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-165.htm>. (Consulté le 20/07/2023).
- Beacco J.-C. Blin B. *et al.*, 2011. *Niveau B1 pour le Français*. Paris, Didier.
- Boidard, B-C., 2000. « La didactique de la matière de civilisation à la croisée de l'année 2000 ». Revue La philologie française à la croisée de l'an 2000. Vol. 2, pp. 295-303.
- Carlotti, A., 2011. *Phrase, énoncé, texte, discours. De la linguistique universitaire à la grammaire textuelle*. Limoges, Lambert-Lucas.
- Ciekanski, M., 2013. « Développer la compétence (inter)culturelle des enseignants de FLE en ligne par la biais de l'apprentissage biographique ». Causa, M., Galligani, S, Vlad, M. Formation et professionnalisation des enseignants de langues, Riveneuve éditions, 2013. ffedutice-00804450f.
- Colles, L., 2007. *Interculturel : des questions vives pour le temps présent*. Paris : Harmattan.
- Colles, L., Dufays J. -L. & THYRION F. (Dir.). 2006. *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* Sèvres, Proximité EME.
- Coste, D. 2013. *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Sèvres, Proximités EME.
- Decarlo, M., 1998. *L'interculturel*. Coll. Didactique des langues étrangères, Ed. CLE International, Paris.
- Dervin, F., 2011. *Impostures interculturelles*. Coll. Logiques sociales. Paris, L'Harmattan.
- KLUCKHOHN C. et KROEBER A-L., "Culture, a critical review of Concepts and Definitions", New York: Vintage Books, 1952. URL : <https://urlz.fr/pmqH>. (Consulté le: 01/07/2023).
- Lambert, F., 1994. *Images, langues étrangères, un le français dans le monde*. In Médias, faits et effets.
- Larousse. 1998. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris, Larousse.
- Porcher, L., 1995. *Le français langue étrangère*. Paris, Hachette,
- Maurice, A., 2014. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Canada, CEC.
- Porcher, L. 1998. « Programme, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère ». Revue ELA, n°69, Janvier-Mars.
- Puren, C. 1998. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan, Clé International, collection DLE.
- Rondeau, H., De Janon Torres, B., 2014. « Competencias culturales e interculturales : aplicación en la enseñanza del idioma francés », Revue Gaceta Sansana, 1(4), pp. 31-38.
- Séoud, A., 1997. *Pour une didactique de la littérature*. Paris, Hatier-Didier.
- Talbi, S-M. & Benmostefa-harig, F-Z., (2020). « Le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle ». Revue Synergies Algérie, n°28, pp. 43 – 58. URL : [http://gerflint.fr/Base/Algerie28/talbi\\_harig.pdf](http://gerflint.fr/Base/Algerie28/talbi_harig.pdf). (Consulté le 12/07/2023)
- Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. 2001. Conseil de l'Europe : Didier. Disponible sur l'URL : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. (Consulté le : 14/07/2023).
- Windmüller, F., 2010. « Les stéréotypes dans le récit de vie : un contenu d'apprentissage incontournable dans l'approche interculturelle en Didactique des Langues-Cultures », Synergies Pays germanophones n° 3, 2010, pp. 179-208

**Bencherki HERNOUNE**, est maître de conférences à l'Université Hassiba Benbouali de Chlef en Algérie. Il est spécialisé en didactique du Français Langue Etrangère. Ses recherches se concentrent sur l'apport de la psychologie cognitive et l'acquisition du savoir. Son intérêt particulier se focalise sur l'enseignement stratégique, la compréhension de l'écrit et les TICE. Il a publié des articles et a participé à des colloques nationaux et internationaux dans ce domaine.  
ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-5608-3536>

**Sidi Mohamed TALBI**, est maître de conférences à l'Université Hassiba Benbouali de Chlef en Algérie, membre du laboratoire LOAPL d'Oran 2, membre de l'équipe TICE, *Contextes Langage et Cognition* associée au laboratoire CHArt de Paris 8. Spécialiste en didactique du Français Langue Étrangère, en didactique de la littérature, en psychologie cognitive et en neurodidactique.

Auteur d'une thèse de Doctorat en didactique de la littérature de la langue française et de plusieurs articles scientifiques.

ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-2783-2670>

Received: January 21, 2024 | Revised: October 18, 2024 | Accepted: November 4, 2024 |  
Published: December 15, 2024

**L'IMPORTANTANCE DE LA COMMUNICATION NON VERBALE  
EN CLASSE DE FLE. CONCEPTS, APPLICATIONS ET  
PERSPECTIVES / THE IMPORTANCE OF NON-VERBAL  
COMMUNICATION IN THE FLE CLASSROOM. CONCEPTS,  
APPLICATIONS AND PERSPECTIVES<sup>1</sup>**

**DOI: 10.5281/zenodo.14341537**

**Résumé :** La communication non verbale joue un rôle crucial dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Cet article explore l'importance de la communication non verbale en classe de FLE, en examinant son impact sur la compréhension, l'expression, la motivation et l'interaction linguistique des apprenants. À travers une analyse des différents aspects de la communication non verbale, cet article propose des stratégies pédagogiques efficaces pour optimiser l'enseignement du FLE en tirant parti de ces éléments essentiels. Nous abordons les différentes dimensions de la communication non verbale telles que la gestuelle, les expressions faciales, la posture et le contact visuel, et analysons comment elles facilitent l'acquisition linguistique. En outre, nous examinons les stratégies pédagogiques qui peuvent être mises en œuvre pour maximiser l'utilisation de la communication non verbale en classe de FLE, en mettant l'accent sur son intégration dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Enfin, cet article met en lumière l'importance de la sensibilisation des enseignants et des apprenants à la communication non verbale afin de favoriser un environnement d'apprentissage efficace et inclusif.

Notre modeste contribution à l'étude de ce sujet veut montrer l'importance et le rôle de la communication non verbale dans l'enseignement –apprentissage du FLE, en mettant en exergue les stratégies de communication gestuelle et proxémique privilégiées par les professeurs de français. Nous exposerons, en suite, un état de l'étude du rôle de la communication non verbale dans l'enseignement du français langue étrangère à l'Université Nationale de Science et Technologie POLITEHNICA Bucarest, au Centre Universitaire de Pitesti, Roumanie et à travers une évaluation des résultats de travaux réalisés au cours des dernières années.

**Mots-clés :** Communication non verbale, Français Langue Étrangère (FLE), enseignement des langues.

**Summary:** Non-verbal communication plays a crucial role in the teaching and learning of a foreign language, especially in the context of teaching French as a foreign language (FLE). This article explores the importance of non-verbal communication in the FLE classroom, examining its impact on learners' comprehension, expression, motivation and linguistic interaction. Through an analysis of the different aspects of non-verbal communication, this article proposes effective pedagogical strategies to optimize the teaching of French as a foreign language by taking advantage of these essential elements. We address the different dimensions of nonverbal communication such as gestures, facial expressions, posture and eye contact, and analyze how they facilitate language acquisition. In addition, we examine pedagogical strategies that can be implemented to maximize the use of nonverbal communication in the FLE classroom, with a focus on its integration into teaching and learning activities. Finally, this article highlights the importance of educating teachers and learners about non-verbal communication in order to foster an effective and inclusive learning environment.

Our modest contribution to the study of this subject aims to show the importance and role of non-verbal communication in the teaching-learning of French as a foreign language, by highlighting the gestural and proxemic communication strategies favored by French teachers. We will then present a review of the study of the role of non-verbal communication in the teaching of French as a foreign language at the National University of Science and Technology

---

<sup>1</sup> **Mirela Valerica IVAN**, Université Nationale de Sciences et Technologie POLITEHNICA Bucarest, Roumanie, mirela.ivan@upb.ro

*POLITEHNICA Bucharest, at the University Center of Pitesti, Romania and through an evaluation of the results of work carried out in recent years.*

**Keywords:** *Non-verbal communication, French as a foreign language (FLE), language teaching.*

### **Introduction**

La communication non verbale (CNV) est un aspect essentiel de la communication humaine, jouant un rôle primordial dans divers contextes, y compris celui de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. En particulier, en classe de Français Langue Étrangère (FLE), la CNV revêt une importance particulière, tant pour les enseignants que pour les apprenants, en raison de son potentiel à faciliter la compréhension, l'interaction et l'engagement des apprenants.

Alors que le FLE vise à enseigner le français à des personnes dont ce n'est pas la langue maternelle, la communication non verbale offre un moyen supplémentaire de compréhension et d'expression. Dans le contexte de l'enseignement du FLE, la communication non verbale joue un rôle central dans la transmission et la réception des messages entre l'enseignant et les apprenants. Alors que la parole est un vecteur crucial dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la communication non verbale revêt une importance particulière dans la compréhension et l'expression linguistique, influençant l'interaction et la motivation des apprenants. Cette forme de communication englobe une gamme de signaux tels que la gestuelle, les expressions faciales, la posture et le contact visuel, qui peuvent compléter, renforcer ou même remplacer les mots dans un contexte d'apprentissage linguistique. Le langage corporel est souvent sous-estimé mais peut avoir un impact significatif sur la compréhension et l'acquisition de la langue.

Dans cet article, nous explorerons l'importance de la communication non verbale en classe de FLE, en examinant ses avantages pédagogiques, son impact sur l'interaction et l'apprentissage des apprenants, en mettant en évidence des stratégies pratiques, des exemples concrets et des implications pour l'enseignement et l'apprentissage. C'est ainsi que nous mettons en lumière les concepts fondamentaux de la communication non verbale et son rôle dans la compréhension, l'expression et l'interaction linguistique en classe de FLE. De plus, nous discuterons des stratégies pédagogiques de la communication non verbale que nous appliquons dans l'enseignement du français langue étrangère à l'Université Nationale de Science et Technologie POLITEHNICA Bucarest, au Centre Universitaire de Pitesti, Roumanie, à partir des données théoriques que nous maîtrisons déjà et à travers nos recherches empiriques et les résultats de nos travaux réalisés au cours de vingt dernières années. Nous considérons que ces stratégies peuvent être employées dans tous les établissements scolaires et universitaires pour tirer parti de la communication non verbale et favoriser un environnement d'apprentissage efficace et inclusif.

### **Concepts fondamentaux de la communication non verbale**

Tout d'abord il est nécessaire de fixer la notion de communication non-verbale par une définition donnée par Jacques Corraze:

« On entend par communication non-verbale l'ensemble des moyens de communication existant entre des individus vivants n'usant pas du langage humain ou de ses dérivés non sonores (écrits, langages des sourds – muets, etc.) ». (J. Corraze : 1980 :15)

Les modalités de communication non-verbales sont le langage du corps (mimique, gesticulation, posture, le mouvement du corps, l'allure) et les éléments de paralangage (le ton, la hauteur de la voix).

Tel qu'il appert de Denault, V. et Plusquellec, P. (2019 : 49-61)<sup>1</sup>, les cinq « canaux » de la communication non verbale les plus étudiés sont les expressions faciales, les gestes, les touchers, les regards et les postures. Les cinq catégories de sujets de recherche les plus étudiés, quant à elles, relèvent de la reconnaissance des émotions et de l'étude du non-verbal en lien avec l'enfance, la santé mentale et le fonctionnement du cerveau. L'étude des comportements d'imitation occupe la cinquième place.

La communication non verbale, souvent négligée mais omniprésente dans nos interactions quotidiennes, joue un rôle fondamental dans la transmission d'informations, l'expression des émotions et la construction des relations interpersonnelles, influençant souvent la manière dont nous sommes perçus et la façon dont nous interprétons les messages des autres.

En ce qui suit, nous explorerons brièvement quelques-unes des principales théories sur la communication non verbale, en mettant en lumière les contributions de chercheurs éminents tels qu'Erving Goffman, Paul Ekman, Edward Hall et d'autres. En analysant leurs idées fondamentales, nous allons examiner comment ces théories enrichissent notre compréhension de la communication humaine au-delà des mots.

Erving Goffman, sociologue de renom et écrivain influent, a développé la notion de la « *dramaturgie de la vie quotidienne* », selon laquelle les interactions sociales peuvent être interprétées comme des performances théâtrales où les individus jouent différents rôles pour façonner leur identité et influencer les perceptions des autres. Dans son ouvrage influent « *La présentation de soi dans la vie quotidienne* » (Goffman, 1959), il explore comment les individus façonnent leur identité sociale à travers des performances interprétées dans le cadre de situations sociales.

La déclaration de Goffman conformément à laquelle « dans le théâtre de la vie, chaque individu est un acteur » (Goffman, 1959 : 21) souligne l'idée que nous assumons des rôles sociaux spécifiques dans nos interactions quotidiennes, mettant en scène des comportements non verbaux pour communiquer des messages à notre public devant lequel nous assumons des rôles spécifiques pour influencer les perceptions des autres et pour façonner notre propre image publique. Une autre affirmation célèbre de Goffman est que « les acteurs sont les participants, les spectateurs sont les observateurs ». (idem). Cette idée met en lumière le rôle dual que jouent les individus dans les interactions sociales, à la fois en tant qu'acteurs jouant des rôles actifs et en tant qu'observateurs décodant les performances des autres, c'est-à-dire en décryptant les signaux non verbaux pour comprendre le sens caché derrière les comportements apparents.

### **Théorie des expressions faciales universelles**

Le psychologue renommé Paul Ekman est célèbre pour ses recherches révolutionnaires sur les expressions faciales et les émotions humaines. Il a développé la théorie selon laquelle certaines expressions faciales sont universelles et transcendent les cultures, ce qui signifie que les gens du monde entier interprètent ces expressions de la même manière.

Dans leur étude classique, Ekman et Friesen (1971) affirment : « Les expressions faciales d'émotions sont des signaux non verbaux universels de sentiments affectifs ».

---

<sup>1</sup> Denault, V. et Plusquellec, P. (2019), « La communication non verbale, 60 ans de connaissances révisées par les pairs » in *Médiation et information*, numéro 48 (Communication interpersonnelle et relation), pages 49-61,

[https://www.researchgate.net/publication/338113028\\_La\\_communication\\_non\\_verbale\\_60\\_ans\\_d\\_e\\_connaissances\\_revisées\\_par\\_les\\_pairs](https://www.researchgate.net/publication/338113028_La_communication_non_verbale_60_ans_d_e_connaissances_revisées_par_les_pairs), consulté le 21.02.2024

(Ekman et Friesen, 1971 : 124). Cette conclusion est étayée par des recherches empiriques démontrant que des expressions telles que le sourire de bonheur ou le froncement de sourcils de colère sont reconnues de manière similaire à travers le monde, indépendamment de leur origine culturelle.

Ekman souligne également que « les yeux et le visage parlent plus fort que les mots ». (Ekman, 1985 : 204). Il décrit six émotions primaires universelles (colère, dégoût, joie, peur, tristesse, surprise) et démontre le lien entre ces émotions primaires et les micro-expressions du visage qui sont, selon lui, des réactions nerveuses inconscientes, incontrôlables et très rapides. Cette observation met en avant le rôle prépondérant des signaux non verbaux, en particulier des expressions faciales, dans la communication humaine, soulignant leur capacité à transmettre des informations émotionnelles puissantes. Même lorsque les mots sont absents ou ambigus, les yeux et le visage peuvent transmettre des informations importantes sur les émotions et les intentions d'une personne.

Notre corps est donc très expressif et notre visage exprime, mieux que toute autre partie du corps, une large gamme d'affects, étant en même temps la zone de communication non-verbale que nous contrôlons le mieux. Le visage est, comme disait Ekman<sup>1</sup>, « le meilleur menteur non-verbal à l'aide duquel on peut exprimer un sentiment même si on ressent un autre ». Chaque fois qu'on ment ou on cache la vérité, il y a une discordance entre le langage parlé et le langage du corps, discordance qui est plus ou moins visible en fonction de plusieurs facteurs : l'appartenance culturelle de la personne en question, l'âge, le statut social et le sexe de la personne qui dissimule, en essayant de falsifier la réception correcte du message.

La fréquence de la dissimulation dans la vie quotidienne est plus grande que l'on puisse croire. « La plupart de nous mimons la curiosité et l'intérêt dans les dialogues avec les supérieurs ou nous nous montrons enchantés en recevant un cadeau qui ne correspond réellement à nos besoins ou à nos goûts ». (Ivan, M., 2004 : 59) Par exemple, les professeurs se trouvent eux aussi dans la situation de dissimuler par une mimique inexpressive son accord ou son désaccord avec les réponses des élèves ou étudiants en situation d'examen et cela pour ne pas les bloquer ou les influencer. Les enseignants, à leur tour, peuvent simuler l'attention et l'intérêt, mais les étudiants pourraient réussir mieux que les élèves de collège car la capacité de communication non-verbale dépend aussi de l'âge de la personne. Les adultes, ayant plusieurs possibilités imaginaires et un équilibre émotionnel plus grand, peuvent dissimuler mieux que les enfants et les jeunes ; de la sorte, une personne qui a un coefficient d'intelligence plus élevé, avec une expérience de vie plus riche et plus variée en sera plus apte que celle moins intelligente et sans expérience de vie. En ce qui concerne la profession, il est évident que ceux qui travaillent toujours en contact direct avec les gens (les acteurs, les professeurs, les psychologues, les avocats, etc.) détiennent « l'art de dissimuler » dans une mesure plus grande que ceux qui ne travaillent pas directement avec les gens. Par conséquent, un professeur devrait être plus capable de décoder correctement les messages non-verbaux de ses étudiants, même si ceux-ci cherchent à cacher leurs vraies pensées ; il réussit aussi à mieux encoder ses propres messages.

### **Le concept de proxémie et les distances sociales d'Edward Hall**

L'anthropologue culturel Edward Hall a introduit le concept de proxémie pour étudier la manière dont les individus utilisent et perçoivent l'espace dans leurs interactions sociales. Sa théorie met en évidence l'importance des distances sociales et

---

<sup>1</sup> Ekman cité par Ivan, Mirela, 2004, *L'importance de la communication non-verbale dans l'enseignement*, in *Studii și cercetări filologice, Seria limbi străine aplicate a Universității din Pitești, Facultatea de Litere*, nr.3 / 2004, p. 58

spatiales dans la communication interpersonnelle. Il a identifié différentes « zones » de proximité qui influencent nos comportements et nos relations avec les autres.

On rappelle brièvement sa classification des *zones* selon le type de relation existant entre deux protagonistes et en fonction de la distance physique les séparant lors d'une interaction et de fines règles culturelles. Il met ainsi en évidence 4 zones, variant selon les coutumes<sup>1</sup> :

- *intime* : zone hautement émotionnelle allant de 15cm à 45cm, c'est la distance séparant deux membres d'une même famille, par exemple ou extrêmement proches, dont les liens sont émotionnellement forts (contacts physiques, chuchotements, etc.). Les dialogues ne sont pas perceptibles par une personne hors de la zone. On la nomme parfois distance du secret.

- *personnelle* : de 45cm à 1,20m, on la nomme zone affective. Les liens sont émotionnellement moins intenses ; c'est la distance pour une discussion particulière, par exemple, entre deux personnes qui se connaissent bien (amies). Les dialogues sont audibles tout en restant relativement feutrés. On la qualifie de distance de la confiance.

- *sociale* : 1,20m à 3,60m, c'est la zone de sociabilisation avec des interactions entre individus se connaissant ou se côtoyant régulièrement (connaissances, collègues de travail, etc.). La voix se porte et se fait entendre sans effort.

- *publique* : ni contacts physiques, ni interactions directes, il s'agit de la distance existante entre une personne et un groupe d'individus (conférencier face à son auditoire, par exemple).

Dans son ouvrage phare « *La dimension cachée* », Edward Hall avance l'idée que « l'espace est une dimension sociale ». (Hall, 1966 : 23). Cette affirmation souligne que l'utilisation de l'espace est influencée par des normes culturelles et sociales, et que la proxémie joue un rôle essentiel dans la régulation des interactions sociales. Hall observe également que « les cultures ont des normes différentes pour la distance personnelle ». ((Hall, 1966 : 112) Cette observation met en évidence la diversité des attitudes envers l'espace et la proximité dans différentes cultures, soulignant l'importance de tenir compte du contexte culturel lors de l'interprétation des comportements non verbaux liés à la proxémie.

Erving Goffman, Paul Ekman et Edward Hall ont tous apporté des contributions significatives à notre compréhension de la manière dont les individus communiquent au-delà des mots, en mettant en lumière l'importance des performances sociales, des expressions faciales et de la proxémie dans nos interactions quotidiennes. Leurs idées continuent d'influencer de nombreux domaines, de la psychologie à la sociologie en passant par l'anthropologie, en nous aidant à décoder les nombreux aspects de la communication humaine au-delà des mots, en façonnant notre compréhension de la communication humaine dans divers contextes sociaux et culturels.

### **Les différents aspects de la communication non verbale en classe de FLE**

On a déjà établi que la CNV fait référence à tout message transmis sans l'utilisation de mots et englobe un large éventail de signaux et de comportements qui contribuent à la transmission et à la réception de messages linguistiques, car ils expriment néanmoins des messages significatifs. Ces signaux comprennent le langage corporel, c'est-à-dire les gestes, les expressions faciales, la posture corporelle, le contact visuel (ou le regard), la proximité physique et la tonalité de la voix, entre autres.

**1. Les gestes** : La gestuelle fait référence aux mouvements des mains et du corps qui accompagnent souvent la parole. L'ampleur et la réalisation de nos mouvements

---

<sup>1</sup> Raphaële Granger, « Apprenez à décoder le langage du corps », <https://www.manager-go.com/efficacite-professionnelle/communication-non-verbale.htm> , mis à jour le 22/03/2022, consulté le 20.02.2024

marquent notre état : détendu, anxieux, chaleureux, hostile, menaçant, ouvert ou fermé. Les mouvements amples, maîtrisés et lents sont des signes de confiance en soi et d'aise. Au contraire, des mouvements saccadés ou rapides, des gestes comme passer sa main dans ses cheveux, se frotter le nez, la bouche ou le menton sont autant d'éléments qui peuvent trahir une grande anxiété ou un mensonge.

En classe de FLE, la gestuelle accompagnant la parole peut renforcer le message verbal en le rendant plus concret et plus vivant. Les gestes aident à clarifier le sens des mots et des phrases, en fournissant des indices contextuels et en renforçant la communication verbale. Ils peuvent également servir à illustrer des concepts abstraits, à clarifier des instructions ou à fournir des exemples visuels. Par exemple, un enseignant utilisant des gestes pour illustrer le concept d'action peut aider les apprenants à mieux comprendre et mémoriser le vocabulaire lié aux activités quotidiennes.

**2. Les expressions faciales :** Les expressions faciales sont un moyen puissant de communiquer des émotions et des attitudes qui enrichissent le discours verbal. Un sourire chaleureux de l'enseignant peut encourager les apprenants et créer un environnement d'apprentissage positif, tandis qu'une expression de surprise ou d'excitation peut susciter leur curiosité et leur intérêt. En classe de FLE, les expressions faciales de l'enseignant peuvent aider à maintenir l'engagement des apprenants et à clarifier le ton et l'intention du discours. De même, les apprenants peuvent utiliser des expressions faciales pour montrer leur compréhension, leur confusion ou leur enthousiasme à l'égard du contenu linguistique présenté.

Les messages de l'expression faciale, en combinaison avec la gesticulation et la position du corps enrichissent la communication non-verbale et nous aident à déchiffrer la face réelle des choses ce qui contribue à l'optimisation des relations interhumains. Par exemple, un enseignant qui sait décoder les messages non-verbaux de ses étudiants, en observant que la plupart d'eux se tiennent les joues appuyées dans les mains ou les bras croisés, se rendra compte à temps qu'il n'a pas réussi à capter l'attention et l'intérêt de son auditoire et qu'il devra prendre des mesures concrètes pour dissiper l'air accablant et inhibant d'ennui des étudiants pour pouvoir toucher le but de son cours.

**3. La posture et le langage corporel :** Nos mouvements ainsi que la façon dont nous les faisons, sont des indicateurs forts de ce que nous ressentons intérieurement et de nos intentions réelles. Face à face, côte à côte, assis, debout, etc. notre position face à notre interlocuteur détermine également notre rapport à ce dernier.

La position générale de notre corps, l'inclinaison de notre tête, les gestes faites avec nos mains ou avec nos pieds et la façon dont nous nous positionnons face à un interlocuteur envoient des messages inconscients à ce dernier : chaleur et bienveillance ou bien au contraire hostilité et agressivité.

« Dos droit, pieds bien ancrés dans le sol, mains contrôlées, regard non fuyant, sont autant d'éléments projetant confiance en soi, solidité et force, un certain charisme. Dos courbé vers l'avant, regard fuyant, mains constamment torturées marquent, au contraire, une puissante impression de timidité, malaise, manque de confiance en soi, nervosité, etc. Bras ou jambes croisés dénotent une attitude fermée. »<sup>1</sup>

Donc la posture corporelle en dit long sur l'état émotionnel et l'attitude d'une personne. La posture de l'enseignant peut refléter son autorité, son engagement et son ouverture à la communication. En classe de FLE, une posture ouverte et détendue de la part de l'enseignant peut favoriser un climat d'apprentissage positif et encourager les interactions, tandis qu'une posture rigide ou fermée peut créer une distance émotionnelle

---

<sup>1</sup> Raphaële Granger, « Apprenez à décoder le langage du corps », <https://www.manager-go.com/efficacite-professionnelle/communication-non-verbale.htm>, mis à jour le 22/03/2022, consulté le 20.02.2024

avec les apprenants. De même, les apprenants peuvent utiliser leur posture pour exprimer leur intérêt et leur engagement dans le processus d'apprentissage.

**4. Le contact visuel :** Le regard, appelé aussi « le miroir de l'âme », renvoie un maximum d'informations à celui qui sait le décrypter.

« Le regard peut être présent, appuyé, fixe, instable, fuyant, tourné vers le haut ou plutôt vers le sol, droit ou bien distrait et envoyer différentes informations : domination, manipulation, fuite, anxiété, agacement, ennui, colère, chaleur, bienveillance, etc. Nous devons prendre soin de regarder notre/nos interlocuteurs dans les yeux sans être toutefois trop insistant, ce qui aurait comme conséquence de mettre ce(s) dernier(s) mal à l'aise. »<sup>1</sup>

Le contact visuel établit une connexion directe entre l'enseignant et les apprenants, renforçant ainsi l'interaction et la compréhension mutuelle. En maintenant un contact visuel avec les apprenants, l'enseignant peut susciter l'attention et l'engagement, et encourager la participation active en classe de FLE. Le contact visuel et la posture ouverte favorisent une interaction plus fluide et plus dynamique en classe de FLE. En encourageant les apprenants à maintenir un contact visuel et une posture attentive, l'enseignant peut promouvoir des échanges linguistiques plus spontanés et authentiques.

#### **5. La proximité physique**

La façon dont nous occupons l'espace détermine notre position par rapport à notre/nos interlocuteurs. Les spécialistes en communication non verbale observent qu'une personne influente sera à l'aise en tous lieux, occupera tout l'espace dont elle dispose, réduisant et/ou augmentant la distance entre elle et son/ses interlocuteurs au gré de son discours, faisant tantôt preuve de domination (distance réduite), tantôt de recul (prise de distance accentuée). « Cette occupation de l'espace marque leur charisme et joue en faveur de leur force de persuasion ». <sup>2</sup>

Dans le contexte de l'enseignement, dans un établissement scolaire,

« une salle de classe est généralement divisée en 2 territoires, celui des enseignants et celui des élèves. Le territoire de l'enseignant est d'habitude délimité, l'enseignant disposant d'une table plus large que les pupitres des élèves ». (Ivan, L., Chelcea, A. et Chelcea S, 2021 : 328-329, notre traduction.)

Pendant l'enseignement, affirment-ils, l'enseignant a le droit de pénétrer le territoire des élèves, la réciprocité étant permise seulement avec l'accord de celui-ci. Les sociologues cités soulignent que le déplacement de l'enseignant dans le territoire qu'il occupe dans l'espace de la salle de classe communique aux apprenants les émotions que celui-ci ressent, ainsi que les relations qu'il veut établir avec ses apprenants.

L'idée c'est que plus la distance physique entre l'enseignant et ses apprenants augmente, plus les apprenants ont l'impression que l'enseignant a une nature froide, qu'il est hostile. Le maintien d'une distance appropriée entre l'enseignant et les apprenants favorise un sentiment d'intimité tout en respectant les limites personnelles, ce qui encourage une interaction positive et équilibrée en classe.

**6. La tonalité de la voix :** Les éléments caractérisant la voix sont les suivants : le timbre (grave ou aigu), le volume, le débit (il s'agit de la vitesse à laquelle nous parlons), l'intonation (le ton de la voix). Il est important de moduler le ton de notre voix afin de capter l'attention de nos interlocuteurs. Le professeur, par exemple, doit créer dans sa classe une ambiance propice à l'apprentissage, en s'usant d'une voix appropriée,

---

<sup>1</sup> idem

<sup>2</sup> idem

ni trop rapide et élevée pour ne pas effrayer, ni trop faible et monotone pour ne pas ennuyer.

Un bon professeur devra trouver toujours une méthode pour capter l'intérêt des étudiants afin de maintenir leur concentration à un niveau élevé et donc agrandir l'efficacité de la tâche à accomplir. Les connaissances de psychologie sociale, de didactique et de pédagogie représentent un outil indispensable à la portée de l'enseignant, l'aidant à décoder correctement les messages non-verbaux des étudiants ainsi que d'encoder ses propres messages.

Un enseignant qui n'est pas sûr de lui-même montrera aux apprenants, sans le vouloir, des signes non verbaux qui laissent transparaître son incertitude en évitant le contact direct avec les yeux, en se déplaçant tout le temps, en touchant ses cheveux ou ses vêtements. Au contraire, l'enseignant expert et sûr de lui a des mouvements calmes, sourit, choisit le ton adapté à la situation donnée, maîtrise bien l'espace de la salle de classe et « contrôle » ses apprenants par son attitude, en utilisant des gestes appropriés avec la main, le visage ou avec son corps entier.

### **Les rôles de la communication non verbale dans l'interaction en classe**

En classe de FLE, la CNV joue un rôle essentiel car elle complète et enrichit la communication verbale (elle pouvant aider à clarifier le sens du langage parlé), facilitant ainsi l'apprentissage de la langue cible. Ces éléments non verbaux revêtent une importance particulière dans la mesure où ils peuvent renforcer les relations interpersonnelles et assurer la compréhension mutuelle entre les enseignants et les apprenants. En plus, là où les apprenants proviennent de différentes cultures et contextes linguistiques, la communication non verbale devient un outil crucial pour faciliter la compréhension et l'expression, permettant de compenser les lacunes linguistiques et de renforcer le sens des énoncés.

#### **1. Clarification du sens linguistique**

La communication non verbale fournit des indices essentiels pour la compréhension et l'interprétation du langage parlé en classe de FLE. Les gestes et les expressions faciales de l'enseignant peuvent jouer un rôle crucial dans la clarification du sens linguistique des mots et des phrases, en particulier pour les apprenants débutants qui ont une connaissance limitée de la langue cible. Par exemple, en utilisant des gestes ou des expressions faciales pour accompagner des instructions ou des explications, l'enseignant peut aider les apprenants à comprendre plus facilement les concepts linguistiques abstraits. Un sourire ou un hochement de tête peut indiquer l'approbation ou l'encouragement, tandis qu'un froncement de sourcils peut signaler la confusion ou le désaccord. Les apprenants utilisent également la communication non verbale pour exprimer leurs pensées et leurs sentiments, ce qui facilite l'interaction en classe et renforce la compréhension mutuelle.

#### **Exemples:**

Lors de l'enseignement de nouveaux mots de vocabulaire, l'enseignant peut utiliser des gestes explicites qui illustrent visuellement les concepts linguistiques abstraits, aidant ainsi les apprenants à associer le mot à son sens et à sa prononciation.

Par exemple, pour expliquer aux débutants le verbe « boire », on peut faire un geste par la main imitant un verre à la main qui monte vers la bouche. Pour valider la réponse d'un apprenant, on prononce « Oui, c'est correct ! » / « C'est juste ! » et on fait en même temps un geste d'approbation avec le pouce levé ou on fait un mouvement de la tête répété bas-haut. Au contraire, quand la réponse est fautive, on dit « Ce n'est pas correct ! » et on fait un geste avec l'index levé vers le haut avec un mouvement répété droite-gauche. Quand on dit « Silence, s'il vous plaît ! » ou « Chut ! », on peut placer l'index sur les lèvres. Pour s'assurer de la compréhension des apprenants, l'enseignant

doit demander de temps en temps « Est-ce-que vous m'entendez ? » en faisant un geste avec les mains placées derrière les oreilles. Si on veut qu'un étudiant passe au tableau pour travailler un exercice, on dit « Monte/ passe au tableau, s'il te plaît ! » avec l'index tendu indiquant la direction. Pour renforcer l'énoncé « Répète ! », on peut faire un geste avec le doigt qui tourne dans l'air plusieurs fois, et les exemples peuvent continuer.

Lors de l'enseignement du vocabulaire des émotions, un enseignant de FLE peut utiliser des expressions faciales exagérées pour illustrer chaque émotion, aidant ainsi les apprenants à associer les mots à des sentiments spécifiques.

## **2. Renforcement de l'engagement et de la motivation**

La CNV peut également être utilisée pour renforcer l'engagement et la motivation des apprenants en classe de FLE. Un enseignant qui utilise un langage corporel ouvert et positif peut créer un environnement d'apprentissage accueillant et encourageant, où les apprenants se sentent valorisés et soutenus dans leurs efforts d'apprentissage. La communication non verbale peut renforcer aussi la confiance et l'estime de soi des apprenants en classe de FLE. Les encouragements verbaux accompagnés de gestes positifs, tels que des applaudissements ou des tapes dans le dos, peuvent aider les apprenants à se sentir valorisés et compétents, ce qui les incite à participer activement et à prendre des risques dans leur apprentissage linguistique. De plus, une posture ouverte et détendue de la part de l'enseignant peut encourager les apprenants à se sentir à l'aise et en sécurité pour exprimer leurs idées et leurs opinions en français, même s'ils commettent des erreurs.

### **Exemple :**

En accueillant les apprenants avec un sourire chaleureux, un langage corporel ouvert, positif qui accompagne la question « Comment allez-vous ? » ou « Vous allez bien ? » et, si possible, une poignée de main ferme au début de chaque cours, un enseignant de FLE peut instaurer un climat de confiance et de respect mutuel qui favorise l'engagement et la participation active.

## **3. Facilitation de l'interaction sociale**

La communication non verbale facilite également l'interaction sociale en classe de FLE, permettant aux apprenants de communiquer efficacement malgré les barrières linguistiques. Les gestes, les expressions faciales, le contact visuel et tout le langage corporel permettent aux apprenants de communiquer des émotions, des attitudes et des intentions, même en l'absence de mots. Cela renforce les liens entre les apprenants et crée une atmosphère de camaraderie et de coopération, en favorisant le développement de compétences interpersonnelles telles que l'empathie, la collaboration et la prise de perspective, qui sont essentielles pour la communication efficace en français et dans d'autres langues. Lors d'activités de groupe, les apprenants peuvent utiliser des gestes et des expressions faciales pour exprimer leur compréhension mutuelle, leur encouragement et leur soutien, renforçant ainsi leur collaboration et leur engagement dans la tâche.

### **Exemple :**

Dans le cas de nos étudiants non-philologues en première année, où le blocage psychologique et la peur du ridicule sont plus élevés que dans le cas des étudiants en deuxième ou troisième année (en raison du fait qu'en première année ils ne se connaissent pas entre eux et ne connaissent ni leur professeur), la plupart d'eux ont la tendance de ne pas participer activement au cours de français ; ils préfèrent de se taire que de commettre des fautes de langue ou d'expression, ce qui n'est pas à désirer pour un enseignant qui veut des apprenants actifs et impliqués. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant est décisif !

## **Stratégies pédagogiques et applications concrètes de la CNV en classe de FLE**

Pour intégrer efficacement la communication non verbale en classe de FLE, les enseignants peuvent mettre en œuvre plusieurs stratégies pédagogiques efficaces. Cela peut inclure l'utilisation de gestes explicites pour accompagner les explications, l'adoption d'une posture ouverte et encourageante pour favoriser un climat d'apprentissage positif, et l'encouragement des apprenants à utiliser des gestes et des expressions faciales pour renforcer leur communication verbale.

### **a) Utilisation d'un langage corporel ouvert et positif**

On a déjà dit plus haut que les enseignants de FLE doivent utiliser un langage corporel ouvert et positif pour créer un climat d'apprentissage accueillant et encourageant. Cela peut inclure des gestes affirmatifs, des expressions faciales souriantes et une posture détendue, qui favorisent un climat de confiance et de bienveillance. L'enseignant peut utiliser une multitude de gestes et d'expressions faciales pour établir une connexion émotionnelle avec les apprenants et pour fournir un feedback instantané aux apprenants, favorisant ainsi un environnement d'apprentissage ouvert et bienveillant.

### **Cas pratiques :**

Lors de l'accueil des apprenants en classe, l'enseignant peut adopter une posture ouverte, faire un sourire chaleureux et maintenir un contact visuel direct pour signifier son intérêt et sa disponibilité à interagir. Des signaux tels que des hochements de tête, des sourires d'encouragement ou des pouces levés peuvent renforcer positivement les efforts des apprenants et les encourager à persévérer. Ce sont des gestes que nous appliquons chaque jour dans nos interactions en classes de FLE avec nos étudiants de notre Université<sup>1</sup> et les résultats sont excellents.

### **b) Modélisation et pratique**

Les enseignants peuvent modéliser l'utilisation appropriée de la communication non verbale en intégrant des gestes et des expressions faciales dans leur enseignement et encourager les apprenants à adopter des comportements similaires dans leurs interactions linguistiques. Des activités de mise en pratique, telles que des jeux de rôle ou des simulations, peuvent aider les apprenants à développer leur propre répertoire de gestes et d'expressions.

Assez récemment, Dimberg, Thunberg et Elmehed<sup>2</sup> ont montré que les visages d'étudiants universitaires réagissaient de manière automatique à des expressions faciales visibles seulement 30 millisecondes. L'imitation automatique serait à la base de la contagion émotionnelle. Définie comme « la tendance à mimer et synchroniser les expressions faciales, vocalisations, postures et mouvements avec ceux d'une autre personne et, par conséquent, à converger émotionnellement » (Hatfield, Cacioppo, & Rapson, 1994 : 5, notre traduction), la contagion émotionnelle est un mécanisme adaptatif qui permet à tout un chacun de ressentir les émotions d'autres personnes.

Ainsi, les activités de jeux de rôle et les scénarios de la vie réelle offrent aux apprenants l'occasion d'utiliser la CNV de manière authentique pour communiquer dans des situations pratiques. Les jeux et les activités dynamiques permettent aux apprenants

---

<sup>1</sup> L'Université Nationale de Science et Technologie POLITEHNICA Bucarest, Centre Universitaire de Pitești, Roumanie

<sup>2</sup> Cités par Denault, V. et Plusquellec, P. (2019), « La communication non verbale, 60 ans de connaissances révisées par les pairs » in *Médiation et information*, numéro 48 (Communication interpersonnelle et relation), pages 49-61, [https://www.researchgate.net/publication/338113028\\_La\\_communication\\_non\\_verbale\\_60\\_ans\\_d\\_e\\_connaissances\\_revisees\\_par\\_les\\_pairs](https://www.researchgate.net/publication/338113028_La_communication_non_verbale_60_ans_d_e_connaissances_revisees_par_les_pairs), consulté le 21.02.2024

de s'exprimer librement et spontanément, favorisant ainsi l'utilisation naturelle de la CNV.

**Cas pratiques :**

En organisant des simulations de situations de la vie quotidienne, comme faire les achats, commander au restaurant ou demander des renseignements dans la rue, les apprenants peuvent mettre en pratique leur compréhension de la CNV en utilisant des gestes, des expressions faciales et du langage corporel pour communiquer efficacement. En jouant à des jeux de rôle, comme le jeu de devinettes ou le jeu de mime, nos apprenants utilisent la CNV pour transmettre des informations et interagir avec leurs pairs de manière ludique et engageante.

**c) Observation des expressions faciales et du langage corporel des apprenants**

Les enseignants de FLE doivent également être attentifs aux expressions faciales et au langage corporel de leurs apprenants, car ils peuvent fournir des indices sur leur compréhension, leur engagement et leur bien-être émotionnel. De même, les apprenants peuvent utiliser la communication non verbale pour montrer leur intérêt et leur engagement dans la leçon, ce qui encourage l'enseignant à continuer à fournir un feedback et un soutien appropriés.

**Cas pratiques :**

Pendant les activités de groupe, nous avons l'habitude d'observer les expressions faciales des apprenants pour évaluer leur niveau de confort et d'implication, intervenant si nécessaire pour encourager la participation ou clarifier les instructions. Les étudiants qui évitent le regard direct, qui ont la bouche comprimée et qui ont le front plissé montrent qu'ils ne comprennent pas le cours ou qu'ils ne sont pas intéressés par son contenu. Au contraire, si les étudiants ont les yeux ouverts, les épaules légères et le regard clair ils nous envoient le message que le cours est compréhensible et intéressant.

**d) Formation de l'enseignant**

Les enseignants de FLE devraient être sensibilisés à l'importance de la communication non verbale et recevoir une formation spécifique pour développer leurs compétences dans ce domaine. Des séances de formation axées sur la gestuelle, les expressions faciales et la posture pourraient être intégrées aux programmes de formation des enseignants.

Personnellement, nous avons étudié le langage non verbal en 2002, dans le cadre d'un master dont la dissertation finale a eu comme thème « Le langage non verbal. L'expressivité du visage ». Dès lors nous sommes restés passionnés à ce sujet et nous avons compris réellement l'importance de la communication non verbale dans la vie quotidienne et dans notre métier de professeur. Et nous pouvons témoigner que ces informations appliquées dans le cadre de nos classes de FLE nous ont aidé décisivement pour atteindre nos objectifs pédagogiques, pour attirer nos étudiants dans les activités entreprises et pour gagner leur intérêt et leur sympathie.

La CNV offre de nombreuses possibilités pour enrichir l'enseignement et l'apprentissage en classe de FLE. En utilisant des stratégies pratiques et en intégrant des activités interactives, les enseignants vont encourager l'utilisation efficace de la CNV par les apprenants, favorisant ainsi une communication fluide et authentique en français.

**Avantages pédagogiques de la communication non verbale et son impact sur l'apprentissage du FLE**

La communication non verbale offre plusieurs avantages pédagogiques en classe de FLE. Elle permet de créer un environnement d'apprentissage inclusif (surtout pour les spécialisations où les groupes d'étudiants qui apprennent le français sont assez hétérogènes) et favorise l'engagement des apprenants. Les gestes et les expressions faciales du professeur peuvent aider à clarifier le sens des mots et des phrases, facilitant

ainsi la compréhension des apprenants. De plus, la communication non verbale contribue à établir un lien émotionnel entre l'enseignant et les apprenants, ce qui favorise un climat positif d'apprentissage. L'impact de la CNV sur l'interaction et l'apprentissage des apprenants est donc immense, car elle influence également l'interaction en classe et l'apprentissage des apprenants. Les gestes et les expressions faciales peuvent être utilisés pour encourager la participation des apprenants, les motiver et renforcer leur confiance en eux. De plus, en observant et en imitant les comportements non verbaux de l'enseignant et de leurs pairs, les apprenants peuvent améliorer leur compétence communicative et leur prononciation.

Au risque de se répéter, on considère très utile de reprendre, en résumé, l'importance de la communication non verbale dans l'enseignement du FLE, car son impact est significatif sur l'apprentissage et la maîtrise du français langue étrangère. En combinant les signaux non verbaux avec le langage verbal, les apprenants peuvent améliorer leur compréhension, leur expression, leur motivation et leur interaction linguistique.

**1. Compréhension** : La communication non verbale facilite la compréhension en fournissant des indices supplémentaires aux apprenants. Les gestes de l'enseignant, ses mimiques et sa posture peuvent clarifier le sens d'un message verbal, surtout pour les débutants ou dans des situations de compréhension complexe. De même, les apprenants peuvent interpréter les signaux non verbaux de l'enseignant pour déchiffrer le sens et l'intention du discours.

**2. Expression** : Pour les apprenants, la communication non verbale est un outil essentiel pour exprimer leurs idées et leurs sentiments avec plus de clarté et d'impact, en particulier lorsqu'ils maîtrisent encore peu le vocabulaire ou la grammaire. Les gestes et les expressions faciales leur permettent de compenser les lacunes linguistiques et de communiquer de manière plus fluide et plus efficace avec leurs pairs et avec leur enseignant.

**3. Motivation** : La communication non verbale peut également influencer la motivation des apprenants. Un enseignant qui utilise des gestes et des expressions dynamiques suscite généralement un plus grand intérêt chez les apprenants, les encourageant ainsi à participer activement en classe et à s'investir davantage dans leur apprentissage, ce qui améliore et agrandit donc leur interaction linguistique.

**4. Perspectives et défis** : Bien que la CNV offre de nombreux avantages en classe de FLE, elle pose également des défis uniques, notamment en ce qui concerne la diversité culturelle et l'interprétation des signaux non verbaux. À l'avenir, il est essentiel pour les enseignants de FLE de prendre en compte ces défis et d'adopter des approches inclusives qui reconnaissent et respectent les différences culturelles dans l'interprétation de la CNV.

## **Conclusions**

Nous avons choisi l'étude de la communication non verbale parce que nous avons voulu démontrer l'importance des paramètres non verbaux et situer leur fonction métalinguistique en situation pédagogique dans l'enseignement du français comme langue étrangère. Notre étude confirme que la communication non verbale est un outil efficace de bon déroulement d'une leçon et permet à l'apprenant à s'exprimer librement spontanément et d'être actif dans l'acte pédagogique.

En conclusion, la communication non verbale joue un rôle vital en classe de FLE, en facilitant la compréhension linguistique, en renforçant l'engagement et la motivation des apprenants, et en facilitant l'interaction sociale. En comprenant les concepts fondamentaux de la CNV, en les intégrant activement dans leur pratique pédagogique et en les appliquant de manière appropriée, les enseignants de FLE

peuvent exploiter le potentiel de la CNV pour créer un environnement d'apprentissage dynamique, efficace, positif et enrichissant. Par conséquent, il est essentiel pour les enseignants de FLE de reconnaître et d'utiliser efficacement la communication non verbale pour optimiser l'expérience d'apprentissage linguistique de leurs apprenants. En combinant efficacement les signaux verbaux et non verbaux, les enseignants peuvent aider les apprenants à développer leurs compétences linguistiques et interculturelles de manière significative et authentique, ce qui renforce leur estime de soi et leur confiance en eux dans l'apprentissage du français langue étrangère. En plus, il est crucial d'accorder une attention particulière à la formation et au développement des compétences en communication non verbale dans la formation des enseignants de FLE, afin d'optimiser l'efficacité de l'enseignement et d'améliorer l'expérience d'apprentissage des apprenants. Toutefois, pour exploiter pleinement le potentiel de la CNV, il est essentiel de relever les défis liés à la diversité culturelle et d'adopter des approches inclusives qui tiennent compte des besoins et des préférences individuels des apprenants.

#### **Références bibliographiques**

- Corraze J., 1980, *Les communications non verbales*, Paris, PUF.
- Corraze, J., 2010, *Les Communications non verbales*, (6e éd.), Paris, PUF.
- Denault, V. et Plusquellec, P., 2019, « La communication non verbale, 60 ans de connaissances révisées par les pairs » in *Médiation et information*, numéro 48 (« Communication interpersonnelle et relation »), p. 49-61, [https://www.researchgate.net/publication/338113028\\_La\\_communication\\_non\\_verbale\\_60\\_ans\\_d\\_e\\_connaissances\\_revisees\\_par\\_les\\_pairs](https://www.researchgate.net/publication/338113028_La_communication_non_verbale_60_ans_d_e_connaissances_revisees_par_les_pairs), consulté le 21.02.2024.
- Ekman, P., & Friesen, W. V., 1971, *Constants across cultures in the face and emotion*, *Journal of personality and social psychology*, 17(2), 124.
- Ekman, P., 2010, *Je sais que vous mentez ! L'art de détecter ceux qui vous trompent*, Éd. Michel Lafon, 349p.
- Goffman, E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Goffman, E., 1959, *La présentation de soi dans la vie quotidienne*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Hall, E., 1966, *La dimension cachée*, Paris, Seuil.
- Hall, E., 1973, *Le langage silencieux*, Paris, Maison Mame.
- Hatfield, Cacioppo & Rapson, 1994, *Emotional Contagion*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ivan, L., Chelcea, A., Chelcea S., 2021, *Comunicarea nonverbala în interactiunile cotidiene*, Bucuresti, Comunicare.ro.
- Ivan, M., 2004, « L'importance de la communication non-verbale dans l'enseignement », in *Studii și cercetări filologice. Seria Limbi Străine*, no 3 / 2004, p. 57-60.
- Raphaële Granger, 2022, « Apprenez à décoder le langage du corps », <https://www.manager-go.com/efficacite-professionnelle/communication-non-verbale.htm>, mis à jour le 22/03/2022, consulté le 20.02.2024.



<https://cdn2.webmanagercenter.com/di/wp-content/uploads/2015/06/communication.jpg>

« Pour que la communication soit réussie, il faut qu'il y ait concordance entre le message verbal et le non verbal. »

**Mirela Valerica IVAN** est docteur en langue et littérature française, Maître de Conférence à l'Université Nationale de Sciences et Technologie POLITEHNICA Bucarest, Roumanie, le centre Universitaire de Pitesti, 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).

Received: March 27, 2024 | Revised: October 14, 2024 | Accepted: November 9, 2024 |  
Published: December 15, 2024

**IL TEATRO COME STRUMENTO EMOTIVO  
NELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO LS: IL CASO DEGLI  
STUDENTI DI PRIMO ANNO ATTRAVERSO IL METODO DI  
PROCESS DRAMA / THE THEATRE AS AN EMOTIONAL TOOL  
IN LEARNING ITALIAN FL: THE CASE OF FIRST YEAR  
STUDENTS THROUGH THE PROCESS DRAMA METHOD<sup>1</sup>**

DOI: [10.5281/zenodo.14341751](https://doi.org/10.5281/zenodo.14341751)

**Riassunto** : In questo articolo, illustriamo il ruolo cruciale delle emozioni nel processo di apprendimento dell'italiano LS, tramite il teatro come eccellente strumento emotivo e privilegiato che garantisce un'acquisizione duratura, mostrando la combinazione vincente tra corpo-mente che mettono in valore la motivazione e l'autostima appoggiando su un approccio umanistico-affettivo. Cerchiamo inoltre di sottolineare i benefici delle emozioni positive quando si impara una lingua straniera, attraverso il process drama in cui abbiamo trovato che contribuisce con eccellenza a migliorare le competenze comunicative, dialogiche, linguistiche e performative del discente.

**Parole chiave** : teatro, apprendimento, emozioni, process drama, italiano.

**Abstract**: In this article, we illustrate the crucial role of emotions in the learning process of Italian FL, through the theater as an excellent emotional and privileged tool, that guarantees a lasting acquisition, showing the successful combination between body-mind that highlights the motivation and self-esteem depending on an affective humanistic approach. Moreover, we try to emphasize the benefits of positive emotions during the learning of a foreign language, through the process drama in which we found that contributes excellently to improve the learner's communicative, dialogic, linguistic and performative skills.

**Keywords**: theater, learning, emotions, process drama, italian.

### **Introduzione**

In ambito glottodidattico, la creatività assume un ruolo progressivamente sempre più rilevante. Offrire una formazione altamente efficace ai discenti, significa integrare o privilegiare un insieme di metodi e tecniche per favorire e migliorare lo sviluppo sia individuale sia socio-relazionale dei discenti. Infatti, costruire percorsi didattici che valorizzano il potenziale espressivo dell'alunno e stimolano la creatività di quest'ultimo è diventato pertanto fondamentale. Oggi, pare estremamente riduttivo provare di insegnare una lingua in situazioni che sono artificiali ponendo l'accento solamente su qualche aspetto del linguaggio e delle competenze ad esso connesse. Il fallimento dei metodi cognitivisti, che risultavano troppo meccanici, ebbero come conseguenza lo sviluppo in ambito glottodidattico, di una nuova corrente all'inizio degli anni settanta: quella degli approcci comunicativi che hanno apportato notevoli mutamenti in seno alla didattica.

La lingua viene intesa non come un insieme ascettico di strutture e regole, bensì come un mezzo di interazione con la realtà e quindi con chi ci circonda. In altre parole si passa da uno studio fondato sull'analisi, quello di Chomsky, ad uno studio basato sull'utilizzo pragmatico, approcci comunicativi della lingua. Perciò è possibile affermare la centralità del discente dopo l'abbandono e l'inefficacia dell'insegnamento frontale basato sulla figura del docente, creando però un ambiente di lavoro favorevole all'apprendimento, motivante allo studio e all'uso della lingua. (Magnani;2002)

---

<sup>1</sup> **Boutheina KERACHE**, Badji Mokhtar - Annaba University, Algeria, [boutheina.kerache@univ-annaba.dz](mailto:boutheina.kerache@univ-annaba.dz); **Sandra Sabrina TRIKI**, Badji Mokhtar - Annaba University, Algeria, [sandra-sabrina.triki@univ-annaba.dz](mailto:sandra-sabrina.triki@univ-annaba.dz)

Un elemento molto importante per la realizzazione del successo didattico sarà il grado di coinvolgimento emotivo raggiunto dai discenti e l'interesse che l'attività selezionata sarà in grado di suscitare in loro.

La glottodidattica ha da sempre mostrato un grande interesse particolare alla didattizzazione delle diverse tipologie testuali, e soprattutto a quelle teatrali. È stato un oggetto di studio da tantissimi ricercatori stranieri ed italiani.

Oggi si manifesta un'enorme varietà di metodologie che integrano l'insegnamento delle lingue e il teatro. Mettiamo in evidenza l'importanza dell'inserimento delle diverse attività teatrali nella classe d'italiano LS, che diventa un mezzo emotivo privilegiato nel processo di apprendimento dell'italiano lingua straniera. Secondo il TLIL (Theatre and Language Integrated Learning) promosso da parte dell'insegnante ricercatrice, Flora Sisti, il teatro "è la forma di comunicazione dialogica più vera, più vicina ad un contesto linguistico-comunicativo naturale" che provoca emozioni forti e grande coinvolgimento, guidando l'apprendente ad una acquisizione buona (Sisti 2001, 277).

### **Problematica :**

Come possiamo sviluppare le competenze comunicative ed espressive degli studenti di primo anno attraverso il metodo di process drama ?

Elenchiamo nella parte seguente gli obiettivi principali di questo lavoro e per realizzare una rappresentazione teatrale avvincente.

### **Obiettivi:**

1. Sviluppare le potenzialità espressive insieme a quelle comunicative
2. Stimolare la creatività e le capacità di un pensiero divergente e critico.
3. Migliorare le proprie capacità, la conoscenza del sé
4. Potenziare l'autostima, lo sviluppo affettivo, relazionale e linguistico.
5. Arricchire il proprio bagaglio lessicale.
6. Promuovere il rispetto di sé, delle regole e degli altri

### **1. Teatro e scuola**

La scuola riveste un ruolo rilevante nella formazione teatrale degli studenti, visto che il tempo in cui si trascorre è notevole. Il teatro dà la possibilità di attivare dimensioni che siano emotive e sensoriali e che spesso non vengono valutate nella formazione degli giovani adolescenti.

È doveroso alla scuola di adottare ed individuare metodologie didattiche che mettano in valore gli aspetti dell'apprendimento, incluse quelli affettivi ed emozionali. Infatti, nel processo di apprendimento "analizzare" si rivela poco efficace, in altre parole insufficiente, occorre inoltre mettere in pratica quanto viene appreso, concretizzando il principio didattico del "*learning by doing*": una lingua viene veramente acquisita nel momento in cui la si utilizza.

Integrare nuove tecniche e metodologie al curriculum scolastico di tipo teatrale, significa coinvolgere i discenti e renderli più attivi, esprimendo le emozioni che abbiamo dentro attraverso il proprio corpo, mettendo in atto le competenze performative insieme a quelle linguistiche. In altre parole si tratta di far nascere un metodo alternativo, integrativo e nuovo, che necessita la creazione di un ambito favorevole e positivo per gli studenti.

### **2. Il teatro come mezzo emotivo nella glottodidattica**

Come è stato evidenziato sopra, il ruolo ricoperto dalla scuola nel coinvolgimento dell'allievo e di far nascere una serie di metodi di tipo comunicativo ad hoc, mettendo in

rilievo diversi aspetti tra i quali emotivi, che vengono spesso trascurati e sottovalutati. Proviamo prima di riflettere sul sistema scolastico di ieri e su quello attuale.

Nella scuola tradizionale, ci si conta spesso su un sistema verticale appoggiato su una lezione frontale. Un sistema centrato sulla figura dell'insegnante che si considera come la fonte del sapere. Troviamo, infatti, un'apprendente passivo, in cui si trova costretto a seguire certe regole senza interagire che ha paura di essere giudicato o controllato, immerso in un'istruzione maggiormente cognitiva. Negli ultimi decenni, invece, ricercatori nel campo, gli psicologi e i pedagogisti hanno affermato l'importanza dell'aspetto emotivo quanto quello cognitivo e che i ragazzi devono essere ascoltati prima di tutto e non condannati. Loro hanno bisogno di comunicarsi, condividere emozioni ed esperienze con altrui. Tutto questo si manifesta tramite il teatro in questo caso, come viene sviluppato subito sotto (Bonato, 2016).

Dunque rendere conto di questo punto riguardo i docenti e i pedagogisti, fa nascere il bisogno di trovare metodologie utili e di creare un ambiente di studio favorevole al discente e per integrarle immediatamente al curriculum scolastico.

In Italia il teatro-scuola, magari non essendo presente stabilmente nel curriculum e nei programmi, secondo una certa legislazione che consente le attività teatrali, ha inventato la propria espressione comunitaria e pubblica che davvero lo rende distinguibile.

Si rivela uno stretto legame tra emozione e corpo oppure movimento, che si incontra nell'origine della parola stessa "emozione", dal verbo latino *moveo* («muovere») che, considerato con il prefisso *e-* («movimento da»), chiarisce la tendenza intrinseca all'azione, o a disporre di un contesto formativo sperimentale per la conoscenza delle emozioni. Queste ultime vanno incarnate attraverso il corpo, messe in gioco. Tramite il corpo vengono espressi sentimenti, stati d'animo, paura, amore e dubbio, occupando lo spazio scenico in maniera significativa perché ciascun movimento ha una giustificazione espressiva. Occorre riflettere che nella vita quotidiana noi usiamo il nostro corpo per comunicare ed esprimerci (Gisotti, 2004).

Il teatro delinea un "cerchio narrativo" protetto, in cui i ragazzi e gli insegnanti possono raccontare ed esprimersi senza vincoli, e in cui possono comprendersi reciprocamente. È con il corpo che il ragazzo comincia a conoscere se stesso e ciò che lo circonda, attraverso cui anche lui ha la possibilità di esprimere le proprie emozioni, pulsionalità. La pratica del teatro non ha solamente il ruolo di coltivare e di curare, ma altrettanto di nutrire. Le emozioni rappresentano l'essenza del teatro, il teatrante si sottopone ad un riscaldamento impegnativo per cogliere tutte le sfumature dell'animo umano, lui cerca di comprendere come vengono espresse le emozioni per riuscire a interpretarle in modo adeguato in una messa in scena mira ad emozionare il pubblico. La messa in scena determina l'allestimento che deve essere creato, e il grado di intensità che deve essere sviluppato al fine di emozionare chi sta guardando (Bonato, 2016).

### **3. L'insegnamento/ apprendimento della lingua straniera, associando il movimento e l'emozione**

Nei suoi primi anni, il bambino usa le diverse parti del suo corpo per comunicare: sorrisi, contatto visivo, gesto etc. Lui inizia così ad esprimersi e a scoprire il proprio contesto circostante. In questo quadro, vediamo come l'apprendente-attore si può manifestare con il gesto espressivo per incarnare in qualche modo il fondo interiore.

Spesso quello che viene appreso al livello cognitivo potrebbe essere dimenticato velocemente, mentre quello che viene percepito sia fisicamente che emotivamente non si dimentica mai. Il fatto di svolgere riscaldamenti articolatori e fisici, vale a dire unire il movimento, l'emozione e la parola. Ciò che permette di far velocizzare la memorizzazione, far dimenticare ogni tipo di blocco oppure paura.

Far entrare le "*arts vivants*" in seno al processo di insegnamento/apprendimento della lingua straniera e in modo specifico il teatro, aiuta l'apprendente a trovare la propria

identità e a manifestarsi con una nuova forma espressiva. Esistono innumerevoli punti comuni tra apprendere una disciplina (teatro) e apprendere una lingua, tra cui: parlare con armonia, trovare il tono giusto, rispettare l'accento tonico ed intonazione. Il docente accompagnatore, si manifesta come un partner e collaboratore attivo, vivace, che stimola prima di tutto i suoi allievi tanto con il proprio corpo. Liberarsi di tutto quello che restringe lo spazio in cui i gesti si presenta quali: tavole, sedie, lavagne. Aprire lo spazio che ci circonda, significa al contempo aprire il proprio spazio interiore. Ci si rende conto che apprendere tramite una nuova forma di saper fare, implica ad accettare di superare la paura di muovere, ad accettare anche di liberare l'emozione (Hinglais e Pouyé, 2016).

Sono i gesti ed i movimenti che parlano prima della voce. Dai quali possiamo far capire e comprendersi, se la parola manca, possono esserci: la postura, il gesto, la mimica. Imparare l'italiano LS con un mezzo artistico, fornisce l'opportunità ai nostri discenti di scoprire la cultura italiana, a migliorare delle capacità linguistiche e teatrali ma anche un punto molto importantissimo da accennare che sono esposti a scoprire un'intera gestualità e mimica facciale che accompagnano il discorso degli italiani. Essi, infatti gesticolano mentre parlano con segni, gesti, il che rende questo fenomeno molto conosciuto in tutto il mondo.

#### **4. Emozione, motivazione e piacere in correlazione con l'apprendimento della lingua italiana tramite il teatro**

Uno dei motivi principali della scelta del teatro come supporto per un apprendimento potenzialmente efficace è la forte carica motivazionale che sviluppa spesso negli apprendenti, che per lo più consente lo sviluppo di emozioni "positive" collegate al piacere. Come viene confermato dagli contributi della neuroscienza, le situazioni che generano emozioni negative come timore, stress e ansia non favoriscono un apprendimento duraturo (Cardona, 2001).

Infatti, per evitare l'attivazione del filtro affettivo che possiede ogni studente, secondo Krashen occorre che i docenti siano incoraggiati a suscitare l'interesse dell'apprendente, instaurando un clima favorevole in classe capace di attivare i processi cognitivi quali l'attenzione, la memoria e il ragionamento, rinforzando l'autostima dei discenti (Krashen, 1982).

Il cervello umano riceve numerosi input che non vengono tutti immagazzinati, dato che esso mira a filtrarli tenendo conto di un criterio che esamina il grado di interesse che possediamo verso di essi. Cioè per riuscire a memorizzare un input, la propria attenzione deve essere focalizzata su di esso, e questo può avvenire se l'input risulta interessante. Secondo l'approccio "*Stimulus Appraisal Theory*", la decisione di apprendere si focalizza su una valutazione di tipo emozionale, in riferimento a certi criteri quali la novità dell'input, la sua piacevolezza e rilevanza (M. De Iaco, 2020). Questo rapporto tra emozione e motivazione ha delle implicazioni che sono operative per l'insegnante di lingua: un ambiente coinvolgente può essere costituito, suggerendo metodologie didattiche significative e positive emozionalmente.

Nella seguente parte, mettiamo in mostra due metodi teatrali estremamente differenti che sono: il process drama e il Glottodrama.

#### **5. Il process drama**

Questa forma drammatica nasce in Inghilterra, negli anni settanta, a seguito del metodo freiriano (metodo sviluppato dall'educatore brasiliano Paulo Freire, basato sul dialogo, seguendo un sistema liberatorio invece di quello tradizionale autoritario e che mira a costruire delle occasioni dialogiche e collaborative e lo spirito critico degli allievi) e della corrente umanistico-affettiva. Viene usata in classe a scopo didattico/formativo,

per la crescita dell'individuo e lo sviluppo creativo del bambino. Si focalizza sull'improvvisazione teatrale, concepita non solamente come produzione orale, ma anche come scrittura creativa. L'uso del termine "process", non è casuale, questa parola evoca l'idea di un processo in trasformazione e della creazione di un percorso con i discenti.

Il PD non segue un copione ma parte da un pre-testo o canovaccio (una fotografia, un video, una canzone, un quadro, una leggenda, un romanzo...), che deve innanzitutto suscitare domande e essere adeguato all'età, ai bisogni linguistici-comunicativi e agli scopi didattici degli apprendenti. Si sviluppa un tipo di collaborazione tra insegnante e discenti, che cancella la tradizionale gerarchia. Per spiegare meglio, intendiamo una sorta di alternanza, nel senso che, sia i partecipanti che l'insegnante lavorano in modo alternativo quando si tratta della funzione di registi, autori e attori. Il docente, assume dunque il ruolo di guida, di mediazione. Il fatto che rende il discente a proprio agio, si sente più motivato. In qualche modo, esso viene responsabilizzato. Il percorso creato dalla squadra non prevede spettatori esterni: ciò rende ogni partecipante libero di dover memorizzare battute e azioni o di essere giudicato. Questo fatto libera il proprio potenziale espressivo (Piazzoli, 2011).

Secondo l'esponente principale del "drama in Education" l'inglese Heathcote, attraverso "l'educational drama", si può trasmettere molto di più che con una lezione di tipo frontale (Heathcote, 1984). Spesso, i membri del gruppo assumono un "ruolo collettivo", dove si esprimono al medesimo tempo. Spostando l'attenzione da interpretare e recitare per un pubblico all'esplorazione con il gruppo. Definito come un approccio liberatorio, rispetto ad altre forme teatrali, il process drama non si basa su una comunicazione controllata o semicontrollata come è il caso del roleplay o canovacci scritti, il process drama si focalizza su una comunicazione spontanea, favorita in contesti comunicativi che si rivelano autentici in cui i ruoli sono negoziabili.

Dewey parla dal potenziale del coinvolgimento emotivo per l'apprendimento, spiegando che nel provare emozioni, il discente è capace di creare nuovi significati. Si collega l'esperienza vissuta con ciò che si è appreso, e dunque associa un ricordo a un'emozione (Dewey, 1973).

Negli anni recenti, gli studi e le sperimentazioni su questo metodo sono notevolmente aumentati sia in Italia che in altri Paesi. Sono stati applicati nell'insegnamento dell'italiano LS/L2. È stato tenuto a proposito un laboratorio process drama presso l'Università degli studi di Milano da parte dell'insegnante d'italiano L2 in Australia Erika Piazzoli, nell'ambito dei corsi Stranimedia per studenti cinesi, in cui viene confermata la validità e l'efficacia di questa tecnica teatrale.

## 6. Il Glottodrama:

È un progetto che mira ad applicare le tecniche teatrali allo studio della lingua straniera, co-finanziato e approvato dal "Liflong Learning Programme" nel 2007 dall'Unione Europea e mette alla prova una metodologia innovativa per l'insegnamento delle lingue, ordinato dal Laboratorio di Ricerca Linguistica di Culturiana. L'idea nasce all'interno dell'Istituto Novacultur di Roma, in partenariato tra Università, scuole e gruppi di ricerca nazionali ed esteri. Potrebbe essere usato sia come un corso di lingua proprio e vero sia come un'attività integrativa. Allo stesso tempo si lavora sugli aspetti recitativi e linguistici, con orientamento umanistico-affettivo e si riferisce ai metodi comunicativi, mettendo in considerazione gli aspetti sia fisici che mentali della comunicazione. Al contrario dei metodi tradizionali, lascia più spazio all'espressione del discente, cercando di sviluppare le competenze comunicative in quest'ultimo, aiutandolo ad acquisire maggiore sicurezza ed autostima.

È considerato come un metodo flessibile, adatto a qualunque livello di conoscenza della lingua, è possibile usarlo sia come attività integrativa che come un corso di lingua

proprio e vero. Dunque, i partecipanti sperimentano quest'esperienza con tutti i sensi (vista, udito, tatto), vengono coinvolti non solamente dal lato razionale ma anche dal quello emotivo, tutto ciò rende la memorizzazione più veloce, l'apprendimento più efficace e l'acquisizione duratura.

In questo metodo, la figura dell'insegnante si mostra in modo diverso. Egli diventa un animatore che facilita il processo d'apprendimento grazie a un rapporto empatico con l'apprendente (Milici, 2019).

Al contrario del process drama, il Glottodrama si basa su un insegnante di lingua e un altro di recitazione e su un testo da seguire. La compresenza delle due figure si fonda sulla complementarità, sullo scambio armonico delle competenze didattiche, si considera come un'opportunità di arricchimento per tutti i due. Dal punto di vista sperimentale, per dare avvio ad un laboratorio teatrale, sarebbe necessario mettere in valore: un angolo oppure un'aula laboratorio disponibile nella scuola e che è dedicata per la messa in scena con i sussidi necessari. Una camera per filmare la rappresentazione finale ecc...

### 7. L'elemento ludico

Apprendere attraverso il gioco si svolge spesso durante l'infanzia, ma inserirlo nell'insegnamento degli adulti giovani o meno giovani si dimostra come un momento privilegiato di espressione e di comunicazione che sembra favorevole per l'apprendimento. Un ambiente ludico significa un ambito protetto, sereno e dunque privo di stress emotivo. L'inserimento dell'elemento ludico è per definizione l'attivazione del "rule of forgetting" di Krashen, per cui il discente, divertendosi, dimentica che sta studiando una lingua (Balboni, 2013).

L'attenzione dell'apprendente è focalizzata dunque sullo scopo da raggiungere e non sul meccanismo linguistico, questo consente di abbassare il livello del filtro affettivo, costruendo una base di acquisizione ottima. Intrinsecamente, il gioco risulta come un'attività gratificante in sé e non nel fine che si ottiene, infatti, dall'inizio, è preferibile chiarire ai partecipanti nel laboratorio teatrale che stanno per giocare in tutti i sensi. Costruire una "troupe" teatrale unita per realizzare una rappresentazione teatrale autentica.

Il fortissimo coinvolgimento dell'attività ludica mantiene la motivazione e l'attenzione alte, che conducono i discenti ad avere una predisposizione maggiore allo studio grazie al loro elemento intrinseco piacevole, sia in ottica schiettamente neurofisiologica che quella affettiva. All'interno del gruppo vengono attivati i processi di cooperazione e di socializzazione, questo vantaggio dell'elemento ludico, rafforza il gruppo, e rende il livello di cooperazione alto.

Far entrare le emozioni positive in classe attraverso il gioco, vuol dire creare un contatto tra docente-discente e dar vita ad un gruppo-classe. Quest'ultimo si conferma come uno spazio principale di crescita in cui l'apprendente sviluppa la propria identità, sperimenta le sue abilità. Lui è in un continuo scambio con colleghi della stessa età e anche con insegnanti. Permette di costruire fiducia nel gruppo e di creare e sviluppare legami.

Fare una squadra, rende facile la creazione di un clima positivo fondato sulla collaborazione e la condivisione, lasciando ogni schema mentale e modelli rigidi. Tutto questo contribuisce ad arrivare ad un apprendimento autentico per eccellenza.

La progettazione universale per l'apprendimento oppure The UDL (Universal Design for Learning) è un approccio didattico innovativo che mette in valore vari canali per l'apprendimento quali: video, sport, teatro, musica e l'apprendimento digitale e cooperativo. Allo scopo di rimuovere ogni ostacolo di apprendimento e fare in modo che l'allievo impari nella modalità con cui si trova più a suo agio.

Il teatro ha diverse funzioni: insegna, diverte, intrattiene, dà la possibilità di produrre una rappresentazione teatrale, staccandosi dalla realtà, il discente-attore si comporta

come se fosse un'altra persona, si esprime liberamente grazie a questa distanza protetta, giungendo alla catharsis.

### **8. Corpus e metodologia**

I soggetti di questo elaborato sono studenti di primo anno presso il dipartimento d'italianistica iscritti alla Facoltà di Lettere e Lingue dell'Università di Badji Mokhtar Annaba. Loro possiedono una conoscenza di base A1-A2 nella lingua italiana. I discenti hanno l'età di diciassette a venti anni e hanno già studiato l'italiano LS al liceo(per due anni).

Il numero: ventinove studenti (sette maschi, ventidue femmine) provenienti da diverse città dell'Est algerino. In questo elaborato, abbiamo scelto di esporre i lavori di tre gruppi.

Durata: dieci ore.

L'unità didattica compiuta con loro è stata eseguita durante le lezioni dell'orale che è un modulo fondamentale per lo sviluppo comunicativo e linguistico dello studente. In questa unità, gli studenti imparano un nuovo lessico al riguardo del viaggio, delle vacanze, dei mezzi di trasporto. La metodologia usata in questo elaborato è quella qualitativa in cui facciamo riferimento ad una griglia di osservazione(osservatore/trice partecipante) attraverso cui osserviamo l'atmosfera della classe, gli studenti, l'interazione tra insegnante-studente...

### **9. La struttura del lavoro:**

Il nostro lavoro è diviso in tre fasi, la prima fase è quella dedicata alla motivazione, nel tentativo di stimolare i discenti e di creare un clima di socializzazione. La seconda fase in cui viene fornito un input testuale per presentare il tema scelto dall'autrice poi la terza fase che prevede la rappresentazione della scena finale. Le vediamo tutte sotto in modo dettagliato:

#### **A. Prima fase: la motivazione**

In questa fase motivazionale, abbiamo scelto di introdurre il tema attraverso la tecnica del Brainstorming che focalizza sulla discussione tra i membri di ciascun gruppo su un problema specifico lasciando libero lo scambio comunicativo e far emergere idee creative.

La classe viene divisa in piccoli gruppi di quattro a cinque studenti. Ad ogni gruppo sono stati distribuiti dei foglietti per poter scrivere le loro ipotesi secondo le proprie conoscenze pregresse. L'insegnante scrive sulla lavagna le domande seguenti : quali mezzi di trasporto preferite usare per viaggiare? Secondo voi, quale mezzo di trasporto usano spesso gli italiani per viaggiare? (durata quindici minuti)

Hanno cominciato a riflettere insieme sulle domande fornite. Dopo la durata impostata, gli abbiamo chiesto di appendere i loro foglietti sulla lavagna, condividendo con noi le loro preferenze e riflessioni.

#### **Gruppo A:**

I loro mezzi di trasporto preferiti sono: la macchina e l'aereo. Secondo loro, perché sono semplicemente più comodi rispetto ad altri mezzi, "la macchina e l'aereo per viaggiare, perché sono molto comodi".

Per quanto riguarda la seconda domanda, loro suppongono che gli italiani usino spesso i treni per viaggiare.

#### **Gruppo B:**

I mezzi di trasporto preferiti: l'aereo e l'autobus.

Hanno scelto questi due mezzi perché li trovano più pratici e comodi. “signora, abbiamo scelto l’aereo perché accorcia le distanze” interviene uno di loro. “L’autobus l’abbiamo scelto perché è meno caro”.

Per la seconda domanda, loro pensano che gli italiani usino spesso l’aereo per viaggiare.

### **Gruppo C:**

I mezzi di trasporto preferiti: la nave e il treno.

Questo gruppo preferisce i mezzi sopra menzionati perché: “preferiamo viaggiare in nave perché ci piace l’avventura e la vista meravigliosa del mare”

“Con il treno possiamo raggiungere la destinazione velocemente”

Questo gruppo trova che gli italiani usino spesso il treno per viaggiare.

Tutti gli studenti si sono espressi oralmente e hanno dimostrato un grande interesse per il tema. Gli abbiamo mostrati con il Data-show le immagini dei mezzi di trasporto usati in Italia (treni, pullman, tram, autobus...).

Nella parte motivazionale, abbiamo notato che i nostri discenti erano liberi ad esprimersi senza stress e paura.

### **B. La seconda fase: globalità e analisi**

In questa fase, è stato introdotto un testo che possiede il titolo di “*I treni in Italia*”. Questo testo è derivato dal manuale “*Nuovissimo Progetto Italiano 1*” pagina ottantacinque, accompagnato da un glossario per chiarire qualche termine. Abbiamo invitato gli studenti a leggerlo individualmente poi l’abbiamo spiegato a loro il contenuto e di che cosa si tratta in modo dettagliato. Dopo la lettura e la discussione sul tema introdotto, li abbiamo invitati a rispondere alle seguenti domande brevemente:

1. Gli italiani viaggiano in treno?
2. Quali sono le differenze tra le Freccie e i Regionali?
3. Dove si può fare il biglietto?

In questa parte, abbiamo notato che gli studenti hanno potuto rispondere correttamente alle domande e hanno dimostrato un grande interesse.

Poi abbiamo fornito a ciascun gruppo un biglietto di treno italiano, da cui devono rispondere alle domande proposte dall’insegnante. Il primo gruppo che finisce sarà il vincitore.

(Tempo : due minuti)

Le elenchiamo qui sotto :

1. Da dove parte il treno? E dove arriva?
2. Quale giorno parte il treno? A che ora?
3. A che ora arriva?
4. Quante persone viaggiano?
5. Quanto costa il biglietto?

Da questo esercizio gli studenti:

- 1) hanno potuto avere in possesso un biglietto concreto, da cui hanno conosciuto la struttura di un biglietto del treno italiano.
- 2) Hanno potuto sviluppare un immenso spirito competitivo.
- 3) Hanno arricchito il loro lessico al riguardo di viaggi ,treni, prenotazione...
- 4) Hanno potuto rinforzare le loro competenze comunicative.

### **C. La terza fase: verifica e sintesi**

Nell’ultima fase, gli abbiamo chiesto : immaginate che vi trovate in Italia, organizzate un viaggio insieme ad un posto turistico o ad una città italiana. Abbiamo scelto di fargli un sorteggio nella scelta dei mezzi di trasporto: autobus-treno-aereo.

Inoltre, gli abbiamo fornito dei siti e delle piattaforme famosi in Italia per prenotare e fare un biglietto nel mezzo di trasporto ottenuto: Ryanair, flixbus, Alitalia, Trenitalia, Itabus...

Di seguito vediamo il lavoro eseguito da parte dei tre gruppi.

**a. Il primo gruppo :**

Mezzo di trasporto: il treno.

Punto di partenza: Milano.

Destinazione: Venezia.

Numero dei partecipanti: tre studentesse.

Loro propongono che due di loro sono nuove studentesse straniere a Milano e che parlano poco l'italiano però riescono ad esprimersi.

• **La scenateatrale:**

Salsabil: guarda che bella stazione Tesnime! (Milano Centrale)

Tesnime: sì, affascinante!

Salsabil: ora dobbiamo acquistare un biglietto per Venezia. Guarda! lì, credo che sia una biglietteria.

Tesnime: peccato! È chiusa, cosa facciamo adesso?

Salsabil: boh! Non ho un'idea.

(Una signorina che passa in quel momento e gli chiede: "scusi, avete bisogno di una mano? Che c'è?")

Salsabil: stiamo per acquistare un biglietto per Venezia, purtroppo la biglietteria è chiusa e non sappiamo cosa facciamo.

La signorina: non preoccupate! C'è la biglietteria automatica qua vicina da cui potete acquistarlo, per caso anch'io vado lì. Venite!

Tesnime: davvero! Che coincidenza!

(Questo gruppo ha creato uno schermo di una biglietteria in forma cartacea e l'hanno appeso sul muro prima di cominciare la rappresentazione)

La signorina: ecco! Prima bisogna selezionare la lingua che desideri utilizzare. Poi la stazione di partenza eccola qua "Milano Centrale", punto d'arrivo dovete scegliere "Venezia S.Lucia", andata e ritorno?

Salsabil: solo andata.

La signorina: okay, allora il treno parte dopo venti minuti, lo prendete?

Tesnime: certo che lo prendiamo.

La signorina: allora per voi due, sono quarantadue euro. Pagate con carta di credito o in contanti?

Salsabil: in contanti signorina. Eccoli. (hanno messo le banconote e le monete).

La signorina: ecco a voi i biglietti, potete tirarli fuori.

Tesnime: grazie di cuore!

La signorina: prego! Ci vediamo a Venezia.

Salsabil: ciao!

Tesnime: ciao!

(Dopo due ore) un foglietto viene appeso da una di loro.

Salsabil: finalmente arrivate!

Tesnime: che meraviglia!

Salsabil: guarda che bellezza! È il Canal Grande Tesnime.

Tesnime: sì, è veramente spettacolare, andiamo a cercare una gondola, dai! Sbrigmaticara!

Salsabil: Gondoliere!

**b. Il secondogruppo:**

Mezzo di trasporto: l'autobus.

Punto di partenza: Bologna.  
Destinazione: Lago di Garda.  
Numero dei partecipanti: tre studentesse.  
Loro suppongono che sono tre amiche. Una di loro telefona alle altre due amiche e gli propone di trascorrere il weekend al Lago di Garda.

• **La scenateatrale:**

Hadil: pronto ragazze! Come state?

Fareh: ciao Hadil, sto bene grazie.

Hadil: allora, quale è il vostro programma questo weekend?

Manel: niente di speciale.

Hadil: che ne dite di andare al Lago di Garda?

Fareh: non è una cattiva idea.

Manel: perché no.

Hadil: sono sul sito di Itabus, c'è un'offerta pazzesca. Il biglietto andata e ritorno costa solo venti euro.

Fareh: non ci credo!

Manel: quanti posti rimangono Hadil?

Hadil: aspetta! pochissimi.

Manel: quindi, prenotiamo subito.

Hadil: sì, certo.

(Dopo tre giorni al Lago di Garda) una di loro appende la striscia.

Fareh: allora ragazze, lo so che volete anche voi un caffè.

Hadil: sì, con questa vista stupenda vorrei prendere un caffè e un cornetto e tu Manel?

Manel: io invece, vorrei un cappuccino e un tiramisù.

Hadil: mm... che buono!

Hadil: poi andiamo a fare una gita a piedi, facciamo delle spese.

Manel: subito dopo, che ne dite di prendere il traghetto e andare a visitare Malcesine?

Fareh: secondo me, dobbiamo pranzare prima perché quello ristorante di fronte fa una pizza buonissima.

Hadil: va be'.

Manel: d'accordo.

(Questo ultimo discorso è stato svolto nell'arrivo delle ragazze al Lago, mentre si sono spostate al Bar e anche quando si sono messe).

**c. Il terzogrupo:**

Mezzo di trasporto: l'aereo.

Punto di partenza: Verona.

Destinazione: Cagliari.

Numero dei partecipanti: tre studentesse.

Le tre ragazze si preparano per gli esami che saranno dopo quindici giorni. Ma decidono all'improvviso di fare un'avventura indimenticabile.

(Ripassanoinsieme)

•

**a scenateatrale:**

Lina: chenoia!

Hana: io non riesco a concentrarmi più.  
Dalia: va bene, una piccola pausa ragazze, io devo prendere un caffè.  
Lina : secondo me, dobbiamo cambiare l'atmosfera.  
Hana: che fortuna! Non ci credo! (naviga sul suo computer)  
Dalia: che c'è?  
Hana: un volo a Cagliari con un prezzo incredibile andata e ritorno su Ryanair.  
Lina: sul serio! Ma quanto?  
Hana: undici euro.  
Dalia: ma quando?  
Hana: allora, giovedì prossimo sarà l'andata poi il ritorno sarà sabato sera.  
Lina: che bello! Sarà il mio compleanno, così lo festeggeremo lì.  
Dalia: ah! Vero cara Lina.  
Hana: prenoto subito. Visto che è la nostra prima volta io e Lina, secondo te Dalia, quali posti dobbiamo visitare a Cagliari?  
Dalia: dovrete visitare l'Anfiteatro Romano, Quartiere Marina. Poi al tramonto, andiamo al Bastione di Saint Remy, la vista dall'alto è spettacolare da cui possiamo vedere tutta la città, il porto, il mare, i bellissimi edifici e infine andiamo alla discoteca la sera con Gianna.  
Lina: che bello! Poi?  
Hana: andare in Sardegna cioè fare un tuffo alle sue spiagge.  
Dalia: esatto! L'ultima volta, Gianna mi ha proposto di portarci con la sua macchina.  
Hana: ma tu ci sei già stata al mare lì, vero?  
Dalia: sì, e non vedo l'ora di tornarci.  
Lina: penso che io debba subito preparare la mia valigia.  
Hana: la prima cosa da mettere è il costume da bagno.  
Dalia: mi raccomando! Non dimenticate la crema abbronzante!

## 10.

## Discussioni e conclusione

Per concludere, è possibile affermare che il teatro è un utile strumento pedagogico da adottare nelle scuole. Questa miniera fa nascere nei discenti delle emozioni piacevoli, lasciando un ricordo emotivo positivo che li accompagnerà durante il percorso formativo rimanente. È necessario inserire l'apprendente all'interno di un gruppo coeso empaticamente che faciliti l'apprendimento e l'acquisizione e contribuisce al miglioramento delle competenze linguistiche insieme a quelle performative, rafforzando l'autostima e la sicurezza, come è stato accennato all'inizio. Occorre quindi creare situazioni coinvolgenti e stimolanti per il discente, consentendogli al contempo di agire anche sulla lingua di apprendimento ( l'italiano LS in questo caso).

Bisogna ribadire che l'esperienza teatrale permette all'apprendente-attore di essere in grado di autocontrollarsi, diventando più consapevole della giusta pronuncia del vocabolo, della intonazione adeguata, della posizione giusta della lingua e delle labbra, ciò gli consente d'altra parte, di autocorreggersi automaticamente, quando si rende conto che per esempio una tale parola non è stata pronunciata correttamente. Bisogna accennare che la fase finale delle rappresentazioni degli gruppi era preceduta da una sessione di correzione degli errori grammaticali e morfosintattici e di riscaldamento.

Arriviamo a dire che il teatro è un mezzo autentico e valido di ambito olistico per eccellenza che si deve essere curricularizzato e integrato in seno delle scuole algerine, esso bisogna essere sfruttato al massimo per accrescere il lessico dei nostri discenti, prendendo i paesi più sviluppati come modello, allontanandosi di ogni metodo tradizionale, che pone l'apprendente in una posizione passiva, ripetendo come un papagallo, bensì sviluppare le abilità dialogiche e comunicative in un'ambientazione

vera, rilassante, priva di stress, in cui si può esprimere in modo spontaneo senza provare emozioni negative o spiacevoli.

Durante il laboratorio, l'allievo si dimentica che sta imparando, entrano in un flusso emotivo che li fa dimenticare lo spazio esterno e il tempo, questo accade grazie al gioco e dunque imparano di più. Insomma, un laboratorio in lingua straniera (in questo lavoro: l'italiano come LS) potrebbe realizzarsi secondo ciò che abbiamo cercato di dimostrare attraverso il nostro articolo, una messa in scena ben strutturata.

	<b>Fase 1</b>	<b>Fase 2</b>	<b>Fase 3</b>
L'attitudine del docente	-Incoraggia e stimola gli studenti a lavorare in gruppo. -attenta a controllare ciascun gruppo se hanno bisogno di un chiarimento.	-semplifica le informazioni. - ascolta le risposte degli studenti senza interromperli. -fa parlare gli studenti introverti.	-Consiglia e guida gli studenti. - osserva le loro rappresentazioni senza interromperli.
L'attitudine del discente	-Motivato/a. - dimostrano un grande interesse.	-Partecipatore attivo -ascolta e prova a rispondere alle domande oralmente in modo corretto. -Curioso/a di sapere di più.	-fa degli sforzi per manifestarsi. -gioca il proprio ruolo con maggiore bravura.
Gli studenti chiedono domande pertinenti?	Sì	Sì	/
L'interazione tra l'insegnante-lo studente	Positiva	Positiva	/
La partecipazione dei soggetti all'interno del gruppo in classe.	-Alcuni membri timidi che non si interagiscono all'interno del gruppo.	-Visto l'elemento competitivo introdotto all'attività 2, in questa fase tutti i membri partecipano perché vogliono vincere la squadra avversaria.	-C'è una coesione tra i membri.  - la complicità all'interno del gruppo.

Figure 1:la griglia d'osservazione

### **Referimenti bibliografici**

Balboni, P, 2013, "Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico", EL.LE, vol.2-num.1, 2280-6792.

Bonato, F, 2016, *Emozioni sulla scena Educazione emotiva e teatro*, Erickson.

De Iaco, M, 2020, "La dimensione del piacere in classe: emozioni positive e didattica delle lingue" in SELM, n4-6, 5-6. [La dimensione del piacere in classe. Emozioni positive e didattica delle lingue](#) (consulté le 10/10/2022).

Dewey, J, 1973, (a cura di) *The philosophy of John Dewey: The structure of Experience*, Chicago Press, Chicago.

Fonio, F, 2013," *La pratica teatrale come strumento per l'apprendimento dell'italiano lingua straniera: un tentativo di bilancio e nuove prospettive*", *Epilogos*, 3. <http://eriac.univ-rouen.fr/la-pratica-teatrale-come-strumento-per-lapprendimento-dellitaliano-lingua-straniera-un-tentativo-di-bilancio-e-nuove-prospettive/> (consulté le 05/06/2023).

Gisotti, G, 2004, *il teatro laboratoriale nella scuola*, Carocci faber.

- Hinglais, S e Pouyé, H, 2016, « *FLE par les techniques théâtrales : une didactique renouvelée qui génère son propre système d'évaluation. Point de vue de praticiens* », Calabiana, Approcci teatrali nella didattica delle lingue Parola, corpo, creazione, *lend*, Innovalangues, p 19-22.
- Heathcote, D, 1984, «*The authentic teacher: Signs and Portents*», in L. Johnson, C. O'Neill (eds.), Dorothy Heathcote, collected writings of drama and education, London, Hutchinson
- Krashen, S, 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, London, Prentice-Hall International.
- Magnani, M, 2002, " *Il teatro nella glottodidattica: un'esperienza tra teoria e prassi* ", in *Linguae Milici*, A, 2019, " *L'uso di tecniche teatrali nell'insegnamento-apprendimento di una LS/L2* ", Cuadernos de Filología Italiana, 62-69 <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/download/62479/4564456552429>
- Piazzoli, E, 2011, " *Didattica process drama: principi di base, estetica e coinvolgimento* ", Italiano LinguaDue, vol3-num1, 442-450. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1243>. (consulté le 11/11/2022)
- Sisti, F, 2001, " *Dal CLIL al TLIL: Il teatro e lingua straniera* " in C. Bosisio (a cura di), *Ianua Linguarum Reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, 267-79. Firenze: Le Monnier Università.
- Vecchietti, A, 2016, " *L'importanza dell'emozione nell'apprendimento delle LS: il teatro come «luogo dei possibili»* ", in *Rivista di lingue e culture moderne*, 14, 2, p. 47- 64: <https://www.ledonline.it/index.php/linguae/article/view/844/767>. (consulté le 16/08/2022).

**Bouthaina KERACHE**: Doctorante chercheuse en didactique des langues étrangères. Ses travaux de recherche se concentrent sur la didactique théâtrale et la méthodologie ludique, Département d'italien, Faculté des lettres et langues étrangères, Université de Badji Mokhtar de Annaba (UBMA) Algérie. Fonction : enseignante vacataire de la langue italienne.

<https://orcid.org/0009-0009-7426-0650>

**Laboratoire** : Langues et textes LANTEX

Università di Badji Mokhtar-Annaba.

P.o.Box12, Annaba.2300,Algeria.

**Sandra Sabrina TRIKI**: Docteur en littérature, enseigne depuis plus de 20 ans : littérature contemporaine, littérature théâtrale au Département d'italien, Faculté des lettres et langues étrangères, Université Badji Mokhtar de Annaba (UBMA) Algérie., Grade M.C.A .

<https://orcid.org/0009-0001-0009-6386>

**Laboratoire** : Langues et textes LANTEX

Università di Badji Mokhtar-Annaba.

P.o.Box12,Annaba.2300,Algeria.

Received: June 25, 2024 | Revised: September 15, 2024 | Accepted: October 29, 2024 | Published: December 15, 2024

**LE JEU EDUCATIF COMME COMPOSANTE DIDACTIQUE DANS  
UN COURS DE FRANÇAIS POUR DE FUTURS INGÉNIEURS  
ARABOPHONES / GAME-BASED LEARNING AS A DIDACTIC  
COMPONENT IN A FRENCH COURSE FOR FUTURE ARABIC-  
SPEAKING ENGINEERS<sup>1</sup>**

**DOI: 10.5281/zenodo.14341901**

**Résumé :** Les pratiques enseignantes en classe de français donnent lieu à des réflexions incessantes dans le domaine de la didactique des langues et cultures. L'effort de l'enseignant se veut novateur et renouvelé constamment, notamment dans un contexte marqué par une rupture avérée entre la langue d'enseignement qu'est le français et le public-cible formé de futurs ingénieurs arabophones. La pédagogie par le jeu se présente comme une alternative complémentaire aux pratiques traditionnelles qui mettent en avant le jeu éducatif comme modalité d'apprentissage informel et comme source de motivation, de plaisir et de confiance en soi. Nous essaierons dans cet article de décrire une démarche expérimentielle ludique qui nous permet non seulement de créer un environnement détendu propice à l'apprentissage et favoriser la motivation des apprenants pour acquérir de nouvelles compétences linguistiques et langagières ainsi que culturelles en langue française.

**Mots-clés :** jeu éducatif, motivation intrinsèque, aspects émotionnels, LANSAD.

**Abstract :** Teaching practices in French classrooms give rise to constant reflections in the field of language and culture didactics. The teacher's effort must be innovative and constantly renewed, especially in a context marked by a clear disconnect between the language of instruction, French, and the target audience of future Arabic-speaking engineers. Game-based teaching is presented as a complementary alternative to traditional practices that emphasize educational games as a means of informal learning and as a source of motivation, pleasure and self-confidence. In this article, we will try to describe a playful experiential approach that allows us not only to create a relaxed environment conducive to learning, but also to encourage learners' motivation to acquire new linguistic/language and cultural skills in French.

**Key words:** game-based learning, intrinsic motivation, emotional aspects, LANSAD.

## 1. Introduction

Pour reprendre la citation du professeur allemand Emile Bailly dans un article publié en 1903 : « une langue vivante [...] s'apprend en vivant cette langue » (cité par Puren, 2021 : 1). Bien que le contexte dans lequel s'est révélée cette citation semble vieilli du point de vue historique, elle demeure d'actualité du point de vue pragmatique, notamment en ce qui a trait à la dimension technologique qui s'impose comme moyen essentiel accompagnant les modèles pédagogiques innovants.

En examinant de près la valeur intrinsèque qui se dégage de cette réflexion, nous pouvons la situer au cœur de nos propres préoccupations didactiques qui prévoient d'allier innovation pédagogique, apprentissage d'une langue étrangère et motivation chez les jeunes apprenants universitaires. Pour ne se limiter qu'au domaine de la DLC<sup>2</sup>, l'expérientiel décrit par Puren en est l'élément capital qui élucide une configuration didactique qui peut être définie comme

---

<sup>1</sup> Adila MEHYAOUI, Ecole Nationale Polytechnique d'Oran Maurice Audin, Algeria, adila.mehyaoui@enp-oran.dz

<sup>2</sup> Didactique des Langues et Cultures.

« toute forme d'expérience vécue par l'apprenant directement en langue étrangère, qui est suscitée et exploitée par l'enseignant aux fins d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère. » (Puren, *ibidem* : 2)

Les différentes composantes notionnelles qui constituent la démarche expérientielle en DLC sont nombreuses et peuvent impliquer, l'affectif, l'émotionnel, le plaisir, la confiance, la créativité, l'imagination, la convivialité, etc., provoquée par des techniques intégrant des objets méthodologiques tels : le jeu, le chant, la poésie et le théâtre (*ibidem* : 3). C'est à ce titre que nous voulons mettre en œuvre, dans le présent travail, la démarche ludique qui a longtemps fait l'objet des apprentissages informels, évoquant la notion du jeu comme mode de loisir et de divertissement, « permettant de produire de l'excitation et de l'émotion, souvent dans un contexte de sociabilité » (Elias et Dunning, 1994 ; cité par Brougère, 2002 : 14). Nous porterons une réflexion spécifique aux aspects revêtus par le jeu didactique qui pourrait baliser nos pratiques pédagogiques dans le cours de français au profit d'apprenants non-francophones spécialistes d'autres disciplines.

## 2. Qu'est-ce que le jeu didactique ?

Une revue de la littérature existante au sujet du jeu et sa place dans les dispositifs d'apprentissage/enseignement le situe au cœur de diverses recherches qui le considèrent souvent comme une fin en soi ou comme un moyen palliatif chez les enseignants (Duquesnoy et *alii*, 2019). Toutefois, Gilson et Prémat (2018) admettent qu'il est possible de l'envisager comme un médium que la démarche didactique tente de rendre plus accessible auprès des élèves au confluent de deux niveaux de pratiques pédagogiques l'une tactique (accès au jeu par le contenu didactique) et la seconde stratégique (accès au contenu par l'intermédiaire du jeu).

Si l'on se réfère au contexte universitaire qui représente une institution formelle reposant sur des normes et des règles qui régissent l'acte d'enseignement/apprentissage, il en ressort une stratégie didactique qui est basée prioritairement sur des objectifs, des missions et des finalités. Cette structuration s'écarte en apparence de la représentation que nous avons sur le jeu d'une manière générale (Dargère, 2015 : 199), plus ancrée dans le monde du loisir et du divertissement (Brougère, 2002 : 14). Toutefois, il est aussi reconnu au jeu et au-delà du plaisir qui est éprouvé d'emblée, d'avoir « des effets éducatifs liés à la nature même de l'objet qui implique manipulation symbolique des significations » (*ibidem*). Autrement dit, le jeu rejoint la précédente structure d'une véritable institution régie par des règles, dotée d'un ensemble de missions à accomplir et répondant à des objectifs préétablis en ciblant des finalités à atteindre.

Brougère se refuse d'attribuer une définition stricte au terme *jeu* et préfère le caractériser à travers plusieurs critères afin qu'il soit considéré comme « une activité de second degré constituée d'une suite de décisions, dotée de règles, incertaine quant à sa fin et frivole car limitée dans ses conséquences » (2005 : 41). Cette représentation met en exergue la complexité de la notion du jeu, du moins dans la langue française, car « derrière le jeu », il existe « une grande diversité de jeux » (*ibidem* : 8). Nicole De Grandmont (1997) propose de son côté une typologie nécessaire à la mise en œuvre d'une pédagogie du jeu et distingue trois types de jeux : jeu ludique, jeu éducatif et jeu pédagogique. Cette distinction faite, suppose la mise en valeur de la notion du jeu qui sous-entend plusieurs atouts dans le domaine de l'enseignement/apprentissage. Le jeu ludique ou comme le désigne Sanchez et *alii* (2020) par le terme la *ludicisation*, est un procédé qui contribue selon eux à l'amélioration de la situation d'apprentissage. Les enseignants et les formateurs sont aujourd'hui enclins, voire encouragés, à proposer des situations d'apprentissage intégrant le jeu en tant que modalité pédagogique, à même de

convertir les situations d'apprentissage ordinaires en situations susceptibles d'être interprétées comme ludiques par les apprenants (*ibidem* : 6).

En termes d'apprentissages, il convient de maintenir le jeu ludique au niveau du divertissement, du plaisir et de l'amusement. Sans règles préétablies, il permet à l'individu d'explorer ses connaissances sans aide, ni support extérieur. Bien qu'il soit fortement admis chez les enfants en bas âge (moins de 6 ans), il a fait aussi ses preuves chez les plus âgés dans la construction de leur personnalité et le développement de leur capital intellectuel (De Grandmont, *ibidem*).

Toutefois, le jeu éducatif est « le premier pas vers la structure » (*ibidem*), qui n'est autre qu'une mise en règle de l'exploration ludique du jeu pour démontrer socialement ses compétences au regard d'une connaissance à acquérir. Même s'il est sans contraintes perceptibles, la notion du plaisir intrinsèque se voit diminuer par rapport au jeu ludique mais elle n'est pas totalement exclue. Le rôle de l'enseignant est de ce fait fondamental pour réguler et favoriser la motivation chez les apprenants. Il leur permet ainsi de contrôler leurs acquis et soutenir des apprentissages d'ordre intellectuel, affectif, et psychomoteur (Duquesnoy et *alii*, 2019 ; De Grandmont, *ibidem*).

Le jeu pédagogique quant à lui, est presque dénué de toute dimension divertissante, puisqu'il est principalement axé sur le devoir d'apprendre tout en faisant appel aux prérequis des apprenants. Ceci permet à l'enseignant de vérifier, tel un test ou un examen, leurs acquis et leurs habiletés dans le but de renforcer leurs compétences face à un savoir précis (De Grandmont, *ibidem*).

Après cette brève description des trois plans structurant la ludicisation en situation d'apprentissage, il nous appartient de reprendre la notion du jeu didactique liée à l'institution comme « entité sociale qui produit des affects, des percepts, et des concepts, légitimes pour les personnes [...] » (Sensevy, 2011 : 63). L'auteur caractérise le jeu didactique comme celui où les deux joueurs, à savoir le professeur et l'élève, coopèrent entre eux comme deux instances génériques (il peut y avoir plusieurs participants) qui sont « en transaction, autour d'un 'objet', dont il s'agit d'instruire, le Savoir » (*ibidem* : 65). Ceci revient à dire que le jeu qui met en commun les deux instances n'a de sens que si chacun d'eux joue son rôle permettant une activité didactique en co-action.

En milieu universitaire, cette activité se traduit par l'expérience didactique qui résulte d'un besoin éducatif formel ou informel. Comme le rapporte Brougère « une situation éducative peut ne produire aucun effet éducatif et une situation 'ordinaire' peut avoir des effets éducatifs » (2002 : 13), ce qui correspond concrètement à la mise en place d'une situation ludique avec ou sans objectifs préalables, structurée ou non, avec des activités libres ou imposées, axée sur l'apprentissage ou sur la simple exploration des connaissances.

C'est dans cette lignée que le présent travail s'inscrit dans une démarche qui vise la mise en œuvre d'une situation éducative non formelle qui s'adonne à un jeu didactique et éducatif réunissant le plaisir et l'apprentissage de concepts nouveaux, sans avoir le sentiment d'être évalué ou testé.

### **3. Regards sur l'intégration du ludique en classe de français**

Comme le rapporte Rémon (2013 : 79), la prise en compte des aspects affectifs et émotionnels qui se manifestent dans une salle de classe est indispensable, a fortiori dans l'enseignement/apprentissage des langues qui se prêtent particulièrement à l'activation des émotions. Ces aspects affectifs recouvrent « un large domaine qui comprend les sentiments, les émotions, les croyances, les attitudes et qui conditionne de manière significative notre comportement » (Arnold, 2006 : 407 ; cité par Rémon, *ibidem*), et peuvent conduire à un apprentissage plus efficace qui découle des différents facteurs émotionnels étant stimulés, comme l'estime de soi, l'empathie, la motivation, ce qui

peut faciliter fortement le processus d'apprentissage d'une langue (Arnold, 1999 : 2 ; cité par Piccardo, 2007 : 41).

C'est pourquoi cette vision inspire nettement l'expérience que nous voulons appliquer en classe et qui s'appuie sur la pédagogie par le jeu. Les lignes de recherches présentées ci-après viennent apporter des éléments de réponse à la question du comment. Comment intégrer une dimension ludique éducative dans le cours de français qui s'adresse à de futurs ingénieurs arabophones ? Un public qui manifeste une réticence avérée envers le français qui est la langue d'enseignement et de communication par excellence dans les domaines technologiques et scientifiques en Algérie. Si nous évoquons la réticence des apprenants envers le français, c'est en partie à cause des différentes mutations que connaît le monde actuel avec l'émergence des médias sociaux qui favorisent l'anglais comme la langue la plus dominante dans le monde pour les recherches scientifiques et les avancées technologiques. Une seconde raison pour laquelle le français prend du recul dans le contexte universitaire algérien est justifiée par le biais de nombreuses analyses didactiques qui s'accordent sur le déclin de la qualité de l'enseignement de cette langue en tant que langue étrangère à travers tous les paliers éducatifs ainsi que le manque d'encadrement enseignant dans ce domaine (Mehyaoui, 2019).

Notre vocation en tant qu'enseignante de français nous amène à chercher le renouveau dans nos pratiques pédagogiques, et ce dans le but de donner sens à toute démarche entretenue dans le cadre de l'appui des compétences littéraires chez nos apprenants. Ceci leur permettrait de prendre conscience de l'importance de la diversité linguistique et culturelle que l'individu doit s'acquérir tout au long de son parcours académique, personnel et professionnel.

#### 4. Repères méthodologiques

L'expérience que nous mettons en évidence dans ce travail, a été réalisée au milieu du premier semestre (mois de novembre) de l'année universitaire 2023/2024, avec trois groupes de quinze à vingt étudiants chacun, inscrits en première année FPST<sup>1</sup> à l'école nationale polytechnique d'Oran, Maurice-Audin (ENPO-MA). Le but majeur est de découvrir comment le jeu en classe peut susciter le plaisir d'apprendre chez les apprenants et participer à l'amélioration de leur capital linguistique et culturel en langue française. L'idée est d'intégrer dans notre démarche didactique, des séances de jeu hors programme semestriel, après chaque chapitre achevé. Les premières séances comportent des activités impliquant des séquences de jeu par le biais d'une projection de vidéos inspirées d'un jeu télévisé français proposant des quiz qui testent non seulement certaines connaissances de culture générale chez les candidats mais aussi leur logique, leur bon sens et leur aptitude à observer.

Nous pensons que ces compétences sont tout autant nécessaires pour la formation des futurs ingénieurs et peuvent constituer un moyen efficace pour l'apprentissage de la langue en les impliquant dans une dynamique qui contribue à développer l'esprit de l'équipe dans une ambiance conviviale et les encourager à faire appel à leurs stratégies cognitives, leur concentration, leur observation, à l'aide d'un raisonnement logique stimulé par la séquence du jeu proposée (Pereira, 2022). Au total, dix-neuf questions sont retenues pour notre séquence ludico-pédagogique à partir de la première édition du programme télévisé français *100% logique : la réponse est sous vos yeux*<sup>2</sup>. Dans le jeu originel, cent candidats y participent sur le plateau mais aussi à la maison en famille sans limitation d'âge, de l'enfant de dix ans jusqu'à l'adulte de

---

<sup>1</sup> Formation Préparatoire en Sciences et Technologies.

<sup>2</sup> Emission de divertissement, diffusée sur la chaîne française *France 2*, le samedi 24 septembre 2022, url : <https://www.france.tv/france-2/100-logique-la-reponse-est-sous-vos-yeux/>

quatre-vingt ans, et quel que soit leur niveau de connaissances. La difficulté des questions posées est estimée en pourcentage, présentée sous forme d'une échelle qui varie entre 1 à 95% (de la plus facile à laquelle 95% de Français ont pu répondre, jusqu'à la plus difficile à laquelle seulement 1% ont pu être capable de répondre). Dès la première question, les candidats peuvent obtenir mille euros s'ils sont prédisposés à répondre correctement ; à défaut ils seront éliminés et leurs récompenses seront additionnées à la cagnotte finale qui sera remportée par celui qui aura la chance d'arriver à l'ultime question de 1%.

Pour nous en classe, les règles du jeu sont sommairement modifiées, notamment en ce qui a trait à la récompense en somme d'argent que nous ne pouvons honorer, mais aussi pour l'épreuve de rapidité qui est décisive pour départager les candidats. En remplacement du « buzzer » qui permet aux candidats de répondre, les apprenants se voient attribuer des feuilles servant de support de réponse conformément à l'ordre de diffusion des questions sur l'écran de projection. Les questions sont projetées sous forme de vidéos d'un à trois minutes, que nous avons extraites à partir d'environ deux heures de jeu télévisé, et diffusées selon une difficulté croissante. Le choix des séquences est conditionné par la durée de la séance de cours qui est limitée à quatre-vingt-dix minutes pour chaque groupe ainsi que les thèmes abordés qui sont les plus proches du contexte culturel des apprenants et leur profil académique.

### **5. Exemple d'une séquence de jeu didactique provoquant plaisir et motivation**

Après avoir expliqué aux apprenants le principe du jeu *100% logique*<sup>1</sup> et dès la première question dont la difficulté est estimée à 80%, certains se vouent rapidement à l'esprit de compétition et cherchent à trouver la réponse en premier. Comme il s'agit de repérer parmi « un certain nombre de véhicules traversant un tunnel, celui qui arrive en premier en indiquant sa couleur », les voix des uns et des autres s'entremêlent en citant : « la couleur blanche », avant même la fin du chronomètre prévu pour la réponse qui est de trente secondes. Nous essayons, à ce moment précis, de recadrer les esprits en leur rappelant qu'il faut attendre la fin du chronomètre pour répondre et le faire sur le support papier et non pas oralement. L'un des étudiants se montre dubitatif et pose la question : « c'est la blanche ! Madame, n'est-ce pas ? ». D'autres s'exclament pour le rassurer : « oui c'est évident que c'est la blanche ! ». Encouragés par le degré de difficulté qui est attribué à cette première question, estimé à 80 bonnes réponses parmi 100 individus interrogés, la réponse fait l'unanimité chez presque tous les étudiants qui sont convaincus de détenir un bon sens d'observation. Certains réclament déjà leur récompense comme pour le jeu télévisé et s'amuse à négocier la somme d'argent qu'ils doivent percevoir en cas de bonne réponse.

Pour enchaîner, la forme des questions posées à 57% et 50% respectivement, commencent à retenir la curiosité des apprenants qui expriment la nécessité de leur répéter encore une fois la question et de leur accorder plus de temps pour répondre. Nous leur rappelons encore une fois qu'il s'agit de respecter les trente secondes prévues pour répondre comme dans le jeu d'origine et qu'il ne faut pas oublier que : « la réponse est sous vos yeux ». C'est la question à 57% qui est posée en second lieu pour les interroger sur le changement d'heure au printemps, « lorsqu'on avance les horloges en mars, si vous oubliez de changer l'heure de votre montre, serez-vous en avance ou en retard à un rendez-vous le lendemain ? ». Ceci nous arrête pour leur expliquer la notion de changement d'heure qui n'est pas appliquée en Algérie et qui semble être méconnue chez certains apprenants. L'autre question à 50 % est très différente mais sollicite un peu plus la perspicacité des participants lorsqu'on leur demande de trouver : « combien reste de moutons chez un fermier qui les donne tous sauf six, sachant qu'ils sont au

---

<sup>1</sup> Pour notre jeu, nous n'avons gardé que la première partie de l'intitulé du jeu original.

nombre de dix au départ ? ». Ceux qui répondent *quatre* sont nombreux, d'autres expliquent qu'ils ne lui restent que *six*, puisque c'est précisé « sauf six », d'autres encore semblent plus réflexifs et craignent le piège. A la découverte des réponses, ceux qui sont contents d'avoir vu juste, se montrent assez fiers de leur performance, ceux qui ont hésité ou répondu faux, justifient leur position, par rapport à la forme de la question posée prêtant à confusion de première vue, et sont confortés par l'échec de certains candidats et même des personnalités connues dans le jeu originel.

L'esprit compétitif entre les étudiants s'accroît avec l'augmentation de la difficulté des questions. La plupart des présents cherchent à participer activement et à reporter la bonne réponse sur la feuille dédiée. Les questions à 44%, 42 %, 38%, 33% et 31% se succèdent et révèlent au fil de l'eau, plusieurs informations nouvelles et donnent lieu à une recherche intellectuelle plus développée. Citons l'exemple de la question à 31% qui demande à « trouver une expression familière en français à partir d'une séquence composée de plusieurs occurrences des deux mots *peur* et *mal* ». Le but est de pouvoir déduire l'expression « plus de peur que de mal », ce qui n'a pas fait l'unanimité chez la plupart des apprenants qui disent ignorer cette expression, bien qu'elle soit couramment employée dans le parler algérien commun.

Une question à 27 % prévoit de trouver « le mot magique de sept lettres qui se cache sur l'image », une image qui dévoile tout simplement les sept lettres du mot *magique*, disposés en vertical avec des tailles et polices différentes pour chaque lettre. Tous les étudiants répondent correctement à cette question, parmi lesquels certains ne s'empêchent pas de vanter leur supériorité par rapport aux Français qui n'ont su répondre qu'à raison de 27%, bien que dans le jeu effectif, il y a eu un sans-faute aussi chez les participants.

Deux questions de 15% et quatre de 10% sont projetées successivement, parmi lesquelles figure une question qui propose de « compléter une suite logique », ce qui rappelle le type d'exercices que les apprenants ont l'habitude d'avoir en mathématiques. Certains participants semblent déçus à la suite de cette étape peu glorieuse au moment où d'autres se sont mis à justifier leur propre interprétation de la suite logique qui prévoyait de calculer le nombre de voyelles dans les mots proposés au lieu de compléter seulement la suite des nombres inscrits devant chaque mot.

Un exemple d'une autre question à 10%, suggère de « trouver l'arme commune à un anarchiste, un monarchiste, un architecte et un charcutier ». Cette question fait référence particulièrement à des aspects linguistiques que les apprenants demandent à mieux élucider. En effet, nous avons dû expliquer chaque terme au préalable, pour mieux recadrer le contexte dans lequel s'inscrit la question posée et qui est censée mobiliser beaucoup plus leur sens d'observation que leurs prérequis linguistiques. Pourtant, c'est l'effet contraire que cette question a dû produire, sachant que des réponses comme « un sabre », « un couteau » ont été les plus récurrentes. La réponse « une arche » s'est aussi répétée dans les différents groupes, sachant que le mot n'est pas présent en entier dans les quatre termes et ne représente pas exactement une arme. Les apprenants se sont accordés un peu plus de temps à la suite d'un débat mouvementé provoqué par la question, afin d'approfondir leur investigation et valider enfin la réponse « arc », qui n'a pas retenu l'attention d'un grand monde parmi les participants dont certains n'admettent pas un arc comme une véritable arme.

Enfin, les questions à 5% et à 1 % correspondent à un degré de difficulté plus élevé, ce qui favorise l'impatience des apprenants à découvrir celles qui permettent aux trois finalistes de gagner jusqu'à 100000 euros. Une des questions à 1% propose de « découvrir le code d'un cadenas » à l'aide d'un ensemble de propositions qui guident l'esprit logique des participants. Environ 90% des étudiants ont pu déceler le code recherché, ce qui a provoqué explicitement leur satisfaction en découvrant la réponse exacte. Plusieurs étudiants se hâtaient pour projeter leur réponse sur le tableau devant

leurs camarades afin d'expliquer le raisonnement qu'ils ont adopté pour y arriver. Encore une fois, l'un d'eux s'exclament : « nous sommes plus intelligents que les Français ! ». La même dynamique se manifeste après la question du dernier finaliste à 1%, sachant que fortuitement, il n'y a eu qu'un seul étudiant dans chaque groupe ayant pu trouver la bonne réponse. Dans le troisième groupe, où la bonne réponse tardait à émerger, nous profitons de l'occasion pour relancer la motivation des apprenants en leur précisant que dans les deux groupes précédents, la réponse a été bel et bien retrouvée. Ce qui a fait écho chez eux immédiatement, où l'un d'eux a pu découvrir l'astuce derrière la liste des couples chiffres-lettres, où chaque lettre correspondait au même rang de l'énumération proposée ((1, lettre p) pour premier, (2, lettre e) pour deuxième, ..., (5, lettre u) pour cinquième). Avec cette dernière épreuve, le jeu prend fin en classe comme dans le programme télévisé dans une atmosphère très détendue, où les apprenants exprimaient clairement leur contentement avec un sentiment d'avoir vécu un moment agréable sans voir le temps passer. Certains parmi eux demandaient qu'il y ait autant de séances intégrant le jeu comme démarche didactique, au moment où d'autres préféreraient que ce soit le cas pour le restant du programme annuel.

## 6. Discussions

A l'aide d'une approche compréhensive (Lapassade, 2016 ; Puren, 2010 ; Narcy-Combes, 2005 ; cités par Mehyaoui, 2019) combinée à la démarche expérientielle (Puren, 2021) décrite ci-dessus, il nous revient de récapituler les paramètres reconstituant la notion du *jeu didactique* à des fins éducatives qui est mis en avant depuis le début de la séquence du jeu intitulé, *100% logique*.

A partir des premières réactions des apprenants, le jeu peut être révélateur d'une certaine *estime de soi* qui se développe chez eux, une image qui revient au fil de l'évolution de la séquence ludique au vu de la comparaison qu'ils font, soit avec leurs camarades, soit avec des Français ayant participé à ce jeu en tant que candidat ou en tant que répondant, représentés par des pourcentages caractérisant le degré de difficulté des questions. Cette forme de *concurrence intellectuelle* qui se manifeste n'est pas péjorative en soi, au contraire, elle encourage les apprenants à s'impliquer fortement dans l'expérience collective qui se présente à eux, et par le fait même, constitue un bon déclencheur de prise de parole.

Participer à ce jeu avec plaisir et enthousiasme, sans s'attendre à une quelconque récompense à l'instar du jeu originel, met en jeu la *motivation intrinsèque* à l'accomplissement (Schmoll, L. et Schmoll, P., 2012 : 203), dans laquelle les apprenants expriment le sentiment d'avoir relevé un défi face à une participation de masse, tandis qu'un bon nombre de candidats a failli. Les séquences ludiques impliquant un contact implicite avec les mots, leur signification et leur place en tant qu'objet stimulant la logique des apprenants, mettent en évidence un *accès aux connaissances* d'une manière *informelle*. Nous avons vu comment les participants à notre jeu ont exprimé le besoin de comprendre le sens de chaque mot parmi *l'anarchiste, le monarchiste, l'architecte et le charcutier*, pour arriver, par la suite, à en déduire l'arme qui les lie tous. Bien que la question initiale suscite principalement le sens d'observation des apprenants, ils se sont adonnés au préalable, à un second exercice profitable à leur bagage linguistique, enrichi par de nouvelles notions qu'ils ignoraient auparavant.

S'ajoute à la dimension linguistique, la *rencontre interculturelle* avec le contexte français, où une bonne majorité des apprenants semble ignorer le système de changement d'heure printemps/automne, en plus de ne pas reconnaître l'expression familière « plus de peur que de mal ». Faire une entrée par le jeu semble propice à la l'apprentissage de l'altérité, ce qui permet de créer une passerelle avec la culture de l'Autre, de favoriser l'ouverture culturelle et d'impliquer la langue comme modalité

d'expression culturelle et identitaire (Abdallah-Preteuille, 1991 : 306 ; cité par Mehyaoui, 2022 : 113).

Du point de vue du *rôle de l'enseignant* dans le jeu éducatif, nous pouvons le situer au niveau de nos différentes interventions actives tantôt pour rappeler les règles du jeu et tantôt pour expliquer des notions et des concepts nouveaux. De ce fait, et comme cité précédemment, avec l'élève, l'enseignant constitue une des deux instances indispensables pour l'animation du jeu didactique qui s'implique en tant qu'intermédiaire pour faciliter l'accès aux apprentissages formels et informels et réguler les aspects affectifs et émotionnels des participants (Sensevy, 2011).

### Conclusions

Intégrer une pédagogie par le jeu dans le cours de français au supérieur, constitue pour nous, une occasion de favoriser la diversification des méthodes d'enseignement/apprentissage en DLC. En effet, « le jeu représente une modalité éducative dans la mesure où il induit un enseignement apprentissage » (Dargère, 2015 : 206).

Cette première expérience avec un public restreint en nombre nous apporte de belles pistes de réponses sur le plan affectif et émotionnel stimulé par la démarche ludique. Piccardo nous le rappelle à son tour, « si un enseignement approprié du point de vue affectif se met en route l'atmosphère est tout de suite très positive donc favorable à l'apprentissage » (2007 : 45).

En effet, ces aspects émotionnels positifs tels que le plaisir, la motivation, l'empathie, le rire, etc., articulés aux *méthodes d'enseignement* qui sont mises en place en classe de langue ne laissent pas indifférents les chercheurs de la DLC qui s'accordent explicitement au sujet de leur impact direct sur la qualité d'*apprentissage* (Rémon, 2013 : 79). Le recours aux expériences didactiques en mode ludique est très récurrent dans les contextes éducatif et universitaire qui s'appuient souvent sur des jeux numériques tels les jeux d'évasion pédagogique, les jeux sérieux, les plateformes en ligne, etc. (Rodi, Dherbey Chapui et alii, 2022 ; Eber, 2003).

Par conséquent, les méthodologies d'enseignement dites innovantes se focalisent principalement sur tout ce qui est numérique intégrant les nouveaux outils technologiques les plus performants (Puren, 2022), une dimension que nous ne mettons pas en valeur dans le présent travail bien que pour la diffusion du jeu en classe, il nous a fallu un travail préalable pour extraire les séquences vidéo avec des logiciels de retouche, en plus des outils de projection qui sont nécessaires pour la diffusion des vidéos.

L'intérêt principal de notre démarche se manifeste au contact du terrain qui modifie le processus d'enseignement/apprentissage traditionnel qui est axé sur les objets à instruire, au profit d'une approche *humaniste* visant les émotions (Stevick, 1990 ; cité par Piccardo, *ibidem* : 32) qui concernent tout à la fois :

« Désir de communiquer avec une personne concrète, confiance en soi, motivation interpersonnelle, motivation groupale, confiance dans ses possibilités en langue cible, attitudes intergroupales, climat intergroupal et personnalité. » (Arnold, 2006 : 411 ; cité par Rémon, *ibidem* : 79)

Le rôle de l'enseignant est tout autant primordial dans l'approche expérientielle ludique de la classe de langue. Si nous sommes convaincus que le foisonnement émotionnel est bel et bien activé chez les apprenants, il reste à s'interroger sur le type des modalités relatives au jeu éducatif à intégrer dans la démarche didactique pour mieux appréhender le contact avec la langue dans toutes ses composantes langagières, linguistiques, culturelles, etc.

**Références bibliographiques**

- Brougère, G., 2002, « Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels », *Education et sociétés*, 10, p.5-20.
- Brougère, G., 2005, *Jouer/Apprendre*, Economica.
- Dargère, V., 2015, « Le jeu, une modalité éducative ? Une expérience de la contrainte en situation pédagogique », *Le Sociographe*, p. 197-212.
- De Grandmont, N., 1997, *La pédagogie du jeu, jouer pour apprendre*, De Boeck Université, Paris-Bruxelles.
- Duquesnoy, M. ; Gilson, G. ; Lambert, J. et Preat, Ch., 2019, « La pédagogie du jeu. Dossier de veille et de curation sur la pédagogie du jeu », <https://portaleduc.net/website/la-pedagogie-du-jeu-2/> (consulté le 29/11/2023).
- Eber, N., 2003, « Jeux pédagogiques. Vers un nouvel enseignement de la science économique », *Revue d'économie politique*, 113.4, p. 485-521.
- Gilson, G., Préat, Ch., 2018, « Les jeux (vidéo) en contexte scolaire : quand les cultures ludiques s'invitent en classe », in LUDOVIA 2018, Colloque scientifique International LUDOVIA (14ème édition) – Ax-les-Thermes– Ariège (France).
- 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 de Mostaganem, Algérie.
- Mehyaoui, A., 2022, « Pour une approche interculturelle du texte littéraire en classe de français en Roumanie : vers une dynamique télécollaborative », *Studii și cercetări filologice. seria limbi străine aplicate / philological studies and research. applied foreign languages series*, 21, p.111-124.
- Pereira, C.R., 2022, « Réflexions sur le processus d'enseignement apprentissage dans le contexte de la pandémie de Covid-19 dans le Minas Gerais », *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 1, p. 94-118.
- Piccardo, E., 2007, « Humain, trop humain : Une approche pour esprits libres : De la nécessité d'une dimension humaniste dans la didactique des langues », *Les cahiers de l'ASDIFLE*, 19, p. 21-49.
- Puren, Ch, 2021 « L'"expérientiel" en didactique des langues-cultures. Essai de modélisation », *La didactique des langues-cultures comme domaines de recherche*, <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2021c/> (consulté le 15/11/2023).
- Puren, Ch., 2022, « Innovation didactique et innovation technologique en didactique des langues-cultures : approche historique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 41.1.
- Rémon, J., 2013, « Humour et apprentissage des langues : une typologie de séquences pédagogiques », *Lidil*, 48, p. 77-95.
- Rodi, M., Dherbey Chapuis, N., Geoffre, Th., et Alvarez, L., 2022, « Faciliter l'accès à l'apprentissage du français pour tous au sein de parcours adaptables de jeux éducatifs numériques », *Alsic*, 1. 25.
- Sanchez, E., Romero, M., et Viéville, Th., 2020, *Apprendre en jouant*, Editions-Retz.
- Sensevy, G., 2011, *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, De Boeck Supérieur.
- Schmoll, L., Schmoll, P., 2012, « Communautés de jeu et motivations à apprendre : Les hypothèses didactiques de Thélème, un jeu multi-joueurs en ligne pour l'apprentissage des langues », *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 34, p. 202-206.

**Adila MEHYAOUI**, maître de conférences en didactique à l'Ecole Nationale Polytechnique d'Oran, Maurice Audin (ENPO-MA) en Algérie. Passionnée par le numérique et les modes de son intégration comme modalité d'enseignement/apprentissage de la langue au profit de futurs ingénieurs en Sciences et Technologie. Ma double vocation en tant qu'ingénieure en informatique et docteure en didactique de la langue française me permet de mener des travaux de recherche qui se situent à la croisée de trois axes, l'ingénierie pédagogique multimédia, la vulgarisation scientifique ainsi que l'innovation pédagogique pour des publics non-spécialistes en langue.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6930-3902>

Received: June 25, 2024 | Revised: October 15, 2024 | Accepted: November 5, 2024 | Published: December 15, 2024

**AN APPROACH TO TEACHING LITERATURE TO EFL  
LEARNERS / UNE APPROCHE POUR ENSEIGNER LA  
LITTÉRATURE EN CLASSE DE FLE<sup>1</sup>**

DOI: [10.5281/zenodo.14342009](https://doi.org/10.5281/zenodo.14342009)

**Abstract:** *Our paper is to explore a possible framework that can be used by teachers to lead students to an awareness of how the literary text codifies its meanings and make them react to its themes and representations of human experience. Modern critics have explored several myths concerning the study of literature. Language teachers are likely to perpetuate the same myths about literature that were transmitted via their own education. However, it is the reader's freedom to interpret a text according to his/her own outlook and beliefs, which makes the study of literature such a liberating experience. Some awareness of the culture of English-speaking countries is indispensable to understanding and evaluating literature written in English. The student has to learn something of the history, customs, and way of life within which these works were written. The teacher's ultimate aim is to provide students with the attitude and abilities relevant to the reading of literary texts. As regards the participation in a discussion of the work, the teacher has to make sure that the communication between him and his students is not one-way. He has to give up the traditional way of regarding students as empty 'containers' to be filled by the knowledge imparted by an omniscient teacher. A course text must therefore be accessible in more than simple language terms. Students have to appreciate and respond to the text's significances. The categories for text analysis should deal with the text in a way which ensures that the fundamental issues will not be neglected. Besides, the examination of the different levels by which the text communicates its meanings should help students to develop their powers to interpret independently other literary texts.*

**Key-words:** *literary awareness, communicative skills, comprehension, literary experience, text analysis.*

Literature is language in use yet it involves language and something more: meanings go beyond language, and the appreciation and enjoyment of literature require the development of more than linguistic capacities. A basic understanding of language of literary texts is essential, but not sufficient to comprehend their significance.

The primary concern of a teacher of English who teaches literature is to concentrate on the literary texts themselves, clarifying their meaning and assisting students to perceive the precision and vitality of the language the author has employed. The assumption underlying this approach is that as literature provides the student with an abundance of examples of the subtle and complex uses of the grammar and vocabulary of English, the student develops his/her language skills and improves an overall proficiency in it through reading literature. Therefore, literature can be used effectively to produce language consciousness.

It is a well-known fact that one finds English used as its idiomatic best and most productively in literature and great exposure to literature can compensate for the deficiencies of the linguistic approach in the areas of grammar, idiom, vocabulary, and syntax and can enhance the students' competence in English. It is only through continued contact with writing aimed at native speakers that non-native students can acquire the connotations of the words used.

Anyway, literature is only one of the sources of promoting language learning, and, if we want a literature course to be quite beneficial, it should be conducted in such a way that it should serve to develop both literary awareness and language competence.

---

<sup>1</sup> Nicoleta Florina MINCĂ, National University of Science and Technology POLITEHNICA Bucharest, Romania, [nicoleta.minca@upb.ro](mailto:nicoleta.minca@upb.ro)

### **1.A Look at Teaching Literature: Myths and New Ideas**

Lately there has been an upsurge of interest in the use of literature in EFL classrooms. Many writers stress the benefits of using the literary texts as the basis for imaginative interactive and discussion activities. Simpson (1996) stressed the value of drama and role-play activities in developing not only students' oral language skills, but also their imaginative sensibilities, so they will be receptive to a literary text and be able to make a personal response to it.

The essence of any literary experience must be an examination of how the text provokes an inter-subjective experience that generates readings and interpretations. A genuine program for the study of literature needs to go beyond only providing a range of communicative and drama-based activities. A feasible framework for structuring analysis and discussion of the text itself needs to be worked out. Students have to be guided towards an appreciation of the processes whereby a literary text generates meanings and elicits a response from the reader.

Besides, teachers experienced in using literature in their classes need to be exposed to ideas that reflect modern literary and semiotic approaches. On the other hand, teachers who have had little or no experience in dealing with literature need themselves a lot of guidance. They need to be shown the pedagogic implications of current thinking on the status of literary texts and the interaction between the reader and the writer to which they give rise. So, we need to explore a possible framework that can be used by teachers to lead students to an awareness of how the literary text codifies its meanings and challenges the reader to react to its themes and representations of human experience.

Modern critics have explored several myths concerning the study of literature. Language teachers, unless they are provided with a framework on which to rely their pedagogic treatment of the literary experience, are likely to perpetuate the same myths about literature that were transmitted via their own education. One of these myths is the reverence due certain texts because of their status as "classics". As Barthes (1984) pointed out, the reputation of these classic works consists in their unquestionable value, as if the fictional world of the text is an insight into the human condition which has indubitable moral value for all readers in all ages and cultures.

Influential critics like Barthes and Derrida (1988) have challenged the authority of the classic texts. Their approach to literary texts is based on the idea that each reader has the freedom to evaluate the coherence of the writer's work and interpret it according to his or her own experience and attitude to the world. It is always possible that a number of readers will agree that a text relates to their interests, or presents some aspects of the human condition in a compelling manner. In a very real sense, the meaning of a literary work lies in each individual's reading of it. We do not approach a text empty-handed, but bring to it our own emotional baggage. A text is sure to elicit a plurality of responses, and it is this difference in individuals' responses that makes the study of literature such a worthy basis for interaction that will result in a development of students' language skills.

Another myth regarding the study of literature is that the quality of a literary text is directly linked with the degree to which that text reflects reality and gives the reader insights into its workings. The most valuable texts are, according to this view, those that give the reader a natural representation of life and human relationships. Critical trends have pointed out the difficulties with using criteria of this concept as a basis for approaching literary texts. The fictive world of a literary text cannot be granted any absolute status as the representation of our human world, since the writer is a product of a particular society and culture. The writer is himself or herself a product of a specific environment and of society. His or her writing reflects these decisive influences, no matter how perceptively the human condition is presented in the text. Some readers

agree that a particular text is “realistic” because the author articulates through it in their attitudes, obsessions and prejudices. In other words, certain works may have been considered “classics” because they present the world through the eyes of their privileged group of readers. It is obvious, therefore, that literary texts must be accessible to students so that they can respond to them in the light of their own cultural experience.

The third myth, which is the most widespread, is that the meaning of a literary text can best be discovered by relating it to the writer’s own life. Nowadays, attempts to make a direct connection between the fictional world of the text and the autobiographical details of the writer are seen as simplistic and betraying an ignorance of the dynamics of the writer – reader relationship. Modern critics are more concerned with the themes and desires that inhabit the text. These need not always be a product of the writer’s conscious intentions.

Another myth many teachers may have picked up via their own education is that studying the right kind of literature is of moral value to students. But if we attach some guaranteed moral value to reading certain literary works, we can misinterpret the literary experience. Individual readers react very differently to the same text. There is a possibility that students might react negatively to works that others find exciting. Any claims as to the moral value of literature must therefore be viewed with suspicion, since they represent a threat to the freedom of the individual reader in the literary reading process.

It is the reader’s freedom to interpret a text according to his/her own outlook, beliefs, and experiences that makes the study of literature such a liberating experience. In order to sustain a course there is a need for some concrete content that can stimulate communication in the classroom. A literary text can satisfy this need by raising themes and issues that are of real interest in the language-learning game.

## **2.How to Choose Texts**

A literature course can be offered only to students at a certain level of language or reading comprehension. The subtleties, the implications, and ambiguities that enable the reader to interpret the literary work in a variety of ways, will be lost upon the student if his/her language competence is inadequate.

The more closely students attend to the language of a text, the more confidently they will be able to perceive its meanings, but concentration on language alone will mean that students will not go beyond understanding the utterances in the text. They will not be able to enjoy a literary text in relation to their own understanding of themselves and of the world, as many other factors contribute to the comprehension, appreciation, and evaluation of a literary text.

The cognitive development of the student must be taken into account in the choice of texts if the student is to comprehend the significance of and respond sensitively to what he/ she is asked to read. We must remember that the intellectual demands made on the student vary according to the writer. Although a teacher would not encounter much difficulty in teaching to non-native students most of Dickens’ novels, a Henry James or James Joyce novel would require endless explanations. Even then, most students would have only a vague idea of what the story was about. All the aesthetic pleasure a reader naturally derives from a literary text would disappear. Since the students would not be able to relate to themselves the experiences and emotions evoked in the text, they would not be inclined to participate in any discussion the teacher might initiate.

Literature is the product of a particular culture and is more culture-bound than language. Therefore, some awareness of the culture of English-speaking countries is indispensable to understanding and evaluating literature written in English. The student has to learn something of the history, customs, and way of life within which these works

were written. External evidence is often helpful in interpreting and evaluating a work. Information about the writer's world view, attitudes, beliefs can be of great assistance to students.

The students should know how to recognize the special conventions that operate in literary works. One can concentrate on the literariness of a text – plot, characterization, value, motivation, etc. – if students are competent in the language and familiar with the literary conventions. Although most of the genres, conventions, and devices used in literature seem common across cultures, there may be modifications, and the teacher should draw attention to them.

Even if all these considerations are taken into account in choosing texts, students' dislike of a text – either because the language is too difficult or because cultural references are inaccessible or because they misunderstand the conventions being used – cannot be avoided. If the students' ideas, experiences, needs, beliefs and world view are completely at variance with what they are asked to read and evaluate, it is useless to expect them to be motivated by or interested in the assigned text.

### **3.The Teacher's Role**

The literary text, if chosen with the above criteria in mind, enables the student to look at the world in new ways and to find significance in things that before appeared commonplace, because the writer, by using his/ her imagination, creates a special kind of reality and uses language in a special way. That is the reason why it is often impossible to express the message that literary language conveys in any other way. Even when a literary text is about objectively real people and places, the writer treats them in an imaginative way, and he makes use of the language so as to create the desired illusion.

The chosen form of presentation, or genre, also influences the lexical and syntactic features of the work. The notion of a kind of language in English suitable or unsuitable for literature has seldom existed. The literary writer uses familiar features in an unusual way in order to convey his/ her imaginary creation: for instance, sometimes effective emphasis is obtained simply by repeating a word or phrase until it acquires a special significance. The symbolic and ironical uses of the language often go unnoticed if the teacher does not draw the students' attention to them – the symbolic, because the surface meaning is easily understood and the student often fails to look beyond it, and the ironical, because the student accepts the surface meaning instead of rejecting it in favor of a contrary meaning.

It is the teacher's role to provide information about the writer's attitude toward his/her work and about the conventions underlying the work. Students need guidance even with contemporary works of literature. For example, the device called "stream of consciousness", which is used for verbalizing thought being a manifestation of the psychological interest in the unconscious, it is difficult for a student unfamiliar with the device to grasp.

Language is a living thing that grows and changes. New words are constantly being added, while others drop out of the language or take on new meanings. Changes in the meanings of words can lead to a misunderstanding and misinterpretation of a literary work.

The teacher's ultimate aim is not to teach specific books but to provide students with the attitudes and abilities relevant to the reading of literary texts. Once the student has acquired the means of entering the writer's imagined world, the universality of the themes, the significance of the experiences recounted, and the relevance to the student's own life of the ideas, events, and emotions dealt with in the work will inevitably arouse his interest and motivate him. To maintain this interest and to have students participate in a discussion of the work, the teacher has to make sure that the communication

between him and his students is not one-way. He has to give up the traditional way of regarding students as empty 'containers' to be filled by the knowledge imparted by an omniscient teacher. The teacher's function is to guide and assist students, not to bombard them with information.

The most evident differences between a literary and a non-literary text are the suggestive power and ambiguity of the former. These serve as stimuli for discussion, in which students are encouraged to come up with a variety of interpretations and thus become actively engaged with the text. In order to develop literary awareness, the teacher should guide students in generalizing from the given text, in exploring relationships between literary texts and everyday life and between types of literary texts.

#### **4.A Few Practical Considerations**

The actual choice of text is clearly of crucial importance to the success of any attempt to introduce literature into a language course. Several considerations must determine this choice of texts. We find it proper to select prose texts, though they are obviously relevant to poetry, too. In general, prose texts are more suited to the needs of EFL students, since they provide an extensive exposure to language in which stories and themes are more easily generated than in poetry. Poetry is often extremely elliptical as an artistic medium, and it achieves its effects, by deliberately deviating from normal use of the language system. It tends to require a sophisticated reader already familiar with its conventions.

Prose writers vary in the complexity of their use of language. The language features of Hemingway's prose are evidently less demanding for the language student than the writing of, say, Henry James, though this does not mean that Hemingway's themes are simpler than James'. It is very important that texts for courses should be within the range of students in straightforward language terms. It is also important to consider students' reading speed and reading habits, and to select a text that can be digested in the time available for the course. Perhaps short stories are ideal for students' first exposure to literature.

Modern prose texts that feature a lot of dialogue and contemporary forms of expression are likely to appeal strongly to students. A text that is going to be selected for a course must, however, be accessible in more than simple language terms. Students must be able to appreciate and respond to the text's coding of its cultural and emotional experience. Besides, it should have a story line and characters that engage students' interest. The themes of the text must also relate in some way to students' life experiences. These conditions are essential if literature is to fulfill its dual purpose: to provide stimulating course content and develop students' communicative abilities.

In many language-teaching situations, particularly outside Europe and North America, there are strong cultural pressures that affect the choice of texts. These pressures must be recognized and sensible choices made so that the literature course component is acceptable in all semesters. In some societies, texts that deal with certain aspects of human relationships or political themes might well prove to be problematic. Students and teachers should feel comfortable with a literary text. They should not feel that they are engaged in a study that is somehow improper or dangerous. If students are to effectively come to grips to a text, they must feel free to express their ideas and opinions. If the text is not appropriate to the students' age and/ or the cultural and educational environment, then it is bound to be counterproductive in language-building terms.

#### **5. Categories for Text Analysis**

In order to talk meaningfully about a literary text, it is necessary to organize activities according to a number of categories. These categories reflect our current

awareness of the relationship between the reader and the writer of imaginative texts, and the different levels at which a prose literary text operates (Jones 1993). A course that uses these categories as an organizing principle for its development of activities should be able to deal with the text in a serious way which ensures that the fundamental issues will not be neglected. At the same time, the examination of the different categories or levels by which the text communicates its meanings should help students to develop the powers to interpret independently other literary texts. Of course, the sophistication of course materials based on the categories will depend on the students' level of English and previous exposure to literature. Here are the categories:

1. Plot and Suspense
2. Characters and Relationships
3. Major Themes
4. Methods Writer Uses to Communicate His/ Her Attitudes
5. Reader's Response

These categories are not meant to lead the student towards an exhaustive knowledge of every aspect of literary experience. They rather represent a realistic basis for approaching texts. They ensure that the substance of any engagement with a text will be the basis for classroom activities.

- Plot and Suspense

The first concern must be to focus students' attention on the skeleton of the plot structure. Given that students will, to varying degrees, be faced with basic language-processing difficulties, it cannot be assumed that they will be able to follow and sequence the flow of events that make up the story. Also, by the time students grasp the basic plot structure, it is not possible to attempt any deeper level of text treatment.

At the initial stage of involvement with the text, it is also possible to alert students to the ways in which a good story quickly arouses their curiosity and creates suspense. Prediction activities can alert students to the way in which questions and expectations are aroused in the mind of the active reader. Such questions will also show students the line of interaction with the text that the role of the reader demands.

- Characters and Relationships

The second category for text treatment is the characters in the story. The aim is to encourage students to analyze the role of the different characters in the story. As an initial activity students could be asked to draw up a profile of the major characters. Later activities could be based on the students' differing personal reactions to the characters. Students should also be asked to consider the relationships between the major characters. One activity could be to represent these relationships diagrammatically. Carrying on from this, discussion activities could be centered on a closer examination of these relationships. It is always possible that the students will come up with different views on the characters' relations. This will be very valuable if the students can provide textual evidence to support their views, since this will allow a meaningful discussion to develop in the classroom.

- Major Themes

We can aim activities at identifying the central themes of the story and consideration of the importance that each individual reader will attach to them. One possible activity would be to give students a long inventory of possible themes and then ask them to select the prime themes of the text or to rank the themes in order of their relevance to the text. Students could also be asked to collect textual evidence for the importance of themes that they put forward or select from a teacher-provided list. Such activities will surely initiate a lot of discussion, since students with different personalities and backgrounds will come up with different ideas on what the story is really about. A plurality of response to a text is not only welcome in terms of current

thinking on the dynamics of literature, but also in terms of the conditions created for genuine communication.

- **Writer's Methods**

In this category of text analysis, the teacher and students seek to uncover the methods by which the writer communicates his/ her own attitudes towards the unfolding story. Metaphorical use of language is one of the literature's most effective ways of communicating thoughts and emotions.

Students need to be sensitized to the way in which a writer makes certain objects or events symbolic of a whole range of thinking or feeling that is build up throughout the text.

- **Reader's Response**

Although a writer has certain intentions regarding the way in which the discourse of a text will be understood by the reader, the possibility nevertheless exists that the individual reader will interpret the text in ways that do not correspond to the writer's intentions. Each reader has his own personal history, outlook on human experience, and field of interests.

A variety of interpretations of a text is preferable since it matches so ideally the agenda for learner-centered language development. The study of literature can provide the content basis that will foster genuine needs to communicate since a plurality of responses to any given text is the fundamental goal of a text analysis.

### **Conclusions**

A literature course can be interesting and motivating to the students if proper criteria for choosing and grading the texts are well-established. In grading the texts, not only lexical and syntactic factors but also the complexity of the external factors should be considered.

Most students find nineteenth-century English literature closer to their own experience and easier to understand as far as the language and mode of narration or presentation are concerned. Much contemporary literature does not appeal to the average student. Terms like 'existentialism', 'postmodernism', and 'symbolism' seem to puzzle him/ her. Neither the themes nor devices prevalent in modern works are easy to comprehend, appreciate, or evaluate without skillful guidance from the teacher.

We would like to stress that great attention should be paid to the choice of texts in order to ensure that the student's competence in English is appropriate, and the cultural references in the text are not inaccessible. Literary texts chosen with these criteria in mind and taught in such a way as to enhance both literary awareness and language competence can be of great help in promoting language learning.

The proposed categories presentation for text analysis has indicated pedagogic lines of approach for the use of literary texts in the EFL classroom. The approach sensitizes students to the levels on which a text works and emphasizes the degree to which the text draws the reader into an interactive experience. The personal commitment required of the student makes a literary text the ideal content basis for developing communicative skills.

### **References:**

- Barthes, R., 1984, *S-Z*, translated by R. Miller, New York, Hill and Wang.
- Brumfit, Christopher, 1994, *Language and Literature Teaching: From Practice to Principle*, Oxford, Pergamon Press.
- Brumfit, Christopher, 1983, *Teaching Literature Overseas: Language-based Approaches*, ELT Documents 115, The British Council/ Pergamon Press.
- Derrida, J., 1988, *Writing and Differences*, Trans. A Bass, London, Routledge & Kegan Paul.
- Ellis, G. and B. SINCLAIR, 1998, *Learning to Learn English*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Fulcher, G., 2003, *Testing Second Language Speaking.*, London, 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.
- Jones, K., 1993, On the goals of a reading programme for students of English. In *Teaching Literature Overseas: Language-based Approaches*, See BRUMFIT 1983.
- Kemmis, S. and R. McTAGGART, 1991, *The Action Research Planner*, Melbourne, Australia: Deakin University Press
- Larsen, F. D., 2008, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Littlewood, W., 1991, *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*, Amsterdam, John Benjamin Publishing Company.
- Parkinson, B. and H. REID-THOMAS, 2022, *Teaching Literature in a Second Language*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Simpson, Paul., 1996, *Language Through Literature*, London, Routledge.
- 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, National University of Science and Technology POLITEHNICA Bucharest. She held a Doctor's degree in Philology in 2008, at "Lucian Blaga" University, in Sibiu. Her interest area comprises applied linguistics, translation, and ESP. She is the author of several English 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*.

Received: June 25, 2024 | Revised: September 15, 2024 | Accepted: November 3, 2024 |  
Published: December 15, 2024

**THE IMPACT OF THE ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE ON  
FUTURE ENGINEERS' CAREER DEVELOPMENT / L'IMPACT  
DE LA COMPETENCE LINGUISTIQUE EN ANGLAIS SUR LE  
DEVELOPEMENT DE LA CARRIERE DES FUTURS  
INGENIEURS<sup>1</sup>**

DOI: [10.5281/zenodo.14342127](https://doi.org/10.5281/zenodo.14342127)

**Abstract:** *The article aims at emphasising the needs of undergraduates in the engineering domains to enhance their language competence in order to access rewarding future jobs. Moreover, it seeks to assess the English language proficiency of undergraduate students in order to improve their ability to utilise language more effectively in formal and informal situations. Furthermore, it investigates the English requirements of first-year undergraduates, with a specific focus on English courses that equip students for prosperous professional paths and personal growth.*

**Key words:** *undergraduate students, English language competence, skills, employability, language needs.*

### **1. Introduction**

The foreign language course should contribute to specialised instruction, focusing on hand-on content and competences since the level of proficiency in English may be a key component that determines the employability of future engineers. Moreover, evaluating language proficiency is a crucial aspect of teaching the English language at the university level of study. In Romania, English teachers adhere to the Common European Framework of Reference (CEFR) to assess students' proficiency levels in the four main language skills. The language skills of listening, speaking, reading, and writing may be further categorised into receptive skills (listening and reading) and productive skills (speaking and writing), or alternatively referred to as oral skills and written skills. Listening and reading involve comprehending spoken or written language, whilst writing and speaking involve generating speech, initiating and sustaining verbal exchanges, and creating documents or texts that effectively communicate ideas in an organised manner. Language activity refers to the measurable application of language skills in tasks involving speaking, writing, reading, or listening, whether in real-world or classroom settings. Teachers can provide significant formative feedback to their students by watching such activities, which subsequently facilitates learning (University of Cambridge, 2011: 8). The CEFR outlines the action-oriented approach framework for language learning, which is employed to enhance and develop communicative language abilities. Language use encompasses the activities carried out by socially engaged individuals to acquire both general and specific language skills. In addition, by engaging in language activities, individuals have the ability to create and comprehend texts pertaining to a wide range of subjects from different areas of study or work. Thus, by the monitoring of these actions, the enhancement or alteration of the competencies can be accomplished (*ib*:7).

In addition, in order to achieve effective communication, undergraduates need to master the four fundamental communication skills through the use of functional and interactional skills (Acomi *et al.*, 2021: 77). Furthermore, distinct goals and purposes are formulated for every language instruction setting. However, the CEFR highlights that language contexts might be similar in nature (University of Cambridge, 2011: 12).

---

<sup>1</sup> **Elena Clementina NIȚĂ**, National University of Science and Technology POLITEHNICA Bucharest, Romania, [elena.nita2411@upb.ro](mailto:elena.nita2411@upb.ro)

Such an explicit proficiency framework offers a structure for learning that can assist learners in orienting themselves and establishing objectives. It is an essential prerequisite that is valuable for customising learning to meet the individual needs of each student, as there exists an ideal level at which each learner should be operating. It enables instruction to prioritise the strengths and weaknesses that either assist or impede learners. It promotes a collective comprehension of proficiency levels, making it easier to establish attainable learning objectives for a group, and connecting achievements to the learners' ability to effectively carry out certain tasks or pursue higher education using the language (University of Cambridge, 2011: p.13). Learners, as social agents, can actively participate in the learning process by using descriptors as a form of communication. Furthermore, it involves acknowledging the communal aspect of acquiring and utilising language, as well as the interplay between societal influences and personal development during the learning process. Consequently, learners should make considerable use of the target language in the classroom. Learners can employ their individual linguistic assets, particularly their native language and cultural background. It is important to motivate students to recognise the similarities and distinctions that exist between languages and civilizations (Council of Europe, 2020: 27). Nevertheless, the CEFR replaces the conventional framework of the four abilities by incorporating communicative language activities and methods. This is because it is not sufficient to accurately represent how a language is used in real-life situations, when speakers collaborate to create meaning together. Activities are intentionally created to serve as means of communication, encompassing reception, production, interaction, and mediation (*ib.*: 30). Moreover, learners actively engage in the learning process and self-learning by generating and receiving messages that involve them as active participants in authentic learning situations.

Many sectors necessitate individuals with a proficient command of the English language such as science, information technology, banking, finance, and all technical sectors. Approximately 85% of international organisations employ English as one of their working languages and over eighty percent of academic journals are composed in English (Cambridgenglish.org, 2024). Additionally, in countries where English is not an official language, half of employers assert that individuals who possess a high level of language competences and possess a strong command of the language will experience career advantages. Additionally, it asserts that employers regard reading as the most critical language talent in twelve industries, followed by speaking in eight industries (*id.*). The demand for oral communication skills is equivalent to the demand for written communication skills, as these businesses necessitate English communication in their day-to-day business operations (Ojanperä, 2014). Most employers may require fluency in both written and spoken English from their employees, but the degree and type of the competence depend on the role. The predominant employment opportunities that necessitated proficiency in English are primarily in the field of technology, encompassing roles such as hardware engineers/technicians, network managers, software developers, systems administrators, programmers, technology consultants, business intelligence specialists, and mobile developers.

## **2. Purpose of the study**

Enhancing the level of English language among undergraduates in the fields of study of Information Technology, Applied Electronics, and Networks and Software in Telecommunications is a matter of concern for English language teachers. It may be beneficial to determine undergraduates' needs and evaluate companies' requirements for English language proficiency of future employees. The principal objective will be that of analysing undergraduates' language competence in order to educating and

enhancing their cross-functional skills. The study is based on the examination of the English language needs of first year undergraduates attending courses in technical domains at university level. English courses can empower students to gain proficiency in the English language, enabling them to achieve successful careers and enhance personal development. This can result in the development of both language skills that are necessary to successfully complete academic examinations and later, in the professional environment. The content, methods, and strategies of teaching English to engineers are sensitive and demanding. The objective of the FL course is to aid students in acquiring and improving their overall and specialised understanding of the English language.

### **3. Impact of the topic**

One important idea is that English is the dominant global language for communication in today's interconnected digital world. English language proficiency is crucial for both organisations to obtain a competitive edge in the global market and for individuals to enhance their career development opportunities. Currently, there are numerous tools available that can assist in obtaining general data of a country's proficiency in the English language. For example, the World English Proficiency index may provide data regarding the proficiency of English language competences across individuals in different nations. The findings are derived from data obtained through online English tests that are freely accessible. The index is an internet-based questionnaire, utilising data from 1.7 million individuals who took the test, its latest edition being published in November 2023. The EF English Proficiency Index ranks countries based on their English proficiency, indicating a global deficit model. Countries with high rankings often see a decline in English usage due to reduced use in scientific research, academic instruction, and international companies.

Moreover, the QS Global Employer Survey revealed that a significant majority of employers in various non-native English speaking countries believe English language skills to be of utmost importance, with a percentage exceeding 95% (Clement and Murugavel, 2018: 40). Nevertheless, recruiters do not place a great importance on the use of the Common European Framework of Reference for Languages. Frequently, despite the candidate possessing the necessary English proficiency as desired by the business, they often struggle to accurately evaluate their language skills. Therefore, the curriculum vitae that is sent by the recruiter does not accurately represent the candidate's actual proficiency in understanding, reading, and writing in the foreign language (Acomi *et al.*, *op.cit.*: 39). This may result in employers having a misunderstanding of the candidate's real linguistic proficiency. Nevertheless, recruiters would be pleased to conduct interviews and employ individuals who possess proficiency in both English communication and job-related abilities. Recruiters often identify a significant deficiency in candidates for various jobs, which is their inadequate oral and written communication abilities (*id.*). Hence, the initial communication to invite a potential employee for an interview is conducted in English. It enables the recruiter to condense the pool of candidates. Insufficient proficiency in English poses a disadvantage for candidates with technical expertise. Interviewers may have a dilemma when they come across candidates who possess technical proficiency, but lack effective English communication skills. They may employ such applicants, depending on their degree of topic expertise, but they will ensure that they will receive the necessary training and development (*id.*).

Moreover, employers may express their appreciation for employees who possess academic or professional experience that enhance their English language proficiency. This includes opportunities such as scholarships abroad, internships in foreign companies, volunteering, or any form of interaction with native English speakers that

aids in the performance of job responsibilities. Employees in corporate jobs must regularly participate in everyday business contacts and communicate with executives from various worldwide locations. Therefore, English is the prevailing language and having a high level of competence in English has become an essential ability for securing job. Engaging in activities such as writing emails, online chat, and business presentations requires language skills that are above average in order to enable a clear and unambiguous transmission of information among all participants. Lack of sufficient English language skills hinders the effectiveness of communication, resulting in misunderstandings, dissatisfaction and challenges among personnel (Ojanperä, 2014). Furthermore, speaking English as a second language in the workplace may require what Celce-Murcia (2007: 40) refers to as *interactional competence*, which includes knowing how to carry out specific speech acts involving interpersonal interactions, being able to switch roles during a conversation, and knowing when to use silence, body language, and space between speakers. A 2000 study on language needs in business surveyed European multinational companies (Didiot-Cook, Gauthier and Scheirlinckx, 2000). This language requirements study was done to synchronise the usage of foreign languages in the workplace with the training of future managers in the CEMS (Community of European Management Schools) programme. According to the study, companies anticipate a minimum requirement of advanced English proficiency, specifically emphasising the importance of written English competence. Oral proficiency is highly esteemed, particularly due to the growing use of written English in email correspondence, papers, and academic study. Moreover, proficiency in a second foreign language is either mandatory or highly advantageous, as it demonstrates a person's open-mindedness. Recruiters prioritise self-confidence as a decisive aspect, considering basic communication skills and adequate experience to be essential. Email is ubiquitous, and formal emails adhere to rigorous norms. Proficiency in oral communication, specifically in delivering presentations, is essential for effective participation in meetings, negotiations, and phone discussions. The proliferation of emerging technologies has heightened the demand for enhanced communication abilities. The study concluded that advanced and near-native English proficiency in a business context entails decision-making, problem-solving, persuasion, complaint handling, negotiation, crisis management, conflict resolution, recommendation-making, and strategy implementation. Although it has been 20 years since this survey was conducted and there have been significant changes in the corporate world, we feel that the demand for these abilities has actually increased. This is due to the complexity and wide range of business contacts that exist today.

Furthermore, from employers' viewpoint, speaking abilities were ranked highest among respondents (86.8%) in a study on the value of language proficiency in the workplace (Ojanperä, 2014.). However, according to Cambridge English Assessment, (2024), employers prioritise reading as the most crucial skill due to its frequent usage in foreign publications. Subsequently, there was a transition to verbal communication within sectors such as customer service. For example, nowadays, companies in Romania seek proficiency in English for more than one-third of their employment offers (Hipo, 2024). The Romanian candidates for these positions often possess a moderate to high proficiency in the English language. Hence, in order to enhance their prospects of securing employment and targeting lucrative job opportunities, employers advise acquiring a proficient command of the English language, beyond the average level, and supplementing it with technical English skills (Acomi *et al.*, *op.cit.*: p.38).

It is evident that a basic conversational competency in general English (B1 level) may be insufficient in most sectors. Whilst fluency in everyday English is still vital, students will need to acquire higher levels of language competency as they progress through their degree programmes (B2-C1). Moreover, it is desirable that they may possess the

ability to utilise various linguistic styles. For welcomes, questions, apologies, orders, gratitude, requests for permission and opinions, proposals, storytelling, agreements, disagreements, and so forth, one style should be more informal. The other style, which is more formal, should be used for predicting, characterising, summing, disputing, categorising, and other purposes.

#### **4. Research Methodology**

Language communicative competence refers to an individual's capacity to fulfil the demands of a specific domain such as engaging with others, comprehending spoken assignments, sharing and exchanging information and ideas in meetings and conversations, providing coherent explanations, logical thinking, requesting and conveying oral instructions. Moreover, the primary factors that significantly impact the quality of an employee's work in terms of English writing skills include the capacity to express ideas effectively in written form, the use of concise sentences, the ability to write reports (including the corresponding emails for their distribution), the clear communication of ideas (particularly in technical or subject-specific contexts), the compilation of documents, and the composition of emails. Additionally, the principle of transferable/ cross-functional skills concept emphasises the ability of various scientific disciplines to interact and complement each other. It promotes comprehensive professional development and encourages students to pursue a wide range of specialised fields of study. Furthermore, the shift in education towards the attainment of transdisciplinary goals necessitates the establishment of structural frameworks for the educational process that are rooted in knowledge, comprehension, and the practical application of acquired knowledge and skills, through proficient analysis, synthesis, and assessment.

##### **4.1. Participants**

The research was carried out in June 2024 at the National University of Science and Technology Politehnica of Bucharest - Pitesti University Centre. The subjects were undergraduates in the first year of study, full-time programmes. of Information Technology (IT), Applied Electronics (AE), and Networks and Software in Telecommunications (NST) These first year students, irrespective of their engineering specialization, had 28 h of English seminar and 22 h of self-study of English in each semester. The English course was tailored according to the annual educational plan and focused on activities meant to assist students enhance their reading, writing, listening, and speaking skills. Their average proficiency level can be described as upper-intermediate and intermediate in their first year of language.

##### **4.2. Research aims**

The questions that this study may answer focus on several principal topics and subtopics as follows:

- a. Challenges faced when using English:
  - awareness of language level
  - importance of enhancing English skills during University studies
  - difficult language issues to address
- b. Essential needs of English proficiency for future job and career development:
  - good command of English language to get better paid jobs
  - self-confidence in using English
  - the most relevant language skill for future career
- c. Enhancement of language skills
  - language competence acquired during the first year of study at the university
  - language self-study and practise

- goals for self-motivation in language learning

The primary objective of the study is to discover specific content and strategies that can be used to facilitate the smooth integration of students into the labour market after they graduate from university. This includes examining language skills as a crucial tool in technical, technological, and science sectors. The questions were designed to evaluate the students' learning experience, the approaches employed in English language learning, and students' level of confidence in enhancing language skills for interviews and group discussions. The participants came from a variety of cultural backgrounds and geographical areas in Romania, especially the southern regions. An average of fifteen minutes was spent by the participants to reply to the questions.

#### 4.3. Procedure

The research data were collected by the questionnaire-based survey method, and the statistical processing was performed using Google forms and Word charts. To achieve the purpose of the research, a questionnaire with 33 questions was constructed and surveyed the perceptions of a number of 69 first year undergraduates of Information Technology (IT), Applied Electronics (AE), and Networks and Software in Telecommunications (NST) specialities regarding their language needs for general and future workplace – related English language.

#### 4.4. Research Data analysis

The data analysis provided concentrates on the EFL context. The data illustrates the most commonly selected responses by the participants and the corresponding proportion of students who opted for each choice. All data will be presented and discussed in accordance with the criteria of the research tool. The responses of the IT, AE, and NST first-year undergraduates will be compared in the qualitative analysis that follows.

#### 5. Findings and Discussion

The results were centralised, analysed, and interpreted using a three-dimensional perspective based on the tree principal topics surveyed.

##### 5.1. Challenges faced when using English

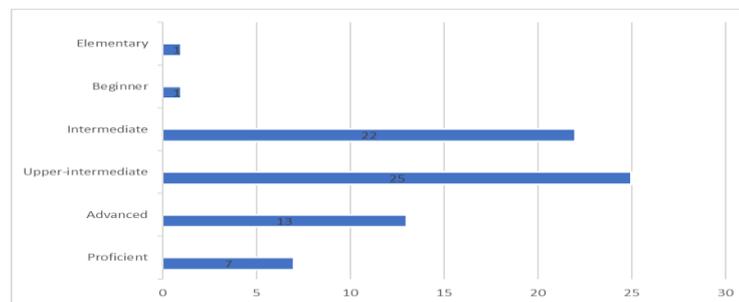


Fig.1 The clustered bar presents students' self-assessment of language proficiency

The students were required to self-assess their level of English proficiency, most of them being upper-intermediate (25 participants) and intermediate (22 participants). The majority (42%), commenced learning English in primary school, followed by nursery/kindergarten (26.1%), secondary school (23.1%), and university (first year) (23.1%). Moreover, 26.1% of the participants passed successfully one of Cambridge Examination Language Tests. Additionally, students admitted that they were

concentrating on improving their language skills, and recognised the difficulties they may have when using the language in different situations.

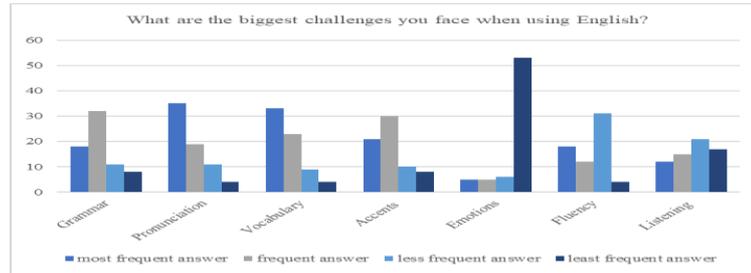


Fig.2 Chart illustrating students' challenges whilst speaking general English, in formal and informal situations.

The most frequent response from students indicates that pronunciation is the primary difficulty they encounter when speaking English in both formal and informal interactions. Answers focus on the pronunciation / mispronunciation of different / certain words, and not understanding non-native speakers' pronunciation. Frequently mentioned were the abilities to comprehend different dialects, to speak without a prominent native accent, not having a native-sounding accent, not understanding regional dialects spoken by native English speakers, the accent hindering the ability to speak English fluently etc. This means that future engineers should possess the ability to comprehend various English dialects and accents in order to effectively connect with clients worldwide.

Moreover, failing to accurately utilise grammar rules is a frequent response i.e. employing verb tenses correctly, finding hard to use grammar structures, using correct grammar in fluent speech. Multiple responses regularly highlighted vocabulary challenges, including difficulties in recalling words or selecting appropriate terms in context, struggles in acquiring new vocabulary, and, at a more advanced level, the problem of not fully mastering word order. On the one hand, participants' low listening skills and natives' fluency may be challenging. However, a small number of participants acknowledged that their emotional well-being and self-confidence could generate difficulties when it comes to using English in spoken situations.

Therefore, teachers need to provide students with a reason to study and opportunities to apply what they have learned about language structure and functions to real-world scenarios such as the workplace, in order to make language learning engaging, spark interest in the subject, and increase language competence.

## 5.2. Essential needs of English proficiency for future job and career development

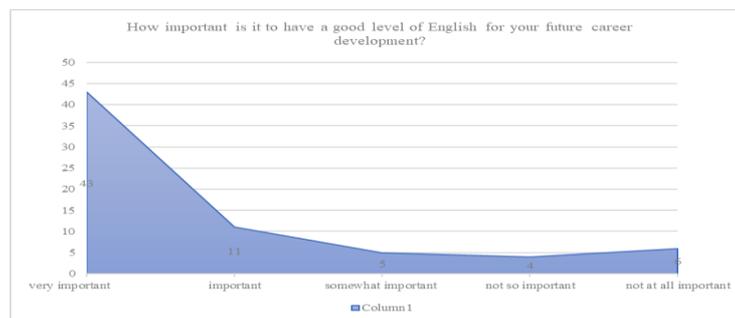


Fig. 3 The area chart highlights students' level of awareness regarding the importance of a good level of English in developing their future engineering career.

Based on the participants' opinions, 66.7% indicate that a prospective employer might demand English proficiency as one of the required abilities. Having a good command of the English language may be key for obtaining better paid jobs and access career advancement. To the question *Why is the English level important in developing your engineering career?* the majority of participants' responses rendered beneath centre

- on how language proficiency affects the expansion of career options, projects, and collaboration.

(e.g.: *In case I will get a job abroad or have colleagues who speak English; In my opinion, a high level of English is crucial because it facilitates effective communication in international projects, access to a broader range of technical resources, and collaboration with global teams; it is extremely important to speak English correctly because certain better jobs require this; Very important, because most of the companies hire people that can understand and speak English; It is very important due to interaction with other engineers from foreign countries; I would like to work for a foreign company).*

- on self – instruction and hands-on practice

(e.g.: *It's very important because most of the pieces come with instructions that are written in English and if you don't know the language, it can be a disaster assembling the pieces together; English is everywhere. In every instruction manual, or information about the engineering tools. Not all of them are translated in Romanian, so it's best to make sure you can understand everything how everything works even with the language barrier; English is very important in engineering since a high amount of field related terms come from English; In my opinion the English level is very important in my electronics engineering career because I want to work with people from other countries and see the way they are working).*

- improving access to technological and human resources

(e.g.: *Because working in this field of computer engineering makes you meet a lot of foreigners; In my opinion, English is very important in the engineering career because most of the programmes and apps are in English and understanding them is a must; English is crucial in engineering for communication, resources, and collaboration; I believe that English is very important in engineering because almost every programme is written in English.*

Participants' responses indicate that possessing a proficient level of English is essential for accessing superior employment opportunities, advancing one's career path, effectively communicating with colleagues, and achieving greater success. According to the survey, 84.1% of respondents think that speaking is the most important skill for their job development and may have the most significant influence on their future decisions.

e.g.: *I think speaking is one of the most relevant skills because people can understand you even if you make some mistake; to be able to master the interviews you need to master the language first; I think speaking is the most relevant for my future career because I will mostly need to talk with people/colleagues from other countries.*

Nevertheless, for 7.2% of the students, reading is the most relevant skill (e.g.: *In engineering you don't really speak that much or write; Everything is based on manual work and to make sure you understand how the machines work or what you need to do you need reading; My future job requires an advanced level on reading and understanding*) and 5.8% of participants consider writing as essential (especially those studying information technology who may need English in developing computer software). Only 2.9% of them selected listening as the most important skill for their future career. However, based on their opinions, 52.2% of respondents believe they

have a high level of proficiency in reading, whereas 23.2% excel in speaking, 18.8% in listening, and 5.8% in writing.

### 5.3. Enhancement of English language skills

The majority of participants admitted that their proficiency in spoken English improved throughout the initial year of their studies at the university as follows: 18.8% improved more than expected, 8.7% improved a lot, 5.8% significantly improved, 5.8% improved very much, 17.4% moderately improved, 14.5% somewhat improved. For example, 89.9% of students reported acquiring knowledge regarding business/workplace etiquette during their first year English course at the University, whereas 8.8% expressed uncertainty about their learning in this area, and 1.4% claimed to have not learned about the issue at all. Moreover, at the question *Have you learned to write formal/business emails during the first year of English study at the University?* their responses indicated that the majority of them, specifically 91.1%, opted to reply with a *yes*. As a result, the knowledge they have gained can be regarded as being relevant to their future job career development.

When questioned about their typical English conversation partners, 46.4% of the respondents indicated that they engage in conversations with peer video game players whilst 31.9% acknowledged conversing with friends. 8.7% of respondents admitted that they exclusively utilise English when interacting with their English teacher during their university English course, whereas 5.8% had the opportunity to engage in English conversations with tourists visiting their local area. The others suggested different options, including work colleagues, managers, and residents of locations abroad they could travel to. Moreover, the frequency of interactions in English ranges from *every day* (63.8%) to *rarely* (11.6%) with 1.4% using it *twice to three times a week*, 5.8% *frequently*, 10.1% using it *once a week*, 7.2% *once in a while*. Interestingly, the option *never* was not selected by any of the participants, which may be an essential aspect of their self-awareness regarding the impact of English in their future development. The participants' preferences for conversation topics were ranked as follows, based on the checkboxes they selected: films/TV programmes (71%), video games (59.4%), technology (58%), travel (47.8%), current events (46.4%), food (36.2%), sports (34.8%), books (31.9%). In order to enhance their language proficiency, a number of participants indicated that they utilise various internet platforms and applications, social media, AI chatbots, playing video games, watching films, listening to English podcasts, reading articles/books in English. Regarding their self-motivation goals or aspirations related to improving English in general and particularly, speaking skills, participants' responses range as shown in the chart below.

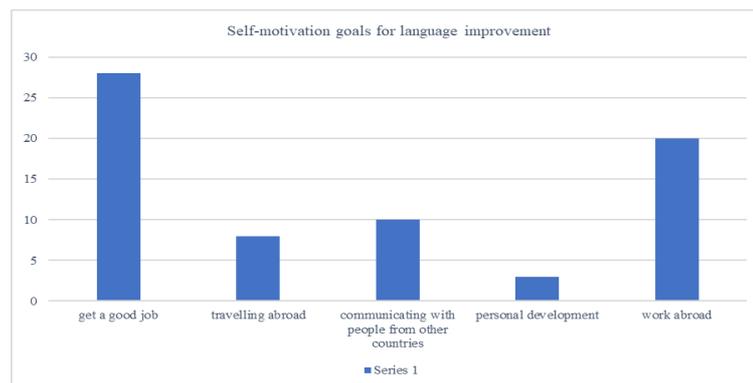


Fig. 4 The clustered column presents the primary factors that drive students to enhance their language proficiency.

The majority of the participants considered that obtaining a rewarding job motivated them the most towards improving language proficiency. Moreover, working abroad can be another significant driver of increased self-motivation. Another goal that can sufficiently motivate some of the participants may be represented by the opportunity to communicate with people from other countries. For others, travelling abroad and enhancing personal development may be beneficial ways to motivate themselves.

## **6. Conclusions**

Language skills extend beyond the ability to form grammatically correct sentences and are essential for a successful career in engineering. The goal of the study was to assess students' needs to improve their language skills after completing two semesters of English courses specifically designed for engineering domains. The questions were centred on the students' learning experience in their first year English courses and on their self-experience with methods, content and strategies to learn English. Moreover, the survey-based questionnaire was conducted to ascertain the level of self-assurance among the students in regards to job interviews and group discussions. A significant number of students were identified as requiring improvement in their language proficiency. Moreover, an increase in the number of English courses per semester may impact positively their language proficiency. Therefore, conducting a needs assessment was a necessary requirement in order to comprehend the needs and expectations of the learners. This served to establish a relevant learning environment, as the primary goal of English courses is to improve students' employability skills.

Engineering students may encounter a highly demanding and recruitment procedure that requires them to demonstrate their skills in English communication. In addition to possessing proficiency in the field of expertise, it is crucial for students to have practical experiences of the language that will be necessary in their future professional environments. An advanced level in all language skills may be a prerequisite for all engineering students interested in securing rewarding future jobs. Proficiency in the English language may be crucial for undergraduates' professional endeavours as it has the potential to open up a world of opportunities and greatly improve their chances of success in their future jobs.

## **References**

- Acomi *et al*, 2021, Professional English Skills for Employability Across Eu – PESE. Handbook on the current professional English requirements throughout partner countries. Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union, [Online], Available at <<https://trainingclub.eu/wp-content/uploads/2021/05/PESE-Handbook-EN.pdf>>, [Accessed 2 May 2024].
- Cambridge English Assessment, 2024, *Which English language skills are needed for the future?* [online document] Available at: <<https://www.cambridgeenglish.org/ro/learning-english/parents-and-children/how-to-support-your-child/which-english-language-skills-are-needed-for-the-future/>> [Accessed 4 June 2024].
- Celce-Murcia, M., 2007, "Rethinking the role of communicative competence in language teaching", in E. Alcon Soler & Maria Pilar Safont Jordà (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, pp. 41-48, The Netherlands, Springer.
- Clement, A., & Murugavel, T., 2018, June, "English for the Workplace: The Importance of English Language Skills for Effective Performance", *The English Classroom*, 20 (1), pp. 1-15. Toronto, Canada, Canadian Center of Science and Education.
- Council of Europe, 2020, [Online] available at <<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>> [Accessed 11 May 2024].
- Didiot-Cook, Herve, Gauthier, Valérie and Scheirlinckx, Koen (2000) *Language needs in business, a survey of European multinational companies*. HEC Paris, Languages and Cultures Department working paper, 725. [Online], Inter-faculty Group for Languages Joint Study Project,

Community of European Management Schools (CEMS), Paris, France. Available at <<https://eprints.lse.ac.uk/24729/>> [Accessed 14 June 2024].

Hipo, 2021, *Autoevaluarea competențelor într-o limbă străină*, [Online] Available at: <<https://www.hipo.ro/locuri-de-munca/vizualizareArticol/567/Autoevaluareacompetentelor-intr-o-limba-straina>> [Accessed 29 May 2024].

Ojanperä, M., 2014, *Effects of Using English in Business Communication in Japanese-Based Multinational Corporations*, Master's Thesis, [Online] Available at: <<http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201402131106.pdf>> [Accessed 20 May 2024].

University of Cambridge, 2011, [Online], Available at <<https://www.cambridgeenglish.org/images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.pdf>> [Accessed 2 June 2024].

**Elena Clementina NIȚĂ** is a lecturer at the Department of Applied Foreign Languages, Theology, Letters, History and Arts, National University of Science and Technology POLITEHNICA Bucharest - Pitești University Centre. Her area of interest includes applied linguistics, translation studies, ESP, and didactics.

Received: May 19, 2024 | Revised: 14 October, 2024 | Accepted: November 6, 2024 | Published: December 15, 2024

**RETOUR SUR UNE EXPERIENCE PRAXEOLOGIQUE EN  
CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE SUR FOND DE  
PRATIQUE CULINAIRE / A LOOK BACK AT A PRAXEOLOGICAL  
EXPERIENCE IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASS  
AGAINST THE CULINARY PRACTICE BACKDROP<sup>1</sup>**

**DOI: 10.5281/zenodo.14356079**

**Résumé :** Cet article est dédié à l'étude du volet praxéologique en classe de français langue étrangère (désormais, FLE) sur fond de recette de crêpes. Dès lors que l'on considère que l'épistémologie de la didactique du FLE en milieu exolingue ne peut faire l'économie de la dimension discursive, nous mettons au premier plan, à l'échelle théorique, le rapport discours / conditions de leurs productions (Caudel, 2017) à travers les concepts de l'onomasiologie (Aito & Igwe, 2002) et de l'intentionnalité (Chaplier & O'Connell). La démarche didactique que l'on a choisie, ensuite, à travers un cadre méthodologique étudié, consiste à incorporer les savoirs linguistiques dans des pratiques authentiques, c'est à dire des actions socialement ancrées comme c'est le cas des tâches culinaires que nous avons voulu exploiter dans notre analyse. Il est remarquable dans notre volet analytique que la forte verbalisation du domaine culinaire procure aux apprenants un répertoire lexicosémantique et discursif très abondant ce qui a permis de modéliser une approche praxéologique très intéressante en classe.

**Mots-clés :** didactique du FLE, praxéologie, onomasiologie, intentionnalité, lexique culinaire.

**Abstract:** This article is mainly devoted to the study of the praxeological aspect in French as a foreign language class (henceforth, FFL) against the backdrop of a pancake recipe. Since we consider that the epistemology of FFL teaching in an exolingual environment cannot do without the discursive dimension, we bring to the fore, on a theoretical scale, the relationship between discourse and the conditions of their productions, (Caudel, 2017) through the concepts of onomasiology (Dalbera & al. 2003) and intentionality (Chaplier & O'Connell). The didactic approach that we then chose, through a studied methodological framework, consists of incorporating linguistic knowledge into authentic practices, i.e., socially anchored actions as is the case with the culinary tasks that we wanted to exploit in our analysis. It is remarkable in our analytical aspect that the strong verbalization of the culinary domain provides learners with a very abundant lexico-semantic and discursive repertoire, which has made it possible to model a very interesting praxeological approach in class.

**Keywords:** FFL didactics, praxeology, onomasiology, intentionality, culinary lexicon.

## **1. Introduction**

### **1.1. Contexte de la recherche et arguments conceptuels**

Cet article s'inscrit dans la perspective d'améliorer la compétence communicationnelle de nos apprenants. Tout au long de notre modeste carrière dans l'enseignement du FLE, nous nous sommes rendus à l'évidence que nos étudiants en licence de français se caractérisent par une carence communicationnelle dans la langue cible, en dépit d'une compétence linguistique relativement présente. Parmi les problématiques que l'on développe, la question de l'articulation entre le système de la langue et son ancrage réel dans la société en occupe une place privilégiée.

---

<sup>1</sup> **Imène BELGHITAR**, Université Ibn Khaldoun de Tiaret, Algérie, imene.belghitar@univ-tiaret.dz, **Abderrahmane ZEKRI**, Université Ibn Khaldoun de Tiaret, Algérie, abderrahmanezekri@gmail.com

## 1.2. Problématisation de l'objet et hypothèses de recherche

Dans la foulée, se pose la question centrale de savoir quel objet d'enseignement à privilégier en classe de FLE dans la perspective de la communication authentique avec une question subsidiaire relative aux leviers méthodologiques que pourraient disposer, à cet effet, les acteurs de la classe concernée en fonction des conditions réelles d'emploi de la langue. Dans ce sens, par exemple, Ch. Claudel (2017) introduisit la notion de genre en tant qu'outil praxéologique de re/production en classe :

« En didactique, la mise en correspondance des discours avec leurs conditions de production de même que le genre comme modèle à reproduire sont des principes tout à fait éclairants pour la sélection et la pédagogisation des objets à enseigner. » (Claudel, 2017 : 24).

Dès lors et sur le plan des hypothèses, nous avons mis en exergue les éléments procéduraux pour une didactique du FLE dédiée tout à fait à la praxéologie, notamment dans tout ce qui a trait à la compréhension inférentielle des énoncés authentiques. Nous y avons dégagé deux modèles principaux : le modèle sémasiologique, moins productif pour la praxie, et un autre modèle onomasiologique dont nous dévoilerons les bienfaits pour les mécanismes inférentiels. Par conséquent, c'est sur ce modèle que l'on a focalisé notre attention pour autant qu'il permette d'inférer le sens des locutions, selon le contexte sémio-culturel de leur production. A partir des propos de Ch. Claudel en supra, et en termes d'implication praxéologique des éléments de la langue (éléments linguistiques, mais aussi langagiers, dans notre cas), deux mots-pivots sont mis en avant par nos soins : conditions socio-discursives des manifestations langagières et le genre de discours comme objet d'enseignement/apprentissage en classe de FLE. Dans cette même perspective, la notion de genre discursif en praxéologie des langues a déjà fait l'objet de beaucoup d'intérêts chez les didacticiens et linguistes-langagiers (Dupont, 2016) ; (Claudel & Laurens, 2016) ; (Claudel, 2017; Beacco, 2012). La focale des analyses qu'ils ont évoquées s'est portée davantage sur les relations entre les pratiques langagières et les disciplines scolaires (la description des éléments de la matière enseignée) en français langue première au même titre que le français destiné aux publics étrangers sans qu'elles ne s'intéressent aux paradigmes de la communication authentique (s'approprier la langue pour décrire les objets de la réalité non linguistique). Il aura fallu, plus tard, la contribution de C. Kerbrat-Orecchioni dont le modèle interactionnel avait mis du contraste au niveau de la catégorisation générique des langues cibles (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2004). Selon elle, le système générique régissant les modèles de la communication formelle ou informelle en langue engendrerait une compétence dite générique (la maîtrise des genres) que la grammaire, à elle seule, ne peut mettre en exergue. Elle indique à cet effet :

« À l'oral comme à l'écrit, il existe des « genres » (...), donc des « règles du genre », lesquelles sont intériorisées par les sujets dont la « compétence générique » fait partie intégrante, aux côtés de la compétence proprement linguistique, de leur compétence communicative globale, qu'on l'envisage du point de vue de la production ou de la réception des énoncés. » (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2004 : 46)

Dans ce qui va suivre dans cet article, la composante communicationnelle sera au centre de notre intérêt tant il est évident qu'elle représente à nos yeux la finalité même de toute action langagière, notamment en classe de FLE. Le(s) contexte(s) générique(s) inhérent(s) à la communication et, donc, à l'interaction, prête(nt) forcément à la négociation au niveau interlocutoire et, du coup, le matériau linguistique, dans son état brut, ne peut éclairer l'auditeur de l'usage effectif et réel du message reçu tant que son inscription à un genre (*une série de contextes cohérents*)<sup>1</sup> ne s'est pas établie correctement au risque d'aboutir à un échec communicationnel. L'approche que nous

---

<sup>1</sup> Nous-mêmes

voudrions établir est plutôt analogique, c'est-à-dire « dans laquelle la situation de classe doit ressembler le plus possible à la situation [authentique] de la communication ». (Chaplier & O'Connell, 2019 : 172). Encore faudra-t-il que l'on établisse, là-dessus, un cadre praxéologique qui donnerait l'avantage à l'usage de la langue plutôt qu'à sa simple description. Dans ce sillage, et à la question : *la langue, oui, mais pour en faire quoi avec !?* La recette de cuisine (préparation des crêpes), décrite en tant que genre, en est l'une des réponses les plus adéquates, car elle s'avère propice à l'usage de la langue dans un registre particulier du domaine culinaire. N'est-ce pas là un cadre praxéologique des plus intéressants au profit d'une classe exolingue de FLE ?

## 2. Cadrage théorique

D'emblée, nous définissons la notion de praxéologie comme autant un exercice, consistant à inscrire tout discours dans sa situation réelle que comme une simple manipulation des actes langagiers canoniques à laquelle on a traditionnellement recours en classe de langue. Par conséquent, la démarche didactique consisterait à incorporer les savoirs acquis dans des pratiques authentiques, c'est à dire des actions socialement ancrées. La notion de compétence de communication demeure à nos yeux relativement centrale dans la mesure où le recourt à la langue en tant que telle n'est jamais un but en soi. Dans ce sillage, n'est-il pas opportun de rappeler les contrecoups de l'appareil saussurien avec sa cohorte d'outils descriptifs sur les méthodologies des langues. Un appareil qui, pendant des générations entières, a biaisé la nature sociale des systèmes linguistiques. Il semble plus que jamais nécessaire, dans ce cas, de revisiter l'acception de la langue, à la fois, en tant qu'« objet d'enseignement et outil de communication et d'apprentissage ». (Richard *et al*, 2009 :119) entre acteurs, dont les finalités semblent bien dépasser le simple fait de manipuler un système d'unités abstraites sous l'influence du principe *d'immanence* (Vernant, 2011 :139). A ce stade, l'essentiel est d'être au clair quant au niveau où l'on veut intervenir. L'idéalisation des faits de la langue au sein de la linguistique traditionnelle dite *immanentiste* n'a pas nié pour autant tout à fait l'aspect dynamique et insaisissable de la langue. Sa méthodologie descriptive consista justement à reconnaître dans l'esprit même de ses précurseurs, deux facettes régissant l'acte langagier :

« La linguistique, j'ose le dire, est vaste. Notamment elle comporte deux parties : l'une au plus près de la langue, dépôt passif, l'autre qui est plus près de la parole, force active et origine véritable des phénomènes qui s'aperçoivent ensuite peu à peu dans l'autre moitié du langage. Ce n'est pas trop que les deux ». (Saussure, 2002 :273).

Dans ce même ordre d'idées, plus récemment, M-A, Paveau propose une vision davantage procédurale au niveau de la parole. Celle-ci montre bien les contours notionnels texte/discours :

« Si le discours et le texte sont bien des produits de deux regards sur les mêmes données empiriques, c'est-à dire des formes langagières en contexte, il n'en reste pas moins que le discours possède des observables spécifiques, dont une analyse textuelle ne peut rendre compte » (Paveau, 2013 :8).

Nous pouvons projeter cette réflexion sur la notion double de l'apprentissage incarnée par *le déclaratif / le procédural*. Sur le plan conceptuel, P. Griggs (Griggs *et al*, 2002) indique que l'apprentissage d'une langue est sous-tendu par un contraste entre un savoir déclaratif, formé d'un ensemble d'informations passives nécessaires à toute mise en œuvre d'une action, et un savoir procédural actif, celui-ci, composé de procédures de mise en œuvre de l'action (Griggs *et al*, 18). L'idée de M-A Paveau est d'autant plus légitime que les *observables* auxquels elle fait allusion dans ses propos ne se trouvent pas forcément dans les données internes de la langue. La composante praxéologique que nous mettons en lumière paraît un objet de revendication plutôt sociopragmatique, dépassant le cadre immanentiste et réducteur des linguistes. Dans ce cas précis, Dewaele

& Wourm (2002) indiquent que ce sont les perceptions sociales et non linguistiques à elles seules, qui sous-tendent l'interprétation et la production des actions communicatives. Ces dernières sont à chercher dans des contextes qui leurs sont coextensifs :

« Il est évidemment plus simple d'expliquer comment on forme un adverbe à partir d'un adjectif en français, ou comment on construit un indicatif imparfait et un conditionnel, ou encore comment on accorde le sacré participe passé, plutôt que de faire comprendre que certains mots, expressions, constructions syntaxiques ne sont appropriés que dans certains contextes spécifiques » (Deweale & Wourm, 130).

A ce stade, il est intéressant de s'attarder sur le raisonnement de C. Bîzu (2022). D'aucuns diront avec certitude que la grammaire demeure incontournable puisque toute construction d'un discours dépend d'une compétence linguistique en arrière fond et qui régit toute manifestation langagière, notamment dans des registres spécialisés à l'image du sociolecte culinaire. La question de l'utilité et de la place de la grammaire en classe de langue professionnelle (culinaire, entre autres) est autant importante que de savoir comment l'enseigner C. Bîzu (2022). Afin de comprendre ce raisonnement des plus logiques, C. Bîzu indique que :

« 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 » (Bîzu, 2022, 126).

Dans ce type d'enseignement, l'auteure dresse tout un canevas réussi de tâches d'ordre grammatical, en martelant, lors de sa conception, que le système grammatical, dans sa globalité, a un rôle organisationnel des idées exprimées par les apprenants en donnant du sens à leurs productions et aux éventuels échanges communicationnels (ibid., 2022). Tout en mettant le doigt sur la consubstantialité et le continuum de cette grammaire avec des données ou objets extralinguistiques, elle rappelle qu'aucun cours de français professionnel n'est, à proprement parlé, séparé de son volet grammatical (Ibid., 2022, 128). Voilà, en tout cas, une position que nous jugeons des plus séduisantes. Cependant, bien qu'il ait une tendance des plus fonctionnelles et contrairement aux autres tendances structuralistes et décontextualisées, le canevas didactique en question ne couvre pas totalement la portée de notre perspective qui demeure foncièrement praxéologique et procédurale, selon un principe onomasiologique évident.

L'essor du paradigme praxéologique engage, sur le plan didactique, des paramètres extralinguistiques, notamment ceux liés à la composante cognitive des locuteurs (leur connaissance du monde). S'il est un paramètre à mettre au premier plan c'est bien celui du sens. Le sens structurel du mot est à la linguistique ce que le sens référentiel est à la sociopragmatique. Dans sa dimension praxéologique, le sens d'un énoncé, dépassant le cadre même de la grammaire, « dépend des intentions d'énonciation et peut prétendre orienter le discours ultérieur ». (De Man-De Vriendt, 2000 :23). Donc, c'est le deuxième paramètre lié à l'intention du locuteur qui vient se greffer à l'étalement du sens.

### 1.1. La théorie de l'intentionnalité

A ce stade précis, c'est la théorie de l'intentionnalité qui s'incruste dans le débat. En dehors de toute considération immanentiste, le concept d'intentionnalité est défini comme « une capacité de l'esprit par laquelle ses états mentaux se réfèrent à, se dirigent vers des objets ou des états du monde ». (Chaplier & O'Connell, 2019 :62), selon des paramètres contextuels, tels que la situation ou l'interlocuteur d'en-face. Par exemple, notre esprit peut se diriger vers le vocable *le monde* comme un :

- Ensemble de tout ce qui existe sur terre et perçu par les humains,

- Journal de référence français.

Dans ce cas, l'esprit peut se diriger vers : le *monde* perçu comme l'univers ou l'humanité ou bien comme étant *Le Monde*, le journal français le plus lu en France. Nous générons ainsi deux états intentionnels différents, selon que l'on est dans l'un ou l'autre des deux sémantismes évoqués. Porteuse de communication collective, la sphère culinaire, dont nous aborderons un aspect dans nos analyses, est caractérisée par ce que l'on appelle la « dimension collective de l'intentionnalité spécialisée » (ibid., 65) où l'état intentionnel du locuteur ne se déploie jamais de façon isolée, mais au sein d'un réseau d'intentionnalités soumises aux mêmes considérations thématiques et contextuelles. Les éléments essentiels de ce réseau sont régis par des capacités préexistantes que J-R, Searle désigne par la notion de *background* (Monet & Navarro, 144) ou *arrière-fond* (Melnikiene, 187)<sup>1</sup>. Il est assez remarquable que le lexique culinaire s'articule, par exemple, autour d'un large éventail de vocables issus essentiellement de *l'onomastique* (un ensemble de références anthroponymiques et toponymiques) et dont la manipulation exige que l'on fasse un choix parmi tant d'autres au niveau des objets vers lesquels notre esprit se dirige sous un certain aspect particulier et non sous d'autres. Le choix se fait justement dans le paradigme intentionnel pour en dégager l'élément le plus en cohérence avec notre intention de dire les choses. En guise d'illustration, le toponyme *Macédoine* est révélateur de sémantismes hétérogènes, en fonction de l'intentionnalité discursive des locuteurs, dont les énoncés sont parfois elliptiques, c'est-à-dire :

« ...incomplets quant à la formulation concrète de l'Acte de Langage qu'ils expriment. En règle générale, dans ce cadre, le sous-entendu, l'ellipse ou l'implicite désignent l'absence de réalisation concrète d'unités lexicales porteuses d'une signification précise que l'on pourrait expliciter dans l'énoncé » (Bègue, 135)

L'exemple suivant en est le cadre parfait<sup>2</sup> :

A : *J'adore la Macédoine*

B : *Moi, je préfère une salade de thon*

A : *Pour une fois que je te parle de géographie, toi du me parle de gros poissons !*

Apparemment, la cohérence sémantique des interlocuteurs se trouve altérée par la divergence quant au choix des intentionnalités : (A) insinue la Macédoine en tant que pays où il a eu l'occasion de passer un inoubliable séjour et (B), quant à lui, se réfère à la célèbre salade dite *macédoine*. La divergence des intentionnalités est, vraisemblablement, engendrée par le premier énoncé porteur d'ellipse cachant toute référence à Macédoine en tant que pays (toponyme). Plus tard, nous avons prémédité de réitérer l'exemple avec l'un de nos étudiants, en supprimant l'ellipse initiale :

A : *J'adore la Macédoine. En été, elle est aussi belle que la Grèce...*

E : *Monsieur, ce mot me fait penser plus à une salade qu'à un pays !* (Sourire à la limite du rire).

Ainsi, le deuxième fragment rajouté par (A) : « *en été, elle est aussi belle que la Grèce* », rend l'énoncé plus étoffé, car l'information qui s'y trouve est plus exhaustive. Cette charge informationnelle exhibe à l'auditeur (E) l'intention réelle de (A), engendrant, en conséquence, une inférence parfaite du sens : *comprenant très bien que (A) fait référence à Macédoine comme étant un pays*, (E) ne s'empêche pas de renvoyer le vocable en question à la fameuse salade. Contrairement à l'exemple précédent (A vs B), cette deuxième interaction (A vs E) n'a pas engendré de malentendu. Ce vacillement

<sup>1</sup> L'auteur traduit *background* en français sous les vocables d'*arrière-plan* et *bagage culture* (cité dans la bibliographie générale en fin d'article).

<sup>2</sup> Expériences personnelles

lexico-sémantique est généré, à la fois, par des intentionnalités de sens tout à fait éloignées et incompatibles chez les interlocuteurs et par l'existence du nomadisme lexical qui caractérise la relation de continuum entre le français général et celui de la spécialité culinaire. Cette forme d'immigration de termes, selon N. Samlak (2018), engendre constamment de nouvelles situations lexicales faisant basculer un mot du français général à un français de spécialité et inversement :

« La langue générale (ou commune) et la langue de spécialité présentent des intersections fréquentes lors de leurs usages dans des situations formelles ou informelles. Nous pouvons avancer, alors, qu'il y a véritablement continuité entre les deux grâce à l'immigration constante des termes qui acquièrent des significations plus spécialisées, ou inversement lorsque ces derniers s'emploient dans des situations de plus en plus générales » (Samlak, 2018, 185).

## 2.2. La théorie de l'onomasiologie

Il est évident que pour manipuler les vocables à orientation culinaire, il est nécessaire que les intentions de sens chez les interlocuteurs soient régies par une compétence encyclopédique préexistante à toute activité dans le domaine cité. En classe de FLE, les manipulations d'ordre lexical y sont tributaires de cette intentionnalité collective, dont les linéaments doivent être complétés par la théorie de l'onomasiologie considérée sur le plan linguistique comme la notion la plus manifeste du rapport *item lexical/concept* :

« L'onomasiologie est une étude sémantique des dénominations qui part du concept et recherche les signes linguistiques qui lui correspondent. Dans l'optique de L. Hjelmslev...l'onomasiologie part de la considération de la substance du contenu (concept) pour aboutir à la forme du contenu (signes linguistiques) correspondant au découpage du champ conceptuel ». (Larousse, Grand Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage, 2019 : 346)

L'analyse de Aito & Igwe (2002) qui lie onomasiologie et terminologie (mots spécialisés) permet de tracer les contours du terrain sur lequel l'on voudrait avancer dans nos analyses. Selon leur définition sous un angle onomasiologique, « le terme n'est qu'une représentation lexicale du concept ». (Aito & Igwe, 2011 :6), définissant ainsi la notion en question comme étant un procédé qui traite, exclusivement, de la corrélation d'un concept avec son terme :

« Sur le plan onomasiologique, grâce à sa capacité cognitive, la langue cerne la réalité extralinguistique à laquelle il faut attribuer une dénomination. On constate donc l'existence d'une interrelation entre le concept qui est un élément extralinguistique et l'unité lexicale qui est un élément du système linguistique. Le processus de dénomination d'un nouveau concept est précédé d'analyses conceptuelles de l'objet à dénommer, à la fin desquelles on parvient à sa propre catégorie conceptuelle : substance, action, processus, état, qualité, etc. L'onomasiologie est donc un mouvement qui part du système extralinguistique (conceptuel) vers le système linguistique (ou terminologique) ». (Ibid, 2002 : 15)

Ainsi, partant d'un état extralinguistique d'un référent (l'exemple du domaine culinaire)<sup>1</sup> pour aboutir à sa description linguistique, la posture onomasiologique de l'analyste (linguiste, traducteur, professionnel du domaine que nous avons appelé référent, enseignant de FLE, entre autres) s'appuie sur quelques notions-balises que nous envisageons selon la grille suivante :

1. Concept comme élément extralinguistique,
2. Le mot désignationnel du concept, comme élément issu du système linguistique,

---

<sup>1</sup> Voir Eliane Damette, 2007, *Didactique du français juridique : français langue étrangère à visée professionnelle*, L'Harmattan. Nous lui empruntons le terme *référent* en ce qu'il revoie à la notion de *domaine particulier (de spécialité)* à l'instar du domaine culinaire, entre autres.

3. Processus de dénomination du concept,
4. Analyses conceptuelles de l'objet à dénommer
5. Elaboration d'une catégorie conceptuelle propre à l'objet saisi,
6. La catégorie conceptuelle en question est incarnée par une substance (contenu), action, processus, action, état et qualité.

Dans le sillage de ces items dégagés de la définition proposée par les auteurs cités en supra (Aïto & Igwe, 2011, op. cit. p. 7) et tout en visant spécifiquement l'étude des unités lexicales dans leurs contextes, nous reformulerons la notion de l'onomasiologie dans un cadre didactique, cette fois-ci. Le premier catalyseur de cette reformulation de notre part constitue un rapport plus étendu incarné par la relation *contexte d'emploi ou situation de communication // matériau linguistique qui leur correspond*. Sur fond de la grille élaborée en supra, ce que l'on voudrait décrire avant tout en classe de FLE dépasse le cadre conceptuel réduit à la seule description systémique mise en exergue par les linguistes (items 1. et 2.) puisqu'il n'est pas tout à fait évident qu'à une unité lexicale corresponde forcément une unité linguistique à l'échelle d'un seul mot. Nous étayons notre thèse à l'aide de l'exemple suivant :

- *Macédoine* (concept comme élément extralinguistique qui s'inscrit dans la sphère culinaire et non topographique) = *Salade* (on est à l'échelle de la description systémique du concept, c'est-à-dire à une unité conceptuelle correspond une unité lexémique),
- *Se détendre* (concept culinaire dans son acception métaphorique)<sup>1</sup> = *Après l'avoir mélangé avec de la levure, laisser la farine prendre un peu de temps pour qu'elle prenne du volume* (à une seule unité conceptuelle correspondent une série de lexèmes)

S'il est une idée clé à dégager de ce qui précède c'est celle de considérer l'éventualité :

- D'une métaphorisation du concept grâce à de fortes charges contextuelles inhérentes au domaine culinaire (se détendre n'est-ce pas l'affaire des humains ?)
- D'une description d'une seule unité conceptuelle *se détendre* à l'échelle d'une définition exhaustive sur fond d'enchaînement de lexèmes).

Il s'avère que le modèle conçu ne se limite pas à une opération d'étiquetage (à un concept coïncide un mot), car dans des leçons thématiques, notamment, à orientation praxéologique, le public réitère de manière récurrente la formule stressante pour l'enseignant : *Monsieur, je comprends les mots, mais pas le texte !* L'on est alors appelé à dépasser de loin le cadre lexical pour adopter l'échelle dite « de la trame discursive de type conceptuelle » (Toma, 2000). Se situant dans le référent cité, l'exemple de *se détendre* dévoile un calcul interprétatif des représentations à une échelle plutôt syntaxique. Il est basé sur un certain nombre d'éléments suffisants et nécessaire à la cohérence de cette trame discursive, à savoir « l'étymologie, la connaissance du domaine de spécialité et la logique contextuelle » (Toma, 2000 : 9)

---

<sup>1</sup> Voir Nicole Delbecque (2006) qui situe ce cas de figure dans ce qu'elle désigne par la notion de *métaphore conceptuelle* (l'auteure est déjà citée dans la bibliographie de cet article).

Ce schéma explicatif nous semble particulièrement apte à reconsidérer les données communicationnelles en classe de FLE en milieu exolingue. Dans ce sillage, notre ambition consiste à :

- (1) Au niveau du procédé : contextualiser le lexème en question sur lequel l'on se focalise (item 3.),
- (2) Au niveau de la méthode : à travers la construction (item 4.) d'une catégorie conceptuelle plus étoffée. L'appréhension du concept se fait de manière thématique dans sa globalité (*sachez qu'on est dans le domaine culinaire et tout ce qui s'ensuit devra être appréhendé de manière concise et exclusive au domaine cité*)<sup>1</sup>.
- (3) Au niveau de l'objectif : afin de parvenir à la substance centrale du concept (la plus pertinente au thème évoqué) (item 6.).

Prenons, par exemple, un des concepts centraux relatifs à la recette de crêpe que nous reprendrons aussitôt dans notre volet analytique ultérieur. Il s'agit de *puits*. A ce stade, rien ne présage une situation culinaire tant que les intentions des interlocuteurs ne s'expriment pas dans ce sens et tant que la saillance lexicosémantique au niveau linguistique du vocable ne glisse pas dans l'usage qu'ils déterminent. Bien entendu, la contextualisation se forgera dès que les intentionnalités des uns et des autres au sein des acteurs de la classe feront surface dans une sorte de tractation dialogique entre eux. Cela fera jaillir cette substance centrale dont on a parlé, c'est-à-dire le concept dont fait allusion le lexème *puits*. La conceptualisation d'une étape parmi tant d'autres dans le processus de la crêpe répond à priori à la question de connaître l'action idéale pour que les œufs et le beurre prennent bien dans la masse de la farine. Dans ce cas, il va falloir creuser dans cette masse pour déverser les œufs et pour éviter surtout qu'ils ne débordent sur les côtés. Tout ce concept décrit dans la trame discursive a nécessité l'élaboration de toute une catégorie d'éléments conceptuels, afin de dégager l'objet recherché :

*Faire un puits dans la masse de la farine* [une trame discursive conceptuelle où le vocable vedette *puits* est validé en tant que tel pour les raisons que l'on vient d'expliquer en supra. Son environnement est syntaxique]

Il en ressort qu'en dehors de toute dimension dénotative, le lexème *puits* :

- s'est fait précéder par le concept auquel il fait référence [*l'action* idéale de creuser dans la farine pour que les œufs et le beurre y prennent bien,
- s'est greffé à un contexte spécifique au domaine culinaire,
- est le terme que l'on est allé chercher, bien en dernier, pour pouvoir dénommer l'action susmentionnée, car c'est elle qui est mise au premier plan dans une sorte de tâche à exécuter à un moment donné de la recette.

Ce cadre que l'on vient de dégager ne nous rappelle-t-il pas une notion très chère aux lexicologues (Delbecque, 2006) : le *spectre radial* au sein duquel le mot, quel qu'il soit, oscille entre généralisation et spécialisation et dont la saillance dépend de son usage à un moment donné et dans une situation bien déterminée (Delbecque, 72). Sous cet angle de vue, et dans une perspective praxéologique en classe de FLE, nous verrons dans nos analyses en infra que tout un travail de mise en contexte et de négociation de sens est

---

<sup>1</sup> Discours didactique tenu par l'enseignant dès l'entame du cours

nécessaire pour que *puits*, entre autres, acquiert une extension lexicoculturelle propre au domaine culinaire et différente, par conséquent, de l'usage dictionnaire d'obédience sémasiologique. Dans ce sens précis, la difficulté que l'on peut éprouver à déterminer avec précision le contexte du mot est à mettre en rapport avec les effets réducteurs du savoir déclaratif qui relève de la sémasiologie descriptive et qui se dresse au premier plan au détriment du procédural. D'une manière analogue, P. Briggs indique :

« Une caractéristique de base du système déclaratif est qu'il ne requiert pas pour emmagasiner le savoir qu'on sache comment celui-ci sera utilisé. Cela signifie qu'on peut mettre aisément un savoir pertinent dans notre système, mais qu'un effort considérable doit être fait quand vient le moment de convertir ce savoir en comportement. » (Griggs et al, 2009 :18)

Cette conversion du savoir sur la langue en un comportement langagier présuppose une compétence praxéologique considérée autant comme un système de *contraintes* que comme un réservoir de *ressources* linguistiques.

Le cadre praxéologique que nous voudrions mettre au premier plan s'articule autour d'un savoir procédural duquel le degré de saillance du mot dépendra non pas de sa catégorie grammaticale, comme c'est le cas de la sémasiologie, mais, comme nous l'avons si bien dit en supra, de l'usage dans lequel on l'inscrit (Delbecq, 2006 :71). En didactique du FLE, l'onomasiologie s'avère donc idéale pour faire prendre conscience à tous les acteurs concernés que les mots n'ont de valeur sémantique que s'ils sont coextensifs au contexte de leur emploi. Elle met en exergue la dimension contextuelle et lexicoculturelle des vocables traités contrairement à la sémasiologie qui se contente de mots en listes.

### **Cadrage méthodologique et analytique**

Dans un atelier de langue de spécialité, les étudiants se sont attelés à décrire l'ensemble des procédures langagières d'une situation culinaire. Le *genre* mis en évidence est, dans ce cas, une *recette de cuisine* qui est très proche d'ailleurs de la *consigne*. Celle-ci est composée de trois phases actionnelles : l'ouverture, le procédé et la clôture. Thématiquement, c'est plutôt la phase procédurale qui est mise en avant par nos soins en raison de la pertinence praxéologique caractérisant le comportement du locuteur : celui qui *exécute* l'action culinaire, en l'occurrence *une recette de crêpes*.

### **3.1. Corpus<sup>1</sup>**

Celui-ci est fragmenté, dans un ordre chronologique, en une douzaine d'étapes actionnelles, représentant les tâches à exécuter :

- 1) Pour une dizaine de crêpes il vous faut du lait, des œufs, de la farine, du beurre, du sucre et du sel.
- 2) Je vais commencer par mélanger la farine, le sucre et le sel
- 3) Je fais un puits au milieu et j'y ajoute les œufs
- 4) J'veis mélanger progressivement au milieu, en prenant p'tit à p'tit la farine pour essayer d'avoir le moins d'grumeaux possible
- 5) Lorsque ça devient un peu compliqué de mélanger, à ce moment-là vous ajouter le lait encore une fois petit à petit la préparation va se détendre
- 6) Vous ajoutez ensuite le beurre fondu qui n'est pas trop chaud
- 7) Vous mélanger bien et à ce moment-là vous pouvez passer un coup de mixeur plongeant pour enlever tous les grumeaux si jamais il y en a.

---

<sup>1</sup> Document vidéo: *les pépites de Chloé*. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=UGsvfsrP2fo> que dont on a transcrit le matériel oral sur écoute directe après enregistrement de la vidéo.

- 8) Vous pouvez garder votre pâte au frais ou alors l'utiliser tout d'suite
- 9) Utilisez une poêle à crêpes ou alors une crêpière
- 10) Pour ma part, je vais l'huiler, euh, la plaque entre chaque crêpe et ensuite vous déposez de la pâte et vous l'étalez sur la crêpière en fonction de l'épaisseur des crêpes que vous préférez.
- 11) Vous la retournez et vous la laissez cuire plus ou moins une minute de chaque côté.
- 12) Et voilà, les crêpes sont terminées à déguster tièdes...

### 3.2. Découpage

Tous les 12 éléments langagiers répertoriés en supra sont de nature perlocutoire et de par leur enchaînement cohérent, ils forment un discours thématique à part entière. Ils se matérialisent via un ensemble de tâches ou d'actions manuelles explicitées par des unités linguistiques, notamment au niveau du lexique relativement concis.

Durant l'atelier, les étudiants devaient mettre en exergue toutes les unités lexicales qui renvoient prioritairement au genre culinaire. A cet effet, il leur a été demandé, au préalable, de classer les vocables, selon qu'ils sont descriptifs ou actionnels. La définition suivante met en contraste le rapport entre une praxis nominative et une autre procédurale, convergeant toutes les deux dans la trame discursive :

- **Praxis nominative** : liée aux objets de la réalité (objets extralinguistiques qui renvoient au domaine thématique) ;
- **Praxis procédurale ou actionnelle** : considérée, elle aussi, comme objet de la description didactique, elle est liée aux unités morphématiques qui s'inscrivent dans l'action (verbes ou unités linguistiques dites d'accomplissement de tâches).

Pour ce qui est des objets désignés, le corpus s'étale sur des unités lexicosémantique, adhérant au thème culinaire et que l'on subdivise en deux catégories :

- Première catégorie : les ingrédients alimentaires à l'image de : *lait, beurre, farine, sucre, œuf, sel* pour préparer des *crêpes* et les matières générées : *pâte / grumeaux*. D'autres vocables sont issus de la langue générale, mais qui sont d'obédience culinaire à l'instar du terme *puits*. Un troisième volet lexical renvoie à l'ensemble des ustensiles de cuisine incarnés par des lexèmes simples et des collocations : *mixeur plongeant, poêle à crêpes, crêpière, la plaque*.
- Deuxième catégorie est liée aux verbes d'action relatifs à la recette susmentionnée : *utiliser, mélanger, se détendre, huiler, déposer, retourner, terminer, déguster*.

### 3.3. Processus

L'innovation didactique réside dans le classement des actes langagiers inhérent à la préparation des crêpes, selon le modèle où, dans une logique pragmatique, les formes sont classées en séries plutôt communicatives que linguistiques. On peut imaginer cette série en fonction du fil conducteur procédural relatif à la recette de crêpes. Il s'agit de tracer un axe principal d'un scénario propre à la recette culinaire que l'on a décrite. Dans une logique praxéologique de la langue, tout le cheminement procédural de la

recette est balisé par un certain nombre de verbes d'action classés en actes de parole et incarnés par une série de tâches non linguistiques. L'ébauche arborescente en infra résume ce *script* praxéologique où les tâches en question s'habillent de signes linguistiques avec une intentionnalité de sens d'orientation beaucoup plus sociopragmatique que linguistique. Les tâches de la recette en question apparaissent, selon un ordre chronologique : début/milieu/fin dans le schéma suivant:

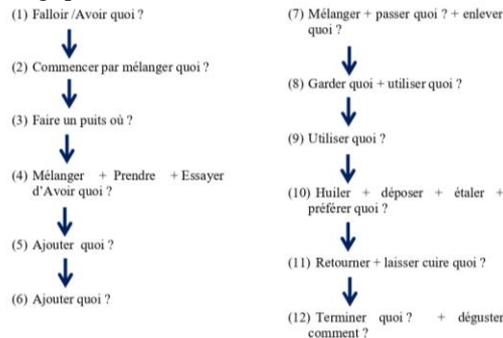


Schéma relatif à la chronologie du scénario de la recette de crêpe proposée en classe

Sur le seul plan pragmatique, cette douzaine de tâches en progression cohérente constitue un retour à la perception de la langue comme un tout coextensif à l'ensemble des actions manuelles liées au domaine culinaire. Donc, la question n'est pas de savoir quelle unité linguistique est à décrire, mais plutôt quel scénario actionnel est à prévoir dans une sorte de maillage discursif où la part grammaticale s'apparente, selon toute vraisemblance, à un contexte porteur de sens. Il faut toutefois souligner la portée de la métaphore conceptuelle de certains vocables culinaires dans les deux catégories et dont l'inférence est foncièrement tributaire à une intentionnalité de sens plutôt thématique et donc, concise. Lors d'un atelier culinaire simulé en classe de langue de spécialité L3, les interactions verbales entre les participants en dévoilent la portée inférentielle<sup>1</sup> :

**Un puits :**

Apprenant (1) : *Je comprends qu'un puits est un réservoir d'eau naturel*

Apprenant (2) : *Oui, mais dans le domaine de la cuisine, le puits c'est lorsqu'on creuse dans la farine ou la semoule, n'est-ce pas ?*

**Se détendre :**

Apprenant (3) : *J'entends toujours ma mère dire à ma sœur de laisser la pâte reposer. Je comprends que sans ça, le gâteau ou le pain ne sera pas bon à manger.*

Apprenant (5) : *Oui, t'as tous compris, on laisse la farine se détendre pour qu'elle prenne du volume*

**Un coup (de) mixeur :**

Apprenant (4) : *j'entends toujours l'expression un coup de poing ou un coup de main, mais jamais un coup de mixeur...*

Apprenant (5) : *Donner un coup de mixeur, c'est-à-dire utiliser le mixeur...*

**Plongeant (mixeur) :**

Apprenant (4) : *Ok, mais j'ai du mal à imaginer un mixeur qui plonge !*

Apprenant (5) : *un mixeur plongeant est un appareil en forme de manche équipé d'un moteur...*

Apprenant (3) : *Ah oui !, si j'ai bien compris, c'est un mixeur manuel que ma mère appelle un bras...*

Apprenant (5) : *Oui, enfin presque...*

<sup>1</sup> Apprenants (2), (5) sont de sexe féminin.

Ce tissage interlocutoire entre étudiants met en avant une certaine tractation à propos du sens attribué aux différents vocables. Pour ce faire, Ils ont accès aux représentations qu'ils se font dans le paradigme lexicosémantique exclusif au domaine abordé. A l'évidence, la tractation aboutit bel et bien au sens intentionnel dans le cadre du thème culinaire. Pour y parvenir, les étudiants ont sans cesse eu recours à différents leviers issus de leur culture encyclopédique ou de leur connaissance générale du monde.

Sur un volet tout à fait autre, nous remarquons plus haut dans le corpus choisi que la langue orale occupe une place importante dans le maillage discursif authentique. Dans l'ethnométhodologie, ce discours constitue le mode d'emploi le plus récurrent dans les interactions verbales entre les natifs. Force est de constater qu'en classe de langue étrangère, notamment celle du français, la part authentique de la communication n'est pas tolérée, voire dévalorisée en raison de certaines marques d'écart par rapport à la norme grammaticale et au bon usage inscrits dans un genre oral plutôt *scolarisé*<sup>1</sup> (Dupont & Dolz, 2020 :12). Cependant, dans la réalité, la structure grammaticale du français *usité*<sup>2</sup> est constamment aménagée par les locuteurs. Ces quelques évidences socialement prouvées suggèrent que la langue française dans notre perspective praxéologique et dans son authenticité synchronique se manifeste, selon ces types d'observables :

- Dislocation à droite (De Stefani & Horlacher, 2017 : 16) :

*Pour ma part, je vais l'huiler, euh, la plaque entre chaque crêpe*

- Ruptures morphologiques et syntaxiques (Martinez, 94) :

*J'vais mélanger progressivement au milieu, en prenant p'tit à p'tit la farine pour essayer d'avoir le moins d'grumeaux possible*

- Indices paralinguistiques (Gadet, 2017 : 121) :

*Pour ma part, je vais l'huiler, euh, la plaque entre chaque crêpe*

L'authenticité du corpus choisi fait donc état de deux évidences propres à l'oral véhiculé par les locuteurs natifs. Premièrement, il s'agit d'un genre dont l'aspect structurel présente des entorses évidentes au niveau de sa grammaticalité. Ensuite, le domaine culinaire mis oralement en exergue dans la recette de crêpes nous renseigne sur une sphère spécialisée à forte verbalisation qui s'appuie, selon toute vraisemblance, sur des expressions plus imagées que foncièrement techniques et ce n'est que par le prisme de tâches authentiques que l'on pourrait saisir le glissement des vocables qui, dans leur majorité, ne sont pas exclusivement propres au domaine cité, mais issus du français général. En classe de FLE, ces types de tâches sont de bons ingrédients pour ajouter une touche communicationnelle aux activités prévues.

---

<sup>1</sup> Pour une critique de ces positionnements, Louis Porcher indiqua il y a quelques années que : « Nous sommes ici acculés aux boutades tristes et profondes...en didactique des langues ''tais-toi et fais-moi une phrase'', dit l'enseignant à l'apprenant, ni l'un ni l'autre ne souhaitant parler la langue considérée ''faute de ne pouvoir la parler comme on devrait l'écrire ». (Porcher, 1991 : 24). Voir Porcher, L, 1981, « Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique », In René Richterich & Henri George Widdowson (dir.) *Description, présentation et enseignement des langues*, LAL. Paris : Hatier-Crédif, 19-32.

<sup>2</sup> « Par langue usité (L.U.), on entendra simplement tout ce qui relève de l'usage effectif d'une langue naturelle par les locuteurs qui la possèdent. » (Coste, D, 1991, « Spéculation sur la relation langue décrite-langue enseignée », In René Richterich & Henri George Widdowson (dir.) *Description, présentation et enseignement des langues*, LAL. Paris : Hatier-Crédif, 33-44.

### Conclusion

Nous terminons sur une observation centrale. Le penchant pour l'enseignement/apprentissage du FLE sur fond de grammaire scolaire est assez réducteur. Nous reprendrons notre problématique de départ pour confirmer l'importance de la composante praxéologique en classe de FLE en milieu exolingue. Une composante qui a mérité amplement son statut *d'objet* d'enseignement/apprentissage à part entière pour peu qu'on en ait favorisé les outils méthodologiques à l'image du corpus choisi et que l'on a d'ailleurs, annoncé dans nos hypothèses. Dans cette classe concernée où l'oral est mis en lumière avec toutes ses spécificités que l'on a décrites, nous pouvons y agréger la composante linguistique à la part thématique via une grammaire dite porteuse de sens. Sur le plan conceptuel, la démarche citée s'inscrit dans la nuance entre la démarche sémasiologique, portée sur la grammaire et la métalangue et l'onomasiologie, celle-ci portée plutôt sur le contexte et l'intention au sens. La praxéologie de la langue, considérée comme une sorte de panacée de la communication en langue étrangère ne saurait s'apparenter à un discours sur la langue, mais à celui d'une action auquel elle est coextensive. Toutes les positions théoriques auxquelles on a eu recours vont dans ce sens : les limites de la sémasiologie apparaissent dès que le sens vient se greffer au contexte de l'interlocution et aux intentions des locuteurs. Dans ce sillage, on emploie la langue non pas pour elle-même, mais pour en faire autre chose et c'est dans ce sens que réside l'approche actionnelle de la communication : une approche où la praxie langagière précède le savoir linguistique en fonction des intentions du sujet parlant. La recette de crêpes en a donné la preuve. Nous avons vu qu'en tant que genre du discours culinaire, la recette présentée obéit à un protocole de tâches, ayant chacune une sémantique particulière. Nous avons montré à travers le scénario que l'on a analysé, qu'au-delà de la sémiotique du mot, le sens de chaque tâche ne s'est établi que par le truchement des éléments contextuels qui lui sont coextensifs grâce aux différentes trames discursives conceptuelles. C'est la tâche qui fait habiller le mot d'un sens et non l'inverse.

### Références bibliographiques

- Beacco, J-C, 2012, «Le concept de genre de discours et la configuration épistémologique de la didactique des langues », S. Ferreri (ed.), *Linguistica educativa, Società di linguistica italiana*, SLI 55, Roma, Bulzoni.
- Bègue, D, 1983, « Ellipse et sens littéral chez Searle », *Histoire Épistémologie Langage*, tome 5, fascicule 1, p. 135-141.
- Bîzu, C, 2022, « La grammaire en classe de français professionnel ». *Studii și cercetări filologice. Seria Limbi Străine*, N°21, p.125-133
- Claudiel, ch., 2017, « Enseignement des langues étrangères : épistémologie, théorisation et discours ordinaires », *Les Carnets du Cediscor*, N° 13, Vol. 1, p. 19-32.
- Delbecque, N, 2006., *Linguistique cognitive : Comprendre comment fonctionne le langage*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- De Man-De Vriendt, M, 2000, « Chapitre 1. La quête du sens en psycholinguistique. Le sens : comment y accéder, comment le construire ? », Marie-Jeanne De Man-De Vriendt (éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 1: Parcours et procédures de construction du sens* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- De Stefani, E., Horlacher, A, (2017), « Une étude interactionnelle de la grammaire : la dislocation à droite évaluative dans la parole-en-interaction », *Revue française de linguistique appliquée*, XXII, p. 15-32
- Dewaele, J., Wourm, N, 2002, « L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère », *Revue française de linguistique appliquée*, VII, p. 139-153.
- Dupont, P, 2016, « D'une approche épistémologique du concept de genre à ses implications praxéologiques en didactique de l'oral », *Repères*, N°54, p. 141-166.
- Dupont, P., Dolz, J, 2020, « Les genres oraux : quels dispositifs pour apprendre ? », *Recherches N°73 : Les genres de l'oral*, p. 9-20

- Gadet, F., 2017, « L'oralité ordinaire à l'épreuve de la mise en écrit : Ce que montre la proximité », *Langages* N° 208 (4), p. 113-126.
- Kerbrat-Orecchioni, C., Traverso, V., 2004, « Types d'interactions et genres de l'oral », *Langages*, N°153, p. 41-51.
- Melnikiene, D., 2013, « Les connaissances de l'arrière-plan dans le dictionnaire bilingue », *Synergies Chine* N°8, p. 185-191
- Monnet, E., P., Navarro, 2009, « Les institutions sont-elles dans la tête ? Entretien avec John Searle, *Tracés, Revue de Sciences humaines*, N°17, p. 243-258.
- Paveau, M-A., 2013, « Genre de discours et technologie discursive », *Pratiques*, N°157-158, 7-30.
- Richard, S., Couture, L-I., 2009, « La langue : un objet et un outil, *Québec français*, N° 154, p. 119-120.
- Saussure, Ferdinand de, 2002, *Ecrits de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- Samlak, N., 2018, « le langage spécialisé du domaine médical au Maroc : entre théorie et pratique », *Studii și cercetări filologice. Seria Limbi Străine Aplicate*, N°17, p. 184-193.
- Toma, A., 2000, « Avancées dans le pré-verbal : les trames discursives conceptuelles », *ASp*, N° 27-30, p. 63-91.
- Vernant, D., 2011, « Chapitre 4. Approche praxéologique », D. Vernant (éd), *Introduction à la philosophie contemporaine du langage : Du langage à l'action*, Paris : Armand Colin.

#### Sources électroniques

- Aito, E. Igwe, C., 2011, « Études onomasiologiques et sémasiologiques des technoclectes et des unités terminologiques complexes » *Linguistik online*, vol 46, N°2, p. 3-23 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=664573528001> (consulté le 3 mars 2024)
- Claudiel, Ch., Laurens, V., 2016, « Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français ». *Abstract and Applied Analysis*, 5e Congrès Mondial de Linguistique Française, conférence N° 27, p. 1-14 <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162707005> (consulté le 19 avril 2024)

Dr **Imène BELGHITAR** est Maître de Conférences au département de français à l'Université Ibn Khaldoun de Tiaret. Elle est titulaire de plusieurs articles de recherche et autres actes de colloques, symposiums et congrès nationaux et internationaux publiés en Algérie, France. Elle est membre du Comité de la Formation Doctorale CFD : Français de spécialité où elle enseigne et dirige des thèses de doctorat. Elle vient de publier un ouvrage pédagogique introduction aux langues de spécialité (2023), chez Kirta House Publishing (Constantine, Algérie)

Dr. **Abderrahmane ZEKRI** est Professeur des Universités, spécialisé dans la didactique des langues étrangères et des sciences du langage. Anciennement, enseignant de Russe à l'Université d'Oran jusqu'en 2010. Après avoir suivi une formation doctorale à l'Université Stendhal 3 de Grenoble (France), il enseigne depuis 2010 le "Français de spécialité" au département de Français à l'Université Ibn Khaldoun de Tiaret (Algérie). Actuellement, il est à la présidence du projet de recherche Vulgarisation et Reformulation des Discours Scientifiques et Techniques [VRDST] dans le cadre du programme national Projet de Recherche Formation Universitaire [PRFU], et Président du Comité de la Formation Doctorale [CFD] "Français de spécialité". Il est auteur et coauteur d'un certain nombre d'articles de recherche dans les deux langues citées.

Received: July 11, 2024 | Revised: October 21, 2024 | Accepted: November 7, 2024 | Published: 15 December, 2024

**KULTURGEBUNDENHEIT UND INTERKULTURALITÄT IM DAF-FACHSPRACHENUNTERRICHT UNTERSUCHUNG DER LEHRWERKE: „IM BERUF“ UND „FOKUS DEUTSCH“ / CULTURAL TIES AND INTERCULTURALITY IN COURSES OF GERMAN FOR SPECIFIC PURPOSES INVESTIGATING THE TEXTBOOKS: « IM BERUF » AND « FOKUS DEUTSCH »<sup>1</sup>**

DOI: [10.5281/zenodo.14356233](https://doi.org/10.5281/zenodo.14356233)

**Abstrakt:** Im Gegensatz zum allgemeinsprachlichen DaF-Unterricht handelt es sich im spezialsprachlichen DaF-Unterricht durch den Erwerb vom Fachwortschatz und die Auseinandersetzung mit der Fachkommunikation darum, die Entwicklung einer optimalen Handlungsfähigkeit bei den Studierenden in dem gezielten Fach zu erreichen, doch zu den zentralen Aufgaben des fachbezogenen DaF-Unterrichts zählt ebenfalls der Erwerb einer hinreichenden interkulturellen Kompetenz, womit die kulturellen Einflüsse der Fachkommunikation in Betracht gezogen werden. In dem vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, die Stellung der Interkulturalität im Fachsprachenunterricht hervorzuheben, wobei die Kulturgebundenheit und die Interkulturalität in den bedienten Lehrmaterialien für den Fachbereich Wirtschaftsdeutsch in der Übungsphase untersucht werden.

**Schlüsselwörter:** DaF-Unterricht, Fachsprachenunterricht, Lehrmaterialien, Kulturgebundenheit, Interkulturalität.

**Abstract:** In contrast to German as general language teaching the courses of German for specific purposes involves the acquisition of a specific vocabulary as well as the training and the promoting of specialized communication in order to enable students to act optimally in the targeted subject area. Language for specific purposes courses includes rather the acquisition of appropriated intercultural competence, which can take into consideration the particularities of each specialized communication. In this article we try to highlight the important position of cultural ties and interculturality in the courses of German for specific purposes by investigating the (inter)cultural correlation of exercises in the field of business German textbooks.

**Keywords:** German as foreign language, German for specific purposes, textbooks, cultural ties, interculturality.

## 1. Einführung

Aufgrund der fortlaufenden Spezialisierung in allen Lebensfeldern besitzt der Fachsprachenerwerb heute kontinuierlich an besagende Relevanz binnen der Fremdsprachenausbildung. Im algerischen Kontext ist die Unterweisung von Fachsprachen ohnehin nicht vom Germanistikstudium wegzulassen. Dabei geht es im fachbezogenen DaF-Unterricht durch den Erwerb vom Fachwortschatz und die Auseinandersetzung mit der Fachkommunikation um die Entwicklung einer optimalen Handlungsfähigkeit bei den Studierenden in dem gezielten Fach; vielmehr zählt zu den zentralen Aufgaben des fachbezogenen DaF-Unterrichts ebenso der Erwerb einer hinreichenden interkulturellen Kompetenz, womit die kulturellen Einflüsse der Fachkommunikation in Betracht gezogen werden. In diesem Zusammenhang mag der vorliegende Beitrag, durch die Untersuchung von ausgewählten Fachlehrwerken, die Aspekte der Kulturgebundenheit und Interkulturalität im Fachsprachenunterricht eruieren.

Zunächst einmal wird der fachbezogene DaF-Unterricht begrifflich behandelt, folglich wird der Bedarf an solche Unterrichtsvariation weltumfassend hervorgehoben, anschließend wird der angesprochene Fachsprachenunterricht aus dem Gesichtspunkt

---

<sup>1</sup> **Khaled BRAHIM**, Ibn Khaldoun University of Tiaret, Algeria, [khaled\\_brahim04@yahoo.fr](mailto:khaled_brahim04@yahoo.fr)

der Interkulturalität der Interkulturellen Kommunikation und der interkulturellen Kompetenz als auch der Interkulturalität in den Fachlehrwerken untersucht werden. Die Untersuchung fokussiert ihrerseits auf Übungen und wird indes entscheidende Endergebnisse über die Kulturgebundenheit und Interkulturalität in den Fachlehrwerken liefern, welche wohl in der Schlussfolgerung dargestellt werden.

## 2. Fachbezogener DaF-Unterricht

Um die herrschende Ambiguität bei einigen Pädagogen über den Fachsprachenunterricht zu enthüllen, wird in den nachfolgenden Begriffsbestimmungen, den Status dieses Unterrichts innerhalb des fremdsprachlichen Bildungsprozesses unterstrichen. Fachbezogener DaF-Unterricht unterscheidet sich vom allgemeinen Sprachunterricht und lässt sich abgesehen von der Mehrdeutigkeit des Konzepts *Fachsprachen* folgendermaßen definieren:

„Der für DaF relativ junge Zweig des fachsprachlichen Unterrichts versucht [...] die Gesamtheit der sprachlichen Mittel der nach innen und außen stattfindenden fachlichen Kommunikation in jeweils ausgewählten und begrenzten Fachgebieten zu vermitteln. Im Zentrum dieses Unterrichts stand zunächst überwiegend der Vermittlung von Fachterminologie, die allmählich um die Beschäftigung mit syntaktischen Besonderheiten und den fachspezifischen Textsorten und deren Vermittlung erweitert wurde“<sup>1</sup>.

Im gleichen Gedankengang geht Anneliese Fearnis zur Begriffsbestimmung vom Fachsprachenunterricht von folgender Auffassung aus:

„Unter Fachsprachenunterricht wird ein fachbezogener Fremdsprachenunterricht verstanden, eine Variante des Fremdsprachenunterrichts mit dem spezifischen Ziel, die fremdsprachliche Handlungskompetenz im Fach gemäß den Bedürfnissen der Lernenden auf und auszubauen“<sup>2</sup>. (Fearnis, 2007: 169)

Diese Begriffsbestimmungen führen verständlicherweise zu der Feststellung, dass der Fachsprachenunterricht die Arbeit an Kommunikationsfähigkeit mit korrekter Sprachform in den alltäglichen Lebenssituationen überschreitet, wobei die Lerninhalte fachlich ausgearbeitet werden und hinzu bestimmte Lernziele auftreten. Als Lernzielprioritäten gelten vor allen Dingen:

„sprachliche und kommunikative Kompetenzen zu vermitteln, die im Rahmen fachsprachlicher Kommunikation in deutscher Sprache benötigt werden. In der Regel wird hierbei an sprachlichen und kommunikativen Besonderheiten angesetzt, die sich von der Allgemein- bzw. Standardsprache unterscheiden, wobei eine Erweiterung der bereits bestehenden Sprachkompetenz im Vordergrund steht“<sup>3</sup>. (Roelcke, 2010: 171)

Allerdings können sich Lernziele im fachbezogenen DaF-Unterricht ausdehnen, sie lassen sich je nach Zeitpunkt und Zielgruppen abwandeln; das Grobziel in solchem Unterricht ist die Vermittlung von sprachlichen Fertigkeiten und fachsprachlichen Arbeitsstrategien, die zur optimalen Handlungsfähigkeit im jeweiligen Fach führen. Demgegenüber sind Feinziele insbesondere in die Vermittlung und Einübung von:

- fachspezifischer Lexik, Morphologie und Syntax, von Textbauplänen der jeweiligen Fachsprache und deren Anwendung in eigener Textproduktion,
- verschiedener Strategien für das lesende und hörende Verstehen,

---

<sup>1</sup> [https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Fachsprachlicher\\_Unterricht\\_DaF](https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Fachsprachlicher_Unterricht_DaF). Zugriff am 26/11/2020, um 22H00

<sup>2</sup> Vgl. Fearnis, Anneliese, „Fachsprachenunterricht“ in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen, (Hrsg.), 2007, *Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. unveränderte Auflage*, Tübingen, UTB Francke Verlag, S 169

<sup>3</sup> Vgl. Roelcke, Thorsten, 2010, *Fachsprachen, Grundlagen der Germanistik-37, 3 neu bearbeitete Auflage*, Berlin, Erich Schmidt Verlag, S 171

- von mündlicher und schriftlicher Reproduktion vorgegebener Texte (Zusammenfassung, Inhaltswiedergabe, Abstract),
- von mündlicher und schriftlicher Produktion eigener Fachtexte unter besonderer Berücksichtigung fachspezifischer Kommunikationsverfahren und -techniken (z.B. Bericht, Referat, Diskussion usw.)<sup>1</sup>

Dazu steht auch die Auseinandersetzung mit der interkulturellen Fachkommunikation, die ihrerseits vorzüglich geeignet für Förderung der interkulturellen Kompetenz bei den Lernenden ist.

### **3. Zum Bedarf an fachbezogenem DaF-Unterricht**

In den letzten Jahren stieg die Nachfrage nach fachsprachlichem und berufsbezogenem Unterricht in DaF. in stärkerer und differenzierter Form auf. Im Hochschulbereich z.B. kommen zunehmend postgraduierte zum Masterstudium an die deutschsprachigen Hochschulen, die entsprechende fachsprachliche Deutschkenntnisse erwerben müssen. Die Gründung deutschsprachiger Studiengänge im Ausland macht das Angebot zielführender Deutschkurse erforderlich. In den beruflichen Ausbildungen sorgen Ausbildungsabkommen, für einen erhöhten Bedarf an berufsbezogenen Deutschkenntnissen. Die europäische Freizügigkeit und die damit verbundene Arbeitsmigration erfordern bei spezialisierten Arbeitskräften entsprechend einschlägige Deutschkenntnisse. Solche Tatsachen zeigen auf, dass weltweit die Zahl der Lerner, die allgemeinsprachlich ausgerichtetes Deutsch lernen, abnimmt. Sowohl Kultur- bzw. Erziehungsbehörden als auch erwachsene Lerner treffen die Entscheidung, Deutsch unterrichten zu lassen bzw. zu lernen, zunehmend aus praktischen Erwägungen. Bestimmend für die Entscheidung ist der konkrete Nutzen, den der Erwerb der deutschen Sprache bringt, weniger allgemein bildungspolitische Beweggründe. Der Bedarf wird also zunehmend durch die Berufs- bzw. Aus- und Fortbildungsziele der Lernenden bestimmt. Im konkreten Fall bedeutet dies, dass das Angebot am Deutschunterricht umso wahrscheinlicher angenommen wird, je enger es sich an beruflichen bzw. Aus- und Fortbildungszielen orientiert. (Buhlmann, Fearn, 2018: 15)

Den erwähnten Gegebenheiten entsprechend sollte der fachbezogene bzw. berufsbezogene DaF-Unterricht im Rahmen des Germanistikstudiums an der algerischen Universität mehr Berücksichtigung gewinnen, besonders in einer globalisierten Welt, in der Sprachkenntnisse für Berufseinsteiger unentbehrlich werden. Vor diesem Hintergrund soll der fachbezogene Deutschunterricht im Allgemeinen den Zielen sehr unterschiedlicher Lernergruppen entsprechen z.B.:

-Ausländische Studierende und Studienabsolventen, die in Deutschland ein Weiterstudium in Umwelttechnik, Verwaltungswissenschaft und Betriebswirtschaft erstreben.

-Die Zahl deutscher Firmen in Algerien nimmt allmählich zu, diese brauchen sprachbegabte Absolventen, Fachleute und Experten einzustellen.

Fachbezogener DaF-Unterricht liegt in den Händen des Fremdsprachen- bzw. DaF-Lehrers, doch angesichts der vorab angeführten Anforderungen stellt sich die Situation des Lehrers wie im Folgenden problematisch dar:

„-Der Lehrer ist meist kein Fachmann auf dem Gebiet, dessen Sprache er gerade vermitteln soll. Er hat in der Regel keine Ausbildung als Fach-oder Berufssprachenlehrer erhalten und verfügt deshalb meist auch nicht über

---

<sup>1</sup>[https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Fachsprachlicher\\_Unterricht\\_DaF](https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Fachsprachlicher_Unterricht_DaF).

Zugriff am 26/11/2020, um 22H00

Kriterien, die ihn in die Lage versetzen würden, ein fachsprachliches oder berufsbezogenes Lehrwerk angemessen zu beurteilen.

-Der Lehrer sieht sich oft der Situation gegenüber, dass er einen fachberufssprachlich orientierten Deutschkurs Unterricht geben soll, für den es kein bzw. nicht ausreichendes oder nicht befriedigendes Material gibt.

Aus der Verantwortung, die der Lehrer für den Lernerfolg seiner Studenten fühlt, ergibt sich häufig eine Verunsicherung, die soweit gehen kann, dass sich der Lehrer grundsätzlich dagegen entscheidet, fach- und berufsspezifischen Sprachunterricht zu erteilen“<sup>1</sup>. (Buhlmann, Fearn, 2018: 16-17)

#### **4. Interkulturalität im fachbezogenen DaF-Unterricht**

Interkulturalität findet dort ihren Platz, wo es bedeutende Unterschiede zwischen eigener Kultur und Fremdkultur auffallen. Fremdsprachenlernen heißt Zugang zu anderen Kulturen suchen und Fachsprachen weisen ihrerseits derartige Kulturgebundenheit auf, diese Kulturgebundenheit stellt sich verhältnismäßig je nach Fachgebiet entweder stark oder weich und wird in der Fachkommunikation beispielsweise in der Wirtschaftskommunikation mehr wahrgenommen. Kursleiter sollen sich dieser Problematik ebenfalls bewusst sein, indem sie die Wahrnehmung eigener Kultur als auch Fremdkultur in der Lernphase des Fachsprachenunterrichts einarbeiten.

#### **5. Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz**

Neben dem Aufbau vom Fachwortschatz und der Arbeit an Fachkommunikation ist -je nach dem behandelten Fachbereich- der Fachsprachenunterricht durchaus der Lernort, die interkulturelle Kompetenz bei den Studierenden zu optimieren, wobei bestimmte Arbeitsstrategien berufen und Lehr- bzw. Lernmaterialien mit interkulturellen Ansätzen eingesetzt werden sollten. Vor diesem Hintergrund vollziehen sich die Auseinandersetzung mit der interkulturellen Kommunikation und die Förderung der interkulturellen Kompetenz im fachsprachlichen DaF-Unterricht hauptsächlich über die folgenden Lernbedingungen:

- „-Dem Bewusstwerden eigener Kultur,
- Erwerb von Wissen über die fremde Kultur,
- Fähigkeiten wie Empathie und Toleranz in interkulturellen Situationen entwickeln,
- Ausgangspunkt für den Vergleich eigener und fremder Kulturstandards die Frage *was ist anders?* aufwerfen.“<sup>2</sup> (Buhlmann, Fearn, 2018: 206-207)

#### **6. Interkulturalität in Fachlehrwerken**

Der fachbezogene DaF-Unterricht ist ebenfalls der Lehr- bzw. Lernraum in dem Fachlehrwerke eingesetzt werden, diese Lehrwerke werden merkwürdigerweise in den letzten Jahren zunehmend hergestellt. Das Angebot an Fachlehrwerke geht mit der wachsenden Nachfrage an fachbezogenen DaF-Unterricht einher. Solche Lehrwerke bleiben als grundlegende pädagogische Lehr- und Lernmittel und als Hauptdarsteller der fachsprachlichen Phänomene spielen diese eine zentrale Rolle bei der Gestaltung des fachsprachlichen Lernprozesses. Ferner schlagen sich in vielen heutigen Fachlehrwerken interkulturelle Aspekte entweder explizit oder implizit nieder, um der Förderung interkultureller Kompetenz bei den Germanistikstudierenden Rechnung zu

---

<sup>1</sup> Buhlmann, Rosemarie/ Fearn, Anneliese, 2018, *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL*, Berlin, Frank & Timme, Berlin, S 16-17

<sup>2</sup> Vgl. Buhlmann, Rosemarie/ Fearn, Anneliese, 2018, *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL*, Berlin, Frank & Timme, S 206-207

tragen. Die Vermittlung und Messung interkultureller Kompetenz setzt vor allen Dingen die Auslegung von bestimmten Aufgabenstellungen voraus. Darüber hinaus ergibt sich die Überprüfung der Kulturgebundenheit und Interkulturalität in den Fachlehrwerken als unentbehrlich. Daher werden vorwärts Übungen in Lehrwerken für Fachdeutsch unter dem Aspekt Interkulturelles Training untersucht. Die ausgewählten Fachlehrwerke nennen sich „*Im Beruf*“<sup>1</sup> und „*Fokus Deutsch*“<sup>2</sup>, sie wurden zum Teil in den algerischen fachbezogenen DaF-Unterricht eingesetzt, sie bestehen jeweils aus 15 Lektionen, die den Fachbereich Wirtschaft und Berufswelt behandeln.

Die Übungen in den ausgewählten Lehrwerken werden unter dem Aspekt Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen eigenen und fremden Kulturstandards und darüber hinaus die interkulturelle Sensibilisierung mit der Frage *was ist anders?* untersucht.

### 6.1 das Lehrwerk „*Im Beruf*“

„Das Lehrwerk *im Beruf*“ ist ein berufssprachliches Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache und als Zweitsprache. Es führt zum Sprachniveau B1+/ B2. „*Im Beruf*“ geht in seiner Themenauswahl auf die typischen beruflichen Situationen ein und präsentiert die dafür notwendigen sprachlichen Mittel.“<sup>3</sup>

Gerade beim ersten Anblick der Themen, Inhalte bzw. Überschriften fällt dem Leser auf, dass dieses Lehrwerk grundsätzlich interkulturell erarbeitet ist. „Die 15 Lektionen des Kursbuchs umfassen jeweils vier Seiten und folgen einem wiederkehrenden transparenten Aufbau. Die Extra-Doppelseiten befassen sich mit interkulturell relevanten Themen aus der Berufswelt.“<sup>4</sup> (Müller, Schlüter, Jakobsen, 2013: 7)

---

<sup>1</sup>Müller, Annette, Schlüter, Sabine, Jakobsen, Tina, 2013, *Im Beruf, Lehrwerk für Deutsch als Fremd-und Zweitsprache B1-B2*, Hueber Verlag, Ismaning

<sup>2</sup>Klotz, Verena/ Merkelbach, Matthias, 2016, *Fokus Deutsch, Erfolgreich in Alltag und Beruf, Kurs-und Übungsbuch, DaF B2*, Cornelsen Verlag, Berlin

<sup>3</sup> Müller, Annette, Schlüter, Sabine, Jakobsen, Tina, 2013, *Im Beruf, Lehrwerk für Deutsch als Fremd-und Zweitsprache B1-B2*, Hueber Verlag, Ismaning

<sup>4</sup>Ebenda

„Im Beruf“		
Lektion	Übungstypen	
<b>Lektion 1</b> „Julia Santos begrüßt einen Gast“	Vergleichsübung Seite 9	A2 Wie verläuft so ein Begrüßungsgespräch in Ihrem Land? Was ist gleich, was ist anders? erzählen Sie? <i>Bei uns ist es unhöflich, so schnell zum Thema zu kommen. Man spricht viel länger über allgemeine Themen und schafft so eine persönlichere Beziehung. Wie in dem Gespräch ist es auch bei uns wichtig, dass.</i>
<b>Lektion 3</b> „Maria Carreras bewirbt sich um eine neue Stelle“	Vergleichsübung Seite 20	1a Wie ist es in ihrer Muttersprache? Gibt es unterschiedliche Anredeformen? Und wenn ja, nach welchen Regeln verwendet man sie? <i>In Spanien gibt es eine Sie-Form und eine Du-Form. Der Altersunterschied spielt eine wichtige Rolle. Zu einem älteren Menschen muss man „Sie“ sagen und dieser Mensch sagt „du“ zu einem. Am Arbeitsplatz ist es in der Regel auch so. Wenn der Chef aber viel jünger als seine Mitarbeiter ist, dann sagen beide „Sie“ zueinander. b Im Deutschen nennt man die akademischen Titel mit. Man sagt Herr Doktor Schmidt, Frau Professor Rieder. Wie ist es in Ihrer Muttersprache?</i>
<b>Lektion 6</b> „Daria Golde hat einen technischen Beruf“	Diskussionsübung Seite 37	4 Wie sieht es in Ihrem Heimatland mit der Vereinbarkeit von Arbeit und Kindererziehung aus? Erzählen Sie im Kurs. - Wer kümmert sich um die Kinder, wenn die Eltern arbeiten? - Was tut der Staat? - Gibt es familienfreundliche Betriebe?
<b>Lektion 8</b> „Marwan Abbas hat eine Vertretungsstelle“	Diskussionsübung Seite 44	1 Lesen Sie die Anzeige. Warum sucht die Kindertagesstätte eine/n Erzieherin? Warum werden interkulturelle Kompetenz und Sprachkenntnisse vorausgesetzt? Sprechen Sie
<b>Lektion 12</b> „Diêm Nguyen hat sich selbständig gemacht“	Diskussion- und Vergleichsübung Diskussionsübung Seite 68 / 69	<i>Extra: Ärger mit den Kollegen</i> 2 Sollte man es Kollegen sagen, wenn einem etwas nicht passt? Warum (nicht)? Wie ist das in Ihrer Heimat? Erzählen Sie. <i>Wenn mich etwas wirklich stört, würde ich das sagen. Die Kollegin merkt wahrscheinlich sowieso, dass etwas nicht stimmt. Und dann ist es besser, man spricht darüber</i> 1 Haben Sie Erfahrungen mit persönlichen bzw. mit kulturellen Unterschieden und mit verschiedenen Unternehmenskulturen gemacht? Erzählen Sie.
<b>Lektion 14</b> „Dana Scott kandidiert für den Betriebsrat“	Diskussion- und Vergleichsübung Seite 76	3 Wer setzt sich in Ihrem Herkunftsland für die Rechte der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ein! Gibt es auch eine Arbeitnehmervertretung? Welche Aufgaben und Rechte hat sie? Erzählen Sie.
<b>Lektion 15</b> „Marek Prazak möchte“ sich beruflich verändern	Diskussion- und Vergleichsübung Sprechen aufgrund von Sprechanelassen Seite 81	A3 Wird ein beruflicher Neustart in dieser Radiosendung eher positiv oder eher negativ dargestellt Wie sieht man so eine Neuorientierung in Ihrem Heimatland? Sprechen Sie. <b>eine fremde Meinung darstellen</b> - sehen berufliche Neustarts positiv / negativ... - haben eine positive / negative Meinung/ Einstellung zu... - äußern sich positiv/ kritisch... <b>betonen die positiven / negativen Seiten...</b>

Tabelle1: Interkulturelles Training im Lehrwerk „Im Beruf“

## 6.2 das Lehrwerk „Fokus Deutsch“

„Das Lehrwerk „Fokus Deutsch- Erfolgreich im Alltag und Beruf B2“ richtet sich an Lernende, die die Niveaustufe B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens erfolgreich abgeschlossen haben und ihre Deutschkenntnisse auf der Niveaustufe B2 vertiefen und erweitern möchten. Es bereitet gezielt auf das Leben und Arbeiten in den deutschsprachigen Ländern vor. „Fokus Deutsch“ bietet Material für 120-150 Unterrichtseinheiten.“<sup>1</sup>

„Fokus Deutsch- Erfolgreich im Alltag und Beruf B2“ sensibilisiert die Lernenden auch für interkulturelle Unterschiede, um ihre berufliche Handlungskompetenz sowie interkulturelle Kompetenz zu erhöhen

<sup>1</sup>Klotz, Verena, Merkelbach, Matthias, 2016, *Fokus Deutsch, Erfolgreich in Alltag und Beruf, Kurs-und Übungsbuch, DaF B2*, Cornelsen Verlag, Berlin

„Fokus Deutsch“		
<b>Lektion 1</b> Lebenswege	Diskussionsübung Sprechen aufgrund von Sprechanlässen Seite 10	3 Sehen Sie die Fotos noch einmal an. Welche Situationen sind typisch für den Neuanfang in einem anderen Land? Tauschen Sie aus. <i>Am Anfang ist die Sprache schwer</i>
	Diskussion- und Vergleichsübung Seite 16	4 Wie ist das in Ihrem Land? Wann duzt man sich, wann siezt man sich?
<b>Lektion 2</b> Lebensräume- Arbeitswelten	Beschreibungsübung Seite 29	Und Sie? Wie gefällt Ihnen den Ort, in dem Sie zurzeit leben? Schreiben Sie einen kurzen Text. Berücksichtigen Sie die Kriterien aus dem Ranking
<b>Lektion 3</b> Lebenszeit	Projektarbeit Seite 45	Projekt. Recherchieren Sie einen Verein in Deutschland? Oder in Ihrem Land und stellen Sie ihn vor.  <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 10px; padding: 2px;">Name und Ort</div> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 10px; padding: 2px;">Mitgliederzahl</div> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 10px; padding: 2px;">Ziele und Aktivitäten</div> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 10px; padding: 2px;">Gründung Geschichte</div> </div> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 10px; padding: 2px; margin-top: 5px; text-align: center;">der Verein, den ich euch heute vorstellen möchte, heißt</div>
	Diskussionsübung Sprechen aufgrund von Sprechanlässen Seite 48	Ist Zeit sparen auch in Ihrer Heimat ein Thema? Inwiefern? Tauschen Sie sich aus.  <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 10px; padding: 2px; text-align: center;">Bei uns geht es eher ruhig zu. Hektik ist kein Thema.</div>
<b>Lektion 5</b> Warenwelt	Diskussions- und Vergleichsübung Seite 74	2b Entspricht die Statistik auch Ihrem eigenen Kaufverhalten? Welche Unterschiede gibt es? Was für Einkaufsgewohnheiten gibt es in Ihrer Heimat? Berichten Sie.
<b>Lektion 6</b> Fremd und vertraut	Vergleichsübung Sprechen aufgrund von Sprechanlässen Seite 95	5 Welche kulturellen Überraschungen haben Sie in Deutschland bzw. in anderen Ländern erlebt? Berichten Sie.  <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 10px; padding: 2px; text-align: center;">Ich bin in Brasilien zu einem Termin zu spät gekommen, weil „2 Tag“ so saet man auf Portugiesisch zu Montao – für mich nach Dienstag klano</div>
	Vergleichsübung Seite 108	4 Wie sind die Distanzzonen in Ihrer Kultur? Welche „Abstandsregeln“ erleben Sie in Ihrem beruflichen und privaten Alltag? Schreiben Sie einen Text.
<b>Lektion 10</b> Das liebe Geld...	Diskussions- und Vergleichsübung Seite 158	2 Vergleichen Sie die Äußerungen mit der Situation in Ihrem Heimatland.
<b>Lektion 11</b> Lebens- und Arbeitsformen	Diskussions- und Vergleichsübung Seite 178	2 Welche Wohn- und Lebensformen gibt es in Ihrer Heimat? Tauschen Sie sich aus.
	Seite 182	2. Wie ist das in Ihrem Heimatland? In welchen Wirtschaftszweigen arbeiten die meisten Menschen? In welchen Branchen arbeitet man meist selbständig?
<b>Lektion 12</b> Medienwelten	Diskussionsübungen Sprechen aufgrund von Sprechanlässen Seite 195	2b Was hat Sie am Ergebnis der Umfrage in 2a überrascht? Wie sieht die Gerätnutzung in ihrer Heimat.  <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 10px; padding: 2px; text-align: center;">Nur 4 % der Befragten gehen mit dem Tablet ins Internet-das</div>

Tabelle 2: Interkulturelles Training im Lehrwerk „Im Beruf“

## 7. Ergebnisse und Auswertung der Lehrwerkuntersuchung

Bei der Untersuchung der vorab präsentierten Lehrwerke wurden durchaus Übungen auserwählt, die gerade die Kulturgebundenheit bzw. interkulturelle Aspekte des fachbezogenen DaF-Unterricht widerspiegeln und demnach die interkulturelle Kompetenz der Lerner verbessern sollten.

Diese Untersuchung hat ergeben, dass die interkulturelle Hintergründe in den beiden Fachlehrwerken beinahe in der Übungsphase aller Lektionen vorzufinden sind. Die Übungstypen kommen in Form von Diskussionsübungen, Vergleichsübungen, Beschreibungsübungen und Sprechen aufgrund von Sprechanlässen vor und sind der Reihe der aktiven Übungstypen zu verzeichnen, deren Ergebnisse offen bleiben.

Ziel der Arbeit mit diesen Übungstypen ist es, die Lernenden für interkulturelle Unterscheide zu sensibilisieren und für derartige Begegnungssituationen zu trainieren, wobei die gewonnenen Kenntnisse für eventuell interkulturelle Fachkommunikationssituationen vorbildlich angewendet werden.

## 8. Schlussfolgerung

Ausgehend von der vorab behandelten Themenstellung der Interkulturalität im DaF-Fachsprachenunterricht und den dargestellten Aufgabenstellungen in den ausgewählten Fachlehrwerken haben sich folgende Befunde herausgestellt:

Die Auseinandersetzung mit dem fachbezogenen DaF-Unterricht, mit der Interkulturalität in diesem Unterricht und speziell in den eingesetzten Fachlehrwerken weist auf, dass der Aufbau der fachsprachlichen Inhalte ebenfalls die kulturellen Einflüsse und die Interkulturalität und dementsprechend die Erkennung der kulturellen Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Muttersprache bzw. der eigenen Welt einschließt. Neben der Darstellung der Fremdkultur ist die Wahrnehmung der eigenen Kultur ein wichtiger Bestand, einmal die fachsprachlichen Lernziele zu erreichen und dazu die interkulturellen Aspekte der Fachkommunikation einzubeziehen.

Die unter dem Aspekt Interkulturalität herausgefundenen Übungen werden in den ausgesuchten Fachlehrwerken kontrastiv dargestellt. Ziel für solche Gegenüberstellung war es, die Lernenden ebenfalls im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht für interkulturelle Aspekte der Fachkommunikation zu sensibilisieren und demnach ihre interkulturelle Kompetenz zu optimieren.

Das Kriterium *was ist gleich und was ist anders?* wurde in den Übungen innegehalten, Die kulturelle Gegenüberstellung der Übungen wird meistens in der Endstation vom Unterricht dargestellt, für den Kursleiter wäre es genauso von wichtiger Bedeutung gelegentlich umgekehrt zu handeln das heißt, solche Diskussions- und Vergleichsübungen in der Einstiegsphase zu verarbeiten, indem die eigene Kultur zunächst thematisiert wird.

### Literaturverzeichnis

Buhlmann, R. Fearn, A., 2018, *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL*, Berlin, Frank & Timme Verlag

Fachbezogener DaF-Unterricht

[https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Fachsprachlicher\\_Unterricht\\_DaF](https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Fachsprachlicher_Unterricht_DaF),

(Zugriff am 26 November 2020, um 22H00)

Fearn, A., 2007, „Fachsprachenunterricht“ in Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J., 2007, (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. unveränderte Auflage*, Tübingen, UTB Francke Verlag, S 169-174

Klotz, V. Merkelbach, M., 2016, *Fokus Deutsch, Erfolgreich in Alltag und Beruf, Kurs- und Übungsbuch, DaF B2*, Berlin, Cornelsen Verlag

Müller, A. Schlüter, S. Jakobson, T., 2013, *Im Beruf, Lehrwerk für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache B1-B2*, Ismaning, Hueber Verlag,

Roelcke, T., 2010, *Fachsprachen, Grundlagen der Germanistik-37, 3 neu bearbeitete Auflage*, Berlin, Erich Schmidt Verlag

**Khaled BRAHIM**, HDR, geboren im 1982 in Tiaret/ Algerien, ist ein Hochschullehrer und Forscher in Germanistik und DaF an der *Universität Ibn Khaldoun-Tiaret*. Seit 2012 ist er Lehrer für Deutsch als Fremdsprache an der *Universität Ibn Khaldoun-Tiaret*. Er hat an der Universität Oran 2 studiert und im 2018 seinen Dokortitel im Fachbereich DaF-Didaktik nämlich in Wirtschaftsdeutsch und interkulturelle Kompetenz bestanden. Im 2021 hat er habilitiert. Sein Forschungsprofil geht von der DaF-Didaktik, Fachsprachen im DaF-Unterricht, Fachsprachendidaktik, bis hin zur Kultstudien, Interkulturalität und interkulturelle (Fach)Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. Er ist Mitglied der Forschungsstelle „Sprache, Linguistik und Übersetzung“ im Forschungslabor TRANSMED an der *Universität Oran 2* und Leiter der Deutschabteilung an der Fakultät für Literatur und Sprachen, *Universität Ibn Khaldoun-Tiaret*.

ORCID ID : 0009-0008-7179-0886

Received: June 27, 2024 | Revised: 12 October, 2024 | Accepted: 6 November, 2024 | Published: 15 December, 2024

**L'IMMIGRATION ENTRE TEMOIGNAGE ET RECIT DE  
L'INDICIBLE : LES ENJEUX LITTERAIRES, MEDIATIQUES,  
POLITIQUES ET IDEOLOGIQUES DE REVENU DES TENEBRES  
DE KOUAME / IMMIGRATION BETWEEN TESTIMONY STORY  
AND THE WRITING OF THE UNSPEAKABLE: THE LITERARY,  
MEDIA, POLITICAL AND IDEOLOGICAL ISSUES OF REVENU  
DES TÈNÈBRE OF KOUAMÉ<sup>11</sup>**

DOI: [10.5281/zenodo.14356534](https://doi.org/10.5281/zenodo.14356534)

**Résumé :** Aborder le thème du phénomène migratoire en littérature n'est pas quelque chose d'exceptionnelle. Néanmoins, compte-tenu de la perception globaliste qu'offre cette question de nos jours et du contexte géopolitique qui la conditionne, une telle réflexion se révèle être intéressante à tenter. A travers cette contribution, nous proposons de revenir sur ce type de phénomène à travers le récit de Kouamé, un jeune migrant qui a traversé la méditerranée pour rejoindre l'Europe. L'approche pragmatique que nous adoptons lors de notre étude nous permettra de relever les multiples enjeux qui entourent ce récit de témoignage. De la réception aux niveaux politique et médiatique aux stratégies discursives qui imprègnent le texte, nous reviendrons sur l'usage pragmatique qui est fait du récit littéraire du point de vue de la doxa mondialiste concernant le fait migratoire dans l'espace discursif français. Il sera question dans un premier temps de la médiatisation particulière qui a entouré le texte du migrant. Nous relèverons par la suite les perspectives scripturales qui caractérisent le récit littéraire. Seront abordées notamment l'écriture testimoniale qui a conditionné à notre sens la réception de l'œuvre et aussi l'écriture de l'indicible qui s'avère être comme une stratégie intrinsèque à la première.

**Mots clés :** phénomène migratoire, récit de témoignage, doxa, écriture de l'indicible, réception.

**Abstract:** Addressing the topic of the migration phenomenon in literature production is not something exceptional. However, considering the globalist perception that this question offers today, and the geopolitical context which conditions it, such analysis seems to be interesting to attempt. Through this contribution, we propose to return to this type of phenomenon through the story of Kouamé, a young migrant who attempt to cross the Mediterranean sea to reach Europe. The pragmatic approach that we adopt during our study will allow us to address the multiple issues surrounding this testimony story. From the reception at the political and media levels to the discursive strategies which permeate the text, we will return to the pragmatic use which is made of the literary text from the point of view of the globalist doxa concerning the migratory fact in the French discursive space. We will first discuss the particular media coverage that surrounded the migrant's literary text. We will subsequently note the scriptural perspectives that characterize the literary production. Will be discuss in particular the testimonial writing that conditions in our view the reception of the literary work and also the unspeakable writing which seems to be an intrinsic strategy of the first.

**Key words:** migration phenomenon, testimony story, doxa, writing the unspeakable, reception.

### **Introduction**

La question migratoire a depuis toujours suscité une attention particulière de la part de chercheurs de divers horizons. Plusieurs discours tentent de rendre compte de cette problématique du point de vue médiatique, idéologique, sociologique, économique voire

---

<sup>1</sup> **Bachir Hichem BOUDJEMAA**, Université de Tissemsilt, Algérie, [bbachirhichem@gmail.com](mailto:bbachirhichem@gmail.com); **Charef-Eddine KAOUADJI**, Université de Tissemsilt, Algérie, [charefeddine.kaouadji@univ-tissemsilt.dz](mailto:charefeddine.kaouadji@univ-tissemsilt.dz)

même culturel et civilisationnel. Ceci dit, compte tenu de l'actualisation ces dernières années de concepts tels que « le Choc des Civilisation » ou encore la théorie du « Grand Remplacement », il nous paraît pertinent de relever les caractéristiques d'un discours qui se veut le contrepoids à ces concepts jugés conspirationnistes. Ainsi, nous assistons à une médiatisation contrôlée et sciemment dirigée du phénomène migratoire allant parfois jusqu'à la caricature et la contradiction en usant à titre d'exemple du terme de « migrant » uniquement pour désigner ceux qui sont originaires du tiers-monde et réservant celui de « réfugié » à d'autres nouveaux arrivants comme les ukrainiens ou les roumains<sup>1</sup>.

Nous proposons donc à travers cette contribution de nous intéresser au récit de Kouame, un migrant installé en France qui raconte l'odyssée qu'il a vécue pour rejoindre la rive européenne. La médiatisation de ce récit de témoignage publié en 2018, sa prise en charge par un auteur de renom, en l'occurrence Lionel Duroy et l'impact politico-médiatique qu'il a suscité (le président français Emmanuel Macron le cite en exemple lors d'un discours à l'ONU) nous incitent à nous interroger sur les divers enjeux que ce récit a générés. Comment est-ce que le discours testimonial constitue-t-il une stratégie en soi pour éventuellement servir la doxa politico-médiatique ? Quel est l'intérêt d'inscrire le récit dans une littérature de l'indicible et quel est, de ce fait, son impact sur sa réception médiatique ?

Notre but à travers cette contribution est de relever les diverses stratégies discursives qui servent la mise en place d'un discours dominant notamment en ce qui concerne l'immigration en tant que thème d'actualité et dont l'intérêt ne cesse de s'accroître. Pour ce faire, nous inscrivons notre réflexion dans une démarche pragmatique car elle nous paraît la mieux indiquée pour aborder les divers enjeux d'une œuvre littéraire comme le récit de témoignage. Nous proposons dans ce sens de nous intéresser dans un premier temps à la réception qui a entouré le récit du jeune migrant. Ceci nous paraît plus pertinent afin de pouvoir aborder dans un second temps la concrétisation de la perspective testimoniale et celle de l'innommable qui caractérisent selon nous le discours de l'œuvre.

### **1. Migration et discours doxique**

Depuis quelques décennies, le phénomène migratoire est soumis à l'instar d'autres phénomènes aux exigences d'une doxa politico-médiatique et socioculturelle qui impose une vision égocentriste dans le champ discursif globaliste. Comme pour le Lgbétisme ou le vaccin contre le Covid 19, l'immigration est soumise à un système de valeur régulant la prise de position de toute énonciation la concernant et, de facto, inscrivant celle-ci dans une posture discursive allant du « méchant » au « bienveillant », du « raciste » au « tolérant », ou encore du « progressiste » au « réactionnaire » (la crise entre l'Algérie et le Niger sur la question du refoulement des migrants en est un exemple récent). Autrement dit, tout discours porté sur la thématique migratoire est soumis à un « jugement » ou à une « évaluation » à caractère moraliste stipulant la norme discursive et son écart concernant le phénomène migratoire. Comme l'affirme Maris Anne Paveau, tout discours est sujet à un jugement moraliste (Paveau, 2011) et, concernant le phénomène migratoire précisément, le sociologue Abdelmalek Sayad confirme : « on ne dira jamais assez la place que la morale occupe dans la perception qu'on a du phénomène de l'immigration ». (Sayad, 1999 : 5)

Dans l'espace discursif français, le phénomène migratoire est tiraillé entre deux idéologies opposées : l'idéologie progressiste ou mondialiste et celle dite réactionnaire

---

<sup>1</sup> Voir à ce propos les actes du congrès international publiés dans la revue *Ridilca*, intitulé : « Harragas » « Migrant » « Réfugiés » : quelles représentations de l'altérité à l'ère des médias socio-numériques, N1, Vol2, Issn2830-8875, décembre 2022

ou réfractaire. Traditionnellement, depuis la révolution française, ces deux idéologies ou doxas s'affrontent sur le terrain des idées et de la politique régulant ainsi l'opinion publique française au gré des événements historiques et des enjeux géopolitiques<sup>1</sup>. La thématique migratoire revient en leitmotiv dans le discours des partis conservateurs depuis plusieurs décennies. En s'appuyant sur d'autres travaux concernant la crise migratoire et des mouvements populistes en Europe de manière générale et en France en particulier, Gilles Ivaldi souligne à ce propos :

« Depuis le milieu des années 1980, le succès du FN et de nombre de partis de droite radicale en Europe s'est appuyé sur la capacité de ces mouvements de problématiser de nouveaux enjeux relatifs à l'immigration et à l'identité nationale. » (Ivaldi, 2015 : 4)

Les élections du parlement européen ainsi que les législatives organisées cet été en France ont permis une nouvelle fois à ces organisations politiques d'inscrire toutes sortes de mesures préventives à l'encontre de l'immigration (qu'elle soit de masse ou autre), ce qui par ricochet provoque des réponses sur la même échelle du camp progressiste. Cet affrontement idéologique peut également se vérifier dans les débats médiatiques, entre intellectuels et chroniqueurs ainsi qu'au sein des réseaux sociaux à travers divers médias dits « alternatifs ». Lors de cette analyse, notre objectif est de relever les mécanismes discursifs sur lesquels s'appuient les défenseurs du mondialisme pour faire approuver leur doxa et maintenir sa dominance<sup>2</sup>. Plusieurs discours sont ainsi mis à la disposition de cette doxa pour lui servir de support ou de véhicule afin d'assurer le maintien de son idéologie et de faire face au discours réactionnaire<sup>3</sup>. Le discours littéraire ou la littérature de manière générale en font partie.

Lorsqu'on s'intéresse à la pragmatique du discours littéraire, on ne peut échapper au fait que c'est en tant qu'acte communicatif que la pragmatique inclut le discours littéraire dans son champ d'étude. Contrairement à Austin qui classait le fait littéraire comme un « usage parasitaire de la langue » soulignant ainsi la problématique d'une conception authentique et référentielle du langage en ce qui concerne la production littéraire, Searle admet celle-ci dans la théorie pragmatique du langage dès 1979. Selon lui, le discours littéraire est, à l'instar du langage ordinaire ou conversationnel, conditionné par un contrat tacite entre l'auteur et le lecteur (Sarfati, 2002 : 72-73) Et dans le cadre d'une théorie des actes de paroles, le lecteur se positionnant en tant que destinataire ou co-énonciateur est tenu sur la base de ce contrat de « déchiffrer » l'intention de l'énonciateur, en l'occurrence ici l'auteur. Nous comprenons en ce sens que la littérature est intégrée dans une conception communicationnelle qui stipule par conséquent un « message » transmis par l'auteur via son œuvre et un acte de « décodage » assumé par le lecteur.

---

<sup>1</sup>Voir à ce propos l'article de **Pascal Durand et Sarah Sindaco**, « Postures et figures « néo-réactionnaires » », *CONTEXTES* [En ligne], Varia, mis en ligne le 01 novembre 2015, consulté le 18 juin 2024. URL : <http://journals.openedition.org/contextes/6104> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/contextes.6104>

<sup>2</sup> Nous entendons par doxa la définition qu'en donne Sarfati dans son essai sur la pragmatique lorsqu'il l'associe au sens commun en affirmant que c'est un marqueur de normativité qui régit idéologiquement une société ou un groupe social particulier.

<sup>3</sup> En ce sens, on peut également parler d'orthodoxie comme le stipule Pierre Bourdieu dans la mesure où l'orthodoxie est une étape de la doxa où celle-ci se doit de réagir, de reconquérir ce qui normalement était déjà admis comme norme dans une société donnée. Voir à ce propos BOURDIEU Pierre, « Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975. Introduction de Patrick Champagne », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2013/5 (N° 200), p. 4-37. DOI : 10.3917/arss.200.0004. URL : <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2013-5-page-4.htm>

En nous basant sur ces principes qui déterminent l'intégration de la littérature dans une conception pragmatique du langage, nous sommes en droit de nous interroger sur la réception dont a fait l'objet le récit de Kouamé, sachant que la réception du récit précède l'acte de lecture et s'inscrit d'emblée dans la perspective communicationnelle de l'œuvre littéraire.

## 2. La réception de *Revenu des ténèbres*

Dans le cadre de notre présente analyse, il nous semble pertinent d'effectuer une étude sur la réception de notre corpus à travers les instances communicatives qui la conditionnent. Nous aborderons de cette manière deux niveaux de réception : le niveau politique et le niveau médiatique.

### 2.1. Le niveau politique

Comme nous l'avons mentionné plus haut, *Revenu des ténèbres* de Kouamé a bénéficié d'une vitrine au sommet du discours politique puisqu'il a été cité par le président français le 20 septembre 2017 lors de son intervention devant la 72<sup>ème</sup> assemblée des nations unies. Voici le passage en question :

« J'ai entendu aussi Kouamé, et c'est sa voix que je veux ici porter. Jeté sur les routes, il a traversé l'Afrique avant de remettre son sort en Libye entre les mains de passeurs. Il a traversé la Méditerranée, il est parvenu à bon port, quand tant d'autres périssaient en mer. Le réfugié, le déplacé, ou celui qu'on appelle tristement le « migrant », est en réalité devenu le symbole de notre époque. Le symbole d'un monde où aucune barrière ne pourra s'opposer à la marche du désespoir, si nous ne transformons pas les routes de la nécessité en route de la liberté. »<sup>1</sup>

Il est très rare qu'un récit littéraire d'actualité (aussi célèbre soit-il) soit cité lors d'un discours politique d'une aussi grande importance. Il est d'usage qu'un homme politique ait recouru dans son discours à la littérature dite « classique » ou jouissant d'un statut particulier dans l'imaginaire de l'auditoire<sup>2</sup>. Aussi, la mention de ce récit qui n'a pas encore été publié par le président Macron dans un discours de cette envergure nous paraît importante à relever.

Dans ce passage du discours du président français, c'est l'authenticité de l'œuvre de Kouamé qui est mise en avant. Cette authenticité est confortée par l'énonciateur qui n'hésite pas à « porter » la « voix » du migrant et de facto à la garantir en l'assumant explicitement à l'égard du co-énonciateur. Nous relevons donc ici le recours à l'éthos de l'énonciateur qui, de par son statut de président et de porte-parole autoproclamé, légitime vis-à-vis de son auditoire le récit de Kouamé et lui garantit son caractère de témoin véridique. De plus, ce témoignage que reprend le président français lors d'une intervention officielle dans un endroit aussi symbolique que le siège de l'Onu confère non seulement au récit de Kouamé un statut de vérité absolue mais le présente surtout comme une mesure sûre puisque le discours de ce migrant est généralisé par l'orateur à la problématique migratoire à l'échelle mondiale.

---

<sup>1</sup> Voici le lien du discours du président français E. Macron au siège de L'ONU. URL <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/la-france-et-les-nations-unies/evenements-et-actualites-lies-aux-nations-unies/assemblee-generale-des-nations-unies/72e-session-de-l-agnu/article/discours-du-president-de-la-republique-a-l-assemblee-generale-des-nations-unies>

<sup>2</sup> A titre d'exemple, nous pouvons mentionner la référence à Léopold Sédar Senghor par Sarkozy lors de sa visite à Dakar, ou encore celle faite à Albert Camus par Jacques Chirac lors de son discours prononcé à Oran. URL : [http://www.jacqueschirac-asso.fr/archiveselysee.fr/elysee/elysee.fr/francais/interventions/discours\\_et\\_declarations/2003/mars/fi\\_001801.htm](http://www.jacqueschirac-asso.fr/archiveselysee.fr/elysee/elysee.fr/francais/interventions/discours_et_declarations/2003/mars/fi_001801.htm)

Rappelons ici que quelques mois auparavant, l'organisation non gouvernementale « Amnesty international » avait, dans un rapport, tiré la sonnette d'alarme sur le nombre de migrants morts en mer méditerranéenne, allant jusqu'à prédire que cette même année allait être, la plus meurtrière, jamais enregistrée. Dans ce même rapport, elle avait accusé explicitement l'action des pays membres de l'union européenne en matière de sécurité et d'aide aux pays de départ et de transit de ces personnes migrantes. Ainsi, la mention de Kouamé constitue un argument pour légitimer une position favorable à l'accueil de migrants. L'exemple de Kouamé permet au locuteur Emmanuel Macron de concrétiser cette idée que l'immigration est bénéfique pour l'Europe et que les accueillir, c'est une manière de leur assurer « la liberté » dont ils n'ont pas pu jouir dans leur continent d'origine.

Outre la projection d'un ethos pro-immigration, le locuteur Macron qui, à cette date, était fraîchement élu président de la république française, aspirait réaffirmer ses positions et ses déclarations antérieures concernant le sujet de l'immigration. Parmi celles-ci nous pouvons citer, à titre d'illustration la déclaration faite en février 2017 au journal « Réforme » où il a affirmé ce qui suit :

« Contrairement à ce que certains disent, nous ne sommes pas confrontés à une vague d'immigration. [...] Le sujet de l'immigration ne devrait pas inquiéter la population française. [...] L'immigration fait partie du monde dans lequel nous vivons. [...] De surcroît, l'immigration se révèle être une chance d'un point de vue économique, culturel, social. »<sup>1</sup>

Le président français accentue encore sa posture de garant de l'authenticité du récit de Kouamé puisqu'il lui dédiera une visite spéciale lors de la tenue du salon du livre à Paris le 15 mars 2018. Ce déplacement du président français au salon du livre et la rencontre médiatisée de sa visite au migrant-écrivain permettent de donner ce que Maingueneau appelle une « corporalité » (Maingueneau, 2014 : 92) à l'éthos du président déjà relevé dans son discours à l'Onu. Cette corporalité conforte l'énonciation de garantie portée par le politicien français et valorise la réception du récit puisque désormais tout lecteur potentiel du récit lui associera de facto la posture du président français.

Il va sans dire que cette visite du président au jeune migrant a été largement médiatisée. Plusieurs organes de presses présenteront d'ailleurs cette visite comme étant particulière et lourde de sens à l'instar de Paris Match qui titrera « le président et le migrant revenu des ténèbres », ou encore La Dépêche qui estime que cette visite présidentielle est « une consécration littéraire pour le réfugié Kouamé ». Ceci ne manquera pas d'accentuer la véracité absolue revendiquée par le récit et amènera ainsi le co-énonciateur à adopter l'attitude adéquate selon la norme doxique en vigueur concernant le phénomène migratoire. Autrement dit, le récit de Kouamé constitue un argument en soi pour légitimer le discours favorable à la politique migratoire en France.

## **2.2. Le niveau médiatique**

Le niveau médiatique procède à la même visée illocutoire que le précédent niveau mais en ayant recours à d'autres stratégies.

La sortie du récit en mars 2018 a été suivie par une médiatisation énorme faisant même dire à son auteur « je vis un tourbillon médiatique depuis un mois ». Tous les médias mainstream et alternatifs ont contribué au façonnement du succès que le récit

---

<sup>1</sup> Lien de la déclaration : Casadesus, Frederick. « Migrants, politique migratoire et intégration : le constat d'Emmanuel Macron », Réforme, 2 mars 2017. <https://www.reforme.net/politique/migrants-politiques-migratoires-et-integration-le-constat-demmanuel-macron/>

allait avoir. Toutes les grandes chaînes de télévision, publiques et privées, toute la presse française à grand tirage et les radios ont participé à la médiatisation du récit. Plusieurs émissions et reportages ont été consacrés à l'exode du migrant et aux souffrances qu'il a vécues. Nous citerons à titre d'exemple son passage lors de l'émission emblématique de la chaîne publique France2, *Vivement Dimanche* où il a été reçu par Michel Drucker. Citons également l'émission radiophonique sur Europe1 animée par un journaliste de renom, Christophe Hondelatte. Enfin nous pouvons également mentionner les avis positifs des lecteurs sur le désormais incontournable site d'échange de lecteurs et de découvertes de livres, Babelio.

Toute cette médiatisation se positionne aussi comme garante de l'authenticité du récit de Kouamé mais à travers la mise en place du pathos associé parfois à un éthos de porte-parole à l'égard du migrant lui-même. Ainsi, tous les relais médiatiques que nous avons mentionnés plus haut mettent l'accent sur la souffrance de Kouamé, sur son état d'orphelin tout en soulignant le courage et la pugnacité qui l'ont animé durant son exode vers l'Europe.

Voici à titre d'exemple la présentation de Christophe Hondelatte lors du passage de l'émission dédiée au récit de Kouamé le 1 août 2018 sur Europe1 :

« Je vous raconte aujourd'hui l'histoire de Kouamé. Il avait 14 ans quand ses parents ont été assassinés par des miliciens politiques sous ses yeux. Il a fui son pays, dans l'Ouest de l'Afrique, a traversé des déserts, survécu à la traversée de la Méditerranée, affronté la peur, la faim, la violence des passeurs, connu l'enfer de l'exode. Il lui aura fallu trois ans pour rejoindre la France. L'administration a failli le renvoyer. Il a voulu mourir. L'écriture lui a sauvé la vie. »

Nous pouvons relever dans cette présentation du parcours de Kouamé par l'animateur un lexique axiologique destiné à susciter le pathos construit autour de la souffrance du migrant et de son courage. Dans cette présentation qui sonne comme un résumé du récit décrivant le parcours de Kouamé, le migrant est repris à la troisième personne par l'énonciateur dans une sorte d'anaphore pronominale qui lui permet d'incarner tantôt l'orphelin qui subi son sort, tantôt ce migrant qui affronte les péripéties du destin. Cette présentation est d'ailleurs prise en charge explicitement par l'énonciateur puisque le « je vous raconte aujourd'hui » garantit l'authenticité revendiquée par le récit du migrant. On peut donc parler de légitimité de l'instance médiatique pour assurer la « bonne » réception de l'œuvre littéraire.

Sur le site Babelio, ce sont les mots « témoignage » ou « témoin » qui reviennent le plus souvent. Ceci incruste chez ceux qui fréquentent la plateforme d'échange de se constituer une image préalable concernant le récit et son auteur, image contribuant à façonner un éthos de porte-parole à ce dernier. Ainsi, Kouamé bénéficie d'une forme de « stéréotypisation positive » puisque son cas est assimilé à l'ensemble des migrants, ce qui de facto, conditionnera le positionnement des locuteurs ainsi que des lecteurs du récit à l'égard du phénomène migratoire.

### **3. De la réception vers l'œuvre : mêmes revendications, d'autres stratégies**

Cet effet d'authenticité revendiquée autour du récit se confirme dans le récit également. D'après Maingueneau, le genre (littéraire en l'occurrence) est crucial pour déterminer l'intention de l'auteur qui est d'un point de vue pragmatique l'énonciateur (Sarfati, 2002 : 75). Dans *Revenu des ténèbres* que l'on peut inscrire dans le genre de récit de vie, la véracité des faits rapportés est soutenue par plusieurs éléments scripturaux et discursifs qui engendrent chez le lecteur un effet de vraisemblance. Dans le cadre de cette analyse, nous nous baserons sur deux éléments qui nous paraissent pertinents par rapport à la réception particulière dont a bénéficié le récit : l'écriture testimoniale et l'écriture de l'indicible.

### 3.1. L'écriture testimoniale

Nous avons déjà relevé dans la réception médiatique l'importance du témoignage dans le récit de Kouamé. Cette perspective testimoniale du récit est concrétisée dans le récit par le biais de plusieurs éléments narratifs et discursifs dont le recours à un narrateur-personnage stéréotypique ainsi que l'évocation de faits réels.

Comme le stipule Christiane Albert dans son ouvrage consacrée à la littérature de l'immigration, le recours à ce type de personnage-narrateur est fréquent dans les œuvres littéraires traitant du phénomène migratoire (Albert, 2005 : 108). Le parcours du personnage Kouamé dans son exode qui aura duré environ trois ans pour rejoindre l'Europe est typique de tous les migrants et du cliché que se font les lecteurs sur eux. Plusieurs articles, reportages, documentaires et autres sources d'information décrivent le parcours des migrants notamment ceux qui viennent de l'Afrique Subsahariennes. Tous décrivent la situation précaire des migrants dans leurs pays d'origines, rapportent l'enfer des passeurs, les risques du voyage clandestin, évoquent les camps des réfugiés et les difficultés de l'accueil sur le sol européen ainsi que les menaces de refoulement ou d'expulsion. A titre d'exemple, dans *Revenu des ténèbres*, Kouamé revient dans son récit sur le diktat des passeurs. Il rapporte ainsi la violence dont sont victimes les migrants qui n'ont pas d'argent pour payer leur passage vers un autre pays :

« Deux ont dit qu'ils n'avaient pas d'argent et je me demandais ce qui allait se passer. Le chef les regardait (...) puis il a fait signe à son adjoint, l'autre s'est levé, il a attrapé l'un des deux gars par le cou et l'a jeté par terre. Alors, il a commencé à le rouer de coups de bâton. (...) C'était une scène effrayante évidemment destinée à nous terroriser. » (Kouamé, 2018 : 109)

Il ajoutera plus loin : « C'est dire que nous étions bien les otages de ces hommes en dépit de leurs mots de bienvenue ». (Kouamé, 2018 : 109)

Dans ces deux passages, nous retrouvons une scène qui correspond aux représentations relatives aux conditions de voyage des migrants. Le jeune migrant est témoin par le biais de cette scène de la brutalité des passeurs et de la peur des migrants d'être refoulés pour diverses raisons. L'effet de pathos est aussi à relever puisque le lecteur ne manquera pas de relever le point de vue du narrateur et par conséquent de s'identifier à sa propre peur et à l'horreur que lui procure cette scène de violence. Ainsi, le parcours du personnage et son évolution dans le récit produisent un effet globalisant représentatif de la masse migratoire qui sévit depuis plusieurs années. D'après Jean Louis Jeannelle, le récit du témoignage se définit comme :

« un récit rétrospectif en prose qu'un individu fait d'un événement circonscrit ayant marqué son existence, afin d'en certifier les conséquences ou d'en tirer un message destiné à être largement diffusé. » (Jeannelle, 2004 : 94)

Nous comprenons donc à travers cette définition que le récit de Kouamé s'inscrit dans cette optique de généralisation à travers cet effet documentaire destiné à être « largement » compris et donc « largement » accepté, ce qui nous renvoie à la conception doxique du phénomène migratoire.

Cet effet documentaire est accentué dans le récit par l'évocation de faits réels qui garantissent l'effet de vraisemblance et donc d'authenticité dans le récit de Kouamé. Dans le récit du migrant, le lecteur retrouve par exemple le traitement de ces voyageurs clandestins en Lybie au lendemain de la chute de Kaddafi. Ce fait avait provoqué un tollé de par le monde et suscité l'indignation de plusieurs organisations humanitaires. Nous pouvons mentionner également la mort des migrants en Méditerranée durant leur traversée vers l'Europe. L'évocation de tous ses événements réels est essentielle dans le

récit de Kouamé car elle correspond d'une part au savoir partagés avec le lecteur potentiel et l'idée qu'il se fait sur la question migratoire tout en véhiculant d'autre part l'éthos d'un narrateur témoin qui légitime le récit rapporté et lui procure par conséquent un effet d'authenticité. Nous avons donc ici à faire à un éthos montré<sup>1</sup> c'est-à-dire suggéré concernant le point de vue narratif puisque le simple fait de s'appuyer sur des événements réels légitime l'effet de témoignage revendiqué par l'œuvre et son auteur.

### **3.2. L'écriture de l'indicible**

L'écriture testimoniale est souvent associée à celle dite de l'indicible compte-tenu de leurs caractéristiques semblables et à l'évolution du genre testimonial depuis la seconde guerre mondiale. En effet, comme le souligne Jean Louis Jeannelle dans son article dédié à l'histoire du récit testimonial, le traumatisme lié aux conséquences de la seconde guerre mondiale et notamment aux discours autour de la shoah, a redonné une nouvelle dynamique à la perspective testimoniale du récit en lui attribuant d'autres visées illocutoires que le simple fait de rapporter des événements réels.

Dans notre corpus, cette écriture de l'indicible ou de l'innommable est présente tout au long du parcours de Kouamé. Elle est présente notamment à partir du 8<sup>ème</sup> chapitre du récit, chapitre où Kouamé raconte le drame familial qu'il a vécu synonyme d'immersion violente dans le monde du migrant. D'ailleurs, ce chapitre est intitulé « comment dire ce qui ne peut pas être nommé ».

Tout au long du récit, les lecteurs découvrent le drame de Kouamé à travers ses yeux d'enfant-narrateur. En effet, lorsque Kouamé plonge dans l'univers du phénomène migratoire, il n'a que douze ans. Son exode durera jusqu'à ses quinze-ans. C'est donc à partir de sa perception d'enfant qu'il entreprend de rapporter les événements qui vont marquer son existence et les conséquences qu'il va subir. D'ailleurs cet effet d'enfant narrateur est visible dès l'incipit notamment avec le recours aux passages non-élaborés.

« Mon père était un homme très gentil, il faisait tous les jours des blagues à la maison. Des petites blagues, des trucs pas vrais. J'aimerais pouvoir oublier, mais je me souviens de tout. J'aimerais pouvoir ne plus penser à mes parents, c'est trop douloureux, mais je n'y arrive pas. Mon père avait les mots pour que ma mère rigole et que nous aussi, les enfants, on rigole. » (Kouamé, 2018 : 9)

Nous pouvons relever par le biais de cette partie de l'incipit le ton enfantin et le registre familial qui caractérisent le style narratif du récit. Le lexique simple utilisé concrétise le point de vue sur lequel se base la narration et inscrit de facto celle-ci dans un registre émotionnel. Rappelons que le récit de Kouamé a été écrit en collaboration avec le journaliste français Lionel Duroy ce qui nous indique que le recours à ces passages non-élaborés est une stratégie en soi pour garder la part émotive qui caractérise la perspective de l'indicible d'une œuvre de témoignage.

La part émotionnelle qui accompagnera le procédé de narration est par conséquent très présente tout au long du récit puisque l'enfant narrateur partagera ses peines et ses souffrances avec le lecteur. Il fera des confidences comme par exemple sa volonté de se suicider à plusieurs reprises et évoquera ses souvenirs les plus marquants de son existence. La charge émotionnelle véhicule cet effet de pathos déjà relevé plus haut accentué par un ton confidentiel que prend le narrateur à l'égard de son narrataire. Ceci concrétise le discours de l'indicible souvent associé à des événements traumatisants (comme par exemple la scène du meurtre de ses parents et le viol de sa sœur).

---

<sup>1</sup> Nous empruntons ce vocable à Dominique Maingueneau

Aussi, l'écriture de l'indicible ne peut se dissocier d'un effet cathartique recherché par le narrateur-enfant. Dans le 9<sup>ème</sup> chapitre qui vient juste après celui qui rapporte le meurtre de ses parents, le narrateur décrit l'état de confusion et de choc qui ont marqué sa fuite de son appartement. Voici ce qu'il déclare juste après cette description :

«Je suis sorti de la voiture et alors seulement je me suis entendu le dire : « on a tué mes parents, on a tué mes parents ». De plus en plus fort et dans une espèce de sanglot qui jaillissait de ma poitrine.» (Kouamé, 2018 : 38)

Cette déclaration faite en réponse aux questions des passants intrigués souligne d'abord une forme de distanciation que le narrateur-enfant établit avec sa propre parole, comme si elle n'émanait pas de lui, ce qui accentue le caractère innommable et traumatisant de sa propre tragédie. Elle permet aussi dans un second temps de déceler une forme de libération voire de cure qui concrétise cet effet cathartique recherché à travers le récit puisque le narrateur ajoute par la suite : « A ce moment-là, et pour quelques minutes seulement, j'ai pu croire la chose possible, comme si les images s'étaient subitement ordonnées dans ma tête ». (Kouamé, 2018 : 38)

Nous pouvons donc parler ici d'une visée de dénonciation et de lutte contre l'oubli concernant l'écriture de l'indicible relevé dans le récit de Kouamé. Ce dernier dénonce les souffrances que subissent les migrants de par le monde et les situations violentes et dramatiques qu'ils ont vécues. Il invite par conséquent à ne pas oublier ceux qui subissent encore ses mêmes souffrances et pour lesquels il faut garantir une vie meilleure et libre.

L'écriture testimoniale associée à celle de l'indicible incruste à travers le récit du migrant cette idée de paradigme de la souffrance des juifs<sup>1</sup> dans la conscience collective et imaginaire de tout lecteur européen. Ce qui permet d'un point de vue pragmatique de faire adopter au lecteur une posture conforme aux exigences doxique liées au phénomène migratoire.

### **Conclusion**

Au terme de cette réflexion que nous proposons, le phénomène migratoire dans sa perception doxique nous a offert une autre vision de la production littéraire qui l'aborde et ce, grâce à une approche pragmatique du texte littéraire. Que ce soit par le biais de sa réception politique et médiatique, ou encore des deux perspectives, testimoniale et l'écriture de l'indicible, *Revenu des ténèbres* de Kouamé nous a permis de mesurer la dichotomie idéologique que provoque la migration notamment en Europe. Nous sommes donc parvenus à relever les divers enjeux qui ont entouré le récit du jeune migrant et la manière de sa présentation politico-médiatique qui a conditionné la réception de l'œuvre.

Par ailleurs, l'inscription générique de l'œuvre dans le récit de témoignage démontre l'intentionnalité auctoriale qui se révèle être en diapason avec le discours mondialiste autour de la question migratoire. Ceci est accentué par l'indicible qui est admis comme étant une stratégie scripturale destinée à renforcer la portée discursive du témoignage.

### **Références**

- Albert C. 2005, *L'immigration dans le roman francophone contemporain*, Paris, Editions Karthala
- Ivaldi G. 2015, « Le Front National et la “ crise migratoire ” », Claire Demesmay; Stephan Martens. *La France, l'Allemagne et l'Europe face aux migrations, défi majeur du XXI<sup>e</sup> siècle*,

---

<sup>1</sup> Nous empruntons cette expression à Désirée Mayer.

- Presses Universitaires de Bordeaux, pp.145-158, 2023, Perspectives Européennes, [9791030009637. halshs- 04033062](https://doi.org/10.3406/litt.2004.1863)
- Jeannelle J-L. 2004, « Pour une histoire du genre testimonial ». In: *Littérature*, n°135. Fractures, ligatures. pp. 87-117; DOI : <https://doi.org/10.3406/litt.2004.1863>  
[https://www.persee.fr/doc/litt\\_0047-4800\\_2004\\_num\\_135\\_3\\_1863](https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_2004_num_135_3_1863)
- Kouamé, 2018, *Revenu des ténèbres*, Paris, Editions XO.
- Maingueneau, D, 2014, *L'analyse des textes de communication*, Paris, Editions Armand Colin.
- Paveau, MA., 2011, «Théorie du discours et philosophie morale », *Apr*, France. pp.81-97. <hal-00859045> (consulté le 01 février 2024)
- Sayad A. 1999 ; « Immigration et "pensée d'État" ». In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 129, Délits d'immigration. pp. 5-14;doi :<https://doi.org/10.3406/arss.1999.3299>[https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1999\\_num\\_129\\_1\\_3299](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1999_num_129_1_3299)
- Sarfati, G-E, 2002, *L'approche pragmatique*, Paris, Editions Presses Universitaires.

**Bachir Hichem BOUDJEMÀA**, docteur en analyse du discours littéraire, maître de conférences exerçant en tant qu'enseignant chercheur au sein de l'université El-Wansharissi de Tissemsilt en Algérie. Doctorat obtenu en 2019 à l'université Oran 2. Chargé d'assurer des TD et cours sur la civilisation française, la notion de corpus en analyse du discours ainsi que le module de littérature Maghrébine. Recherches et publications sur les écrits de la nouvelle génération au Maghreb (Boualem Sansal et Salim Bachi notamment) et sur l'analyse discursive de certains auteurs contemporains (Michel Houellebecq et Boubacar Boris Diop).  
Identifiant ORCID : 0009-0009-0950-4225

**Charef Eddine KAOUADJI**, docteur en sciences du langage et analyse du discours, maître de conférences (A) exerçant en tant qu'enseignant-chercheur chargé de cours et TD au département des langues étrangères de la Faculté des Lettres et des Langues à l'Université Ahmen Ben Yahia El-Wansharissi de Tissemsilt – Algérie. Sujets de recherche : L'analyse des discours politiques, médiatiques et littéraires et plus particulièrement ceux qui s'intéressent aux relations algéro-françaises. La numérisation des textes politiques, médiatiques et littéraires par la mise en place d'une base de données regroupant les textes et les discours d'expression française. L'analyse des objets signifiants en croisant l'analyse du discours et la sémiotique appliquée. La pédagogie des discours scientifiques et techniques en contexte plurilingue, en l'occurrence l'analyse des spécificités linguistiques de textes supports destinés pour une filière scientifique et technique. Les caractéristiques du français sur objectifs spécifiques.  
Identifiant ORCID : 0009-0008-0326-4251.

Received: June 30, 2024 | Revised: October 28, 2024 | Accepted: November 27, 2024 | Published: December 15, 2024

**TRACES ET SIGNIFICATION DE L'INTERCULTURALITE DANS  
LE ROMAN BEYROUTH-SUR-SEINE DE SABYL GHOUSSOUB /  
TRACES AND SIGNIFICANCE OF INTERCULTURALITY IN THE  
NOVEL "BEYROUTH-SUR-SEINE" BY SABYL GHOUSSOUB<sup>1</sup>**

DOI: [10.5281/zenodo.14356819](https://doi.org/10.5281/zenodo.14356819)

**Résumé :** L'article se penche sur l'exploration de l'interculturalité dans le roman *Beyrouth-sur-Seine* de Sabyl Ghoussoub, écrivain issu de la génération de la diaspora libanaise. Enraciné dans les expériences d'immigration et de déracinement, l'auteur révèle les éléments autobiographiques présents dans ses écrits, offrant un éclairage sur les interactions entre la culture libanaise et française. La complexité de ces échanges soulève des questions sur l'identité dans un monde globalisé. La problématique centrale de l'article est d'analyser comment les différentes composantes du roman contribuent à l'image de l'interculturalité. L'hypothèse initiale postule que l'interculturalité se manifeste à travers la présence des personnages, le contexte spatio-temporel et l'évolution de l'identité. Cette analyse éclaire les enjeux contemporains de l'interculturalité dans la littérature francophone. Elle met en lumière la façon dont les écrivains de la diaspora libanaise expriment leurs expériences migratoires à travers leurs textes, offrant ainsi une perspective enrichissante sur les dynamiques interculturelles et leurs implications dans le paysage littéraire contemporain.

**Mots-clés :** Interculturalité, personnage, spatio-temporel, identité, signification.

**Abstract:** The article delves into the exploration of interculturality in Sabyl Ghoussoub's novel "Beyrouth-sur-Seine," an author hailing from the Lebanese diaspora generation. Rooted in experiences of immigration and uprooting, the author unveils autobiographical elements within his writings, shedding light on the interactions between Lebanese and French cultures. The complexity of these exchanges raises questions about identity in a globalized world. The central issue of the article is to analyze how the various components of the novel contribute to the depiction of interculturality. The initial hypothesis posits that interculturality is manifested through the presence of characters, the spatio-temporal context, and the evolution of identity. This analysis elucidates the contemporary challenges of interculturality in Francophone literature. It highlights how Lebanese diaspora writers express their migratory experiences through their texts, thus offering an enriching perspective on intercultural dynamics and their implications in the contemporary literary landscape.

**Key words:** Interculturality, character, spatio-temporal, identity, meaning.

### Introduction

L'étude de l'interculturalité à travers les œuvres littéraires contemporaines offre une opportunité d'explorer les relations complexes entre les différentes cultures et les dynamiques sociales à l'ère de la mondialisation constante :

« On pourrait donc définir l'interculturalité comme l'ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels, générés par les interactions de cultures dans un rapport d'échanges réciproques et dans la perspective du respect d'une relative identité culturelle des partenaires en relation. » (Lüsebrink, Moussa, 2019 : 25)

Dans cette optique, notre étude se concentre sur le roman *Beyrouth-sur-Seine* de Sabyl Ghoussoub, un ouvrage qui offre un riche tableau d'interculturalité où les influences des cultures libanaises et françaises s'entrelacent de façon subtile et parfois enchevêtrée : « Elles adorent les films de Woody Allen et aussi d'Agnès Jaoui, particulièrement ma mère, car Jean-Pierre Bacri lui rappelle mon père avec son caractère de chien. » (Ghoussoub, 2022 : 238)

---

<sup>1</sup> **Hicham BELMOKHTAR,** Université de Tissemsilt, Algeria,  
belmokhtarhicham38000@gmail.com

Il est à noter que le roman *Beyrouth-sur-Seine* de Sabyl Ghoussoub a été inclus dans le programme pédagogique des étudiants en troisième année de licence FLE (Français langue étrangère) à l'Université de Tissemsilt en Algérie. Cette décision s'inscrit dans le cadre d'une formation visant à explorer les dimensions de l'interculturalité en littérature :

« En définitive, les approches interculturelles en éducation se réfèrent aux adaptations nécessaires des systèmes éducatifs à la réalité pluriculturelle des sociétés contemporaines. Elles sous-tendent des efforts réciproques de compréhension et d'acceptation entre les individus, les groupes et les pays. Elles supposent une conception dynamique et évolutive de la culture, car celle-ci fait l'objet d'évolutions internes et d'influences externes. Ainsi, la culture nationale historiquement constituée et stable est un mythe incompatible avec l'idée même d'une ouverture du système scolaire à la diversité. » (Akkari, Radhouane, 2019 : 14)

Lors des séances consacrées à l'étude des textes littéraires, nous avons mené des observations et des analyses critiques sur ce texte particulier. Il convient également de préciser que cette étape a suivi une consultation des sources traitant de la question de l'interculturalité dans l'espace littéraire, telles que les travaux suivants : *L'Interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle* de Christian Puren, *Littératures migrantes : concept d'un champ littéraire excentrique* de Sara Bédard-Goulet, *Choc des civilisations ou choc des ignorances ? Regards croisés. Le 'malentendu productif' dans l'œuvre d'Amara Lakhous* de Chahrazed Ouahab et *Identit(é) marginal(s) dans Fief de David Lopez* de Máté Kovács.

Notre approche analytique cherche à éclairer les interactions entre les personnages et les décors abordés dans le roman afin de mieux appréhender la manière dont ces dynamiques reflètent et influencent la notion d'identité. Dans ce contexte, une question centrale émerge naturellement : comment les divers éléments du roman participent-ils à la représentation de l'interculturalité ?

Pour répondre à cette question fondamentale, nous émettons plusieurs hypothèses éclairantes. Tout d'abord, nous avançons que les personnages du roman illustrent des parcours interculturels d'une grande complexité, reflétant la réalité plurielle des individus évoluant au sein des milieux des diasporas où les frontières culturelles sont poreuses. Ensuite, nous postulons que les endroits mentionnés à différents stades de l'histoire dans l'œuvre jouent un rôle symbolique en tant que points de convergence des échanges culturels et des conflits identitaires, offrant ainsi des espaces propices au dialogue et à la tension. Enfin, nous envisageons que les thèmes explorés, notamment ceux de l'amour, de l'appartenance et du déracinement, ouvrent des pistes de réflexion fécondes pour appréhender les enjeux de l'interculturalité, en mettant en lumière les dilemmes et les défis auxquels sont confrontés les individus dans leur quête d'identité et d'acceptation.

Pour appréhender les traces d'interculturalité dans le roman *Beyrouth-sur-Seine* de Sabyl Ghoussoub, notre approche méthodologique se décline en trois volets interconnectés : les personnages, le spatio-temporel et l'identité :

« L'écriture de soi (autobiographie, journaux intimes, autofiction) met toujours en scène une tension entre deux positions psychiques : attester d'une identité (voilà qui je suis), témoigner d'une altération (voilà qui je suis empêché d'être). L'enjeu semble la délimitation de soi, au sens d'un espace intérieur, d'un lieu singulier d'interlocution interne : entre la sculpture et la marche, la fouille et la déambulation, le récit et son impossibilité. » (Chiantaretto, 2016 : 5)

Dans un premier temps, nous examinons attentivement les personnages, considérés comme des reflets vivants de l'interculturalité présente dans l'œuvre. Nous scrutons tant les protagonistes principaux que secondaires pour identifier leurs origines culturelles. Nous explorons les interactions entre les personnages libanais et français pour mettre en lumière les conflits, mais également les harmonies qui émergent de ces échanges.

Par la suite, nous abordons la dimension spatio-temporelle du roman en considérant les lieux comme des métaphores de l'interculturalité. Nous analysons à travers différents moments de l'histoire les décors à Beyrouth et à Paris pour interpréter ces espaces comme des symboles de la rencontre entre les cultures libanaises et françaises. Cette démarche nous permet d'examiner les nuances et les tensions révélées par les espaces partagés ou contrastés, enrichissant notre compréhension globale de l'interculturalité dans le roman.

Enfin, nous nous focalisons sur la découverte et la perception de l'identité à travers les éléments interculturels.

### 1. Le personnage interculturel

Dans l'autofiction, les personnages jouent un rôle crucial en étant souvent basés sur des aspects de la vie réelle de l'auteur. Ils lui fournissent ainsi l'opportunité de revisiter des épisodes de sa propre vie ou de son cercle proche, souvent dans le but d'en extraire des significations plus profondes ou d'explorer des questions existentielles :

« Le « Roman du Je » tente de prouver qu'on ne peut s'approcher du réel que pour y découvrir un manque qu'il est impossible de traduire facilement. « Il faudrait dire : "ma vie" n'existe qu'à condition d'être déjà "du roman" et, "moi-même", je n'y existe qu'à condition d'y figurer depuis toujours à la façon d'un "personnage" ». » (Grell, 2014 : 47)

Cette approche peut apporter une dimension d'authenticité et d'intimité à l'histoire, permettant aux lecteurs de percevoir les expériences vécues par l'auteur à travers le prisme de ces personnages :

« Le romancier se pose comme la conscience englobante qui donne au personnage son achèvement. Après s'être identifié à sa créature, il se distancie d'elle dans un mouvement que Todorov nomme « exotopie »?. C'est dans ce second temps de l'activité créatrice que l'auteur compense l'incomplétude structurelle du personnage. Il sait que, par sa présence, chaque figure romanesque trouve un achèvement. » (Jouve, 2001 : 25)

Cette dynamique est illustrée à travers les avatars de l'autofiction dans le roman *Beyrouth-sur-Seine* de Sabyl Ghoussoub.

-Père :

Dans notre corpus, la dimension familiale se révèle dès les premières pages par la dédicace émouvante de l'auteur à ses parents : « À mon père et ma mère. À mon frère sans qui je n'aurais jamais vu le jour » (Ghoussoub, 2022 : 4). Cette connexion affective est également soulignée par l'utilisation des citations de ses parents en tant qu'épigraphes pour son roman : « Je veux vieillir et mourir au Liban. Et nager tous les jours Jusqu'à l'infini. » - Ma mère ; « Peut-être qu'au cimetière du Père-Lachaise, je me sentirai enfin chez moi. » - Mon père.» (Ghoussoub, 2022 : 5)

Lorsque l'auteur évoque son père, Kaïssar, il met en évidence sa polyvalence artistique en utilisant rapidement le pluriel. Son père excelle en effet dans différents domaines créatifs :

« Enfant, son père lui avait interdit d'apprendre à jouer du piano (c'était un truc de filles). Il s'était rabattu sur les mots pour composer sa musique. Les livres l'avaient extirpé de sa famille villageoise, traditionnelle, maronite. La lecture lui avait ouvert les portes de Beyrouth. À l'âge de vingt ans, les journaux parlaient de lui comme d'un « auteur/metteur en scène prometteur. » (Ghoussoub, 2022 : 16)

L'anecdote sur la façon dont le père de Sabyl se procure de la matière pour sa nourriture intellectuelle révèle ironiquement son intellectualisme : « Mon père pêche des journaux dans les poubelles publiques à l'aide d'une canne qu'il a confectionnée avec une branche de bois, du fil et une aiguille à coudre retournée. Il vole des livres chez Gibert Jeune, « plus d'une centaine » (Ghoussoub, 2022 : 29) Cette histoire met en lumière l'ingéniosité de son père pour accéder à la connaissance malgré les obstacles matériels, soulignant ainsi son profond engagement envers l'enrichissement intellectuel.

En tant qu'éducateur, il partage son savoir en enseignant l'arabe à des adultes. Son emploi du temps chargé et son engagement dans diverses activités témoignent de son dévouement envers l'exploration intellectuelle et la diffusion des connaissances : « Il passe d'appartement en appartement, il apprend l'alphabet à des patrons de grandes sociétés françaises. Aleph, Ba, Ta, Tha, ses élèves butent toujours sur les mêmes lettres. Ils n'arrivent pas à rouler les « r » ni « à prononcer la lettre «ح» qui doit sortir du fond de la gorge. » (Ghoussoub, 2022 : 30-31) Ces passages mettent en évidence l'engagement du père de l'écrivain envers l'éducation et la diffusion de la culture arabe, illustrant ainsi son influence sur l'auteur et son parcours intellectuel.

Son expérience dans une cave parisienne après avoir grandi au Liban le laisse déconcerté. Il se retrouve à trier ses souvenirs entre ses écrits de jeunesse, ressentant l'injustice d'avoir été arraché à son pays d'origine. Il regrette profondément de ne pas avoir concrétisé ses rêves de devenir un metteur en scène et un poète renommé, des ambitions ternies par la guerre. Malgré cela, il se questionne sur la personne qu'il aurait été s'il avait suivi une "carrière" plus conventionnelle. L'auteur admire la solitude de son père et aspire à acquérir sa même capacité à communiquer avec le monde de manière silencieuse : « Mon père n'est d'aucun milieu, d'aucun monde. Mon père est un homme seul, dans ce que la solitude a de plus grand. Je l'admire, mon père. Un jour, je deviendrai muet comme lui. » (Ghoussoub, 2022 : 211)

Le père de l'auteur et le peintre libanais Shafic Abboud se sont liés d'amitié à la galerie Waddah à Paris, grâce à une mise en relation organisée par la mère de l'auteur. Cette rencontre fortuite a été une chance pour les deux hommes. Leur connexion est spéciale : Shafic apprécie les critiques du père de l'auteur envers les politiciens libanais, tandis que le père de l'auteur trouve du plaisir à s'associer à ce peintre discret et talentueux. Ils ont collaboré sur un projet artistique où le père de l'auteur choisissait un poème et Shafic le traduisait en peinture, ajoutant le texte en dessous de son esquisse. Cette collaboration a abouti à la création de quarante-huit tableaux-poèmes. Ces œuvres sont accrochées derrière le fauteuil du père de l'auteur, où il est interrogé. Bien qu'enfant, l'auteur les trouvait laids et incompréhensibles, il a grandi en les entourant : « J'ai grandi autour de ces toiles qu'enfant je trouvais laides. Je ne comprenais ni les couleurs qui s'entremêlaient, ni les formes difformes. Elles ne représentaient rien d'autre que de mauvais gribouillis d'adulte. » (Ghoussoub, 2022 : 214) La passion du père de l'auteur pour la peinture, combinée à ses amitiés avec divers artistes, montre sa diversité d'intérêts et de relations.

Après une analyse des divers aspects du personnage du père dans *Beyrouth-sur-Seine*, il est clair que sa complexité et ses multiples dimensions en font un protagoniste central et captivant de l'histoire. Sa diversité artistique, son engagement pour la liberté d'expression et sa relation avec son fils ajoutent une profondeur significative à l'intrigue du roman. En tant que figure emblématique, le père représente les luttes et les aspirations d'une génération confrontée à des défis sociaux, politiques, culturels, et interculturels. Son cheminement émotionnel et intellectuel offre un éclairage poignant sur des thèmes universels tels que l'identité, la famille, la quête de soi, ainsi que sur les interactions et les conflits entre les différentes cultures représentées dans le roman.

-Mère :

Hanane, la mère de l'écrivain, se sentait souvent seule pendant que son mari, Kaïssar, s'intégrait rapidement à la vie parisienne, nouant des amitiés et se déplaçant fréquemment. Malgré son inscription à la Sorbonne pour étudier la géographie, elle a été contrainte de chercher du travail en raison des difficultés financières. Même si le soutien de ses parents n'était pas suffisant pour couvrir leurs besoins : « Ton père a rapidement pris ses marques, il était toujours en mouvement, rencontrant beaucoup de monde. Quant à moi, je me sentais souvent seule. » (Ghoussoub, 2022 : 31)

Déboussolée par le métro parisien, Hanane avait du mal à comprendre les différentes lignes, les correspondances, et même le fonctionnement du composteur de tickets. Au Liban, elle se déplaçait exclusivement en voiture, bénéficiant de celle de son père, l'un des premiers à en posséder une dans le pays : « Sa plaque d'immatriculation, affichant le numéro 3101, témoignait de ce privilège, faisant de lui le trois mille cent unième automobiliste libanais. » (Ghoussoub, 2022 : 33)

Par ailleurs, le rapport de la mère à la langue se manifeste de sa manière d'écrire : elle utilisait un stylo à plume à encre noire sur des feuilles épaisses au format A4, de couleur bleue : « Elle passait de la langue française à l'arabe sans suivre de logique apparente. » (Ghoussoub, 2022 : 42) Pendant la guerre civile, la mère de l'auteur a découvert son amour pour la photographie. Elle prenait des photos pour créer des albums de famille et les développait au Liban, où elle pouvait les encadrer avec un bord blanc tout autour. Ensuite, elle les rapportait à Paris pour faire sa sélection. Au début de chaque album, elle notait les lieux, les dates et les noms des personnes photographiées. Dans les trois premiers albums, elle écrivait uniquement en arabe, même pour des termes comme "tour Eiffel", ce qui n'avait aucun sens : « Puis l'arabe s'est mélangé au français pour enfin totalement disparaître dans les derniers albums qu'elle a réalisés un peu après ma naissance. » (Ghoussoub, 2022 : 67-68)

La mère dans *Beyrouth-sur-Seine* est présentée comme un personnage plein de contradictions, enrichissant ainsi la trame narrative du roman. Son parcours reflète son désir de s'adapter à son nouvel environnement tout en restant attachée à ses racines libanaises. Elle incarne ainsi le conflit entre l'adaptation à un nouvel environnement et le maintien des liens avec le passé. Sa résilience face aux défis de la vie à Paris et son aspiration, à transmettre les valeurs de sa culture à travers la cuisine font d'elle un personnage profondément interculturel.

- Elias :

Après avoir été rejeté par la direction de son université, contrôlée par les Phalanges, Elias a été contraint de quitter le Liban. Sous la direction de Pierre Gemayel, les Phalanges se présentaient comme : « Un mouvement libanais destiné à défendre la cause libanaise. Nous sommes pour tout ce qui est libanais et contre tout ce qui pourrait nuire à cette cause. » (Ghoussoub, 2022 : 19) À son arrivée à Paris, Elias s'était inscrit à six cursus simultanément : droit, histoire, langues orientales, sciences politiques, ingénierie et lettres modernes. Sa capacité, à jongler entre ces domaines demeure un mystère. Il était à cette époque membre du Parti communiste français. Elias consacrait la majeure partie de son temps aux activités du parti : « Charismatique et séduisant, il parlait français avec un accent libanais irrésistible. Mais surtout, il était le seul à vraiment comprendre la géopolitique du Moyen-Orient. » (Ghoussoub, 2022 : 21)

Le dilemme de Sabyr Ghoussoub est tangible dans ses propos lorsqu'il exprime la difficulté de parler de son oncle. Il éprouve un sentiment particulier en découvrant seul à son bureau des informations sur celui qui a été une grande partie de sa vie : « C'est étrange de lire ces mots sur mon oncle. » (Ghoussoub, 2022 : 141) Le passé sombre d'Elias est marqué par des accusations de crimes de guerre.

Pour ce personnage, nous sommes en présence d'un individu caractérisé à la fois par son engagement humanitaire et ses implications douteuses dans des actions violentes contre des civils au Liban.

- Amin :

Amin, l'oncle paternel de l'auteur, demeure largement énigmatique quant à ses années pendant la guerre. Milicien chrétien, il avait montré à l'auteur quelques photos le représentant aux côtés d'Élie Hobeika et de Bachir Gemayel. De plus, il avait fait découvrir à l'auteur ses armes qu'il gardait dans l'armoire de sa chambre. À l'âge de cinquante ans, il vivait toujours chez sa mère, dans la maison où il avait grandi :

« Je garde précieusement mes photos avec, entre les mains, sa mitraillette et son pistolet dont les noms des modèles m'échappent. Je n'étais plus si jeune, j'avais dix-sept ans. Je posais pour lui. Il me demandait de les tenir contre mon torse ou de les pointer vers lui. Il était heureux de ce moment qu'on passait ensemble. » (Ghoussoub, 2022 : 143)

L'oncle Amine a pris la décision de se suicider pendant le séjour de l'auteur au Liban. Ce personnage incarne l'éphémère à travers sa brève présence dans le roman et l'intensification du sentiment de douleur à travers son acte libérateur de suicide : « Cette intensité secrète, dont un romancier anime ses personnages, c'est aussi d'intensité avec laquelle il envisage sa propre vie, et la vie tout entière. » (Mauriac, 1933 : 33)

- Habib/Selma :

Dans *Beyrouth-sur-Seine*, Habib et Salma sont dépeints de manière plus succincte que certains autres membres de la famille, suggérant un rôle plus en retrait dans l'intrigue.

Le petit oncle paternel de l'auteur, Habib, s'est impliqué dans les activités politiques d'Elias malgré les réticences de sa mère. Officiellement, il était supposé étudier la musique à Moscou, en URSS, mais en réalité, il avait été envoyé là-bas par le Parti communiste libanais, soutenu par le régime soviétique, pour recevoir une formation militante : « Des mois après son départ, il a envoyé à la mère de l'auteur une carte postale en arabe insérée dans un exemplaire russe du Petit Livre rouge. » (Ghoussoub, 2022 : 56)

Salma, la sœur du père de l'auteur, a embrassé la vie religieuse en prenant les ordres. Cependant, elle a obtenu la permission de sa paroisse de venir apporter son assistance à son frère à Paris. Les parents de l'auteur lui ont alors demandé de passer du temps chez eux afin d'aider à prendre soin de Yala, le nouveau-né de la famille : « Étant donné que les parents ne peuvent pas se permettre de cesser de travailler maintenant qu'ils ont un bébé, Salma est venue leur prêter main-forte. » (Ghoussoub, 2022 : 71)

L'intérêt de l'auteur pour la vie de Salma reflète une profonde admiration pour la simplicité et la spiritualité, ce qui suggère un respect pour les valeurs traditionnelles et une recherche de réconfort face à l'agitation moderne :

« Quand je vivais au Liban et que je n'en pouvais plus de Beyrouth et des Beyrouthins qui vivaient en vase clos, comme si le monde tournait autour d'eux, je passais souvent voir Salma. Je me réfugiais, dans son couvent situé au cœur de la montagne libanaise. J'admire son quotidien. » (Ghoussoub, 2022 : 72)

Sabyl se confie à Salma et lui pose des questions sur des sujets profonds, comme son rapport à la religion et à la foi. Il apprécie la sincérité de Salma et se sent à l'aise pour lui exprimer ses pensées les plus intimes. Malgré leurs différences d'opinion sur la religion, Salma encourage Sabyl à réfléchir à ses croyances et à son cheminement spirituel. Cette relation témoigne d'un lien fort et d'un soutien mutuel entre les deux personnages.

- Yala :

Yala, la grande sœur de Sabyl, vit à l'île Maurice, dans un appartement offrant une vue imprenable sur l'océan. Passionnée de surf, elle excelle dans ce sport, défiant avec aisance des vagues immenses qui impressionnent ceux qui l'observent. Sabyl se souvient avec émotion des moments passés avec sa mère à regarder Yala surfer pendant des heures, captivé par la beauté et l'harmonie de ce sport. Yala est une surfeuse authentique, optant pour une approche traditionnelle en utilisant une planche sans leash et munie d'une seule dérive. Sa technique pure et sa maîtrise impressionnent même les réalisateurs amateurs qui viennent la filmer, bien que Sabyl déplore souvent les choix musicaux douteux qui accompagnent ces vidéos sur YouTube : « Yala ressemble à une Libanaise mais elle parle à la bonne franquette (ce qui dénote franchement avec son physique), elle a cette façon particulière de s'esclaffer et de taper très fort sur la table quand elle rit. » (Ghoussoub, 2022 : 84)

Le roman souligne la différence de perspective entre Yala et Sabyl concernant la guerre et ses conséquences. Yala, née en 1977, a vécu la guerre au Liban et en garde des souvenirs réels, tandis que Sabyl, né après la guerre, cherche à comprendre et à explorer cette période à travers les récits de ses parents et les images qu'il a vues : « J'essaye de mettre des mots sur des photos de famille, des images que j'imagine, sur celles d'un pays détruit, en ruines, que j'ai découvert dans les livres des photographes libanais quand j'étais jeune. » (Ghoussoub, 2022 : 86)

La manifestation de la spatialité dans le roman *Beyrouth-sur-Seine* révèle également la possibilité de multiples rencontres.

## 2. Le spatio-temporel interculturel

Dans le roman *Beyrouth-sur-Seine* de Sabyl Ghoussoub, la dimension spatio-temporelle transparaît nettement à travers un ensemble de repères qui servent de toile de fond à l'histoire et influencent les expériences des personnages :

« L'individu, même mobile, fait corps avec l'espace terrestre, la spatialité le constitue. Les études de géographie sociale ont montré l'importance des notions d'espace de vie (les cheminements et déplacements réguliers de chacun), d'espace vécu (espaces des pratiques et des imaginaires) et de territorialité (toutes les dimensions du vécu territorial d'un individu) pour la construction de soi, mais aussi de ses rapports sociaux et spatiaux par chaque être humain. » (Grandjean, 2009 : 29)

Dans un premier temps, nous sommes confrontés à une énumération d'un ensemble de dates et de lieux. Ils indiquent une série d'attaques terroristes perpétrées à Paris entre décembre 1985 et septembre 1986 : « 7 décembre 1985 : explosions aux Galeries Lafayette Haussmann et au Printemps Haussmann à Paris (quarante-trois blessés) ; (...) 8 septembre 1986 : explosion dans le bureau de poste 113 situé dans le bâtiment de l'Hôtel de ville à Paris. » (Ghoussoub, 2022 : 205)

Les Galeries Lafayette Haussmann, le Printemps Haussmann, la galerie marchande du Claridge, la librairie Gibert Jeune, le Forum des Halles, la Fnac Sport, la tour Eiffel, la préfecture de police de Paris, la rue de Rennes, entre autres, deviennent des repères spatiaux chargés d'émotion et de signification dans le récit. Ces attaques terroristes représentent une menace omniprésente qui plane sur la ville de Paris, créant un climat de peur et d'insécurité. L'utilisation de repères spatio-temporels précis renforce l'authenticité historique du récit et permet aux lecteurs de se replonger dans cette période tumultueuse de l'histoire de la France.

Les indices spatio-temporels jouent un rôle crucial dans la construction des souvenirs et des expériences vécues, ainsi que dans le sentiment d'appartenance à un lieu et à une communauté. Les cafés de Hamra deviennent ainsi l'un des lieux emblématiques où se nouent des liens affectifs et où se cristallisent des moments de bonheur et de complicité entre le narrateur et son père :

« Il m'est arrivé, quand je vivais au Liban, de retrouver mon père (qui était de passage en été au pays) dans les cafés à Hamra, le quartier le plus multiconfessionnel de la ville. Ses vieux amis le rejoignaient : des journalistes, des poètes, des écrivains, et je voyais mon père heureux, être enfin chez lui. Il se sentait bien dans ces cafés, il était surtout en osmose avec le monde qui l'entourait, préoccupé par les mêmes questions politiques et artistiques. » (Ghoussoub, 2022 : 18)

Dans notre corpus, le cinquième arrondissement parisien est décrit comme un repaire pour les tiers-mondistes du monde entier, mettant en évidence son caractère cosmopolite et son attrait pour les intellectuels et les étudiants internationaux. Les références à des lieux emblématiques de Paris, tels que l'église Saint-Étienne-du-Mont près du Panthéon, renforcent l'ancrage spatial du récit et permettent au lecteur de se situer dans l'environnement urbain de la ville. La mention du film "Midnight in Paris" de Woody Allen ajoute une dimension cinématographique et nostalgique à la représentation de la ville, transportant le lecteur dans une époque révolue :

« J'ai retrouvé quelques photos d'Elias qui pose en chemise bariolée, pattes d'eph et Ray-Ban sur le nez, assis dans un café, ou affalé sur les marches de l'église Saint-Étienne-du-Mont près du Panthéon, presque au même niveau où Gil, le personnage principal du film *Midnight in Paris* de Woody Allen, attend la calèche qui lui fait remonter le temps et le transporte dans le Paris de Dalí et Hemingway. » (Ghoussoub, 2022 : 17)

À la page dix-neuf du roman, nous trouvons une liste de vinyles envoyée par la mère du narrateur à son frère Elias, comprenant des noms tels que Dalida, Salvatore Adamo, Enrico Macias, Charles Aznavour, Léo Ferré, Niño de Murcia, Georges Brassens et Mireille Mathieu, évoquant ainsi la diversité culturelle de Paris. Ces artistes représentent différents courants musicaux et ethnies, reflétant ainsi la richesse et la diversité de la scène musicale parisienne. Cette liste sert également de rappel des liens entre Paris et la culture méditerranéenne, ainsi que des souvenirs familiaux associés à la ville :

« Définie par Fernand Braudel comme un « espace mouvement » autour de trois aires culturelles, la chrétienté, le monde orthodoxe et la 'oumma' musulmane, la Méditerranée, croisement complexe de cultures, a connu des affrontements, des heurts et des bouleversements identitaires. Au-delà de la crainte et de la méfiance, il existe une capacité d'invention renouvelée qu'alimente le dialogue interculturel. » (Lalagianni, Moura, 2014 : 8)

En combinant la représentation matérielle de l'espace parisien avec les interactions familiales et les souvenirs émotionnels, l'auteur crée une image vivante et nuancée de la ville, tout en explorant les thèmes de la migration, de l'adaptation et de l'identité :

« Après avoir dormi quelques nuits à l'hôtel et à la Cité Universitaire dans la Maison du Liban, ils avaient trouvé un appartement rue de Choisy, « chez les Chinois » comme dit ma mère. Elle est retournée dans cet immeuble pour me whatsapper des photos de la porte d'entrée qui grince, de l'escalier en bois qui tombe en miettes, de l'interphone brisé en trois. Elle n'arrêterait d'ailleurs jamais de ponctuer, de commenter, de poursuivre nos entretiens enregistrés par des ajouts sur WhatsApp. À la suite des images, elle m'avait écrit « On a habité là, Sabyl ! » comme pour me prouver qu'elle était partie de rien ou presque dans cette ville. » (Ghoussoub, 2022 : 23)

L'auteur met en évidence le choc culturel ressenti par sa mère en découvrant cette nouvelle réalité à Paris, où la précarité et l'isolement des sans-abri contrastent avec les normes de solidarité et de soutien familial qu'elle avait connues au Liban. Cette observation souligne les différences sociales et économiques entre les deux environnements, tout en révélant les changements sociaux survenus au Liban au fil du temps :

« À Paris, ma mère découvrait l'existence des clochards. Au Liban, elle n'en avait jamais vu. C'était inimaginable de laisser un proche mendier, il y avait toujours un cousin, un oncle ou un grand-parent pour « recueillir le malheureux, l'aider, le loger, lui trouver du travail. Quand ma mère me raconte ce Liban-là, je réalise combien ce pays qu'elle a connu a changé. On croise maintenant des mendiants, jeunes ou vieux, libanais ou syriens, femmes ou hommes, à chaque coin de rue dans Beyrouth. » (Ghoussoub, 2022 : 31-32)

Lorsque l'auteur évoque la ville de Beyrouth, il souligne le changement significatif dans sa composition sociale : « Avant la guerre, Beyrouth n'était pas divisée, les communautés vivaient mélangées. On trouvait des musulmans à l'Est et des chrétiens à l'Ouest mais très vite, quelques mois après le début des hostilités, une ligne de démarcation a séparé les quartiers musulmans de Beyrouth-Ouest des quartiers chrétiens de Beyrouth-Est. » (Ghoussoub, 2022 : 53) Cette division physique reflète une séparation politique entre les différentes communautés, marquant le début d'une période de conflit et de tension qui a transformé la société libanaise :

« Le Liban, l'arrogante petite Suisse qui se prenait pour l'héritière d'une nation antique, voire biblique, s'effondra une première fois en 1975, après trente ans que l'on a tendance aujourd'hui à magnifier. Ce furent pourtant trente ans de luttes, de conflits, de guerres larvées pour définir l'identité du pays. Les chrétiens le considéraient comme leur et fondé pour eux, et refusaient d'en partager le pouvoir réel avec les musulmans. Ces derniers

exigeaient leur part de pouvoir, tout en rêvant d'unir le pays aux grands projets arabistes et nassériens. » (Majdalani, 2020 : 13)

Dans *Beyrouth-sur-Seine*, se dessinent les habitudes et les relations sociales de longue date du père à Paris. Avant de se rendre au café, il faisait un arrêt au kiosque du boulevard Saint-Michel, où il avait développé une amitié avec Hamid, le kiosquier. Il lui procurait des recueils de poésie et des journaux en langue arabe, ainsi que des journaux français tels que *Le Monde*, *Le Figaro* et *Paris-Turf*. Par ailleurs, le père nourrissait une passion pour les courses de chevaux : « Il adore parier sur les chevaux depuis l'époque où son père l'emmenait à l'hippodrome de Beyrouth. Situé au cœur de la ville, quinze courses s'y jouaient parfois par semaine, les tribunes étaient pleines. L'hippodrome était un passage obligé dans la région. » (Ghoussoub, 2022 : 59)

Une fois à Paris, la mère exprime son fort attachement à la Méditerranée. Lorsqu'elle visite l'appartement de Waddah et découvre la vue sur la Seine, elle ressent un besoin impérieux de s'immerger dans ce paysage, demandant même vingt minutes pour contempler la rivière. La Méditerranée représente pour elle bien plus qu'un simple paysage ; c'est un élément essentiel de son identité et de son bien-être. Enfant et adolescente, elle a passé beaucoup de temps au bord de la mer au Liban, et c'est là qu'elle se sentait le plus en phase avec elle-même. Sa couleur de peau, qu'elle pensait être mate, prend une teinte blanchâtre à Paris, soulignant ainsi l'importance de cet environnement méditerranéen dans sa perception de soi : « J'ai envie de me retrouver avec l'eau. » (Ghoussoub, 2022 : 113)

La confusion et l'entrelacement des événements historiques entre Paris et Beyrouth dans la mémoire collective et dans les récits sur la guerre du Liban sont frappants. Le narrateur utilise plusieurs livres sur la guerre du Liban pour se repérer dans la chronologie des événements qui ont conduit à la destruction totale de Beyrouth en 1982. Cependant, il constate que les attentats qui ont eu lieu à Paris sont souvent intégrés à l'histoire libanaise, comme s'ils faisaient partie intégrante du récit. Cette fusion des événements entre Paris et le Liban crée une perception selon laquelle les deux endroits deviennent indissociables : « Paris et le Liban font comme partie d'un seul et même territoire. » (Ghoussoub, 2022 : 124)

Dans notre corpus, l'espace physique de la librairie-galerie des oncles du narrateur revêt une importance particulière. Située dans un quartier chrétien non touché par la guerre, cette localisation stratégique lui permet de devenir un centre culturel dynamique, attirant les milieux artistiques de gauche. Cet espace devient ainsi un lieu de rencontres, d'échanges intellectuels et d'expression artistique, contribuant à maintenir une vie culturelle active malgré le contexte difficile de la guerre : « Malgré l'architecture kafkaïenne du lieu, il attire les Beyrouthins qui cherchent un hameau de paix loin de l'agitation de la ville. » (Ghoussoub, 2022 : 186-187)

La mère du narrateur est attirée par l'idée d'aller en Espagne après avoir entendu parler de la capacité de la région à donner une couleur de peau particulière. Pour son père, l'Espagne évoque un sentiment de familiarité en raison de la similarité perçue entre la culture espagnole et la culture arabe. Le séjour à Mojácar est surtout marqué par les expériences de Yala, qui découvre le surf pour la première fois et en devient passionnée : « Elle peut courir dans tous les sens, pas comme au Liban où notre mère ne l'emène qu'à des plages de galets ou des rochers. » (Ghoussoub, 2022 : 180) Au sein de la trame du roman, s'étendant de Paris à Beyrouth, cet endroit espagnol occupe une position géographique marginale. Pourtant, sa force symbolique est significative, représentant un pont entre les cultures et les lieux d'origine des membres de la famille de Sabyl Ghoussoub.

Dans *Beyrouth-sur-Seine*, le contexte spatial et temporel dévoile un fort mélange culturel. Cette caractéristique se manifeste à travers l'identité complexe des personnages, illustrée par divers éléments.

### **3. L'identité interculturelle**

La relation entre l'interculturalité et l'identité est multidimensionnelle. En explorant les liens entre les textes, les cultures et les identités, les auteurs peuvent créer des œuvres qui reflètent la diversité et la richesse de l'expérience humaine dans un monde en perpétuel changement :

« L'identité propre d'un individu est alors la synthèse personnelle qu'il fait de toutes ses appartenances. Elle varie d'ailleurs souvent en fonction de l'interlocuteur. Chacun met en avant telle ou telle référence à une appartenance (religieuse, professionnelle, politique, sexuelle...) en fonction de ce que l'autre peut et veut entendre : l'interlocuteur, en somme, influence notre définition de notre identité. » (Sauquet, Vielajus, 2014 : 151)

Les marques de l'interculturalité se manifestent à travers les plats libanais évoqués dans le roman. Cette touche culinaire présente une particularité linguistique en étant écrite en lettres latines pour évoquer les sonorités de la langue arabe. L'auteur laisse les plats sans explication, suscitant ainsi la curiosité du lecteur : « Ma mère arrive au salon avec un plateau dans les mains sur lequel sont posés du labneh, des olives vertes et du pain chauffé. » (Ghoussoub, 2022 : 12)

Dans notre corpus, un élément particulier émerge : le pyjama du père, un vêtement qui illustre la dimension interculturelle du roman :

« Je venais de brancher un micro sur sa chemise de pyjama qu'il traîne depuis mes cinq ans. Elle a été cousue et recousue par des couturiers kurdes, irakiens, coréens, et certains d'entre eux ont même mis des patchs en jean dessus pour combler les trous. Ma mère a eu beau lui acheter plus d'une dizaine de nouveaux ensembles, il n'a jamais porté que celui-là, qu'il a acheté au Liban. » (Ghoussoub, 2022 : 8)

La mère est profondément enracinée dans sa terre natale, un trait souligné par l'auteur à travers deux références culturelles : « Ma mère est petite, très petite et, comme souvent avec les gens de petite taille, elle est hyperactive. Elle me rappelle Nicolas Sarkozy. Là, elle cherche son iPhone qui résonne dans tout l'appartement : « Je t'aime, ô mon Liban. Ô ma patrie, je t'aime. Par le nord, par le sud, par les plaines, je t'aime. » Sa sonnerie n'est rien d'autre que Bhebbak ya Lebnan, Je t'aime Ô mon Liban, de la diva libanaise Fairouz, longue plainte nostalgique qui nous agace au plus haut point mon père et moi. » (Ghoussoub, 2022 : 12-13) Son discours présente à la fois des éléments caractéristiques de la culture française, avec la référence au portrait du président Sarkozy, et d'autres liés à la culture libanaise, illustrés par la mention de la chanteuse Fairouz.

Les personnages principaux du roman affichent une forte interculturalité à travers leur relation avec la langue :

« Le français, mes parents l'avaient appris à l'école. Ma mère le parlait bien, mon père beaucoup moins. Il conjugait tous ses verbes à l'infinitif et ponctuait ses phrases par des mots en libanais, « je boire le café ktir bakkir ana » signifiait « je bois mon café très tôt ». » (Ghoussoub, 2022 : 23)

L'utilisation du français, une langue acquise par les parents à l'école, est entrelacée avec des éléments de la langue libanaise. Cette juxtaposition des langues reflète le processus d'hybridation culturelle résultant de l'expérience migratoire et de la vie diasporique : « La littérature joue, via l'école notamment, un rôle essentiel d'intégration culturelle : en effet elle contribue à l'assimilation de la langue, et elle donne des modèles de représentation et interprétation du monde. » (Amossy, 2002 : 130)

La supériorité de la maîtrise linguistique de la mère par rapport au père suggère des disparités dans les opportunités éducatives ou d'exposition à la langue entre les générations ou les sexes. De plus, la façon dont le père utilise le français avec des structures grammaticales propres à sa langue maternelle dévoile comment il jongle avec son identité linguistique, façonnant ainsi un espace où ses racines sont imbriquées dans la langue dominante.

Sabyl évoque la question de l'interculturalité et l'ambiguïté de la culture étrangère comme source d'inspiration. Il exprime son dilemme en tentant d'expliquer qui est le metteur en scène Ziad Rahbani, sachant que ses pièces ne seront probablement jamais traduites en français et que même si elles le sont, l'humour libanais et ses subtilités ne pourront être pleinement transposés dans une autre langue. Cette prise de conscience met en lumière le décalage avec ses confrères écrivains français de sa génération, qui citent généralement des références littéraires françaises telles que Balzac, Laurent Gaudé ou Virginie Despentes lorsqu'ils communiquent leurs influences : « Mes références viennent d'ailleurs et beaucoup du monde arabe, pourtant j'ai grandi en France. J'ai alors l'impression bancale d'avoir grandi ailleurs tout en ayant grandi ici. » (Ghoussoub, 2022 : 116)

Dans le processus de création de son roman, l'auteur a pris le temps de réfléchir au titre qui correspondrait le mieux à l'essence de l'histoire qu'il souhaite raconter. L'idée de "Franco-Libanais" a été considérée, mais l'auteur a réalisé que cela ne capturerait pas pleinement l'authenticité de l'expérience de ses parents. En reconnaissant que leur identité est profondément enracinée dans leur héritage libanais, l'auteur a choisi de ne pas adopter un titre qui pourrait éventuellement déformer cette réalité. Cette réflexion témoigne d'une volonté de respecter l'identité et l'histoire de ses personnages, en cherchant un titre qui reflète fidèlement leur parcours :

« Pourtant, quand je vois les parents de Scorsese qui eux sont nés aux États-Unis, j'ai l'impression de voir les miens. Dans leur façon de parler, de bouger, d'être, ils ont quelque chose d'Italianamerican. Un peu mafieux, un peu villageois, un peu citadin. J'ai imaginé traduire mon titre en italien : Francolebanese ou seulement Lebanese. En italien, tout sonne mieux. Puis j'ai compris qu'Italianamerican, ça allait bien à mes parents aussi. » (Ghoussoub, 2022 : 89-90)

Le parcours du père de l'écrivain en tant qu'éditeur offre un aperçu de son environnement interculturel, révélant ainsi les diverses influences et expériences qui ont pu façonner son identité et sa perspective : « Éditeur de littérature et de sciences humaines très axé vers les pays du Sud, les « Éditions Publisud ont été fondées en 1981 et sont depuis l'origine dirigées par Abdelkader Sid Ahmed, professeur à l'université de la Sorbonne, Paris, France. » (Ghoussoub, 2022 : 167). L'objectif déclaré des Éditions Publisud, à savoir contribuer au dialogue entre les cultures et les peuples au-delà des idéologies et des conflits, souligne leur engagement en faveur de la compréhension mutuelle et de la promotion de la diversité culturelle :

« Mon père, cet athée, ce communiste, né de parents maronites, ayant été éduqué chez les Jésuites (j'ai sur ma table de travail une photo de lui lors de sa première communion) avait donc dirigé une collection entière de livres sur l'Islam dont j'ai retrouvé l'ensemble des titres sur Amazon et eBay : Muhammad, tome 1 ; Muhammad, tome 2 ; Abou Bakr Assidiq ; Omar Ibn Al Khattab ; Othman Ibn Affan ; Ali Ibn Abi Taleb ; L'Émir Abdelkader ; Sidi Okba ; Abdelmoumen ; Khaled Ibn Al[...] « Khaled Ibn Al Walid, tome 2 ; Hamza Ibn Al Muttalib ; Les Cinq Piliers de l'Islam ; Taha Hussein ; Gibran Khalil Gibran ; La Bataille de Badr ; La Bataille d'Uhud ; Salaheddine Al Ayoubi. » (Ghoussoub, 2022 : 170)

Cet extrait souligne les complexités de l'identité interculturelle et les défis auxquels sont confrontés les individus d'origine étrangère vivant en France, tout en mettant en évidence leur désir de faire partie intégrante de la société française :

« En tout cas, les personnes s'en rendent compte lorsqu'elles ont le sentiment d'être niées ou gommées ; elles font donc déjà preuve d'une certaine conscience de soi. Elles se demandent comment échapper à toutes les assignations de rôles pour ne plus en être prisonnières. » (Singly, 2017 : 82)

L'exploration de l'identité du père de Kaïssar Ghoussoub se déploie à travers diverses dimensions. D'origine libanaise, son père a migré en Afrique à la recherche de prospérité, mais n'a pas réussi dans cette entreprise. Kaïssar lui-même est né au Ghana, mais se sent éloigné de cette nationalité, se considérant plutôt anglais grâce au passeport

hérité de son père. Cette situation complexe met en lumière les multiples facettes de l'identité culturelle et nationale, influencées par le lieu de naissance, les origines familiales et les documents officiels. Son aspiration à se sentir chez lui au cimetière du Père-Lachaise à Paris, lieu symbolique, suggère une quête de racines ou de connexion à travers les lieux de mémoire : « Vous savez comment je m'appelle ? Kaïssar Ghoussoub ! Comment voulez-vous que je me sente français ? Même libanais, je ne me suis jamais senti. Je suis né au Ghana. Oui ! Et même si je n'y ai presque pas vécu, mon père m'a transmis le passeport anglais. » (Ghoussoub, 2022 : 183-184)

Le trait identitaire se manifeste également à travers le prisme de l'amour. L'auteur exprime son amour pour Alma : « Alma et moi sommes tombés amoureux. Je décidai qu'elle serait la mer qui m'avait toujours manqué à Paris et que, peut-être, vivre avec elle me rendrait moins triste et mélancolique. » (Ghoussoub, 2022 : 194) Cette comparaison métaphorique entre Alma et la mer évoque l'idée de complétude et de satisfaction émotionnelle. L'utilisation de cette métaphore souligne la manière dont l'identité peut être influencée et enrichie par les relations personnelles et les expériences partagées.

L'auteur explore le trait de l'identité à travers le prisme de l'art, en se concentrant sur son admiration pour le peintre Miró et sur la façon dont cela influence sa propre perception de son identité et de son travail créatif. Il met en parallèle le cheminement artistique de Miró avec ses propres réflexions sur son identité. Comme Miró, l'auteur, aspire à dépasser les frontières nationales et les conventions sociales pour devenir un individu universel, capable de toucher tous les hommes :

« Miró disait : « Plus jamais Barcelone. Paris et la campagne jusqu'à ma mort ! [...] Il faut devenir un Catalan international, un Catalan casanier n'a ni n'aura aucune valeur dans le monde. » Je pense la même chose pour Beyrouth et le Liban. Plus jamais Beyrouth. Paris et la campagne jusqu'à ma mort ! Il faut devenir un Libanais « international, un Libanais casanier n'a ni n'aura aucune valeur dans le monde. » (Ghoussoub, 2022 : 218)

*Beyrouth-sur-Seine* expose les malentendus culturels au sein de la famille de l'auteur, en particulier en ce qui concerne les normes vestimentaires. Les hommes de sa famille trouvent inconcevable de porter des chaussures ou des baskets sans chaussettes, reflétant ainsi les normes et les attentes culturelles spécifiques qui peuvent différer d'une culture à l'autre. Cet exemple démontre comment les différences culturelles peuvent entraîner des tensions familiales, surtout lorsque les membres viennent de cultures ou de contextes différents. Il met en évidence la nécessité de comprendre et de respecter ces différences au sein de la famille et de la société en général : « Les chaussettes, c'est toute une histoire chez les hommes de ma famille. Ils ne comprennent pas comment un homme peut porter des chaussures ou des baskets sans chaussettes. » (Ghoussoub, 2022 : 14)

### Conclusion

En conclusion, *Beyrouth-sur-Seine* offre une perspective fascinante sur l'interculturalité à travers le récit d'une famille libanaise établie à Paris. En explorant les interactions complexes entre les cultures, notamment à travers les parcours professionnels des personnages, leurs comportements quotidiens et leurs conflits, cette autofiction nous pousse à réfléchir sur la construction de l'identité. L'analyse du contexte spatio-temporel du récit enrichit notre compréhension de cette dynamique interculturelle, soulignant l'importance des rencontres et des tensions entre les cultures dans la formation de l'identité individuelle et collective : « C'est avant tout dans la relation à l'autre (et non dans ce qui m'en sépare) que mon identité se dessine. » (Chiantaretto, 2016 : 5)

Ainsi, *Beyrouth-sur-Seine* nous encourage à envisager d'autres textes qui traitent cette réalité avec un regard renouvelé.

**Références**

- Akkari, A., Radhouane, M., 2019, *Les approches interculturelles en éducation : entre théorie et pratique*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Amossy, R., 2002, « Culture » in Aron, P., Saint-Jacques, D., Viala, A. (dir). *Le dictionnaire du littéraire*, Paris, PUF, p. 129-130.
- Bédard-Goulet, S., 2020, « Littératures migrantes: concept d'un champ littéraire excentrique », *Interlitteraria*, 25.1, p. 66-75.
- Chiantaretto, J-F., Matha, C., 2016, *Écritures de soi, Écritures du corps*, Paris, Hermann.
- Ghousoub, S., 2022, *Beyrouth-sur-Seine*, Paris, Stock.
- Grandjean, P., 2019, *Construction identitaire et espace*, Paris, L'Harmattan.
- Grell, I., 2014, *L'autofiction*, Paris, Armand Colin.
- Kovács, M., 2023, « Identité marginal(s) dans Fief de David Lopez », *Revue d'Études Françaises*, 27, 145-155.
- Jouve, J., 2001, *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF.
- Lalagianni, V., Moura, J-M., 2014, *Espace méditerranéen*, New York, Editions Rodopi.
- Lüsebrink, H-J., Moussa, S., 2019, *Dialogues interculturels à l'époque coloniale et postcoloniale*, Paris, Éditions Kimé.
- Majdalani, Ch., 2020, *Beyrouth 2020*, Paris, Acts Sud.
- Mauriac, F., 1933, *Le romancier et ses personnages*, Paris, Buchet-Chastel.
- Ouahab, C., 2020, « Choc des civilisations ou choc des ignorances ? regards croisés. Le "malentendu productif" dans l'œuvre d'Amara Lakhous », *RAL*, 4.1, p. 140-148.
- Puren, C., 2019, « L'Interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle », *Neofilolog*, 52.2, 213-226.
- Sauquet, M., Vielajus, M., 2014, *L'intelligence interculturelle*, Paris, Editions Charles Léopard Mayer.
- Singly, F., 2017, *Double Je*, Paris, Armand Colin.

**Hicham BELMOKHTAR** est Maître de conférences (HDR) au Département de Langue et Littérature Française de la Faculté des Lettres et des Langues de l'Université de Tissemsilt, en Algérie. Ses recherches, nombreuses contributions et publications scientifiques, se concentrent principalement sur l'enseignement et l'apprentissage du français à travers l'utilisation des textes littéraires, ainsi que la contextualisation du discours littéraire dans l'espace interculturel universel. Scopus Author Identifier: 57189470694, ORCID ID: 0000-0001-9054-2863

Received: May 9, 2024 | Revised: 19 October, 2024 | Accepted: November 9, 2024 | Published: December 15, 2024