

**UNIVERSITATEA NAȚIONALĂ DE ȘTIINȚĂ
ȘI TEHNOLOGIE POLITEHNICA BUCUREȘTI
CENTRUL UNIVERSITAR PITEȘTI**

CENTRUL DE LIMBI STRĂINE LOGOS

**STUDII
DE
GRAMATICĂ CONTRASTIVĂ**

Nr. 43/ 2025

**PITEȘTI
2025**

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

Laura CÎȚU, Universitatea din Pitești, România

**COMITET ȘTIINȚIFIC INTERNAȚIONAL/COMITÉ SCIENTIFIQUE
INTERNATIONAL/INTERNATIONAL SCIENTIFIC BOARD**

Samir ABDELHAMID, Universitatea din Batna, Algeria
Nassima AMARI, Universitatea din Alger 2, Algeria
Jean-Paul BALGA, Universitatea din Maroua, Camerun
Mahmoud BENNACER, Universitatea din Béjaïa, Algeria
Laurent GAUTIER, Universitatea Burgundia, Franța
Soufiane BENGOUA, Universitatea din Mostaganem, Algeria
Aini BETOUCHE, Universitatea Mouloud Mammeri din Tizi Ouzou, Algeria
Silvia BONCESCU, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București,
Centrul Universitar Pitești, România
Bachir BOUHANIA, Universitatea Ahmed Draia din Adrar, Algeria
Aboubakre BOUASLA, Universitatea din Medea, Algeria
Nadjet CHIKHI, Universitatea din M'sila, Algeria
Laura CALABRESE, Universitatea Liberă din Bruxelles, Belgia
Angelica COȘCIUG, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
Salam DIAB-DURANTON, Universitatea Grenoble Alpes, Franța
Daniela DINCĂ, Universitatea din Craiova, România
Oana-Adriana DUȚĂ, Universitatea din Craiova, România
Alina GANEA, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România
Emilia HILGERT, Universitatea din Reims, Franța
Akmoun HOUDA, Universitatea Blida 2, Algeria
Joanna JERECZEK-LIPIŃSKA, Universitatea din Gdansk, Polonia
Erdogan KARTAL, Universitatea Bursa Uludağ, Turcia
Beatrice GARZELLI, Universitatea pentru Străini din Siena, Italia
Soufiane LANSEUR, Universitatea Abderrahmane Mira din Béjaïa, Algeria
Lucie LEQUIN, Universitatea Concordia, Montreal, Canada
Zakarya MAHFOUD, Universitatea Hassiba Benbouali din Chlef, Algeria
Alexandru MARDALE, Institutul Național de Limbi și Civilizații Orientale, Paris, Franța
Souhila MARKRIA, Universitatea din Mostaganem, Algeria
Fabrice MARSAC, Universitatea din Strasbourg, Franța
Simina MASTACAN, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, România
Adina MATROZI, Universitatea din Pitești, România
Gina MĂCIUCĂ, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România
Milena MILANOVIC, Institutul de Limbi Străine, Belgrad, Serbia
Joachim N'DRE DAMANAN, Universitatea din Bouaké, Coasta de Fildeș
Christos NIKOU, Universitatea din Pireu, Grecia
Anna Franca PLASTINA, Universitatea din Calabria, Italia
Laura PINO, Universitatea din Santiago de Compostela, Spania
Liudmila PRENKO, Universitatea de Stat din Daghestan, Daghestan
Nabil SADI, Universitatea Abderrahmane Mira din Béjaïa, Algeria
Manuel SARTORI, Universitatea Aix-Marseille, Franța
Fatima Zohra SAKRANE, Universitatea din Béjaïa, Algeria



Frédéric SHEHADEH, Universitatea Paris-Sorbonne 4, Franța
Florinela ȘERBĂNICĂ, Universitatea din Pitești, România
Lavinia ȘIMILARU, Universitatea din Craiova, România
Mohammad Ahmad THAWABTEH, Universitatea Al-Quds din Ierusalim, Teritoriile Palestiniene
Ocupate
Cristina UNGUREANU, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA
București, Centrul Universitar Pitești, România
Anissa ZRIGUE, Universitatea din Kairouan, Tunisia

REDACTOR-ȘEF /RÉDACTEUR EN CHEF/ EDITOR IN CHIEF

Cristina ILINCA, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București,
Centrul Universitar Pitești, România

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

Yuliia BAKLAZHENKO, Institutul Politehnic Igor Sikorsky Kyiv, Ucraina
Jana BIROVA, Universitatea Carolină din Praga, Republica Cehă
Katarína CHOVANCOVÁ, Universitatea Matej-Bel, Slovacia
Karen FERREIRA-MEYERS, Universitatea din Eswatini, Swaziland
Ana-Maria IONESCU, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie
POLITEHNICA București, Centrul Universitar Pitești, România
Federica MASIERO, Universitatea din Padova, Italia
Raluca NIȚU, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București,
Centrul Universitar Pitești, România
Ghania OUAHMICHE, Universitatea Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algeria
Ana-Marina TOMESCU, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA
București, Centrul Universitar Pitești, România

ISSN-L: 1584 – 143X
e-ISSN: 2344-4193

revistă bianuală/revue biannuelle/semiannual frequency

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

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



CENTRUL DE LIMBI STRĂINE LOGOS

Aleea Școlii Normale, nr. 7, cod 110254, Pitești, România; Tel. / fax: 0348/453 300

Persoană de contact/personne de contact/contact person: Cristina ILINCA

studiidegramaticacontrastiva@yahoo.com;

<http://www.studiidegramaticacontrastiva.info>

**EDITURA UNIVERSITĂȚII NAȚIONALE DE ȘTIINȚĂ ȘI TEHNOLOGIE
POLITEHNICA BUCUREȘTI, Centrul Universitar Pitești**

Târgul din Vale, 1, 110040, Pitești, Romania

Tél.: +40 (0)348 453 116



CUPRINS/ CONTENTS/TABLE DES MATIÈRES

Contrastive Grammar/Translation Studies/Varia

Saida **Bedarnia**, Mebarka **Bedarnia**

Análisis y propuesta didáctica para mejorar la comprensión lectora en el manual de Puertas Abiertas (3.er Curso) / Analysis and Didactic Proposal to Improve Reading Comprehension in the book of Puertas Abiertas 3rd-Year / 9

Mahmoud **Bennacer**

L'analyse des procédés explicatifs du discours législatif algérien, cas des textes de la loi relative à l'exercice du droit syndical / Analysis of the Explanatory Processes of Algerian Legislative Discourse, in the Case of the Law Relating to the Exercise of Trade Union Rights / 23

Alexandra **Bîja**

Acquisition of Korean Negation by Romanian Speakers: Challenges and Insights / L'acquisition de la négation coréenne par les parleurs roumains : défis et perspectives / 35

Fatima Zahra **Bouthiba**

L'interculturalité dans la méthode Fle L'atelier A1 : focus sur quelques dimensions culturelles / Interculturality in the Fle Method L'atelier A1: Focus on some Cultural Dimensions / 45

Khaled **Brahim**

Interkulturelles Training im DaF-Unterricht: Kritische Vorfälle als Trainingsmodell für algerische DaF-Studierende / Intercultural Training in German as Foreign Language Courses Critical Incidents as a Training Model for Algerien DaF-students / 58

Zeynep **Büyüksaraç**

Apprendre le Fle avec "Les choristes": quand le film devient un outil pédagogique / Learning French as a Foreign Language with "Les choristes": When the Film Becomes a Pedagogical tool / 71

Insaf **Djebbari**, Carmen **Marimón Llorca**

Propuesta de aplicación del método del aula invertida en ELE: Experiencia en clase de expresión oral / A Proposal to Apply the Flipped Classroom Method in ELE: Experience in Oral Expression Class / 86

Passant **Essam**

Analyse de l'interpellation socio-discursive dans les slogans de communication globale des Nations Unies : étude contrastive entre le français et l'arabe par rapport à l'anglais / Analysis of Socio-Discursive Address in the Global Communication Slogans of the United Nations: a Contrastive Study between French and Arabic in Relation to English / 100



Nihad Guenoune

Le français dans les hopitaux algériens : outil de communication ou source de controverse ? / French in Algerian Hospitals : A Communication Tool or a Source of Controversy ? / 116

Naima Hocine

Les difficultés rédactionnelles des étudiants algériens du département des Sciences alimentaires et nutrition humaine : analyse des besoins et propositions didactiques / Writing Difficulties of Food Science Algerian Students : Needs Analysis and Didactic Proposals / 132

Manel Khendriche Imane Ouahib

Représentations sociales et rapport à l'écrit : analyse des mémoires de master et thèses de doctorat / Social Representations and the Relationship with Written Texts: an Analysis of Master's Theses and Doctoral Dissertations / 141

Hamza Kernou

Quelle(s) fonction(s) communicative(s) pour la question dans le discours radiophonique algérien? / What Communicative Function(s) for the Question in Algerian Radio Discourse? / 161

Boulanouar Yousfi

Pour une approche ludique en classe de langue : activités et adaptations pour la classe de 5ap en Algérie / For a Playful Approach in Language Class : Activities and Adaptations for the 5AP Class in Algeria / 177

Khadidja Samira Zitouni

Assessing Soft Skills in ESP: Evaluating Communication and Teamwork in PhD English Courses / Évaluation des compétences transversales dans les cours d'anglais à objectifs spécifiques : analyse de la communication et du travail d'équipe chez les doctorants / 191

Reviews/Compte-rendus de lecture

Mirela Costeleanu

Review-PandemicTerm - A Multilingual Contextualized Glossary / 203



DOI: 10.5281/zenodo.15743481

ANÁLISIS Y PROPUESTA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA COMPREENSIÓN LECTORA EN EL MANUAL DE PUERTAS ABIERTAS (3.ER CURSO¹)

Resumen: En este estudio, analizamos cómo se aborda la comprensión lectora en el manual argelino Puertas Abiertas de 3.er curso. Nuestro objetivo principal es diseñar una propuesta de actividades centradas en ítems de comprensión lectora que optimicen el tratamiento de esta habilidad clave. Para ello, seleccionamos como corpus la secuencia de lectura del manual escolar y llevamos a cabo la investigación bajo un enfoque mixto, que integra técnicas cuantitativas y cualitativas. Este enfoque emplea un método proyectivo, con un diseño no experimental y un nivel comprensivo. Empleamos métodos descriptivos y analíticos, apoyados en instrumentos como una parrilla de análisis de contenido, rúbricas y un cuestionario dirigido a docentes de secundaria. Los resultados revelaron que la mayoría de las preguntas de comprensión lectora se limitan al nivel literal, con ítems ubicados en niveles cognitivos inferiores. La tipología textual predominante es expositivo-argumentativa, mientras que los textos seleccionados abordan temas variados e interesantes. A partir de estos resultados, proponemos un diseño pedagógico fundamentado en la Taxonomía de Bloom, con énfasis en niveles cognitivos superiores, el enfoque de Cassany y el modelo interactivo, con el propósito de enriquecer la enseñanza de la comprensión lectora en el contexto educativo analizado.

Palabras clave: Comprensión lectora; evaluación de la comprensión lectora; ítems; manual escolar; Niveles de lectura.

ANALYSIS AND DIDACTIC PROPOSAL TO IMPROVE READING COMPREHENSION IN THE BOOK OF PUERTAS ABIERTAS 3RD-YEAR

Abstract: This study analyses the treatment of reading comprehension in the Puertas Abiertas textbook for 3rd-year secondary school, used in teaching Spanish as a foreign language (ELE) in Algeria. Our primary objective is to design a set of activities focused on reading comprehension items to enhance the treatment of this key skill. To achieve this, we selected the reading sequence from the textbook as the corpus and structured the research under a mixed-methods approach (quantitative and qualitative), a projective framework, with a non-experimental design and a comprehensive level of analysis. We employed descriptive and analytical methods, supported by tools such as a content analysis grid, rubrics, document analysis, and a questionnaire aimed at secondary school teachers. The results revealed that most reading comprehension questions are limited to the literal level, with items at lower cognitive levels. The predominant textual typology is expository-argumentative, while the selected texts cover a variety of engaging topics. Based on these findings, we propose a pedagogical design grounded

¹ Saida **Bedarnia**, Universidad de Laghouat, saidabedarnia21@gmail.com
Mebarka **Bedarnia**, Universidad de Laghouat, m.bedarnia@lagh-univ.dz

Received: February 4, 2025 | Revised: March 25, 2025 | Accepted: May 28, 2025 | Published:
December 30, 2025



in Bloom's Taxonomy (focusing on higher cognitive levels), Cassany's approach, and the interactive model, aiming to enrich the teaching of reading comprehension in this educational context.

Key words: *reading comprehension; reading comprehension assessment; items; school textbook; Reading levels.*

1. Introducción

La comprensión lectora (CL) ha sido objeto de un interés creciente en las últimas décadas, consolidándose como un componente esencial en la enseñanza de lenguas extranjeras debido a su importancia en la formación de competencias comunicativas y cognitivas (Cassany, 2006; Solé, 1996; Koda, 2005). Este proceso va más allá de la simple decodificación de palabras y oraciones, ya que implica la habilidad de interpretar y generar significados complejos mediante una interacción activa entre el lector, el texto y el contexto (Goodman, 1996; Kintsch y Van Dijk, 1978; Perfetti y Adlof, 2012).

Por otro lado, las innovaciones en la psicolingüística y el enfoque comunicativo han transformado las perspectivas tradicionales sobre la lectura, promoviendo modelos que integran estrategias y habilidades lectoras en todas las etapas del proceso (Snow, 2002; Grabe, 2009).

Entre los enfoques teóricos que destacan en el tratamiento de la CL se encuentran el de Cassany (2001), que propone trabajar microhabilidades como la percepción, memoria, anticipación e inferencias para guiar a los estudiantes desde una comprensión literal hacia un análisis crítico. Cassany (2001) propone estructurar la enseñanza de la competencia lectora en tres etapas: antes, durante y después de la lectura, para promover una interacción crítica y autónoma con el texto.

A continuación, exponemos en la Tabla 1 una síntesis de las nueve microhabilidades señaladas por Cassany (2001):

Microhabilidades	Descripción
Percepción	Captar la información visual del texto, como las letras, las palabras y la estructura general.
Memoria	Almacenar y recuperar la información del texto mientras se lee.
Anticipación	Predecir lo que se va a leer a partir de los conocimientos previos y las pistas del texto.
Lectura rápida	Leer a un ritmo rápido para obtener una idea general del texto.
Lectura atenta	Leer detenidamente para comprender el significado del texto en profundidad.
Inferencias	Leer entre líneas para comprender información implícita en el texto.
Ideas principales	Identificar las ideas centrales del texto.
Estructura y forma	Comprender la organización del texto y cómo se utilizan los recursos lingüísticos para transmitir significado.
Leer entre líneas	Interpretar el significado más profundo del texto, considerando las intenciones del autor y el contexto en el que se escribió.



Autoevaluación	Reflexionar sobre la propia comprensión del texto y detectar las dificultades que puedan haberse presentado.
----------------	--

Tabla 1: Microhabilidades según Cassany

Fuente: Adaptado de D. Cassany (2001)

Por otro lado, Pulido del Castillo y Rodríguez (2017) señalan el modelo de Solé (1996), que considera la lectura como un proceso dinámico y estratégico, en el cual el lector genera significado a partir de la interacción entre sus conocimientos previos y el contenido del texto, estructurado igualmente en tres etapas, como se observa en la Tabla 2.

Antes de la lectura	Establecimiento del propósito	¿Para qué leeré este texto? ¿Qué información o conocimiento busco?
	Elección de la lectura	Seleccionar el texto adecuado a nuestros intereses, objetivos y necesidades
	Formulación de hipótesis	¿Qué espero encontrar en el texto? ¿Qué información previa tengo sobre el tema?
Durante la lectura	Activación de los conocimientos previos	Relacionar la información del texto con lo que ya sabemos.
	Interacción con el texto	Formular preguntas, realizar anotaciones, subrayar ideas importantes.
	Diálogo con el autor	Reflexionar sobre las ideas del autor y contrastarlas con nuestra propia perspectiva.
	Análisis del contexto social	Considerar el contexto histórico, cultural y social en el que se escribió el texto.
Después de la lectura	Clasificación del contenido	Identificar las ideas principales, los argumentos y las estructuras del texto.
	Relectura	Releer el texto para comprender mejor las ideas y confirmar las hipótesis.
	Recapitulación	Sintetizar la información del texto y reflexionar sobre su significado.

Tabla 2: Estrategias de la comprensión lectora

Fuente: Adaptado de G. Pulido del Castillo y M. E. Rodríguez, (2017)

Además, el modelo interactivo propuesto por Tejada (2001) integra los enfoques ascendente y descendente, promoviendo una combinación entre el análisis textual y el uso de conocimientos previos, lo que resulta especialmente relevante para contextos educativos, tal y como se muestra en la Tabla 3:



Modelo	Características	Año/siglo de surgimiento
Ascendente (Bottom-Up)	Lectura decodificativa: el lector procesa el texto de abajo hacia arriba, desde las letras a las oraciones. Énfasis en las habilidades cognitivas de bajo nivel (reconocimiento de letras, palabras, etc.). Descuida el papel activo del lector en la interpretación del texto.	1960
Descendente (Top-Down)	Lectura predictiva: el lector utiliza sus conocimientos previos para interpretar el texto. Es un proceso de arriba hacia abajo. Énfasis en las habilidades cognitivas de alto nivel. Es un proceso de arriba hacia abajo (predicción, inferencia, etc.). Descuida la importancia de los aspectos formales del texto.	1980/XX
Interactivo	Integración de ambos modelos: el lector utiliza tanto sus conocimientos previos, como la información del texto para comprenderlo. Énfasis en la interacción entre el lector y el texto. Considera tanto las habilidades cognitivas de alto nivel, como las de bajo nivel.	XXI

Tabla 3: Modelos de comprensión lectora

Fuente: Adaptado de H. Tejada (2001, 108-132).

En el contexto educativo argelino, el Plan Curricular de 2007 introdujo un enfoque innovador para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), desarrollando las cuatro actividades comunicativas de la lengua (hablar, escribir, escuchar y leer). Como parte de esta reforma, el manual Puertas Abiertas (PA), diseñado para alumnos de 3.er curso de secundaria, tiene como objetivo fortalecer la competencia lectora mediante actividades contextualizadas en temas como la juventud, la educación, la ecología y el mundo profesional. Sin embargo, investigaciones recientes indican que los estudiantes de primer año en las universidades argelinas (Orán 2, Mostaganem, Tlemcen, Argel 2 y Laghouat) enfrentan serias dificultades en la formulación y resolución de preguntas inferenciales y críticas, limitándose en gran medida a niveles cognitivos básicos, según la Taxonomía de Bloom. Este fenómeno puede explicarse, en parte, por una tendencia en los exámenes de bachillerato a priorizar preguntas de tipo literal, lo que limita el desarrollo de habilidades lectoras avanzadas.

Procuramos analizar el tratamiento de la CL en el manual PA de 3.er curso, evaluando si las actividades propuestas incluyen las etapas del proceso lector y fomentan preguntas inferenciales y críticas, necesarias para formar lectores autónomos y reflexivos. Además, buscamos identificar áreas de mejora y proponer materiales didácticos complementarios.



La CL, como habilidad esencial en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), permite a los estudiantes ampliar su conocimiento y fortalecer su competencia léxica y ortográfica. Este análisis pretende examinar los modelos y estrategias del manual PA con el propósito de diseñar una propuesta didáctica que optimice su tratamiento de esta habilidad. A partir de dichos motivos, formulamos la siguiente pregunta: ¿Cómo se aborda la CL en el manual de 3.er curso?

Nos proponemos también responder a otras preguntas específicas: ¿El manual incluye preguntas inferenciales y críticas? ¿Se consideran las etapas de antes, durante y después de la lectura? ¿Existe diversidad en las actividades propuestas para la CL?

A partir de estas posibilidades surge la siguiente hipótesis sobre el objeto de investigación:

El tratamiento de la CL en el manual de 3.er curso PA demuestra ciertas restricciones y reservas en cuanto a la variedad de actividades, el desarrollo de las preguntas inferenciales y críticas, y la consideración del proceso de antes, durante y después de la lectura.

Este estudio tiene como objetivo aportar al desarrollo de las prácticas educativas en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), proponiendo herramientas diseñadas específicamente para atender las necesidades de los estudiantes argelinos y alineadas con los enfoques pedagógicos actuales. La aplicación de estas propuestas no solo reforzará la CL, sino que también fomentará el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo, en sintonía con las exigencias de un entorno globalizado.

2. Método y material

El estudio adopta un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para proporcionar una visión integral del fenómeno (Hernández Sampieri, 2008). El enfoque cuantitativo se emplea a través de un análisis estadístico de las preguntas y estrategias del manual, mientras que el cualitativo permite identificar oportunidades de mejora en el contexto educativo argelino. Se trata, pues, de un diseño no experimental que observa los fenómenos en su entorno natural (Hernández Sampieri, 2008) y de nivel proyectivo, orientado a proponer soluciones prácticas para las necesidades detectadas (Hurtado de Barrera, 2012).

Para la recolección de datos, usamos tres técnicas principales:

1. Una parrilla de análisis de contenido¹ basada en los indicadores de CL del currículo argelino.
2. Un cuestionario² distribuido a profesores para recopilar información sobre sus experiencias y dificultades en la enseñanza de la CL.
3. Un análisis documental³ que sistematiza información del manual según criterios establecidos

¹ Se puede acceder al modelo usado mediante este enlace <https://goo.su/3p7RvGi>

² Se distribuyó a través de Google Forms <https://forms.gle/ZLJAoLR8Zwkr8nf68>

³ Se puede acceder al modelo mediante este enlace <https://goo.su/WSjiX>.



Estas técnicas permitieron identificar las fortalezas y debilidades del manual, así como las estrategias empleadas antes, durante y después de la lectura.

3. *Análisis e interpretación*

En esta parte, exponemos los resultados obtenidos del análisis de los ítems de CL incluidos en el manual *PA*. A continuación, presentamos los resultados, organizados según las categorías de tipos de ítems, niveles de preguntas, tipología, registro y ámbito temático.

El análisis reveló dos categorías principales de ítems: preguntas de respuesta cerrada y preguntas de respuesta abierta. Las preguntas cerradas, con una presencia limitada en el manual, incluyen solo una pregunta de opción múltiple y otra de reconstrucción. La ausencia de otros tipos, como verdadero/falso, ordenación y relación, limita el desarrollo de habilidades cognitivas esenciales. Por otro lado, las preguntas abiertas predominan, con 32 ítems de respuesta corta, y 27 de respuesta extensa. Si bien estas preguntas fomentan la reflexión, la falta de actividades como cloze tests o C-tests restringe la evaluación de la fluidez lectora y la estructura textual. Es necesario diversificar los tipos de ítems para equilibrar el enfoque en habilidades básicas y avanzadas.

El análisis mostró una predominancia de preguntas de nivel literal (54 ítems) frente a niveles inferenciales (6), críticos (1) y creativos (0). Este enfoque limita la evaluación de habilidades cognitivas superiores, como analizar, evaluar y crear, necesarias para una comprensión profunda. Aunque las preguntas literales son fundamentales, se recomienda incluir actividades inferenciales y críticas para promover un aprendizaje más completo y desarrollar, así, competencias metacognitivas.

Las actividades de CL del manual se centran en preguntas "de después", con 61 ítems, mientras que no incluyen actividades "antes" ni "durante" la lectura. Esta estructura refleja un modelo ascendente que omite la activación de conocimientos previos y la conexión del texto con el contexto del estudiante. Aunque las preguntas posteriores son útiles para la evaluación sumativa, la ausencia de actividades interactivas en las primeras etapas del proceso lector dificulta el desarrollo de habilidades como identificar ideas principales y trabajar vocabulario. Es necesario integrar actividades en todas las etapas de la lectura para una enseñanza más efectiva.

El manual utiliza exclusivamente un registro formal, lo cual garantiza precisión y claridad en la transmisión del conocimiento, pero puede generar una desconexión con los estudiantes de niveles iniciales. La inclusión de textos con un registro informal podría facilitar la comprensión, incrementar la motivación y fomentar una experiencia de aprendizaje más dinámica. De este modo, un equilibrio entre ambos registros permitiría una mayor adecuación pedagógica del material.

El manual aborda una variedad de ámbitos temáticos, como el personal, educativo, científico y laboral, promoviendo la reflexión y el pensamiento crítico. Los textos conectan con los intereses y experiencias de los estudiantes, aunque algunos temas requieren una actualización para alinearse con las dinámicas del mundo contemporáneo. Este enfoque diversificado enriquece el aprendizaje al explorar áreas relevantes para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes.



4. *Análisis de los resultados del cuestionario*

La primera pregunta evaluó el nivel de CL de los estudiantes. El **84.2 %** de los docentes lo calificó como básico, indicando que los estudiantes pueden identificar ideas principales, pero carecen de habilidades para realizar análisis críticos e inferencias. Solo el **3.5 %** mostró un nivel alto, lo que podría estar relacionado con estímulos intelectuales o habilidades lingüísticas avanzadas. Por otro lado, el **8.8 %** presentó niveles bajos, lo que sugiere la necesidad de intervenciones pedagógicas para abordar factores internos y externos, como falta de estrategias y desinterés en la lectura.

En cuanto a la selección de textos para trabajar la CL, el **47.2 %** de los docentes prefiere trabajar con dos textos, permitiendo un análisis más profundo sin sobrecargar a los estudiantes; el **17.5 %** opta por un solo texto para un análisis detallado, mientras que el otro **17.5 %** selecciona tres o cuatro textos, aunque esto podría conducir a un tratamiento superficial debido a las limitaciones de tiempo. Estas decisiones reflejan el desafío que supone el equilibrio entre cantidad y profundidad en la enseñanza.

Respecto a la importancia de la CL, el **49.1%** de los docentes considera que su utilidad radica en desarrollar habilidades lingüísticas, mientras que el **24.6 %** la asocia con la competencia léxica. Un **12.3 %** destaca que fomenta la capacidad de responder a preguntas acerca del texto; el **10.5 %** valora su papel en el desarrollo del pensamiento crítico, mientras que un **3.5 %** lo vincula con la adquisición de conocimientos generales, lo que demuestra una percepción variada sobre los beneficios de la CL.

Entre los principales problemas identificados en la CL contamos con la dificultad para interpretar, argumentar y proponer (43.9 %); problemas de análisis y comprensión (29.8 %), y falta de atención (14 %). Además, un **12.3 %** señaló dificultades para construir textos basados en la lectura. Estos resultados destacan la necesidad de estrategias que fortalezcan habilidades cognitivas superiores y fomenten la atención y el interés en la lectura.

Las causas principales de las dificultades en la CL incluyen el vocabulario limitado (50 %), la falta de atención (22.8 %) y la ausencia de estrategias de CL (8.8 %). Además, un **5.3 %** atribuye las dificultades a la desmotivación hacia el aprendizaje del español, mientras que otro **5.3 %** alude a la incapacidad para responder preguntas inferenciales. Estas respuestas subrayan la necesidad de enriquecer el vocabulario, implementar estrategias efectivas y fomentar un ambiente motivador en el aula.

Respecto al uso de estrategias antes de la lectura, el **54.4 %** de los docentes las utiliza regularmente, mientras que el **43.9 %** las aplica ocasionalmente y un **1.8 %** no las emplea. Las estrategias más utilizadas incluyen la identificación previa y la motivación visual, mientras que prácticas como la lectura previa por parte del docente o preguntas directas son menos comunes. Durante la lectura, el **78.9 %** emplea estrategias como subrayado e inferencias; sin embargo, un **17.5 %** lo hace ocasionalmente, y un **3.5 %** no aplica ninguna estrategia.

Finalmente, el análisis de las estrategias después de la lectura muestra que el **63.2 %** de los docentes las utiliza para mejorar la comprensión, destacando actividades como responder a preguntas (65 %) y realizar síntesis (32 %). Sin embargo, estrategias como los mapas mentales (2 %) son poco utilizadas. En cuanto a las actividades propuestas en el manual, el **47.4 %** de los docentes considera que son insuficientes, lo que los obliga a planificar actividades adicionales. Solo el **10.5 %** opina que las actividades son más que



suficientes, reflejando una necesidad general de renovación y mejora del contenido pedagógico.

5. *Discusión de resultados*

El análisis global del tratamiento de la CL en el manual *PA* revela importantes fortalezas y debilidades. Predominan las preguntas abiertas, principalmente respuestas cortas, y se observa una limitada variedad en los tipos de ítems, con una notable ausencia de preguntas de nivel crítico y creativo. Las actividades propuestas en el manual carecen de preguntas "antes" y "durante" la lectura, lo que limita el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y la interacción del estudiante con el texto. Aunque el manual incluye diversos tipos textuales y un registro formal adecuado para los estudiantes, las preguntas no siempre se ajustan a las características de los textos.

Los docentes encuestados señalaron que las actividades del manual son insuficientes en un **47.4%**, lo que obliga a complementarlas con planificación adicional. Además, la insuficiencia en estrategias y actividades propuestas afecta al aprendizaje significativo de los estudiantes. Las principales dificultades en la CL se atribuyen a un vocabulario limitado (**57%**), a la falta de concentración (**22.8%**) y a la escasa fluidez (**1.8%**), lo que subraya la importancia de trabajar en la competencia léxica y en estrategias didácticas para superar estas limitaciones.

El uso de estrategias antes y durante la lectura es limitado, con un **43.9%** de los docentes que las utiliza ocasionalmente. Esto podría estar vinculado a factores como el número de horas dedicadas y la falta de capacitación. Estos resultados subrayan la importancia de diversificar y reforzar las estrategias pedagógicas para desarrollar habilidades críticas e inferenciales, así como la necesidad de una revisión completa del manual para corregir las deficiencias observadas.

6. *Propuesta*

La propuesta busca mejorar el desarrollo de la CL en el manual *PA* de 3.er curso, según las dificultades identificadas entre los estudiantes universitarios para responder a preguntas de lectura. Basándonos en los resultados del análisis y el cuestionario, nos proponemos una selección de diez textos actuales y variados de diferentes géneros discursivos, acompañados de actividades didácticas alineadas con la Taxonomía de Bloom, el enfoque de Cassany, el modelo interactivo y el Plan Curricular argelino de 2007.

La propuesta ofrece una variedad de actividades diseñados para mejorar la CL, organizadas de forma progresiva para adaptarse a diferentes niveles educativos. Hemos dividido las actividades en las siguientes etapas:

1. **Antes de leer.** Estas actividades están orientadas a preparar al estudiante para la lectura, activando sus conocimientos previos y generando expectativas sobre el tema. Entre las propuestas, destacan las siguientes:
 - Formular predicciones a partir de preguntas relacionadas con el contenido del texto.



- Asociar palabras clave con imágenes o conceptos para familiarizarse con el contexto.
2. **Primera lectura.** En esta fase, el estudiante realiza una lectura inicial para captar las ideas principales. Algunas actividades incluyen las siguientes acciones:
- Responder a preguntas de verdadero o falso, basadas en información clara del texto.
 - Identificar palabras clave que resuman o reflejen conceptos esenciales.
 - Segunda lectura. Durante esta etapa, se fomenta una comprensión más profunda mediante ejercicios como los que se indican a continuación:
 - Resolver actividades como sopas de letras, rellenar huecos, relación imagen con palabra, sinónimo antónimo, palabra intrusa para reforzar vocabulario relacionado.
 - Contestar a preguntas específicas que requieren mayor atención al detalle.
 - Encontrar sinónimos y antónimos dentro del texto para enriquecer el lenguaje.
3. **Tercera lectura.** Aquí se potencia el análisis crítico y el trabajo colaborativo. Las propuestas incluyen las siguientes actividades:
- Resumir párrafos individualmente y luego compartirlos en grupo para elaborar un resumen final mejorado.
 - Reflexionar sobre los significados implícitos y analizar los mensajes principales del texto.
4. **Más allá del texto.** Estas actividades invitan al estudiante a conectar los temas tratados con su vida cotidiana y su entorno. Se proponen tareas como estas:
- Reflexionar sobre las causas o consecuencias de los temas planteados.
 - Sugerir posibles soluciones o medidas para abordar los problemas discutidos.
5. **Producción escrita.** Se fomenta la escritura creativa y argumentativa con actividades como las siguientes:
- Redactar crónicas, cartas reflexivas o pequeños ensayos basados en los textos.
 - Cabe señalar que esta propuesta se caracteriza por una variedad tipos de ítems de CL:
 - Comprensión literal. Responder a preguntas específicas y clasificar afirmaciones como verdaderas o falsas.
 - Comprensión inferencial. Deducir significados implícitos y relacionar ideas del texto.
 - Comprensión crítica. Analizar opiniones y evaluar el impacto de los temas en contextos sociales o personales.
 - Ejercicios de vocabulario. Identificar sinónimos, antónimos y practicar palabras clave en contexto.
 - Preguntas de opción múltiple. Escoger respuestas correctas para evaluar la comprensión detallada.

A continuación, presentamos un texto diseñado en base a la propuesta:



Texto 1

DoceDele Comprensión Lectora Nivel tercer curso de secundaria

1 Antes de leer...

¿Qué saben de la Inteligencia artificial IA?
¿Podrías dar ejemplos de Inteligencia Artificial en tu vida cotidiana?
¿Creen que la IA puede reemplazar la inteligencia humana?
¿Qué opiniones a favor y en contra tienes acerca de la Inteligencia Artificial?
¿Cómo podemos evitar los riesgos de la IA?

Primera lectura

ChatGPT es un sistema de conversaciones on line (chat) basado en un modelo de lenguaje que se desarrolla con inteligencia artificial (IA). Dicho de una forma más tecnológica, es una herramienta conversacional que permite a los usuarios comunicarse con una red neuronal para generar contenido textual. Creado por la empresa OpenAI, el modelo está formado por 175 millones de parámetros y ha sido entrenado sistemáticamente para realizar tareas relacionadas con el lenguaje, desde la traducción hasta la generación de textos. Dicho ahora de una forma muy sencilla, tú le haces una pregunta y él te contesta por escrito en apenas unos segundos con una respuesta bien redactada. Los padres de la criatura, la empresa OpenAI, declaran que su misión es «garantizar que la inteligencia general artificial (AGI, por sus siglas en inglés), por la cual nos referimos a sistemas altamente autónomos que superan a los humanos en el trabajo económicamente más valioso, beneficie a toda la humanidad». Fundada en 2015 en San Francisco (Estados Unidos), está controlada por sus creadores y empleados y cuenta entre sus accionistas con Microsoft, la fundación caritativa Reid Hoffman's y la firma de capital riesgo Khosla Ventures. Tal cual parece la fórmula del capitalismo humanista. El éxito de ChatGPT inquieta mucho en las universidades y centros educativos.

Prueba de ello es que el departamento de Educación de Nueva York tomó a principios de este año la decisión de prohibir su uso en las escuelas públicas de la ciudad declarando que «puede dañar la educación y el éxito de los jóvenes». «Vivimos en un mundo donde el funeral importa más que el muerto, la boda más que el amor y el físico más que el intelecto», dice el escritor uruguayo Eduardo Galeano sobre lo que él nombra «la cultura del envase». Si a la facilidad y a la superficialidad sumamos la tendencia a la brevedad, corremos el riesgo de crear una sociedad compuesta por pensamientos simples, cortos e inclinados hacia las emociones en vez de hacia los hechos. Incluso nuestras ideas no pensadas pueden ser expresadas por una inteligencia artificial generativa del tipo de ChatGPT, el Bard de Google o la VALL-E de Microsoft. Este ambiente invita a dejar de



lado la filosofía. No son pocos los sistemas educativos que están apartando el pensamiento filosófico en favor de lo que consideran asignaturas más prácticas. En su obra "Filosofía en retroceso", Antonio Vargas alerta sobre este abandono: «La realidad es inundada por nuevas olas de racionalidad tecnológica, que cambian las viejas formas de hacer económica, de relacionarse en lo político, de organizarse en lo social y de manipular la guerra y la paz, fenómenos que no podremos comprender, entender, explicar, si no renovamos los antiguos instrumentos metodológicos de aplicar el saber». Pensar no está de moda; meditar a la manera budista, es decir, intentar no pensar en nada, sí. Situada en lo más alto de la pirámide de Maslow, la sociedad occidental insiste en buscar una felicidad permanente. Hay tanta presión para ser feliz que muchos caen en la tristeza por no alcanzar unas aspiraciones vitales o profesionales que apuntan a lo más alto. Cuando una sociedad como la norteamericana fija el principio de la felicidad en los 100.000 dólares anuales (así lo determinó una investigación de Richard A. Easterlin, profesor de economía de la Universidad del Sur de California), establece una marca por debajo del cual la ambición limita el disfrute. No hay mucho capital intelectual en querer ponerle precio a la felicidad, pero sí es necesario meditar en la nada cuando no alcanzas el todo. El mayor riesgo es quedarse en la superficie y no reflexionar profundamente sobre los principales desafíos que afronta la Humanidad, cuya resolución es compleja por la necesidad de unir intereses diversos. Incluso la inteligencia artificial que mueve a ChatGPT acepta esta idea cuando se le pregunta si vivimos en la era de la facilidad. La vida no es fácil para quien pasa hambre, afronta una enfermedad, sufre una guerra, vive y siente en soledad o no llega a fin de mes. Ni la felicidad es un bien de consumo que se encuentra en los supermercados del bienestar. Ni los pensamientos pueden quedarse reducidos a frases hechas que suenen bien. Nuestra era necesita un diálogo profundo entre diferentes, una gestión eficaz de los prejuicios que nos empuja al juicio rápido desde las sombras del subconsciente y un desafío permanente a nuestras capacidades intelectuales para que millones de personas vivan con menos dificultades. No se trata de buscar la dificultad ni la complejidad, sino de no renunciar a ellas

De qué trata el texto. Resume la idea principal del texto en menos de 3 líneas.

B



Segunda lectura

Elige 1 a opción correcta.

1. Qué tipo de sistema es el ChatGpt?
- Un sistema de búsqueda en Internet.
 - Un sistema de juegos online.
 - Un sistema de conversaciones online.
 - Un sistema de almacenamiento en la nube.
2. ¿Quién creó ChatGpt?
- Google.
 - Microsoft.
 - OpenAI.
 - Facebook.
3. ¿Cuál es el objetivo de OpenAI, la empresa creadora de ChatGpt?
- Garantizar que la Inteligencia Artificial beneficie a toda la humanidad.
 - Desarrollar sistemas de Inteligencia Artificial para uso militar.
 - Obtener beneficios económicos de la Inteligencia Artificial.
 - Controlar el desarrollo de la Inteligencia Artificial.



C

Indica si l las siguientes afirmaciones son ver daderas o fals as. Si son fals as, explica por

- | | V | F |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a. ChatGpt es un sistema de Inteligencia Artificial que solo puede generar texto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. La empresa OpenAI está controlado por sus creadores y empleados. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. El departamento de Educación de Nueva York es la única institución educativa que ha prohibido el uso de ChatGpt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. El autor del texto critica la tendencia a la brevedad y la superficialidad en la comunicación. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. El autor del texto cree que la felicidad es un bien de consumo que se puede comprar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

D

Tercera lectura

Vamos a r escribir el texto por grupos ! Cada pers ona es coge un párraf o y tiene que r escribirlo . luego , los ponis en común y per eccionáis el r esumen en t re todos .

E

Más allá del texto

Responde a las preguntas y reflexiona.

- ¿Qué importancia que tiene la existencia de ChatGpt?
- ¿Para qué usarías ChatGpt en tu vida?
- ¿Crees que puede ser una buena herramienta educativa?
- ¿Cuál crees que sería el mal uso que se le podría dar?
- ¿Cuánta vida útil crees que va a tener?
- ¿Qué beneficios puede sacar empresas como OpenAI creando estos sistemas?
- Si fueras un ingeniero/a del ChatGpt, ¿qué mejorarías
 - Si pudieras legislar, ¿qué leyes harías para controlar este sistema de Inteligencia Artificial?
 - Si crees tu propia compañía de Inteligencia Artificial, ¿en qué te especializarás

F

Conclusions



El presente estudio ha permitido identificar las principales limitaciones del tratamiento de la CL en el manual *PA* de 3.er curso. Los resultados evidencian una prevalencia de preguntas de nivel literal y de actividades que no promueven adecuadamente el desarrollo de habilidades cognitivas superiores ni el pensamiento crítico. Asimismo, se observó una carencia de preguntas que consideren las etapas del proceso lector (antes, durante y después), lo que restringe el potencial de aprendizaje significativo en los estudiantes.

En respuesta a estas limitaciones, se ha diseñado una propuesta didáctica fundamentada en la Taxonomía de Bloom, el enfoque de Cassany y el modelo interactivo, la cual busca diversificar las actividades y promover estrategias que impulsen un aprendizaje más profundo y autónomo. Las modificaciones sugeridas tienen el potencial de transformar el manual en un recurso pedagógico más efectivo y adaptado a las necesidades de los estudiantes y docentes en el contexto educativo argentino.

Si bien los hallazgos proporcionan una base sólida para mejorar la enseñanza de la CL, recomendamos realizar estudios que permitan analizar el impacto de las estrategias propuestas en la competencia lectora de los estudiantes. Este enfoque permitiría validar y ajustar las intervenciones pedagógicas, garantizando su contribución efectiva al desarrollo de competencias lectoras avanzadas y al éxito educativo en contextos similares.

Referencias bibliográficas

- Cassany, D., 2001, *Enseñanza de la Lengua*, Barcelona: Graó.
- Cassany, D., 2006, *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.
- Goodman, K. S., 1996, *On Reading*, Portsmouth: Heinemann.
- Grabe, W., 2009, *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. y Stoller, F. L., 2011, *Teaching and Researching Reading* (2.ª ed.), Londres: Routledge.
- Hernández Sampieri, R., 2008, *Metodología de la investigación* (5.ª ed.), Nueva York: McGraw-Hill.
- Hurtado de Barrera, J. A., 2012, *Metodología de la investigación holística*, Ciudad de México: Editorial Trillas.
- Kintsch, W., 1998, *Comprehension: A Paradigm for Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A., 1978, "Toward a Model of Text Comprehension and Production". *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Koda, K., 2005, *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Meneses, A. y Rodríguez, M. Á., 2011, *Evaluación de la comprensión lectora: Modelos y métodos*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Perfetti, C. A. y Adlof, S. M., 2012, "Reading Comprehension: A Conceptual Framework from Word Meaning to Text Meaning". En J. P. Sabatini, E. Albro y T. O'Reilly (Eds.), *Measuring Up: Advances in How We Assess Reading Ability* (pp. 3-20), Lanham: Rowman y Littlefield Education.
- Pulido del Castillo, G. y Rodríguez, M. E., 2017, *Desarrollo de la comprensión lectora utilizando estrategias*, Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Rumelhart, D. E., 1977, "Toward an Interactive Model of Reading", En S. Dornic (Ed.), *Attention and Performance VI* (pp. 573-603) Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Snow, C. E., 2002, *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*, Santa Mónica: RAND Corporation.
- Solé, I., 1996, *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó.



Tejada, H., 2001, "Metáforas y modelos de comprensión de lectura: aspectos teóricos e implicaciones prácticas". *Lenguaje*, 28, 108-132.

Saida **Bedarnia** es graduada con un Máster 2 en Lengua Española, con especialización en Didáctica de Lenguas Extranjeras de la Universidad Amar Téliidji de Laghouat. Además, ha realizado diversas formaciones en el Instituto Cervantes de Orán, Argelia, reforzando su conocimiento y experiencia en la enseñanza del español.

Mebarka **Bedarnia**, Profesora de Didáctica de Lengua Española en la Universidad Amar Téliidji Laghouat (Argelia). Investigadora en el campo de la didáctica del texto y el análisis del discurso en la Universidad de Orán, con una investigación centrada en el uso del portfolio como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación en la asignatura de comprensión y expresión escrita.



DOI : 10.5281/zenodo.15743544

**L'ANALYSE DES PROCÉDÉS EXPLICATIFS DU DISCOURS
LÉGISLATIF ALGÉRIEN, CAS DES TEXTES DE LA LOI RELATIVE
À L'EXERCICE DU DROIT SYNDICAL¹**

Résumé : Le présent article se propose d'analyser les procédés explicatifs mis en œuvre dans le discours législatif algérien, particulièrement la loi relative à l'exercice du droit syndical. Notre objectif principal est de mettre en évidence les différents procédés explicatifs permettant la compréhension et la structuration discursive des textes juridiques en question. Il s'agira d'une part de mettre en lumière les spécificités explicatives qui mettent en exergue les aspects structurels et fonctionnels des textes de loi. Le corpus choisi pour étude est produit dans un contexte de productions juridiques déterminées par des données contextuelles relatives à la régulation des relations de travail entre l'employeur et l'employé ainsi que la définition institutionnelle de l'exercice du droit syndical

Mots-clés : discours juridique, discours législatif, procédés explicatifs, textes de loi, relations de travail, droit syndical

**ANALYSIS OF THE EXPLANATORY PROCESSES OF ALGERIAN LEGISLATIVE
DISCOURSE, IN THE CASE OF THE LAW RELATING TO THE EXERCISE OF TRADE
UNION RIGHTS**

Abstract : This article aims to analyze the explanatory processes implemented in Algerian legislative discourse, particularly the law relating to the exercise of trade union rights. Our main objective is to highlight the different explanatory processes that enable the understanding and discursive structuring of the legal texts in question. This will involve, on the one hand, shedding light on the explanatory specificities that highlight the structural and functional aspects of the legal texts. The corpus chosen for study is produced in a context of legal productions determined by contextual data relating to the regulation of labor relations between employer and employee as well as the institutional definition of the exercise of trade union rights.

Keywords: legal discourse, legislative discourse, explanatory procedures, legal texts, labor relations, union law

Les relations de travail obéissent au principe de rapport de force entre l'employeur et l'employé dans lesquelles se manifestent des conflits et des malentendus professionnels. L'existence des conflits se trouve dans l'indéfinition des droits et des obligations que les catégories professionnelles doivent assumer en tant que partenaires sociaux. Il est important de souligner que la manifestation des conflits peut affecter l'ordre et la stabilité de l'organisme de travail. Les situations conflictuelles apparaissent comme des situations de

¹Mahmoud **Bennacer**, LESMS, Faculté des Lettres et des Langues, Université A-MIRA, Bejaia, bennacer2008@hotmail.fr.

Received: March 4, 2025 | Revised: May 5, 2025 | Accepted: May 12, 2025 | Published: June 30, 2025



crises, qui peuvent engendrer des malentendus éternels voire la rupture de relations professionnelles entre l'organisme de gérance et les travailleurs. Précisément, les relations professionnelles trouvent leurs significations dans la relation de *domination symbolique* (Bourdieu, 2001) qui s'exerce de façon permanente entre les partenaires socioprofessionnels.

Dans ce contexte, notre intérêt sera accordé aux dispositifs juridiques qui permettent la définition institutionnelle des droits et des devoirs dans le cadre du travail. La définition juridique dépend entre autres de l'acte de nomination des objets juridiques (Leimdorfer, 1994). C'est dans cet objectif que les textes officiels relatifs aux relations syndicales sont promulgués dans le but de rendre les relations de travail plus institutionnelles. Autrement dit, les constructions socioprofessionnelles ont besoin de cadre juridique dont l'objectif est de réguler institutionnellement les rapports de force entre les partenaires sociaux.

Mais dans les conditions de travail, malgré la position sociale importante de l'employeur se voyant en position de force, notamment dans l'obligation de préserver son pouvoir de *domination symbolique*, les deux partenaires sociaux doivent s'inscrire dans une logique d'acceptation sociale, afin de maintenir l'ordre de continuité, particulièrement dans la définition des droits et des obligations socioprofessionnelles. Dans ce sillage, l'Etat, comme institution juridique intervient pour assurer l'équilibre dans la définition des positions entre l'employé et l'employeur. Le rapport de domination se trouve atténué grâce à la définition institutionnelle des droits et des obligations des travailleurs qui permet la régulation des relations professionnelles par la mise en place de la loi¹ relative à l'exercice du droit syndical.

C'est dans cette optique qu'il est important pour nous de comprendre les procédés explicatifs adoptés dans ce texte de loi. En d'autres termes, notre travail a pour but d'appréhender les moyens explicatifs mis en place par le législateur algérien pour réguler l'exercice du droit syndical et la définition des procédures institutionnelles de formation syndicale.

Ainsi, la problématique de notre contribution s'articule autour de deux questions essentielles, à savoir :

- Quels sont les procédés explicatifs mis en œuvre dans les textes de la loi relative à l'exercice du droit syndical ?
- Quelles sont les fonctions discursives que les procédés explicatifs assurent-ils dans ce texte de loi ?

Il sera question initialement de présenter le texte de loi que nous avons choisi pour cette étude, et en mettant essentiellement l'accent sur les différents textes promulgués avant et après la présente loi, sans pour autant oublier de mettre en relief les aspects juridiques et les domaines de couverture. Après avoir exposé l'ancrage théorique et méthodologique relatif à notre objet d'étude, la suite de cette contribution sera consacrée aux divers procédés explicatifs mobilisés dans notre corpus.

¹ Loi n° 23-02 du 5 chaoual 1444 correspondant au 25 avril 2023 relative à l'exercice du droit syndical.



1. Le droit syndical en Algérie

Dans tous les pays du monde, les relations professionnelles sont instituées par des textes de loi qui permettent la régulation des relations de travail, essentiellement dans la définition des obligations professionnelles des deux partenaires. Dans ce sillage, l'Etat algérien a mis en place des mécanismes juridiques permettant la préservation des droits des travailleurs et la protection des employeurs. Une opération juridique qui a pour objectif d'assurer l'équilibre dans la définition des attributions des droits et des obligations.

En effet, plusieurs textes législatifs ont été promulgués afin de garantir le droit à l'exercice syndical aux citoyens algériens. Ces textes de loi ont donné lieu à des mises à jour permanentes correspondant aux circonstances socioculturelles et politiques du pays. L'exercice du droit syndical en Algérie a connu plusieurs versions et modifications de textes de lois¹ dont les promulgations correspondent aux domaines de couverture ainsi qu'à l'actualisation des besoins institutionnels des travailleurs Algériens.

2. Les considérations théoriques et méthodologiques

La présente contribution vise à mettre en exergue les procédés explicatifs mis en œuvre dans les textes de la loi relative à l'exercice du droit syndical. Notre production scientifique fait référence au domaine de l'analyse du discours prônant une démarche descriptive et analytique du fait discursif (Dominique, 1998). L'analyse du discours ne se limite pas aux facteurs internes du discours, les facteurs de production du discours, autrement dit externes, jouent un rôle important dans la production du sens (Konstantopoulos, et Kella, 2001). Cela dit, nous adoptons le postulat théorique que les productions discursives sont des produits qui obéissent à des fonctions discursives étendues non seulement comme *identifications des régularités*, mais également comme *interprétations des régularités* :

Une autre forme prise par l'analyse du discours est centrée sur les genres et sur leurs formes. Elle s'attache à rendre compte, non de la forme de textes par rapport à un genre discursif (identification des régularités), mais des formes des genres discursifs par rapport à des lieux de production, de diffusion et de réception dans lesquels ils s'inscrivent et qu'ils caractérisent (interprétation des régularités). Ce qui est en jeu est d'interpréter la variabilité intrinsèque des genres discursifs et de remonter à ce qui produit ces régulations, prescriptions ou conventions, dont la force normative est d'impact variable suivant les genres discursifs considérés. C'est cette seule perspective que nous retiendrons désormais. (Beacco, 2004 :114)

¹ La loi n° 90-02 du 6 février 1990, modifiée et complétée, relative à la prévention et au règlement des conflits collectifs de travail et à l'exercice du droit de grève ;

- La loi n° 90-04 du 6 février 1990, modifiée et complétée, relative a règlement des conflits individuels de travail ;
- La loi n° 90-11 du 21 avril 1990, modifiée et complétée, relative aux relations de travail ;
- La loi n° 90-14 du 2 juin 1990, modifiée et complétée, relative aux modalités d'exercice du droit syndical ;
- Loi n° 23-02 du 5 Chaoual 1444 correspondant au 25 avril 2023 relative à l'exercice du droit syndical.



En d'autres mots, le principe de *régularité* ne se limite pas à l'identification des éléments discursifs, mais à tenter l'interprétation des régularités discursives en fonction des contextes de production. Nous admettons, par ailleurs, que l'actualisation des procédés explicatifs dans le discours législatif est liée au système de production des discours dont les spécificités fonctionnelles et contextuelles définissent le type de discours (Charaudeau et Maingueneau, 2002).

Nous empruntons également nos postulats théoriques à partir des travaux de Gérard Cornu concernant le langage juridique, essentiellement législatif qui admet que le texte législatif est construit suivant des procédés discursifs :

Il s'agit des dispositions légales qui émanent du pouvoir législatif (loi au sens organique et formel) au moins de celles, ce qui est le cas ordinaire, qui énoncent une règle (loi au sens matériel dont la teneur nous est connue dans son expression écrite par publication qui en est faite au journal officiel. [...] Le texte de loi est un modèle de discours. L'énoncé de la règle porte, dans sa structure, les marques de fonction législative. Dans son expression, il demande sa valeur, à une recherche de style. La spécificité du discours législatif est fonctionnelle et stylistique. (Cornu, 2001 :267)

Le corpus que nous avons choisi pour notre étude est constitué de l'ensemble des articles de loi relative à l'exercice du droit syndical. Notre choix est déterminé par sa construction discursive appartenant au discours juridique qui permet de réguler les relations de travail entre l'employé et l'employeur.

3. L'analyse du corpus

3.1. Les procédés explicatifs du discours législatif

3.1.1. Le procédé de structuration organisationnelle

La structuration de ce texte de loi obéit à une organisation textuelle et selon une construction progressive. Le développement des contenus se construit suivant une progression thématique et textuelle homogène. Ainsi, en examinant les extraits ci-dessous, ce texte de loi introduit initialement les « *dispositions générales* » et les « *définitions* » des concepts juridiques qui constituent le socle conceptuel de cette loi. Le traitement du lexique de travail a donné lieu à l'ensemble de l'arsenal juridique relatif à l'activité syndicale. La présentation des mécanismes juridiques permettant la constitution des syndicats a systématiquement conduit les concepteurs à mettre en exergue les « *dispositions pénales, transitoires et finales* ». Ce procédé de disposition structurelle est d'une grande importance dans la compréhension et l'explication du texte législatif, car il met en évidence la progression thématique adoptée. Les extraits d'articles ci-dessous illustrent ce procédé explicatif :

- « Titre 1 : Dispositions générales
 - Chapitre 1er : Objet et champ d'application
 - Chapitre 2 : Définitions
- Titre 2 : Liberté syndicale et protection de l'exercice du droit syndical
 - Chapitre 1er : Protection de la liberté syndicale
 - Chapitre 2 : Indépendance des organisations syndicales
- Titre 3 : Statut juridique de l'organisation syndicale



- Chapitre 1er : Objet, règles de constitution et d'adhésion de l'organisation syndicale
- Chapitre 2 : Procédures de constitution des organisations syndicales
- Chapitre 3 : Statut et règlement intérieur de l'organisation syndicale
- Chapitre 4 : Personnalité morale, ressources de l'organisation syndicale et droits et obligations de ses membres
- Chapitre 5 : Suspension et dissolution de l'organisation syndicale
- Titre 4: Représentativité des organisations syndicales
 - Chapitre 1er : Evaluation de la représentativité syndicale
 - Chapitre 2 : Appréciation de la représentativité des organisations syndicales
 - Chapitre 3 : Justification de la représentativité syndicale
- Titre 5 : Attributions et représentation des organisations syndicales
 - Chapitre 1er : Attributions des organisations syndicales
 - Chapitre 2 : Représentation syndicale sur les lieux de travail de l'organisme employeur
 - Chapitre 3 : Représentation au niveau de l'organisme employeur
- Titre 6 : protection des travailleurs adhérents à l'organisation syndicale
 - Chapitre 1er : Protection de l'exercice du droit syndical
 - Chapitre 2 : Procédures de protection contre la discrimination et les entraves à l'exercice du droit syndical
- Titre 7 : Dispositions pénales
- Titre 8 : Dispositions transitoires et finales »

3.1.2. Le procédé de dénomination

La dénomination des objets juridiques est une opération discursive permettant la conceptualisation des actions et des situations juridiques. Elle permet de préciser les différences conceptuelles entre les différents objets juridiques. La dénomination juridique constitue une activité sémantique permettant à l'énonciataire de saisir les nuances conceptuelles ainsi que d'exercer le procédé de nomination dans la définition des unités lexicales de spécialisation, en l'occurrence le lexique relatif au droit syndical comme le montre les exemples ci-dessous :

« Art. 4. — Au sens de la présente loi, on entend par :

Travailleur salarié - Employeur - Organisme employeur - Lieu de travail distinct - Profession ou métier - Organisation syndicale de base - Fédération Confédération - Organisation syndicale - Organisation syndicale représentative - Section syndicale - Délégué syndical - Permanent - Autorité administrative compétente ».

3.1.3. Le procédé de définition

Dans le contexte juridique, toute dénomination conceptuelle est suivie de définition dont la fonction est de clarifier les critères et les paramètres de définition des concepts. Le procédé de définition appliqué au domaine juridique est un processus discursif permettant aux lecteurs de saisir les spécificités sémantiques relatives aux répertoires conceptuels. La définition comme un procédé d'explication a beaucoup d'importance dans la mise en lumière des entités



sémantiques adoptées. Dans ce cas de figure, il est essentiel de définir les unités linguistiques intégrées. La fonction essentielle de la définition est d'éviter l'ambiguïté sémantique en présentant les aspects définitoires relatifs aux dénominations retenues. L'article ci-dessous illustre les différentes formes de définitions adoptées :

« Art. 4. — Au sens de la présente loi, on entend par :

- Travailleur salarié : toute personne physique qui fournit un travail manuel ou intellectuel moyennant rémunération, sous la direction et l'autorité d'une autre personne physique ou morale, publique ou privée, appelée « employeur ». Cette définition concerne, également, les agents publics qui englobent les personnels ayant la qualité de fonctionnaire, titulaire ou stagiaire ainsi que les agents contractuels exerçant au sein des institutions et administrations publiques.
- Employeur : toute personne physique ou morale, publique ou privée, qui produit des biens et/ou fournit des services, employant pour son propre compte une ou plusieurs personnes physiques, en contrepartie d'une rémunération.
- Organisme employeur : toute entreprise, quel que soit son statut juridique, toute institution et administration publique où s'applique le statut général de la fonction publique ou un statut particulier, tout organisme à gestion spécifique, ainsi que toute unité de production ou de vente de biens et/ou de services où sont occupés des travailleurs salariés pour le compte d'une personne physique.
- Lieu de travail distinct : unité organisationnelle dans laquelle des objectifs de travail sont poursuivis de façon autonome et où les travailleurs sont placés sous le contrôle direct ou indirect de l'employeur.
- Profession ou métier : activité de même nature exercée individuellement ou collectivement par des personnes qualifiées dans un domaine déterminé, leur procurant une rémunération ou un revenu.
- Organisation syndicale de base : groupement de travailleurs ou d'employeurs de même profession, branche ou secteur d'activités, pour défendre les intérêts communs de leurs membres.
- Fédération : union d'organisations syndicales de base de même profession, branche ou secteur d'activités.
- Confédération : union d'organisations syndicales de base et/ou de fédérations de même profession, branche ou secteur d'activités ou couvrant plusieurs professions, branches ou secteurs d'activités.
- Organisation syndicale : désigne l'organisation syndicale de base, la fédération et/ou la confédération.
- Organisation syndicale représentative : organisation syndicale de travailleurs ou d'employeurs qui réunit un certain nombre de critères déterminés par la présente loi.
- Section syndicale : groupement des membres d'une organisation syndicale représentative, au sein d'un même organisme employeur ou de ses lieux de travail distincts.
- Délégué syndical : travailleur salarié, élu en sa qualité de représentant d'une organisation syndicale représentative, au sein de l'organisme employeur.



- Permanent : travailleur salarié titulaire d'un mandat syndical appelé par son organisation syndicale, dans le cadre d'un détachement, à exercer pleinement une fonction syndicale au niveau de ses organes de direction et/ou d'administration.
- Autorité administrative compétente : autorité ayant reçu, conformément à la présente loi, le pouvoir de délivrer le récépissé d'enregistrement de la déclaration de constitution de l'organisation syndicale. Il s'agit du ministre chargé du travail ou du wali territorialement compétent, selon la vocation de l'organisation syndicale, nationale ou locale ».

3.1.4. Le procédé d'affirmation

Le procédé d'affirmation des propos constitue une opération discursive très importante dans la mesure où elle donne à réfléchir aux différentes affirmations qui mettent en lumière le système de présentation des informations juridiques. Ce procédé discursif joue un rôle fondamental dans la mise en lumière des informations à présenter. L'affirmation est à considérer comme un procédé de mise en relief des informations juridiques. Dans ce cadre de discours, le législateur fait référence à des choix discursifs, l'actualisation des affirmations se réalise dans l'affirmation de l'interdit et de l'obligation. L'extrait ci-dessous illustre les formes d'affirmations retenues :

« Art. 128. — Tout membre d'une organisation syndicale est soumis aux dispositions de la législation et de la réglementation du travail en vigueur, à celles de la convention collective et des règles d'organisation, de fonctionnement et de discipline applicables dans l'organisme employeur.

En cas de manquement à ses obligations professionnelles, une procédure disciplinaire peut être engagée à son encontre par son employeur, quelle que soit sa situation juridique dans l'organisation syndicale. »

3.1.5. Le procédé d'analyse

Le procédé d'analyse appliqué dans le traitement des données juridiques constitue une opération très importante, car il met en exergue la construction fonctionnelle et les spécificités du système juridique. L'opération d'analyse est une activité de construction et de reconstruction des informations au profit de l'énonciataire. Le deuxième paragraphe de l'exemple ci-dessous met en évidence les mécanismes de fonctionnement du procédé d'analyse appliqué dans cette loi, qui permet de présenter les effets de « l'annulation de la décision de licenciement » qui sont « la réintégration de droit du travailleur dans son poste de travail [...] à partir du jour de sa notification. ».

Autrement dit, la fonction de l'analyse des données est très essentielle car elle montre les relations de cause à effet entre les objets juridiques comme le montre l'article ci-après :

« Art. 141. — Lorsque le licenciement du travailleur protégé survient en violation des dispositions de la présente loi, le travailleur protégé peut, après épuisement des procédures de prévention et de règlement des conflits individuels prévues par la législation du travail en vigueur, ou son organisation syndicale, recourir à la juridiction compétente. La juridiction compétente statue dans un délai n'excédant pas trente (30) jours ouvrables par



jugement exécutoire sur provision, nonobstant tout recours en annulant la décision de licenciement et obligeant l'employeur à réintégrer le travailleur protégé dans son poste de travail, sans préjudice des dommages et intérêts que pourrait réclamer le travailleur protégé ou son organisation syndicale en réparation du préjudice subi.

L'annulation de la décision de licenciement a pour effet la réintégration de droit du travailleur dans son poste de travail, sous astreinte journalière qui ne saurait être inférieure au montant mensuel du salaire national minimum garanti pour chaque jour de retard dans l'exécution du jugement, à partir du jour de sa notification. »

3.1.6. Le procédé de fonction

Le procédé de fonction appliqué dans le langage juridique joue un rôle important dans l'éclaircissement des mécanismes de définition des fonctions. Son utilité réside particulièrement dans la mise en exergue de la répartition des fonctions, ainsi que la définition des rôles, comme le précise l'article ci-dessous :

« Art. 124. — Le conseil syndical jouit des attributions suivantes :

- participer aux réunions périodiques de prévention et de règlement des conflits collectifs de travail dans l'organisme employeur ;
- participer à la préparation et conduite des négociations des conventions et accords collectifs de travail et à la concertation dans l'organisme employeur ;
- représenter leur organisation syndicale devant les juridictions compétentes pour assurer la défense des intérêts collectifs et individuels de ses membres, conformément à son objet ;
- contribuer à la promotion des actions de formation syndicale en direction de leurs membres, au sein de l'organisme employeur, selon des modalités qui doivent faire l'objet d'un accord avec l'employeur.»

En effet, dans ces exemples, l'énonciateur juridique s'est donné la peine de mettre en évidence l'ensemble des attributions que le conseil syndical peut exercer dans le cadre de cette loi. Une manière de montrer les rôles essentiels et les limites de responsabilités des membres du conseil syndical. Cette activité discursive a pour but de répertorier les différents rôles, ainsi que de définir les responsabilités des structures.

3.1.7. Le procédé d'énumération

Le procédé d'énumération des données juridiques appliqué dans le discours législatif présente beaucoup d'avantages notamment dans la définition des fonctions discursives. Il est mobilisé pour permettre aux législateurs d'énumérer les informations données. Le principe d'énumération permet de statuer les données informationnelles comme le montre les extraits suivants :

« Art. 32. — La déclaration de constitution d'une organisation syndicale de base de travailleurs salariés ou d'employeurs est accompagnée, sous peine de nullité, d'un dossier comprenant :



- la liste nominative des membres fondateurs et des organes de direction et/ou d'administration comportant l'état civil, la profession, les numéros d'affiliation à la sécurité sociale, le domicile et la signature ;
- deux (2) exemplaires du statut signés par, au moins, deux (2) membres fondateurs dont le premier responsable de l'organisation syndicale ;
- la copie du procès-verbal de l'assemblée générale constitutive de l'organisation syndicale, établi par un huissier de justice ;
- le document justifiant l'existence du siège de l'organisation syndicale de base.
Art. 46. — Les ressources de l'organisation syndicale sont constituées par :
 - les cotisations de ses membres ;
 - les revenus liés à ses activités ;
 - les dons et legs ;
 - les subventions éventuelles de l'Etat et des collectivités locales »

3.1.8. Le procédé de référencement juridique

La référencement juridique est une opération d'écriture des textes juridiques permettant de se référer aux textes précédents comme des données de référence. Ce procédé a une grande importance en droit, essentiellement dans la compréhension progressive des lois, dans la mesure où les textes officiels se construisent dans une logique de prolongement discursif. Entendu comme un procédé explicatif, car le recours à la référencement permet d'expliquer l'ancrage juridique et les modifications ultérieurement apportées. Les passages ci-dessus donnent les aspects fonctionnels de la référencement juridique :

- « Vu la loi n° 90-04 du 6 février 1990, modifiée et complétée, relative au règlement des conflits individuels de travail ;
- Vu la loi n° 90-11 du 21 avril 1990, modifiée et complétée, relative aux relations de travail ;
- Vu la loi n° 90-14 du 2 juin 1990, modifiée et complétée, relative aux modalités d'exercice du droit syndical ;
- Vu le décret législatif n° 94-09 du 15 Dhou El Hidja 1414 correspondant au 26 mai 1994 portant préservation de l'emploi et protection des salariés susceptibles de perdre de façon involontaire leur emploi ;
- Vu la loi n° 05-01 du 27 Dhou El Hidja 1425 correspondant au 6 février 2005 relative à la prévention et à la lutte contre le blanchiment d'argent et le financement du terrorisme ;
- Vu l'ordonnance n° 06-03 du 19 Joumada Ethania 1427 correspondant au 15 juillet 2006, complétée, portant statut général de la fonction publique ;
 - Vu la loi n° 07-11 du 15 Dhou El Kaâda 1428 correspondant au 25 novembre 2007 portant système comptable financier ; »



3.1.9. Le procédé de théâtralité discursive

La théâtralité discursive se profile dans la mise en scène des contextes de productions juridiques permettant de supposer des solutions aux situations de conflit afin de surpasser le vide juridique. La visée de la théâtralité discursive est de prévoir des dispositions qui permettent d'aboutir à des solutions :

« Art. 99. — L'employeur met à la disposition de chaque section syndicale un local convenable, aménagé du matériel nécessaire à son fonctionnement, dans les organismes employeurs ou leurs lieux de travail distincts, d'au moins, cent cinquante (150) travailleurs.

Dans le cas où les infrastructures de l'organisme employeur ou du lieu de travail ne le permettent pas, il peut être affecté par l'employeur un local aménagé de sorte à répondre aux besoins de l'ensemble des sections syndicales »

Le procédé de théâtralité discursive met en exergue le contexte de mise en scène théâtrale en présentant des configurations contextuelles selon des suppositions de circonstances. Dans les extraits ci-dessus, les contextes de théâtralité discursive sont introduits par l'expression « dans le cas où » qui permet d'introduire des alternatives de solutions aux éventuelles circonstances.

3.1.10. Le procédé d'énonciation juridique

Le procédé d'énonciation juridique dans notre corpus fait référence à l'ensemble des balises juridiques permettant de situer le texte de loi dans un contexte juridique particulier. L'énonciation, dans ce sillage, se définit par le cadre de communication juridique dont la fonction est de mettre en place les repères juridiques relatifs à cette loi. L'énonciation juridique actualise la parole juridique dans un cadre situationnel par la définition du contexte juridique et les instances de production ainsi que la communication législative :

- « Loi n° 23-02 du 5 Chaoual 1444 correspondant au 25 avril 2023 relative à l'exercice du droit syndical.
- Le Président de la République,
- Vu la Constitution, notamment ses articles 69, 70, 139-18,141 (alinéa 2), 143, 144 (alinéa 2), 145 et 148 ;
- Vu la convention de l'Organisation Internationale du Travail n° 87 relative à la liberté syndicale et la protection du droit syndical, adoptée par la conférence internationale du travail, en sa trente et unième session, à San-Francisco, le 9 juillet 1948, ratifiée par l'instrument d'adhésion du Gouvernement, le 19 octobre 1962 ;[...]
- Vu la loi n° 11-10 du 20 Rajab 1432 correspondant au 22 juin 2011, modifiée et complétée, relative à la commune ;
- Vu la loi n° 12-07 du 28 Rabie El Aouel 1433 correspondant au 21 février 2012 relative à la wilaya.[...]
- Après avis du Conseil d'Etat,
- Après adoption par le Parlement [...]
- Art. 7. — La présente loi sera publiée au Journal officiel de la République algérienne démocratique et populaire.
- Fait à Alger, le 5 Chaoual 1444 correspondant au 25 avril 2023 »



En effet, notre corpus est chargé de constructions explicatives permettant l'articulation et l'encadrement juridique de cette loi. Des entrées importantes marquent, en effet, l'importance du cadre situationnel relatif à l'énonciation juridique. Ces constructions ont une grande portée dans la définition du contexte juridique et la mise en place de la loi. Les renvois énonciatifs par rapport aux textes précédents permettent d'énoncer la parole juridique dans un cadre spatiotemporel grâce à des formules d'encadrement juridique par la notification et la définition des instances de communication dans l'action juridique.

Cette présente étude axée particulièrement sur les procédés explicatifs du texte législatif algérien relatifs à l'exercice du droit syndical donne à penser à sa grande portée dans la mise en évidence des mécanismes discursifs, en particulier dans l'appréhension des textes de cette loi ainsi que les mécanismes de construction des droits et des devoirs dans l'activité syndicale. Le langage juridique qui se construit grâce à des choix discursifs, est dans l'obligation de garantir la compréhension claire et nette des lois.

Ce présent travail constitue une lecture analytique et synthétique des stratégies explicatives appliquées dans les textes juridiques en l'occurrence les textes de lois relatifs au droit syndical. Le maintien des relations professionnelles notamment dans l'exercice du droit syndical et la définition des droits et des obligations professionnelles entre l'employé et l'employeur, requièrent un langage cohérent loin de toute ambiguïté sémantique et pragmatique. Les valeurs explicatives que nous saisissons dans plusieurs genres discursifs ont une grande importance dans la construction du discours législatif, car elles permettent aux législateurs de surmonter les malentendus juridiques.

En conclusion, le corpus que nous avons choisi pour étude se caractérise par des aspects discursifs, notamment la mobilisation des procédés explicatifs permettant la mise en exergue des contenus juridiques. Les procédés relevés dans ce corpus ont une grande importance dans la définition et la compréhension facile du texte législatif. Les procédures d'explication adoptées définissent la posture de l'énonciateur juridique dont le souci principal est de vulgariser l'information législative.

L'analyse de ce genre de discours nous révèle par ailleurs que les procédés explicatifs ne constituent pas des outils discursifs exclusifs à un genre de discours donné tels que le discours pédagogique ou de vulgarisation scientifique, etc. Les procédés d'explication sont des stratégies explicatives que nous retrouvons dans tous les genres discursifs. Leurs fonctions sont essentielles dans tous les discours, dans la mesure où ils permettent de construire l'ordre de compréhension, et la structuration des séquences explicatives dans le discours.

Références bibliographiques

- Beacco, J-C, 2004, « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif », *In revue Langages de la parole*, N° 153, PP. 109/119 article consulté le 20 janvier 2025 <https://shs.cairn.info/revue-langages-2004-1-page-109?lang=fr>
- Bourdieu, P., 2001, *Langage et pouvoir symbolique*, Édition Points, Paris.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Éditions Seuil.
- Cornu, G., 2001, *Linguistique juridique*, Liban, Édition Delta.
- Leimendorfer, F, 1994, « Le pouvoir de nommer et le discours juridique : deux exemples d'acte de parole en droit » *In persée*, numéro spécial : langage en pratique, pp.145-163, consulté le 26 janvier 2025. URL : https://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1994_num_18_1_1168



Konstantopoulos, N et Kella, V, 2001, « Le concept de genre dans l'analyse des discours médiatiques » in *Communication*, vol. 20/2 | consulté le 26 janvier 2025. URL : <http://journals.openedition.org/communication/6541>
Maingueneau, D., 1998, *Analyser les textes de communication*, Paris, Dunod.

Corpus :

Loi n° 23-02 du 5 chaoual 1444 correspondant au 25 avril 2023 relative à l'exercice du droit syndical.

Mahmoud **Bennacer**, Doctorat en sciences du langage, Maître de conférences habilité (HDR) et membre du Laboratoire LESMS (Les langues étrangères de spécialité en milieux socioprofessionnels : préparation à la professionnalisation), Université de Bejaia (Algérie). Sujets de recherche : Les langues en milieu professionnel, les interactions et les représentations sociolinguistiques au travail, les langages de spécialité dans les domaines professionnels, notamment le discours juridique, les pratiques de transmissions familiales des langues en Algérie.



DOI: 10.5281/zenodo.15743561

ACQUISITION OF KOREAN NEGATION BY ROMANIAN SPEAKERS: CHALLENGES AND INSIGHTS¹²

Abstract: This study delves into the acquisition of Korean negation by Romanian native speakers, exploring the challenges encountered and giving insight into the language learning process. The research investigates the differences in negation systems between Korean and Romanian, highlighting the complexities faced by Romanian learners as they navigate the unique structures of Korean negation. Through a contrastive analysis, error analysis, and corpus linguistics approach, the study uncovers patterns of misuse, semantic nuances, and grammatical restrictions that influence the acquisition of Korean negation by Romanian speakers. The findings shed light on the cognitive processes, linguistic factors, and strategies employed by learners to overcome challenges in acquiring Korean negation. By examining the linguistic features of both languages and analyzing the errors and difficulties faced by Romanian learners, this study contributes to a deeper understanding of cross-linguistic language acquisition. The research underscores the importance of further investigations to support the effective acquisition of Korean negation by Romanian speakers.

Keywords: Korean negation, error analysis, second language learning, contrastive analysis

L'ACQUISITION DE LA NÉGATION CORÉENNE PAR LES PARLEURS ROUMAINS : DÉFIS ET PERSPECTIVES

Résumé : Cette étude se concentre sur l'acquisition de la négation coréenne par des locuteurs natifs roumains, explorant les défis rencontrés et offrant un aperçu du processus d'apprentissage des langues. La recherche examine les différences entre les systèmes de négation coréens et roumains, mettant en évidence les complexités auxquelles sont confrontés les apprenants roumains lorsqu'ils naviguent dans les structures uniques de la négation coréenne. Grâce à une analyse contrastive, une analyse des erreurs et une approche de la linguistique de corpus, l'étude met en évidence les schémas de mauvaise utilisation, les nuances sémantiques et les restrictions grammaticales qui influencent l'acquisition de la négation coréenne par les locuteurs roumains. Les résultats éclairent les processus cognitifs, les facteurs linguistiques et les stratégies employées par les apprenants pour surmonter les défis liés à l'acquisition de la négation coréenne. En examinant les caractéristiques linguistiques des deux langues et en analysant les erreurs et les difficultés rencontrées par les apprenants roumains, cette étude contribue à une compréhension plus approfondie de l'acquisition interlinguistique des langues. La recherche souligne l'importance de poursuivre les investigations pour soutenir l'acquisition efficace de la négation coréenne par les locuteurs roumains.

¹ Alexandra **Bija**, Babeş-Bolyai University, alexandrabija@ubbcluj.ro

² This work was supported by the Seed Program for Korean Studies of the Ministry of Education of the Republic of Korea and the Korean Studies Promotion Service at the Academy of Korean Studies (AKS-2023-INC-225001)

Received: February 20, 2025 | Revised: April 7, 2025 | Accepted: April 13, 2025 | Published: June 30, 2025



Mots-clés : négation coréenne, analyse des erreurs, apprentissage d'une deuxième langue, analyse en contrast

The study of how native speakers acquire the linguistic features of a second language is a fundamental aspect of second language acquisition research. One particularly interesting area to explore is the acquisition of negation structures, as the ways in which negation is expressed can vary significantly across languages. In the case of Romanian native speakers learning Korean, the differences in negation systems between the two languages present an intriguing challenge. While Romanian has a relatively straightforward negation system, Korean negation involves a more complex set of grammatical rules and particles. Understanding how Romanian speakers navigate and acquire these Korean negation structures offers valuable insight into the language learning process, shedding light on the cognitive and linguistic factors influencing second language development. This knowledge can enhance language teaching methodologies, supporting more effective language learning for individuals with diverse linguistic backgrounds. By studying how Romanian speakers acquire Korean negation, we gain insight into the cognitive processes involved in cross-linguistic language learning and the strategies learners use to overcome challenges.

Background

The Korean language is characterized by its unique features across phonetics, phonology, morphology, and syntax. Ranked eleventh among the world's languages in terms of the number of speakers, is a fascinating linguistic entity with unique characteristics and a rich historical context. Korean is an ancient and well-developed language that has attracted significant attention in the field of linguistics. It is spoken by approximately 72 million people worldwide, with the majority residing on the Korean Peninsula in North and South Korea.

Linguistically, although Korean is classified as a language isolate, it is often associated with the Altaic language family, which includes Turkic, Mongolian, and Tungusic languages. The Altaic hypothesis suggests that dominant Altaic peoples migrated southward into Korea from the north, influencing the native language and culture. This historical interaction led to a blending of proto-Altaic and the language spoken in Korea at that time, shaping the Korean language as it is known today (Yi, 1983). Korean does exhibit a range of linguistic similarities with Altaic languages, including phonological correspondences in vowels and consonants, lexical and morphological similarities, and typological features like SOV word order, postpositions, and vowel harmony. These linguistic connections provide insight into the historical development and structural properties of the Korean language (Kim and MacNeill, 2020).

As far as phonetics and phonology is concerned, Korean has a distinct phonation contrast in consonants, with an alphabet officially consisting of 24 letters, including 14 consonants and 10 vowels. The phonetic system of Korean is designed to guide the placement of the tongue in the mouth, making it akin to reading a map of tongue positioning (Cho, 2016). Korean is also known for having a three-way contrast among stops and affricates, which are classified as “lax”, “aspirated”, and “tense” (or “fortis”) (Bija, 2020).

The Korean language is also renowned for its highly agglutinative morphology, a distinctive feature that sets it apart from many other languages. This agglutinative nature is



primarily expressed through the extensive use of suffixes to convey grammatical relations. It is done by attaching particles to nominal expressions, as Cho and Whitman (2019) claim: “Korean is well known as an agglutinative language, with a complex system of inflectional suffixes attached to various stem types.” (Cho and Whitman, 2019:131).

Moreover, the Korean language distinguishes three major parts of speech, as they are classified, again by Cho and Whitman (2019:19):

1. Nominals (nouns, pronouns, numerals)
2. Predicatives (verbs, adjectives)
3. Modifiers (determiners, adnominals, adverbials, particles)

As far as its writing system is concerned, Korean uses the Hangeul script, a phonetic script created in 1443 during the reign of King Sejong. Hangeul consists of 24 letters, including 14 consonants and 10 vowels, allowing for the representation of various phonemes, double consonants, and diphthongs (Martin). These letters are then combined into syllabic blocks of 2 to 4. Sampson describes the Korean script as follows: “unlike the Roman alphabet, Hangeul is not written letter by letter, but in syllables. That is, two or three letters which form one syllable are written together as one orthographic unit.” (Sampson, 2016).

On the other hand, linguistically, Romanian is classified as an Eastern Romance language, part of the Italic branch of the Indo-European language family (Sala, 2012). One of the unique features of the Romanian language has a diverse phonetic landscape, which includes a range of vowel sounds, such as nasal vowels, that add depth and complexity to the language. This phonetic diversity is a result of the language's historical development and contact with various other languages over time.

In terms of vocabulary, Romanian showcases a unique blend of Latin, Slavic, Greek, Turkish, and other loanwords, reflecting the language's extensive contact with neighboring linguistic influences. This lexical permeability has been an ongoing process, with the introduction of words from languages like French and English in more recent times (Pană Dindelegan, 2013:3).

Romanian stands out as one of the most morphologically complex Romance languages, with a rich and intricate system that sets it apart from its linguistic counterparts. The morphology of Romanian is a subject of significant scholarly interest, as evidenced by the comprehensive work “The Oxford History of Romanian Morphology” (Maiden, 2021), which delves into the evolution and development of the language's morphological system. In nominal morphology, Romanian features a three-gender system comprising masculine, feminine, and a 'neuter' gender, adding a layer of complexity to noun classification. Notably, the language exhibits a high degree of unpredictability in noun plural formation, often requiring the explicit specification of plural forms alongside singular ones. Verbal morphology in Romanian is equally intricate, retaining unique features such as a non-finite form reminiscent of the Latin supine. The language has undergone a morphological split in the infinitive, where one form functions as a noun while the other retains its verbal nature. Additionally, the subjunctive mood in Romanian has experienced significant morphological changes, reflecting the language's evolving grammatical structures. A notable aspect of Romanian morphology is the presence of morphological allomorphy, where noun and verb forms are influenced by historical sound changes, resulting in complex patterns of morphological variation (Maiden, 2021, 1). Maiden lists some of these distinctive traits of Romanian as follows:



“• the morphological system of Romanian appears to possess a third gender, in addition to masculine and feminine—a gender called ‘neuter’, with distinctive morphological characteristics;

- it possesses an inflexional case system;
- unlike other Romance languages, it has an inflexional vocative;
- the morphological marking of number reaches such a level of unpredictability that, for most nouns (and for many adjectives), the form of the plural must be independently specified alongside that of the singular;
 - there is a non-finite form of the verb that apparently continues the Latin supine;
 - relatively recently, the infinitive has undergone a morphological split such that one form now functions purely as a noun, while the other remains purely a verb;
 - the distinctive morphology of the subjunctive has largely disappeared (with systematic exceptions);
 - striking morphological differences have emerged between auxiliary verbs and the lexical verbs they originate from” (Maiden, 2021:1)

These intricate morphological features in Romanian have sparked debates and controversies regarding their origins, offering intriguing insights into the historical development of the language and posing interesting questions for Romance linguistics and morphological theory.

Differences in negation structures

The focus of our study is, however, as previously stated, the acquisition of negation in Korean, by Romanian native speakers, an endeavor that is made more difficult as a result of the differences between the two languages.

Korean has two forms of negation - a short-negation (S-Neg) and a long-negation (L-Neg) (Nam, 2020). According to Nam, the proportion of L-Neg usage has gradually decreased over time in spoken Korean, with S-Neg becoming the more dominant form in recent decades (Nam, 2020:6, 9). L-Neg is still, however, a key feature of Korean. Both forms of negation are further divided into 2 more distinct forms, which we will call simple negation and negative modal expression. The simple S-Neg is the conjunction *안* *an*, which means “not” and has the simple role of negating a verb depicting an action or a stative verb, whilst the modal negative expression *못* *mot* carries the meaning of inability to do an action. Their L-Neg counterparts are the verb-ending structures *-지 않다* *-ji anhta* and *-지 못하다* *-ji mothada* respectively. S-Neg and L- Neg do not differ only in length, but also as far as their position in the sentence is concerned, S-Neg being placed in front of simple verbs and between noun and verb as far as compound verbs are concerned, while L-Neg is, as we mentioned, a verb-ending structure glued to the root of a main verb. Besides these, there are verbs which have a separate negative counterpart, such as *좋다* *johta* (to be good) \neq *싫다* *silta* (to be bad), *있다* *itda* (to have) \neq *없다* *eobsta* (to not have)

Negation in Romanian is primarily expressed through the versatile negation particle “nu”, which is placed before the verb, noun, adjective, or other elements to form negative sentences. This fundamental element serves as the cornerstone of negation in Romanian, offering a flexible and widely used tool for expressing negation across different parts of speech. In addition to the negation particle "nu," Romanian employs a variety of negative



adverbs and pronouns to convey negation, including terms like “niciodată” (never), “nicicând” (never), “nicăieri” (nowhere), and “nimeni” (nobody). These negative adverbs and pronouns add depth and nuance to the expression of negation in Romanian, allowing for a nuanced and precise communication of negated concepts.

Furthermore, Romanian utilizes negative adjectives such as “niciun” (no/any, masculine/neuter) and “nicio” (no/any, feminine) before nouns to indicate negation. This use of negative adjectives contributes to the complexity and richness of the Romanian negation system, offering additional layers of meaning and expression in negated contexts.

Misuse of Korean Negation by Romanian Native Speakers

Based on the description provided in the previous section, we can say that there are a few key challenges Romanian speakers may face when acquiring Korean negation. One of the biggest challenges is the complexity of the Korean negation system, namely the short-form negation (S-Neg) and its long-form counterpart. This two-way negation system in Korean is more complex compared to the relatively straightforward negation system in Romanian, which primarily uses the negative conjunction “nu”.

The incorrect use of negation particles includes mistakes in semantic nuance, as S-Neg is used for general negation and L-Neg is used for negation where one's ability is involved. The semantic nuances of negation in Korean, do not directly align with the straightforward negation expressed by “nu” in Romanian, thus Romanian speakers may misinterpret the specific meanings and contexts where 안 *an* and 못 *mot* are used in Korean, resulting in inaccuracies or miscommunications in their negation expressions.

Some examples of semantic misuse are:

Misuse 1: 저는 수영을 못 할 수 있어요. *jeoneun suyeong-eul mot hal su isseoyo.* instead of the correct 저는 수영을 못 해요. *jeoneun suyeong-eul mot haeyo* (I can't swim.)

Explanation: Here the negative modal expression 못 *mot* is used together with another modal expression, which in negative form (-으 리 수 없다 *eul su eobsta*) also expresses inability.

Misuse 2: 저는 한국어를 안 할 수 있어요. *jeoneun hangugeoreul an hal su isseoyo.* instead of the correct 저는 한국어를 못 해요. *jeoneun hangugeoreul mot haeyo* (I can't speak Korean.)

Explanation: Using 안 *an* instead of 못 *mot* may convey a lack of willingness to speak Korean rather than an inability to do so. Also, the modal expression (으)리 수 있다 (*eu)l su itda*, which shows ability, was incorrectly negated.

As far as formality and register are concerned, L-Neg is generally considered more formal and is more commonly used in written and formal communication, whereas S-Neg is more common in casual, spoken language. This ends up in the use of a) informal negation in formal contexts, b) formal negation in informal contexts, c) inconsistent formality levels, d) overuse of formal negation and e) inappropriate formality shifts:

- a) Misuse 3: 저는 초콜렛을 안 좋아해요. *jeoneun chokolres-eul an johahaeyo.* (I don't like chocolate.) in a formal setting, instead of the more formal 저는 초콜렛을 좋아하지 않습니다. *jeoneun chokolres-eul joahaji anseumnida*



Explanation: Using the informal negation particle 안 *an* in a formal context may be perceived as inappropriate or too casual.

- b) Misuse 4: 저는 수영을 할 수 없습니다. *jeoneun suyeongeul hal su eobsseumnida* (I cannot swim.) in a casual conversation, instead of the more natural 저는 수영을 못 해요. *jeoneun suyeongeul mot haeyo*

Explanation: Employing the formal -지 못합니다 *-ji mothamnida* construction in an informal setting may sound overly polite or stiff.

- c) Misuse 5: 저는 춤을 안 춥니다. *jeoneun chumeul an chum-nida* (I don't dance.) in a mix of formal and informal language, instead of maintaining a consistent level of formality, such as 저는 춤을 추지 않습니다. *jeoneun chumeul chugi anseumnida*

Explanation: Mixing formal and informal negation expressions within the same sentence can create an inconsistent and potentially awkward tone.

- d) Misuse 6: Consistently using the formal -지 않습니다 *-ji anseumnida* construction in casual conversations, even when the informal 안 *an* would be more appropriate.

Explanation: Excessive use of formal negation in informal settings may make the speaker sound overly polite or distant, potentially creating a disconnect with the conversational context.

- e) Misuse 7: Switching between informal 안 *an* and formal -지 않습니다 *-ji anseumnida* negation within the same conversation without a clear reason or context.

Explanation: Abrupt changes in the formality level of negation expressions can be perceived as inconsistent or confusing, potentially hindering effective communication.

There are also a number of grammatical restrictions that need to be taken into consideration. S-Neg is used for declarative and interrogative sentence types, but not for imperative and propositive sentence types, and L-Neg can be used in all sentence types, including imperative and propositive.

Misuse 8: 이 책을 안 읽으세요. *i chaeg-eul an ilgeuseyo*. (Don't read this book!) in an imperative sentence, instead of the correct 이 책을 읽지 마세요. *i chaeg-eul ilkji maseyo*. (Don't read this book!)

Explanation: S-Neg is not used in imperative sentence types in Korean. If we want to express prohibition, we need to use the sentence final structure -지 말다. *-ji malda*.

Misuse 9: 저는 운동을 안 할까요? *jeoneun undong-eul an halkkayo?* (Shall I not exercise?) in a propositive sentence, instead of the correct 저는 운동을 하지 않을까요? *jeoneun undong-eul haji anheulkkayo?* (Shall I not exercise?)

Explanation: L-Neg is used in propositive sentence types in Korean.

Similarities and Differences

Due to the complexity of Korean negation, we can say that there are few similarities between negation forms in the 2 languages, apart from the negative adverb “nu” in Romanian, and the negative particle 안 *an*, which are similarly used. These are placed before the verb being



negated in both languages, for example, 안 가요 *an gayo* (I don't go) in Korean and “Nu merg” (I don't go) in Romanian.

The differences lay in several aspects, however. One of them is the complexity of the negation forms, as Korean has two distinct forms of negation - the short form (S-Neg) and the long form (L-Neg) - which differ in structure and usage, while Romanian negation is more straightforward, primarily using the single negative adverb “nu”.

Moreover, in Romanian, the negative adverb “nu” is used to negate nouns and pronouns, such as “Nu vreau nimic” (I want nothing). Korean does not use the negation particles 안 *an* or 못 *mot* to directly negate nouns and pronouns but rather employs negative adverbs and pronouns. Romanian utilizes a range of negative adverbs (e.g., “niciodată”, “nicicând”) and negative pronouns (e.g., “nimic”, “nimeni”) to express negation as well, their usage and integration with the negation structures, however, are different compared to the Korean use of negation.

And last but not least, Korean negation has specific grammatical restrictions, such as the use of 안 *an* and 못 *mot* in different sentence types and contexts. Romanian negation, while having its own grammatical rules, may not exhibit the same level of complexity or restrictions as observed in Korean.

Both Korean and Romanian employ various structures to negate various parts of speech, but we could say that the Korean negation system is more complex, with distinct short and long forms, as well as differences in the usage of negative adverbs and pronouns compared to the more straightforward Romanian negation system.

Methodology

To investigate the acquisition of Korean negation by Romanian speakers, a range of research methods have been employed to provide a comprehensive understanding of the learning process. These methods encompass both qualitative and quantitative approaches, offering valuable insight into the challenges and strategies involved in acquiring Korean negation.

First of all, we have conducted a contrastive analysis between the negation systems of Korean and Romanian to identify similarities and differences that may impact the acquisition process. By comparing the structures, rules, and usage of negation in both languages we were able to understand potential challenges faced by Romanian speakers.

Another approach was error analysis. Analyzing errors made by Romanian speakers when using Korean negation aided us in identifying patterns of mistakes and areas of difficulty. Examining the types of errors, such as misplacement of negation particles or incorrect usage of negation forms made us understand the learning process. This type of analysis was done on a number of circa 900 home assignments given to students enrolled in their first, second and third year of studies. By doing so we built a corpus of Korean language data produced by Romanian learners to analyze patterns of negation usage. Examining this dataset of learner language helped us identify common negation errors and track the progression of negation acquisition over time.

One last method used was observing Romanian speakers as they engage in language learning activities related to Korean negation and documenting their interactions, errors, and progress to gain a deeper understanding of the acquisition process in real-time.



By employing this combination of research methods, we can say we are on the path of gaining a comprehensive understanding of how Romanian speakers acquire Korean negation, the challenges they face, and the strategies that may facilitate their learning process.

Results and Discussion

The preliminary findings of our study shed light on the challenges encountered by Romanian native speakers in acquiring Korean negation structures. These findings are based on a thorough contrastive analysis between the negation systems of Korean and Romanian, as well as error analysis conducted on a corpus of Korean language data produced by Romanian learners.

One of the key findings is the complexity of the Korean negation system, which consists of both short-form (S-Neg) and long-form (L-Neg) negation structures. Unlike Romanian, which primarily uses the negative conjunction “nu” in a straightforward manner, Korean negation involves nuanced distinctions between S-Neg and L-Neg, as well as differences in formality and register.

Our analysis managed to reveal instances of different types of misuse of negation, among which we can mention semantic misuse, where Romanian speakers incorrectly applied Korean negation particles, leading to inaccuracies in meaning. For example, confusion between the meanings of 안 *an* and 못 *mot* resulted in errors such as using 안 *an* to express inability instead of 못 *mot*. Romanian speakers also faced challenges related to formality and register when using Korean negation. Misuse of formal or informal negation particles in inappropriate contexts, as well as inconsistent formality levels within sentences, were common errors observed in our study.

Furthermore, our analysis highlighted grammatical restrictions inherent in Korean negation, such as the specific usage of S-Neg and L-Neg in different sentence types. Romanian speakers often struggled to apply these grammatical rules accurately, leading to errors in sentence construction.

While there are some similarities between Korean and Romanian negation structures, such as the placement of negation particles before the verb, there are notable differences in complexity and usage. Korean's two-way negation system and specific grammatical constraints present unique challenges for Romanian learners.

Moving forward, further research is needed to explore additional factors influencing the acquisition of Korean negation by Romanian speakers, such as individual learner characteristics and instructional strategies. Longitudinal studies tracking learners' progress over time will provide deeper insights into the trajectory of negation acquisition and the effectiveness of different teaching approaches. Additionally, expanding the scope of research to include other language pairs and learner populations will contribute to a more comprehensive understanding of cross-linguistic negation acquisition.

Conclusion

The study of how Romanian native speakers acquire the complex negation system of the Korean language has revealed significant challenges and insights into the language learning process. The contrastive analysis between the negation structures of the two languages has



highlighted the stark differences in complexity, with Korean exhibiting a more nuanced system of short-form (S-Neg) and long-form (L-Neg) negation, compared to the relatively straightforward negation using the particle "nu" in Romanian.

The error analysis conducted on a corpus of Korean language data produced by Romanian learners has uncovered various types of misuse and difficulties encountered by the participants. These include semantic misunderstandings, where Romanian speakers struggle to grasp the distinct meanings and contexts of the Korean negation particles *안* *an* and *못* *mot*. Formality and register also pose significant hurdles, as learners often inappropriately apply informal negation in formal settings or vice versa, leading to pragmatic issues in communication.

Furthermore, the study has revealed that Romanian speakers face difficulties in navigating the grammatical restrictions associated with Korean negation, such as the appropriate use of S-Neg and L-Neg in different sentence types. These linguistic differences between the two languages create a complex landscape for Romanian learners to navigate, requiring them to develop nuanced understanding and strategies to overcome the challenges.

The findings of this study underscore the importance of incorporating contrastive analysis and targeted instruction on Korean negation structures into language learning curricula for Romanian speakers. By addressing the specific areas of difficulty, such as semantic nuances, formality levels, and grammatical restrictions, educators can better support the acquisition of Korean negation and enhance the overall language learning experience for this population of learners.

Additionally, the insights gained from this research contribute to a broader understanding of cross-linguistic language acquisition, highlighting the cognitive and linguistic factors that influence the learning process when navigating disparate negation systems. The comparative analysis of Korean and Romanian negation can also inform theoretical discussions in the field of second language acquisition and typological linguistics.

In conclusion, the study of how Romanian native speakers acquire Korean negation has shed light on the complexities and challenges involved in this language learning endeavor. By addressing these issues through tailored instructional approaches and further research, we can better facilitate the successful acquisition of Korean negation for Romanian speakers and contribute to the advancement of language learning and teaching methodologies.

References

- Bija, A., 2020, "Non-Native Interpretation and (Re)Production of S1/F1 Sounds. Case Study: Korean and Romanian" in *Studia UBB Philologia*, LXV, 1, p. 117 – 134.
- Cho, S., 2019 WHITMAN, John, "Morphology" in *Korean: A Linguistic Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 96-145.
- Cho, Y. Y., 2016, "Korean Phonetics and Phonology" in *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- Kim, M., Macneill, A., 2020, "Relationship between the Altaic languages and the Korean Language", in *Journal of Student Research* 9 (2).
- Maiden, M., 2021, *The Oxford History of Romanian Morphology*, Oxford, Oxford Academic, <https://doi.org/10.1093/oso/9780198829485.001.0001>
- Martin, S. E., "Korean language" in *Encyclopedia Britannica*, <https://www.britannica.com/topic/Austrian-languages>.



- Nam, B., 2020, "Negation Variation in Spoken Korean: from the 17th century to the 2010s", in *Japanese/Korean Linguistics 27*.
- Pană Dindelegan, G., 2013, *The Grammar of Romanian*, Oxford, Oxford University Press.
- Sala, M., 2012, *De la Latină la Română*, Bucuresti, Editura Pro Universitaria.
- Sampson, G., 2016, "Writing Systems: Methods of Recording Language", in *The Routledge Handbook of Linguistics*, ed. Keith Allan, New York: Routledge, p. 47–61.
- Yi, S., 1983, "The Theory of Altaic languages and Korean", in *the Korean National Commission for UNESCO*, Seoul, Si-sa-yong-o-sa Publishers, Inc., p. 43-54.

Alexandra **Bija**, PhD candidate (Doctoral School of Linguistics and Literary Studies, Babeş-Bolyai University). Currently conducting research on language acquisition and bilingualism while teaching Korean Language within the department of Korean Language and Literature, Faculty of Letters, Babeş-Bolyai University. Has done research in various linguistic fields, such as phonology, internet linguistics, comparative linguistics, and translation studies, all within the field of Korean Studies.



DOI : 10.5281/zenodo.15744388

L'INTERCULTURALITÉ DANS LA MÉTHODE FLE L'ATELIER A1 : FOCUS SUR QUELQUES DIMENSIONS CULTURELLES¹

Résumé : L'intégration de la dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère constitue, à l'heure actuelle, un enjeu pédagogique fondamental. Ces dernières années, la didactique des langues étrangères accorde une importance croissante à la culture, à son enseignement, ainsi qu'aux relations entre les peuples, notamment à travers la dimension interculturelle. Elle occupe désormais une place centrale dans les pratiques pédagogiques en raison de son rôle essentiel dans la formation de la personnalité de l'apprenant et dans sa perception du monde. Dans cette perspective, la présente étude se propose d'examiner la place et les manifestations de cette dimension interculturelle au sein de la méthode L'Atelier A1. Il s'agit d'évaluer dans quelle mesure ce manuel contribue au développement de la compétence interculturelle des apprenants ou s'il se cantonne à une simple transmission de savoirs linguistiques et culturels. Par ailleurs, une attention particulière est portée aux activités proposées dans ce manuel : permettent-elles aux apprenants de mieux appréhender la culture cible en les amenant à une réflexion sur leur propre culture ? Favorisent-elles un dialogue entre ces deux référents culturels, condition nécessaire à l'émergence d'une véritable sensibilité interculturelle ? Autant d'interrogations qui nourrissent cette réflexion sur l'enseignement du FLE dans une approche résolument interculturelle

Mots-clés : didactique de FLE, interculturalité, culture maternelle, culture cible, manuel

INTERCULTURALITY IN THE FLE METHOD L'ATELIER A1: FOCUS ON SOME CULTURAL DIMENSIONS

Abstract: Integrating the intercultural dimension into the teaching of French as a foreign language is currently a fundamental pedagogical challenge. In recent years, the didactics of foreign languages has given increasing importance to culture and its teaching, as well as to relations between peoples, particularly through the intercultural dimension. Culture now occupies a central place in teaching practices, because of its essential role in shaping the learner's personality and perception of the world. With this in mind, the aim of this study is to examine the place and manifestations of this intercultural dimension within the L'Atelier A1 method. The aim is to assess the extent to which this manual contributes to the development of learners' intercultural competence, or whether it confines itself to the simple transmission of linguistic and cultural knowledge. Particular attention is also paid to the activities proposed in the manual: do they enable learners to gain a better understanding of the target culture by prompting them to reflect on their own culture? Do they encourage dialogue between these two cultural referents, a prerequisite for the emergence of genuine intercultural sensitivity? These are just some of the questions addressed in this article on teaching French as a foreign language with a resolutely intercultural approach.

Key words: FLE didactics, interculturality, mother culture, target culture, textbook

¹ Fatima Zahra **Bouthiba**, Université Sorbonne Abu Dhabi, fatima-zahra.bouthib@sorbonne.ae

Received: March 11, 2025 | Revised: March 17, 2025 | Accepted: April 16, 2025 | Published:
June 30, 2025



Introduction

Aujourd'hui, l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères ne se limitent plus à l'acquisition de compétences linguistiques et à la maîtrise de l'expression orale. Ils visent également à développer des attitudes interculturelles essentielles, telles que le savoir-être, la tolérance et l'ouverture à l'autre. Ainsi, l'étude de l'interculturalité en classe de français langue étrangère (FLE) est un domaine de recherche fondamental, dont l'importance ne cesse de croître.

L'évolution des recherches en didactique s'inscrit dans une dynamique d'adaptation aux grands défis contemporains, ce qui impose une remise en question des enjeux éducatifs et pédagogiques liés à l'intégration de l'approche interculturelle dans l'enseignement du FLE. Dans certains pays, à l'instar des Émirats arabes unis, les classes de langue offrent déjà un reflet fidèle d'une société multilingue et multiculturelle. Le développement de la compétence interculturelle en langue étrangère repose sur plusieurs facteurs, parmi lesquels le système éducatif, le cadre multiculturel environnant, le rôle de l'enseignant et, surtout, l'usage du manuel scolaire en tant que support d'apprentissage privilégié. Ce dernier joue un rôle central en tant que source fiable, chargée de fournir aux apprenants les contenus nécessaires au développement de leurs compétences linguistique, communicative et interculturelle. À ce sujet, (Windmüller, 2011 : 25) souligne une contradiction majeure dans l'enseignement des langues : alors que les manuels s'appuient sur un curriculum structuré définissant objectifs, contenus et méthodes pédagogiques, cet encadrement fait souvent défaut pour les dimensions culturelle et interculturelle.

« Tout manuel de langue repose sur un curriculum dans lequel sont définis des objectifs, des contenus, des supports d'apprentissage, des démarches pédagogiques et des modes d'évaluation. Cependant, si ce curriculum existe dans l'approche de la langue et de la communication, force est de constater son absence sur le plan culturel et interculturel dans les cours de langue et dans les manuels de langue. » (Windmüller, 2011 : 25).

La question de la transmission culturelle à travers le manuel scolaire soulève un enjeu fondamental : un manuel pourrait-il réellement transmettre une culture vivante, porteuse de sens et d'ouverture à l'autre ? Dans cette optique, notre recherche, inscrite dans le champ de la didactique des langues-cultures, s'attache à explorer la place accordée à la dimension culturelle dans L'Atelier A1 (édition 2019), une méthode conçue pour les grands adolescents et les adultes débutants en FLE (niveau A1).

L'analyse de cette méthode pourrait permettre de mieux comprendre si la représentation culturelle qui y est proposée dépasse la simple transmission de faits, pour s'inscrire dans une perspective d'éducation à l'interculturalité. En ce sens, le manuel pourrait intégrer des éléments culturels qui, au-delà du contenu informatif, ouvrent à la diversité des regards et favorisent une posture réflexive de la part de l'apprenant. Il pourrait également inciter ce dernier à établir des passerelles entre sa propre culture et celle présentée dans les documents, s'inscrivant ainsi dans une démarche co-culturelle valorisant la comparaison, le dialogue et la compréhension mutuelle.



Afin de mettre ces hypothèses à l'épreuve, nous avons mené une étude descriptive de la dimension interculturelle telle qu'elle se déploie dans cette méthode, actuellement utilisée à l'université Sorbonne Abu Dhabi. Ce manuel, souvent premier point de contact entre les apprenants et la langue-culture française, pourrait jouer un rôle décisif dans l'éveil à la pluralité des identités et des références culturelles francophones. L'enjeu de notre analyse est donc de déterminer si cette méthode se limite à un enseignement culturel de surface ou si, au contraire, elle pourrait favoriser de réelles interactions interculturelles, dans une approche adaptée au contexte singulier des Émirats arabes unis.

1. L'interculturel en didactique des langues

Permettre aux apprenants de découvrir et d'interagir avec d'autres cultures ne se limite pas à enrichir leur parcours éducatif ; cela contribue également à façonner leur identité en tant qu'individus autonomes, conscients et responsables. Au-delà de l'acquisition de compétences linguistiques, l'approche interculturelle favorise une meilleure compréhension mutuelle, encourage le respect des différences culturelles et renforce la capacité des apprenants à évoluer dans un monde toujours plus interconnecté.

Aujourd'hui, la promotion de la compétence interculturelle est devenue une priorité, non seulement dans l'apprentissage des langues, mais aussi dans les politiques éducatives, soulignant son rôle fondamental dans la formation des citoyens de demain.

« L'interculturel, c'est faire face à l'Autre, non pas pour l'affronter mais pour le comprendre, pour vivre ensemble, l'écouter, s'ouvrir, construire le dialogue avec lui. Toutes les cultures sont égales, s'observent, s'inspirent mutuellement. L'interculturel, ce sont des langues-cultures qui se croisent et qui veulent se comprendre. » (Dumont, 2008 : 8)

Les cultures ne sont pas figées ; elles se construisent et évoluent à travers le dialogue, favorisant un enrichissement réciproque et un vivre-ensemble harmonieux. La langue, en tant qu'outil de communication et vecteur d'identité et de pensée, joue un rôle clé dans cette dynamique. Ainsi, la rencontre avec l'Autre devient une opportunité d'ouverture et de co-construction plutôt qu'un facteur de division.

« L'interculturel doit être désormais perçu comme « interaction » dans le cadre des échanges langagiers et des dispositifs sociaux. Il est cet espace où se rencontrent les acteurs de cultures différentes pour interagir dans un but précis sans préjuger de l'autre. C'est en définitive le problème de l'identité qui est au cœur des préoccupations didactiques. L'interculturel représente ainsi une alternative où l'apprenant doit découvrir l'autre pour faire resurgir ses propres représentations linguistiques et culturelles. » (Guidère, 2002 : 3)

Dans cette perspective, intégrer l'approche interculturelle dans l'enseignement des langues apparaît comme une nécessité incontournable afin de former des individus épanouis, ouverts d'esprit et capables de s'adapter à la diversité culturelle qui caractérise nos sociétés contemporaines. Ce défi majeur concerne l'ensemble des acteurs du processus éducatif : institutions, didacticiens et, en première ligne, enseignants. Ces derniers ne se contentent plus de transmettre des compétences linguistiques ; ils ont également pour mission d'éveiller la



curiosité des apprenants envers d'autres cultures et de les encourager à s'engager activement dans des échanges interculturels constructifs.

L'objectif ultime de cette approche est de doter les apprenants d'une véritable compétence interculturelle, leur permettant ainsi :

« d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère » et de jouer un rôle d'intermédiaire entre ces deux univers, favorisant un dialogue enrichissant avec le monde extérieur » (Conseil de l'Europe, 2001 : 83-84).

Conformément aux directives du Conseil de l'Europe, il est indéniable que la maîtrise des compétences interculturelles constitue un atout essentiel dans une société mondialisée et multiculturelle. Une compréhension approfondie et un respect sincère des différences culturelles préparent les apprenants à interagir efficacement avec des interlocuteurs issus d'horizons variés et à s'adapter avec aisance aux environnements multiculturels.

Pour atteindre cet objectif, il est essentiel d'adopter des stratégies pédagogiques engageantes qui favorisent la découverte et l'exploration des cultures étrangères, tout en mettant en valeur la richesse du patrimoine culturel propre à chaque apprenant. Cela passe notamment par une sélection rigoureuse de textes et une conception réfléchie des manuels scolaires, permettant un contact direct avec la diversité du monde. Dans un contexte de mondialisation accrue, cette démarche apparaît non seulement pertinente, mais également indispensable.

2. Les enjeux de l'approche interculturelle

Pour appréhender l'interculturel, il convient de rappeler qu'à partir des années 1970, cette approche a été introduite dans les classes accueillant des enfants issus de milieux migrants (Windmüller, 2011 ; 2015). L'éducation interculturelle visait avant tout à faciliter leur intégration au sein des sociétés d'accueil, en particulier pour les groupes minoritaires. Cette démarche pédagogique se donnait pour objectif de reconnaître et de valoriser les différentes cultures présentes en classe, créant ainsi un environnement propice à l'échange et à la compréhension mutuelle.

L'introduction de l'approche interculturelle en milieu scolaire contribuait également à renforcer le sentiment d'appartenance des élèves issus de l'immigration en leur offrant un cadre où leur identité culturelle était reconnue et mise en valeur. Ce processus favorisait leur intégration sociale ainsi que leur participation active à la vie éducative et collective.

Par ailleurs, l'éducation interculturelle jouait un rôle déterminant dans l'amélioration de l'image des groupes minoritaires au sein des sociétés d'accueil. En valorisant la diversité culturelle et en promouvant une meilleure compréhension des différences, cette approche permettait de lutter contre les stéréotypes et les discriminations. En mettant en avant la richesse de la pluralité culturelle, elle contribuait à l'émergence d'un climat scolaire inclusif et bienveillant, où chaque élève se sentait respecté dans son identité.

Un autre aspect fondamental de cette approche résidait dans sa capacité à sensibiliser les élèves issus du groupe majoritaire à l'existence et à la reconnaissance d'autres cultures et langues au sein de leur propre société. En prenant conscience de la diversité qui les entoure, ces élèves étaient encouragés à adopter une perspective plus ouverte et tolérante envers les



autres cultures. Cette sensibilisation contribuait à déconstruire les préjugés et à favoriser une coexistence harmonieuse au sein d'une société multiculturelle.

Enfin, l'éducation interculturelle offrait aux apprenants l'opportunité d'acquérir des compétences essentielles pour une communication interculturelle efficace. En apprenant à écouter et à comprendre des points de vue différents, ils développaient leur aptitude à interagir de manière constructive et respectueuse, au-delà des différences culturelles. Ces compétences, considérées comme cruciales dans un monde de plus en plus globalisé et interconnecté, sont indispensables pour évoluer dans un environnement marqué par la diversité (Windmüller, 2011 : 20).

3. Les notions de culture source et de culture cible dans l'enseignement du FLE

Il est évident que l'interculturalité constitue aujourd'hui un enjeu central dans l'apprentissage des langues étrangères, s'imposant comme un levier essentiel pour favoriser une meilleure compréhension des dynamiques culturelles et communicationnelles entre locuteurs de différentes langues. Dans cette perspective, il ne s'agit pas seulement d'acquérir des compétences linguistiques, mais aussi de développer une sensibilité aux traditions, aux représentations, aux pratiques sociales et aux comportements des locuteurs natifs. L'objectif n'est donc pas de transmettre une vision figée ou stéréotypée des cultures, mais d'initier les apprenants à la complexité et à la diversité des identités culturelles. Comme le souligne à juste titre M. Abdallah-Preteuille (1997 : 124) :

« Il ne s'agit pas seulement d'apprendre l'Allemagne, la France, le Canada ou tout autre pays ; il s'agit encore moins d'apprendre les Allemands, les Français, les Canadiens... comme des entités collectives abstraites, mais d'apprendre à communiquer avec des individus dont une des caractéristiques identitaires est d'être Allemand, Français ou Canadien... »

Une telle approche invite ainsi à dépasser les généralisations et à valoriser la rencontre avec l'autre dans sa singularité. Dès lors, il apparaît indispensable d'interroger la manière dont les outils pédagogiques, notamment les manuels de langue, articulent la relation entre la culture source de l'apprenant et la culture cible, afin de mieux comprendre comment se construit - ou non - une véritable compétence interculturelle.

3.1. La culture de l'apprenant (culture source)

Nous définissons la culture source comme étant la culture d'un peuple qui constitue l'ensemble des modes de vie et l'héritage social transmis au sein d'un groupe. Autrement dit, elle représente la part de son environnement que l'homme a façonnée lui-même. Elle offre à ceux qui la partagent une perception cohérente du monde, une source de sens et un sentiment de sécurité existentielle. Même implicite, la culture d'origine influence nos choix, nos comportements et nos représentations. Elle participe, à travers une réinterprétation unique, à l'enrichissement de la culture universelle, qu'il s'agisse de littérature, d'arts ou d'événements historiques marquants. Ce processus favorise la transmission d'un patrimoine et la diffusion d'une symbolique commune.



Windmuller (2010 : 180) souligne l'importance de la culture source lorsqu'un individu entre en contact avec une culture étrangère. « *C'est en effet sur la connaissance du système de référence de la culture maternelle que repose la compréhension d'une culture étrangère* ». Selon lui, un individu perçoit et analyse une culture nouvelle à travers le prisme de sa propre culture d'origine, ce qui peut parfois altérer sa compréhension. Ce phénomène explique pourquoi les références culturelles personnelles influencent l'interprétation des comportements et des valeurs d'une culture cible, engendrant ainsi des incompréhensions ou des difficultés d'adaptation.

La culture source, appelée parfois culture maternelle et qui fait référence à l'ensemble des valeurs, croyances et pratiques de l'individu, joue donc, un rôle central dans la manière dont celui-ci perçoit et évalue la culture cible. Le processus d'apprentissage interculturel nécessite non seulement une compréhension des différences entre ces deux cultures, mais aussi une approche empathique pour éviter les malentendus et les jugements hâtifs.

3.2. La culture cible

Faire découvrir le monde à l'apprenant ne signifie pas l'enfermer dans le cadre étroit d'une communauté ou d'une structure géopolitique donnée. C'est plutôt l'accompagner dans son insertion au sein de la communauté francophone et l'amener à construire son identité en la confrontant à celle des autres. Comme le souligne P. Charaudeau :

« L'enseignement, et particulièrement celui des langues, devrait être l'occasion d'inculquer cette complexité identitaire, l'occasion de découvrir « l'autre pour soi », d'apprendre que « l'autre-moi » se fait à travers « l'être -autre ». » (2006 : 55)

Selon Charaudeau (2006), cette dynamique repose sur la notion de « l'autre pour soi » et de « l'être-autre ». Autrement dit, la rencontre avec une culture cible ne signifie pas une assimilation totale ni la perte de sa propre identité, mais plutôt une interaction entre le moi et l'altérité. L'apprenant se définit en relation avec les autres, en intégrant des éléments culturels nouveaux tout en les adaptant à son propre cadre de référence. Il s'agit donc, d'acquérir une connaissance des divers systèmes de référence culturels, de développer la capacité à appréhender le monde selon la perspective de l'Autre. Selon Byram et Planet, l'apprentissage de la culture cible est avant tout un processus d'engagement personnel et social, qui implique une interaction active avec son propre environnement et celui des autres.

« Il n'est donc pas simplement [...] un exercice technique visant à l'acquisition et au développement de compétences communicatives mais plutôt un engagement face à leur environnement et à celui d'autrui dans une période cruciale de leur vie. » (Byram et Planet ; 2000 : 12)

Lorsqu'un individu s'immerge dans une culture cible, il ne se contente pas d'apprendre un ensemble de codes linguistiques et sociaux : il est amené à reconsidérer sa propre vision du monde et à se positionner face à d'autres réalités culturelles. Cette prise de conscience l'encourage à développer une sensibilité interculturelle, une ouverture d'esprit et une capacité à interagir avec des perspectives différentes. Dans ce sens Galisson souligne (1995 : 98) que



« L'enseignement culturel sert à « mieux connaître l'autre et à mieux se connaître soi-même, par la mise en rapport et la comparaison de cultures qui s'éclairent et s'expliquent mutuellement. Elle éduque en socialisant plus large, en dépassant l'horizon borné de la collectivité d'origine ».

Cette empathie permet de mieux saisir les nuances culturelles et de s'adapter à la culture cible sans la juger selon les critères de la culture maternelle. Ainsi, la compétence interculturelle, qui implique la capacité de comprendre et d'interagir efficacement avec des cultures différentes, repose sur la capacité à faire la distinction entre la culture maternelle et la culture cible, tout en développant une attitude d'ouverture et de respect mutuel. L'étude de cette interaction permet non seulement de mieux appréhender les défis et les stratégies d'adaptation des apprenants, mais aussi de réfléchir aux approches pédagogiques susceptibles de faciliter le passage d'un référentiel culturel à un autre comme l'indique Barthélemy : « *La découverte de la culture du pays de la langue étrangère permet de penser profondément à sa propre culture et à son identité par rapport à celles des autres* (Barthélemy, 2007 : 139-140). Ainsi, l'enseignement culturel ne se limite pas à une transmission de savoirs, il est un véritable outil d'émancipation qui aide l'individu à se positionner dans un monde pluriel permettant ainsi de déconstruire les stéréotypes et d'éviter l'ethnocentrisme.

4. Cadre méthodologique

Dans le cadre de cette étude inscrite dans la didactique des langues-cultures (DLC), l'apprentissage linguistique est abordé comme un processus intimement lié à la découverte et à la compréhension de la culture véhiculée par la langue. L'objectif principal est d'évaluer dans quelle mesure le manuel L'Atelier A1 (édition 2019) contribue au développement de la compétence interculturelle chez les apprenants arabophones émiratis de l'Université Sorbonne Abu Dhabi apprenants le F.L.E. Pour ce faire, une méthodologie qualitative a été adoptée, reposant sur une analyse de contenu descriptive. Le corpus d'analyse se compose des activités culturelles issues de la section "LAB Langue et culture", présente à la fin de chaque unité du manuel, sélectionnée en raison de sa visée explicite d'articulation entre langue et culture. Les critères d'analyse retenus s'appuient sur les principes de la DLC et de l'analyse de manuels de FLE, en se concentrant sur trois axes principaux : la représentation des cultures, l'adéquation des activités au contexte culturel et aux besoins des apprenants, et le potentiel de ces activités à susciter un dialogue interculturel. L'étude cherche ainsi à déterminer si ces activités encouragent une réflexion critique, des échanges entre pairs et une mise en relation entre la culture source des apprenants et la culture cible, dans une perspective d'ouverture à l'altérité.

5. Présentation de la méthode L'Atelier A1

La méthode L'Atelier A1 (**Livre de l'élève**) est un outil d'apprentissage du français langue étrangère qui repose sur une approche interactive et collaborative, en accord avec les principes du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Conçue pour offrir une expérience pédagogique accessible, elle privilégie la coopération entre les



apprenants et favorise une acquisition progressive des compétences linguistiques à travers des activités engageantes.

Dans le cadre de cette étude, L'Atelier A1 représente le premier contact des étudiants émiratis avec la langue et la culture françaises. Son approche immersive repose sur des mises en situation inspirées du quotidien, permettant aux apprenants de mobiliser leurs compétences linguistiques dans des contextes concrets. Grâce à une progression en spirale combinant compréhension, réflexion grammaticale et moments ludiques, cette méthode assure un apprentissage dynamique et motivant, favorisant ainsi une assimilation naturelle des savoirs. L'organisation du manuel alterne exercices variés et activités collectives, renforçant ainsi l'interaction et le travail en groupe. L'intégration du LAB' langue et culture enrichit cette démarche en offrant un espace dédié à l'exploration interculturelle. En s'appuyant sur des supports authentiques et des mises en situation réalistes.

Selon ses concepteurs, cette méthode repose sur :

« Une méthodologie accessible qui s'appuie sur des principes pédagogiques décrits dans le Cadre européen commun de référence pour les langues et sur la notion de "coopération", ainsi qu'une conviction partagée : accompagner un groupe d'apprenants dans la construction de sens et nourrir le plaisir d'apprendre ensemble » (Cocton Marie-Noelle 2019 : 3).

Déclinée en quatre volumes couvrant les niveaux A1 à B2, elle propose un ensemble pédagogique complet incluant un livre de l'élève avec CD, un cahier d'exercices, un guide pédagogique et des activités en ligne. L'approche interactive adoptée par L'Atelier + A1 repose sur la résolution de missions du quotidien, encourageant les apprenants à utiliser la langue de manière concrète et communicative. La coopération y occupe une place centrale, avec des activités de groupe et un LAB' langue et culture conçu comme un espace d'exploration interculturelle. La progression pédagogique combine compréhension, réflexion grammaticale collective, pauses récréatives et jeux, facilitant ainsi l'acquisition des connaissances de manière naturelle.

Le niveau A1 du manuel est structuré en huit unités de douze pages chacune, guidant progressivement les apprenants vers l'autonomie. L'enseignant y joue un rôle de médiateur, les aidant à organiser leur apprentissage et à interagir efficacement en langue étrangère. Chaque unité comprend une double page consacrée au LAB' langue et culture, où les étudiants explorent les cultures francophones, expérimentent des jeux linguistiques et réfléchissent sur l'altérité. Cette étude se focalise précisément, sur cet espace culturel afin d'analyser la manière dont la culture y est représentée et de déterminer si cette approche contribue au développement de la compétence interculturelle des apprenants.

6. Métadiscours : Aspects interculturels dans le guide pratique de classe

Examinons tout d'abord la place accordée aux éléments culturels intégrés dans le manuel en nous appuyant sur le guide pratique de classe. Ce dernier adopte un métadiscours valorisant une approche pédagogique fondée sur le plaisir d'apprendre, la découverte, la collaboration et l'intelligence collective. Il présente toutefois peu d'informations méthodologiques explicites.



À la page 6, le guide présente « Les principes de notre philosophie » en mettant l'accent sur « le plaisir d'apprendre : assurer une progression pas à pas, inviter des moments de détente, jouer avec des mots, des sons, des jeux; découvrir ce qui fait sourire ». Cette approche vise à favoriser l'engagement des apprenants tout en créant un climat propice à l'apprentissage. Ensuite, « la curiosité de la découverte » est encouragée à travers la diversification des contextes et des documents, permettant aux élèves de « *s'inviter dans la culture des autres, rencontrer des expressions imagées, suggérer d'aller plus loin en culture* ». L'aspect collaboratif est également mis en avant avec l'idée d'un « apprentissage positif et collaboratif » qui favorise les interactions et la dynamique de groupe. Le guide insiste sur la nécessité de « créer des temps de travail en groupes, apprendre à s'encourager, inviter au partage des stratégies, ensemble, résoudre des missions ». Ce principe renforce la coopération et l'entraide au sein de la classe. Par ailleurs, « Le savoir apprendre » est valorisé par une approche en spirale de l'apprentissage, avec des suggestions d'astuces pour mieux travailler et une invitation à la réflexivité linguistique : « favoriser l'apprentissage en spirale, proposer des astuces pour mieux travailler, encourager la réflexivité linguistique ; suggérer de s'excuser ». Enfin, « l'intelligence collective et multiple » est présentée comme un levier essentiel de l'apprentissage. Le guide met en avant l'importance de « faire surgir l'idée des uns des autres au sein du groupe d'apprenants, en groupe, on coopère, on coécrit, on couche pour produire, coopérer, c'est faire appel à l'intelligence multiple ». L'apprentissage devient ainsi un processus interactif où chacun contribue à la construction du savoir commun. Cette philosophie est résumée à la page 9 par l'affirmation : « notre secret est de : apprendre sur soi, des autres et avec les autres », soulignant l'importance de l'interaction sociale dans le développement des compétences.

D'un point de vue interculturel, le guide adopte une approche ouverte sur la diversité culturelle. Il favorise l'exploration de différents contextes et traditions, permettant ainsi aux apprenants de découvrir et d'analyser des modes de vie variés. L'intégration d'expressions idiomatiques et de références culturelles enrichit leur compétence linguistique tout en les sensibilisant aux spécificités culturelles. Le guide encourage également une réflexion sur les différences culturelles, incitant les élèves à développer un regard critique et à approfondir leur compréhension du monde.

7. L'interculturalité dans L'Atelier + A1 (Livre de l'élève)

Dans le livre de l'élève L'Atelier A1, la culture est intégrée de diverses manières afin d'offrir aux apprenants une immersion enrichissante. L'un des principaux dispositifs permettant cette approche est le LAB' langue et culture, conçu pour expliciter et approfondir certains éléments culturels parfois implicites dans les supports pédagogiques.

Nous rappelons que dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons particulièrement aux doubles pages du LAB' langue et culture, présentes à la fin de chaque unité. Cet espace offre un approfondissement des thématiques abordées tout en proposant des activités interactives qui encouragent la réflexion et la comparaison interculturelle.

En parallèle, il est à noter que la culture ne se limite pas aux sections explicitement dédiées, mais se diffuse également de manière plus implicite à travers l'ensemble des activités du manuel. En effet, les exercices de compréhension orale et écrite exposent les apprenants à des situations authentiques, des dialogues et des textes reflétant divers aspects



de la culture francophone. De même, les activités de production, qu'elles soient orales ou écrites, encouragent les apprenants à mobiliser leurs connaissances culturelles en contextualisant leur apprentissage dans des situations réelles.

7.1. La culture de l'apprenant dans L'Atelier A1

La méthode Atelier A1, conçue pour un public international, adopte une approche centrée sur la culture française sans mettre en avant une culture maternelle spécifique. De ce fait, la culture émirienne, comme d'autres cultures d'apprenants, est absente du manuel de manière explicite. L'intégration de la culture maternelle se fait uniquement à travers des invitations générales à la réflexion, formulées sous forme de questions telles que « Et chez vous ? » ou « Dans votre pays ? ». Toutefois, ces interrogations restent limitées et ne permettent pas une réelle valorisation des spécificités culturelles des apprenants. Plutôt que de favoriser un échange équilibré entre cultures, cette approche place la culture cible au premier plan, réduisant la culture maternelle à un simple point de comparaison.

Néanmoins, Atelier A1 cherche à éveiller la conscience interculturelle des apprenants en les encourageant à établir des liens entre leur culture d'origine et la culture française. L'objectif est de leur permettre d'identifier similitudes et différences entre les deux systèmes culturels en s'appuyant sur des éléments issus de la culture cible. Ainsi, certaines activités du manuel sollicitent une réflexion sur la culture source à travers des tâches concrètes. Par exemple, dans l'Unité 3, la consigne « Avec ma voisine, je choisis des lieux que j'aime dans ma ville ; vous préparez un guide avec vos lieux préférés, les choses à voir, à faire, à visiter » (p. 57) invite les apprenants à comparer leur environnement urbain à celui de la France. De même, l'Unité 4 propose d'imaginer une recette combinant cuisine française et cuisine du pays d'origine, favorisant ainsi une confrontation entre traditions culinaires et un questionnement sur les métissages culturels (p. 73). Enfin, dans l'Unité 5, les apprenants doivent choisir un lieu culturel de leur ville ou pays (théâtre, monument, musée), puis rédiger et enregistrer une visite guidée de ce lieu (p. 89), les incitant à approfondir leur connaissance de leur propre patrimoine tout en le mettant en relation avec la culture cible.

Ces activités, bien que limitées, offrent aux apprenants l'occasion de réfléchir à leur propre culture et de mieux en comprendre les spécificités. Comme l'affirment les spécialistes en didactique des langues étrangères, la compréhension d'une culture étrangère passe d'abord par la compréhension de sa propre culture. Ainsi, bien qu'Atelier A1 favorise avant tout l'immersion dans la culture française, il ouvre également la voie à une réflexion interculturelle qui, si elle était davantage développée, permettrait de mieux valoriser la diversité culturelle des apprenants et d'enrichir leur apprentissage linguistique.

7.2. La culture cible dans le manuel

Le manuel Atelier A1 aborde une diversité de thématiques visant à familiariser les apprenants avec différents aspects de la culture française et francophone. Ces sujets, intégrés aux activités pédagogiques, permettent d'explorer des éléments clés du mode de vie, des traditions et du patrimoine culturel.

Parmi les thématiques traitées, la francophonie met en avant la diversité culturelle et linguistique des pays où le français est parlé. Les loisirs en France offrent un aperçu des



pratiques culturelles et récréatives courantes, tandis que le cinéma français permet d'introduire les apprenants aux spécificités du septième art francophone. Les lieux touristiques sont également abordés, mettant en valeur le patrimoine historique et naturel du pays.

D'autres thèmes liés à la vie quotidienne, comme les habitudes alimentaires, illustrées par le sujet du déjeuner en France, ou encore les différences entre le Québec et la France, favorisent une compréhension des spécificités culturelles à l'échelle de la francophonie. Le manuel explore également des domaines artistiques et culturels à travers les artistes et leurs œuvres, les fêtes et festivals et les acteurs français, soulignant l'impact de la culture française dans divers domaines.

Certains sujets mettent en perspective les modes de vie dans d'autres régions francophones, notamment avec les habitations et logements en Suisse et au Canada. Enfin, des thématiques contemporaines telles que la santé, avec une présentation des pratiques médicales et des systèmes de soins, ainsi que les nouvelles technologies, et leur influence sur la société, sont également intégrées.

En proposant ces thématiques variées, L'Atelier A1 vise à développer chez les apprenants une meilleure connaissance de la culture cible. Cette démarche contribue à l'enrichissement de leur apprentissage linguistique et à la sensibilisation aux réalités culturelles du monde francophone.

Le manuel Atelier A1 propose également une variété d'activités destinées à intégrer la culture francophone dans l'apprentissage du français. Ces activités, qui varient en format et en objectifs, privilégient la production orale et écrite, tout en utilisant des supports textuels variés. Elles incluent des mises en situation, des travaux de groupe et des projets collaboratifs, permettant aux apprenants de découvrir différents aspects de la culture francophone tout en renforçant leurs compétences linguistiques.

Par exemple, l'activité de l'Unité 1, « Préparez la fiche d'identité d'un pays francophone » (p. 25), permet aux apprenants d'explorer la diversité des pays francophones. L'Unité 2 propose une activité sur le cinéma francophone avec la création d'une fiche de présentation d'un film (p. 41), permettant d'analyser les spécificités culturelles et artistiques du cinéma. L'Unité 7 aborde les thèmes de la mobilité et de l'immigration, notamment à travers l'activité « Vous êtes belge et vous venez d'arriver au Canada ; pourquoi avez-vous quitté la Belgique ? Pourquoi avez-vous choisi le Canada ? » (P. 120), favorisant une réflexion sur les enjeux sociaux et interculturels. Une autre activité de l'Unité 7, « On choisit une ville francophone, on sélectionne des quartiers dans la ville avec des appartements localisés » (p. 121), permet d'examiner l'urbanisme et les particularités des villes francophones. Ces activités visent non seulement à développer des compétences linguistiques, mais aussi à encourager la collaboration et la réflexion collective. Le travail en groupe permet aux apprenants de développer des compétences telles que l'écoute active et la gestion des divergences d'opinion, favorisant ainsi une compréhension plus approfondie des réalités culturelles des pays francophones.

8. Le rôle de l'enseignant en tant que médiateur culturel

Dans le cadre éducatif des Émirats arabes unis, caractérisé par une grande diversité culturelle et linguistique, l'enseignant joue un rôle crucial en tant que médiateur culturel. Bien que la



méthode L'Atelier A1 offre une approche interculturelle intéressante, elle présente certaines limites qui nécessitent une adaptation spécifique au contexte des apprenants émiratis.

L'un des principaux défis pour l'enseignant réside dans l'adaptation des contenus culturels proposés par L'Atelier A1 aux valeurs et aux normes culturelles des Émirats arabes unis. Conçu principalement dans un cadre francophone, ce manuel met en avant des situations sociales et des références culturelles propres aux sociétés occidentales, qui peuvent ne pas être en phase avec les réalités sociales et culturelles des apprenants émiratis. L'enseignant doit donc contextualiser les thématiques en établissant des liens entre les pratiques culturelles françaises et celles des apprenants, tout en respectant les sensibilités culturelles locales.

Dans un environnement où la diversité linguistique et culturelle est omniprésente, les apprenants peuvent trouver certaines conventions sociales du français éloignées de leurs habitudes. Par exemple, la distinction entre le tutoiement et le vouvoiement, très présente dans la culture française, n'a pas d'équivalent direct dans les langues couramment parlées aux Émirats (arabe et anglais). L'enseignant doit expliquer ces différences sans les hiérarchiser, mais en les présentant comme des variations culturelles. Il peut utiliser des mises en situation et des comparaisons entre les pratiques culturelles françaises et locales pour rendre ces concepts plus accessibles.

Le manuel L'Atelier A1 repose largement sur l'immersion dans la culture francophone, mais cette approche peut ne pas correspondre entièrement aux besoins spécifiques des apprenants arabophones ou anglophones. Dans ce contexte, l'enseignant peut enrichir la méthode en intégrant des supports complémentaires, tels que des vidéos, des textes ou des dialogues qui reflètent des situations culturelles proches du quotidien des apprenants. Il peut également proposer des activités permettant une progression plus douce vers la compréhension de la culture française, notamment à travers des comparaisons entre les expressions françaises et leurs équivalents en arabe ou en anglais.

L'enseignant doit également veiller à gérer les sensibilités culturelles des apprenants, surtout en ce qui concerne les thématiques qui peuvent être en décalage avec les valeurs locales, comme certains aspects des situations sociales, des représentations familiales ou des codes vestimentaires. Il lui revient d'adapter le contenu tout en respectant les principes culturels des Émirats arabes unis, afin d'assurer un équilibre entre l'ouverture à la culture francophone et le respect des valeurs locales.

En somme, bien que L'Atelier A1 soit un outil pédagogique pertinent pour l'apprentissage du français, son efficacité dans le contexte émirien dépend fortement de l'intervention de l'enseignant. En tant que médiateur culturel, il doit adapter, contextualiser et compléter la méthode pour garantir une compréhension interculturelle équilibrée, tout en répondant aux attentes et aux réalités des apprenants. De cette manière, l'enseignant permet non seulement l'acquisition de compétences linguistiques solides, mais aussi le développement de compétences interculturelles essentielles dans un environnement aussi multiculturel que celui des Émirats arabes unis.

Conclusion

L'analyse de la méthode L'Atelier A1 confirme l'importance accordée à la culture cible dans l'apprentissage du français, en soulignant toutefois certaines limites quant à la prise en compte des cultures d'origine des apprenants. Si l'hypothèse selon laquelle le manuel constitue un premier point de contact avec la langue et la culture francophones est vérifiée,



l'idée d'une réelle interaction interculturelle reste partiellement infirmée. En effet, bien que certaines activités invitent à une réflexion sur les différences culturelles, elles demeurent peu nombreuses et insuffisamment approfondies pour instaurer un véritable dialogue entre cultures. La culture maternelle des apprenants y est souvent réduite à un simple élément de comparaison, sans qu'elle ne soit véritablement valorisée ou intégrée dans la dynamique pédagogique. Ces constats confirment l'hypothèse selon laquelle la transmission culturelle à travers un manuel scolaire ne peut être pleinement efficace sans une médiation pédagogique active. Le rôle de l'enseignant se révèle ainsi déterminant : c'est en adaptant les contenus, en contextualisant les activités et en construisant des passerelles entre la culture cible et les cultures des apprenants qu'il peut favoriser une appropriation plus équilibrée des savoirs linguistiques et culturels. Dans le contexte spécifique des Émirats arabes unis, marqué par une grande diversité identitaire et linguistique, l'analyse confirme également la pertinence d'une approche plus co-culturelle, qui ferait de l'apprentissage du français un espace d'échange, de dialogue et de compréhension mutuelle. En somme, si L'Atelier A1 peut constituer un support utile à la transmission culturelle, son efficacité reste étroitement liée à l'accompagnement pédagogique dont il bénéficie et à sa capacité à s'adapter au contexte pluriculturel des apprenants.

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteceille, M, 1997, « Pour une éducation à l'altérité » in *Revue des sciences de l'éducation*, n° 23(1), 123-132.
- Barthelemy F, 2007, *Professeur de FLE : historique, enjeux et perspectives*, Paris, Hachette.
- Byram, M., & Planet, M. T. 2000, *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Conseil de l'Europe.
- Charaudeau P., 2006, « L'identité culturelle entre soi et l'autre » in L. Collès, J.-L. Dufays et F. Thyron (éds), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S*, Fernelmont, EME, 2006, pp. 55-56
- Cocton Marie-Noelle 2019, *L'Atelier. A1, Méthode de français* : Livre de l'élève, French and European Publications Inc, Didier.
- Cocton Marie-Noelle 2019, *L'Atelier. A1, Guide pratique de classe*, French and European Publications, Didier.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier.
- Dumont R., 2008, *De la langue à la culture. Un itinéraire didactique*, Paris, L'Harmattan.
- Galisson, R., « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? » in *Etudes de linguistique appliquée*, Paris, n°100, 1995, pp. 80-98.
- Guidère, M., 2002, *In les langues Modernes*. (éditorial), Paris, Nathan, n° 3.
- Windmüller F., 2010, « Les stéréotypes dans le récit de vie : un contenu d'apprentissage incontournable dans l'approche interculturelle en Didactique des Langues-Cultures » in *Synergies Pays germanophones* n° 3 – 2010, pp. 179-208.
- Windmüller F., 2011, *Français langue étrangère (FLE) : l'approche culturelle et interculturelle*, Paris, éditions Belin.

Fatima Zahra **Bouthiba** est Professeur assistant/ Chercheur en didactique de français langue étrangère. Ses travaux de recherches s'inscrivent dans le champ de la didactique du FLE et la sociolinguistique. Elle a dirigé plusieurs recherches en didactique des langues et a publié plusieurs articles scientifiques. Membre expert dans des revues scientifiques nationales et internationales, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-3389-4482>



DOI: 10.5281/zenodo.15743592

**INTERKULTURELLES TRAINING IM DAF-UNTERRICHT
KRITISCHE VORFÄLLE ALS TRAININGSMODELL FÜR
ALGERISCHE DAF-STUDIERENDEN¹**

Abstrakt: Allen DaF-Lehrkräften ist mittlerweile klar, dass das Gegenwartsdeutsche als Fremdsprache (DaF)-Unterricht über die Arbeit an Sprachkompetenzen hinausgeht und auf den Erwerb interkultureller Kompetenz abzielt. Letztere wird nun zu den strategischen Lerntätigkeiten vor dem Hintergrund gerechnet, dass die Landeskunde und die Kultur beim Fremdsprachenlernen ein Kulturbild des Zielsprachenlandes liefern; immerhin herrscht noch eine sogenannte Unsicherheit über den Erwerb interkultureller Kompetenz im algerischen DaF-Unterricht. Es stellt sich demnach die Frage der Disponibilität von angemessenen Strategien für das interkulturelle Training, um die interkulturelle Kompetenz mit Berücksichtigung des soziokulturellen Hintergrunds der algerischen DaF-Lernenden zu fördern. In diesem Zusammenhang werden in dem vorliegenden Beitrag interkulturelle Trainingsmethoden wie Culture Assimilator und deren Aufgaben wie Critical Incidents im DaF-Unterricht hervorgehoben und in einem Lernszenario präsentiert, woraus interkulturelle Kompetenz algerischer DaF-Studierenden optimiert werden kann.

Schlüsselwörter: DaF-Unterricht, interkulturelle Kompetenz, algerische DaF-Studierenden, Interkulturelles Training, Critical incidents

**INTERCULTURAL TRAINING IN GERMAN AS FOREIGN LANGUAGE COURSES
CRITICAL INCIDENTS AS A TRAINING MODEL FOR ALGERIEN DAF-STUDENTS**

Abstract: Today's teaching of German as foreign language (DaF) goes beyond working on language skills to the acquisition of intercultural competence. This competence is now considered as one of the strategic learning activities in connection with the importance of regional studies and culture, which can deliver a cultural image of the target language country when learning a foreign language. Meanwhile there is still indecision about using methods and strategies to acquire intercultural competence in Algerian DaF courses, which raises the question of the availability of appropriate strategies for intercultural training. In this context, this article presents intercultural training methods such as Culture Assimilator and its tasks such as Critical Incidents in a learning scenario, which can optimize the intercultural competence of Algerian German as foreign language students.

Key words: German as foreign language teaching (DaF), intercultural competence, Algerian DaF students, intercultural training, Culture Assimilator

¹Khaled **Brahim**, Ibn Khaldoun University, khaled_brahim04@yahoo.fr

Received: February 4, 2025 | Revised: April 11, 2025 | Accepted: April 23, 2025 | Published: June 30, 2025



1. Einführung

Interkulturalität, interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Kompetenz sind nun Hauptanliegen von vielen Fremdsprachenbeschäftigten, zumal sie sich hinsichtlich der intensiven internationalen Zusammenarbeit vorweg in vielerlei Disziplinen wie beispielsweise der Sozialarbeit, Politik, Wirtschaft und Kulturwissenschaft etabliert haben. Vor diesem Hintergrund ist der Fremdsprachenunterricht ebenfalls ohne Interkultur auf keinen Fall wegzudenken.

Ein Blick auf die algerischen Curricula des Lizenz- und Masterstudiengangs im DaF weist auf, dass die Förderung interkultureller Kompetenz neben den sprachlichen Kompetenzen zu den strategischen Lerntätigkeiten bezeichnet wird, mit der Einigung daran, dass die Landeskunde und die Kultur beim Fremdsprachenlernen ein Kulturbild des Zielsprachenlandes vermitteln und die Vereinigung der eigenen Kultur mit der Fremdkultur betonen. Zwar ist diese Problematik den Kursleitern im algerischen DaF-Unterricht in der Regel bewusst, dennoch herrscht schon keine Übereinstimmung über die Vermittlung dieser Kompetenz im algerischen DaF-Unterricht. Es stellt sich die Frage über das Vorhandensein von anpassenden Strategien und Trainingsmöglichkeiten zur interkulturellen Kompetenzverbesserung mit Berücksichtigung des soziokulturellen Hintergrunds von algerischen DaF-Studierenden.

Dieser Beitrag möchte die Diskussion über den interkulturellen Fremdsprachenunterricht bzw. DaF-Unterricht an den algerischen Hochschulen praktisch erweitern. Zu Beginn wird eine Bestandsaufnahme zum aktuellen Stand der Forschung über die interkulturelle Kompetenz im algerischen DaF-Unterricht erstellt, anschließend wird auf die Konzepte der Kultur, Interkulturalität, interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Training im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts theoretisch eingegangen, danach wird versucht, interkulturelle Trainingsmethoden wie Culture Assimilator und die inliegenden Critical incidents zur interkulturellen Sensibilisierung für den algerischen DaF-Unterricht nahezulegen. Abschließend wird in Bezug auf die aufgestellten Trainingsmethoden ein Lernszenario an der Deutschabteilung der Universität Ibn Khaldoun-Tiaret skizziert.

2. Aktueller Forschungsstand über die Interkulturalität im algerischen Kontext

Blättert man die Untersuchungen im Bereich der Interkulturalität im algerischen DaF-Unterricht an den algerischen Universitäten durch, stellt man fest, dass sich algerische Germanisten seit der Wende zum interkulturellen Ansatz intensiv mit dem interkulturellen DaF-Unterricht auseinandergesetzt haben. Allein in den letzten zwölf Jahren wurden zahlreiche Arbeiten veröffentlicht, worauf erfolgende Bestandsaufnahme zu Artikeln, Magister- und Doktorarbeiten gezogen wurde.

<i>Wissenschaftliche Arbeit</i>	<i>Autor</i>	<i>Erscheinungsjahr</i>
Die interkulturelle Fachkommunikation am Beispiel des Fachlehrwerks Dialog Beruf 1	BENZERARI N.	2012
Literarische Texte als Basiswissen zur Aneignung interkultureller Kompetenz	BEHILIL A.	2013



Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation im DaF- Unterricht	BELOUD W.	2016
Das Deutschlandbild aus der Sicht algerischer Deutschstudierenden. Stereotypen und Fremdbilder	BELOUD W.	2016
Das interkulturelle lernen als wechselseitiger interaktiver Lernprozess im Fremdsprachenunterricht	DOUIK F.	2016
Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht	NOUALI G.	2016
Interkulturelle Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht an algerischen Gymnasien. Lernstrategien und Lerneffizienz	OUANTEUR A.	2017
Zu den Faktoren interkultureller Fachkommunikation	BENZERARI N.	2019
Interkulturalität im algerischen DaF- Unterricht: Bedeutung, Hindernisse und Herausforderungen	NOUAH M.	2019
Die Anwendung von Arabismen im deutschsprachigen journalistischen Diskurs: Wahrnehmung und interkulturelle Kompetenz	ADJABI Y.	2021
Sprachtandem als Hilfsmittel zur Förderung interkultureller Kompetenz bei den DaF-Studierenden in Algerien	ZAHOUANI M.	2022
Beitrag der interkulturellen Kompetenz zur Vermittlung der deutschen Sprache bei algerischen Lernenden	SENOUCI A.	2022

Tabelle 1. Wissenschaftliche Arbeiten an algerischen Hochschulen in Bezug auf Interkulturalität (2012-2024 / eigene Darstellung)

Die aufgestellten wissenschaftlichen Beiträge haben Interkulturalität in verschiedenen Teilgebieten der Germanistik und DaF thematisiert, und zwar in der Literatur, Didaktik, Landeskunde, Übersetzung sowie in den Fachsprachen. Die Autoren haben sich zum Ziel gesetzt, aus verschiedenen Blickwinkeln, Lernwege zu finden, um die interkulturelle Kompetenz bei algerischen Deutschlernenden zu entwickeln.

3. Kultur im Kontext des Fremdsprachenlernens

Der Ausgangspunkt jedes Fremdsprachenlernens und jegliches interkulturellen Treffens ist der kulturelle Hintergrund. Unter diesen Umständen ist nach meinem Dafürhalten ein Umgang mit Interkulturalität ohne Rücksichtnahme auf die eigene und die fremde Kultur kaum denkbar. Kultur lässt sich u.a. laut (Biechete, 2003) dermaßen bestimmen:

„Kultur umfasst also die gesamte Lebenswirklichkeit der in einem Sprach- und Kulturraum lebenden Menschen, d.h. alle Produkte und Tätigkeiten ihres Denkens und Handelns. Dazu gehören ebenso Erfahrungen und Regeln, die das menschliche Zusammenleben bestimmen, wie die Haltung von Menschen gegenüber Neuem und Fremdem sowie gegenüber Ideen, Wertsystemen und Lebensformen.“ (Biechete, 2003: 12)



Die Beziehung der Kultur zur eigenen Sprache und zur Fremdsprache und ihre Stellung in jedem Fremdspracherwerb liegt im Hinblick auf ihre komplexe Bedeutung im Umgang mit Fremdsprachen vielmehr darin, dass es zu den Grundprämissen gehöre, dass zwischen Sprache und Kultur ein enger, ja unauflöslicher Zusammenhang bestehe (Altmayer, 2015:17). Überdies heißt Fremdsprachenlernen nach (Altmayer 2010): „Zugang zu einer anderen Kultur suchen. Unterricht in einer Zweit- und Fremdsprache ist daher notwendig interkulturell.“ (Altmayer, 2010: 1409)

Kultur spiegelt sich demnach in der Denkweise, im Verhalten und in den Normen, mit denen man einer fremden Kultur gegenübersteht. Und weil Kultur und Sprache ineinandergreifen, stellt die Sprache die Brücke zur Entdeckung einer fremden Kultur dar und reduziert somit die bestehenden Kontraste zwischen der eigenen und der fremden Kultur.

4. Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht

Der Auftritt von Kultur im Fremdsprachenunterricht führt systematisch zum Begriff Interkulturalität an, den (Erlil/Gymnich 2021) folgendermaßen interpretieren: „Interkulturalität entsteht dann, wenn eine Kommunikation und Interaktion zwischen zwei oder mehreren Angehörigen verschiedener Kulturen stattfindet“ (Erlil/Gymnich 2021: 34). Beiden Autoren zufolge wird dieses Aufeinandertreffen von zwei Kulturen ergänzend folgendermaßen illustriert:

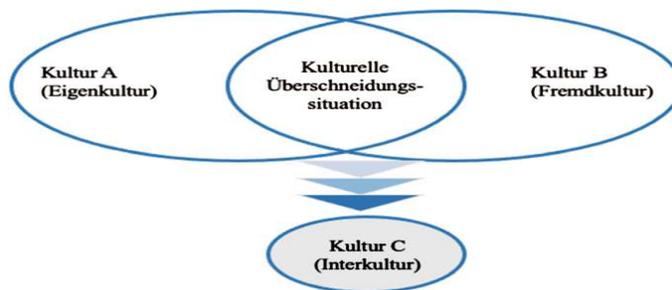


Abbildung: Interkultur nach (Erlil / Gymnich 2021, 36)

Die didaktische Orientierung zum interkulturellen Ansatz und die damit verbundene inhaltliche Aufbereitung der Themen in Lern- bzw. Lehrmaterialien, die Aktualisierung von Lernzielen sowie die auf den Kompetenzerwerb ausgerichtete Bildungspolitik bringen den Fremdsprachenunterricht (FU) vor allem zu einem Ort der Begegnung mit fremden Kulturen hin, deren Fremdsprachen unterrichtet werden. Darauf angewiesen erfährt dieser Unterricht durchaus den Charakter des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, selbst wenn (Müller-Jacquier 1999 : 199) darüber denkt, dass der FU der natürliche Ort zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen sei.



5. Interkulturelle Kompetenz

Da interkulturelle Kompetenz in vielerlei Wissensgebieten Ausdruck findet, besitzt diese noch keine einheitliche Bestimmung, ohnehin lässt sich interkulturelle Kompetenz nach (Broszinsky-Schwabe, 2011: 216) begrifflich auf folgende Weise beschreiben:

„Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, mit Menschen aus anderen Kulturen konfliktfrei zu kommunizieren und sie auf der Grundlage ihres Wertesystems zu verstehen. Diese Fähigkeit kann man erlernen, indem man sich neues Wissen, Fähigkeiten und Handlungsstrategien aneignet“.

Zum weiteren Verständnis des Konzepts interkulturelle Kompetenz erfasst (Schapfel-Kaiser, 2000: 08) das Konzept solchermaßen: „Als die Fähigkeit, sich auf fremde Sichtweisen einzustellen, sie vorübergehend anzunehmen und als Realität anzuerkennen.“

Interkulturelle Kompetenz ist zu einem übergreifenden Lernziel vom Fremdsprachenunterricht (FU) geworden, womit die Endabsicht ist, nach (Byrams 1997: 73) Anschauung, einen interkulturellen Sprecher (*intercultural speaker*) zu gewinnen. Aus diesem Grund werden interkulturelle Missverständnisse, Kommunikationsprobleme, Verständigungsprobleme bzw. Fehlkommunikation im FU hereingeholt und thematisiert. Interkulturelles Lernen stellt einerseits den ersten Schritt zum Erwerb interkultureller Kompetenz dar, die als Ausgangspunkt für die interkulturelle Kommunikation gilt. Andererseits bilden sich interkulturelles Lernen bzw. Komponenten der interkulturellen Kompetenz nach (Bolten, 2016 : 83) aus Teilzielen und lassen sich wie folgt aufstellen:

- „Bewusster und kritischer Umgang mit Stereotypen;
- Aufbau von Akzeptanz für andere Kulturen;
- Überwindung von Ethnozentrismus;
- Verständnis der eigenen Kulturverhaftung und Enkulturation;
- Verständnis für Fremdheit bzw. Fremddynamiken.“

Diese Teilziele stellen zugleich die Grundprinzipien für den Einsatz der interkulturellen Trainingsmethoden im Unterricht dar und tragen dazu bei, die Studierenden interkulturell zu sensibilisieren und darüber hinaus ihre interkulturelle Kompetenz zu optimieren.

6. Interkulturelles Training

Damit versehentliche interkulturelle Missverständnisse bei grenzüberschreitenden Begegnungen vermieden werden, bietet der Fremdsprachenunterricht die ideale Lernumgebung, in der interkulturelle Trainingsaktivitäten eingearbeitet werden können, um die sogenannte soziale Interaktion zu verschaffen. Über soziale Interaktion äußern sich (Gudykunst/ Hammer, 1983:118-119) folgendermaßen: „Interkulturelle Trainings sollen die Fähigkeit der Teilnehmer zur sozialen Interaktion mit Angehörigen anderer Kulturen verbessern.“

Im engeren Sinne werden unter interkulturellem Training laut (Straub, Weidemann, Weidemann, 2007: 442) formale Workshops oder Seminare verstanden, in denen Informationen vermittelt werden, welche zu effektiveren interkulturellen Interaktionen



führen. Mit solchen Trainings wird versucht, durch die Darstellung von kulturübergreifenden Phänomenen, die Verbesserung der Kommunikations- und Handlungsfähigkeit in interkulturellen Zusammenhängen mit verschiedenen Trainingsmöglichkeiten zu erreichen. Für das interkulturelle Training im Allgemeinen steht ein breites Methodenspektrum zur Verfügung. Die sogenannten Trainingsmethoden werden auf verschiedene Art und Weise klassifiziert. Weit verbreitete Interkulturelle Trainingsmethoden sind von (Litters, 1995: 07) im didaktischen Kontext der interkulturellen Kommunikation entwickelt worden. Ihr zufolge gelten folgende gängige Trainingstypen:

1. Trainingstyp: Landeskundliche Informationen
2. Trainingstyp: Culture-Awareness-Training
3. Trainingstyp: Interaktives Training
4. Trainingstyp: Linguistic-Awareness-of-Culture-Training (LAC)
5. Trainingstyp: Culture Assimilator: Hierbei stehen *critical incidents* (*kritische Interaktionssituationen*) im Zentrum des Interesses.

Selbstverständlich bleibt, zur Anwendung der vorab erwähnten interkulturellen Trainingsverfahren im Unterricht, dem Kursleiter die Wahl, sämtliche oder einzelne Trainingsverfahren entweder in der Lernphase oder in der Übungsphase einzuarbeiten. In Bezug auf die Thematik des vorliegenden Beitrags richtet sich der Fokus beim interkulturellen Training auf Culture Assimilator bzw. auf Critical Incidents (kritische Vorfälle).

7. Culture Assimilator

Gerade mit dem Trainingstyp Culture Assimilator werden authentische Überschneidungssituationen in den Fremdsprachenunterricht hereingelassen. Die Grundidee dieses Trainingsansatzes besteht darin, die Lernenden durch Szenarien mit einer Vielzahl von kritischen Vorfällen (*Critical Incidents*) zu konfrontieren, wobei nach (Schugk, 2004: 78):

„die Analyse kritischer Interaktionssituationen nach einem Multiple Choice-Verfahren, in dem verschiedene Erklärungs- und Lösungsmöglichkeiten angeboten werden (z.B. psychologischer, rechtlicher, politischer sprachlicher und kultureller Art.)“

7.1 Kritische Vorfälle (Critical Incidents (CIs))

Als kritische Situationen, Vorfälle oder auch kritische Interaktionen benannt werden CIs nach (Göbel, 2003: 17-18) wie folgt festgelegt:

„Die Arbeit mit Critical Incidents kann verkürzt als das Sammeln von Situationen, die entweder als problematisch oder besonders gelungen angesehen werden, mit dem Ziel, praktische Probleme zu lösen und einen Beitrag zur Entwicklung und Förderung von Kompetenzen zu liefern.“



CIs sind demnach interkulturelle Missverständnisse, die als Fallstudien menschlicher Verhaltensweisen in der Interaktion in kurzen Erzählungen festgehalten werden, die wiederum im Unterricht thematisiert werden, um zukünftig eventuelle CIs selbst möglichst vermeiden zu können.

7.2 Umgang mit CIs in didaktischer Auswahl

Wie bereits berichtet, handelt es sich bei CIs um eine Art interkulturelles Training, dessen Einführung im Unterricht didaktische Planung erfordert. (Knapp et al., 2024) empfehlen folgende Schritte zu befolgen, welche die kritischen Vorfälle konkret behandeln:

1. „Den Critical Incident genau durchlesen und Hypothesen zu den Ursachen des Missverständnisses aufstellen.
2. Sich mit Hilfe der beiden Fragen abwechselnd in die Perspektive der Interaktionspartner hineinversetzen. (perspektivische Dimension)
3. Sich überlegen, auf welcher affektiven Ebene das Missverständnis angesiedelt ist: Handelt es sich um eine Störung des Verständigungsprozesses, des Beziehungsaufbaus oder eine Verletzung der persönlichen Würde der Interaktionspartner? (affektive Dimension)
4. Überlegen, welche strukturellen Unterschiede zwischen der Eigenkultur und der Fremdkultur die Ursache für das Missverständnis sein könnten. (kognitive Dimension)
5. Diskutieren über Strategien zur Vermeidung von interkulturellen Missverständnissen in einer interkulturellen Kommunikation. (handlungsorientierte Dimension)
6. Berichten von vergleichbaren Situationen und interkulturellen Missverständnissen, die man selbst erlebt hat. (lernerorientierte Dimension)“

In gleicher Gedankenfolge wird bei der konkreten Arbeit an CIs im algerischen DaF-Unterricht das Modell von (Grünwald, 2012: 66) auserwählt, da dieses den Zielen, den Inhalten mit Lehr- bzw. Lernmaterialbedienung und sprachlichen Mitteln in sämtlichen Lernphasen im DaF-Unterricht Rechnung trägt.

Kompetenzziele	Die Ziele, die mit der Bearbeitung der Kompetenzaufgabe intendiert sind, werden so konkret wie möglich definiert. Thema, Inhalte: Nicht das übergreifende Rahmenthema, wohl aber die Inhalte und Themen, die mit der Teilaufgabe verbunden sind, können jeweils genannt werden.	<i>savoir être</i> <i>savoir</i> <i>savoir comprendre,</i> <i>savoir faire</i>
-----------------------	--	---



Themen,	Mündliche und schriftliche Sprachmittlungsaufgabe	<i>Alltagsthemen Essen, Trinken, Feste, Schulsystem, Gesundheit,...</i>
Lehr- Lernmaterialien	Es können nur jene Texte, Bilder, Materialien benannt werden, die für die Teilaufgabe vorgesehen sind. Die thematische Kohärenz mit den Materialien einer möglichen umfassenderen Lerneinheit ist hier nicht darstellbar.	<i>Lehrwerke, Download-Materialien, Medien, Internet</i>
Sprachliche Muster	An dieser Stelle sollen benötigte lexikalische Elemente und sprachliche Strukturen benannt werden. Wichtig ist jedoch, dass bei den folgenden Aufgaben nicht der Erwerb neuer sprachlicher Strukturen im Vordergrund steht.	<i>Wortschatz und -Grammatik, Diskussion führen Argumente austauschen</i>
Aufgaben	Hier wird eine mögliche Aufgabenstellung zur Teilaufgabe formuliert.	<i>Richtig/falsch, Diskussionsübungen Simulationsübungen bzw. Rollenspiele, Multiple Choice, Unterrichtsgespräch interaktive Übungen wie Rollenspiele/ Dialogübungen.</i>

Tabelle 2. Arbeit an Critical Incident nach (Grünewald 2012, 66)



8. Anwendungsmöglichkeit im algerischen DaF-Unterricht an der Universität Ibn Khaldoun-Tiaret

Um das Modell von (Grünewald, 2012: 66) aufs Gelingen zu überprüfen, wurde in dem Unterrichtsfach *Hörverstehen und mündlicher Ausdruck* im dritten Studienjahr Bachelor (L3) der Deutschabteilung an der Universität Ibn Khaldoun-Tiaret am 16/10/2024 ein Lernszenario zum Thema *Schulsystem und Studium in Deutschland* skizziert, wobei ein kritischer Vorfall (*Critical Incident*) einer multikulturellen Klasse in Deutschland aufgegriffen wurde, dessen Inhalte von den Studierenden mit ungleichen Meinungen und Überzeugungen über Termine und Pünktlichkeit in Algerien und Deutschland aufgenommen wurde.

Einstieg	Das Thema Zeit und Pünktlichkeit in der algerischen Kultur besprechen und demnach die Studierenden anregen, sich über Vorurteile und Stereotypen in Sache Pünktlichkeit in der deutschen Kultur zu äußern.	
Kompetenzziele	<ul style="list-style-type: none"> -interkulturelles Sensibilisieren für die deutsche Kultur im Kontext der Bildung -interkulturelles Sensibilisieren dafür, wenn man sich in einer multikulturellen Lerninstitution befindet. -interkulturelles Training durch Skizzieren eines kritischen Vorfalls (<i>critical incident</i>) -Umgang mit derartigen Vorfällen erklären. 	<ul style="list-style-type: none"> -<i>savoir être</i> -<i>savoir</i> -<i>savoir comprendre</i> -<i>savoir faire</i>
Themen, Inhalte	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p><i>Schulsystem und Studium in Deutschland</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Ein Lernvideo einer Klasse ansehen, - Pünktlichkeit in der deutschen Kultur betonen, -Kritische Situation zum Vorschein bringen. </div> </div>	



Lehr, Lernmaterialien	<p><i>Deutsch lernen (B1) Nicos Weg Folge 7: Pünktlichkeit – YouTube Dw tv- Deutsch lernen https://learn german.dw.com/de/fortgeschrittene/s-62079033</i></p>	Zusatzmaterial bzw. Downloadmaterial aus YouTube
Sprachliche Mittel	<p>Wortschatz durch Hörverstehen lernen und zum freien Ausdruck über das Thema Schulsystem und Studium in Deutschland anwenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sich begegnen, sich treffen, - Zeitform in Algerien und Deutschland an der Uni vergleichen, - Termine und Pünktlichkeit in der Lerninstitution respektieren, - bei Verspätung sich entschuldigen, - Deutschlehrer: ernst, streng mit der Zeit, - Schulsystem: ähnlich / unterschiedlich, - Pünktlichkeit / Unpünktlichkeit - interkulturell: aus unterschiedlichen Kulturen kommen, - Aufgeschlossenheit zeigen 	
Aufgaben	<p><i>a-Hörverstehen: (Frontal)</i> <i>Globales Verstehen:</i> - Worum handelt es sich in dem Unterricht? <i>Detailverstehen:</i> - Wie viele Schüler kommen zu spät? - Wie reagiert die Lehrerin auf die Verspätungen? - Warum hat sich die Lehrerin später aufgeregt?</p> <p><i>b-Wortschatzarbeit: (Partnerarbeit)</i> <i>Richtig/ falsch:</i> - Die Schülerin <u>entschuldigt sich</u> und setzt sich. - Die Lehrerin <u>stellt</u> Inge und Selma <u>vor</u>, die sie eingeladen hat. - Die Lehrerin kommt gestresst in den Klassenraum und <u>begrüßt</u> alle. - Wieder kommt eine Schülerin <u>zu spät</u>.</p> <p><i>c-Übungen zum freien Ausdruck: (Plenum)</i> <i>- Rollenspiele:</i> - Wie ist es bei uns in Algerien? Wie würden Sie sich verhalten, wenn Sie zu spät zum Unterricht kommen und vom Lehrer gefeuert werden? <i>- Diskussionsübung:</i> - Haben Sie kritische Situationen mit Deutschen in der realen oder in der virtuellen Welt erlebt? Was war positiv / kritisch? Erzählen Sie.</p>	
Dauer	Eine Sitzung : 1h30	

Tabelle 3 Lehr-Lernszenario zur Arbeit an Critical Incident im algerischen DaF-Unterricht

9. Fazit

Ausgehend von der Auseinandersetzung mit Kultur, Interkulturalität, interkultureller Kompetenz und interkulturellem Training und speziell mit dem Trainingstyp Culture



Assimilator haben sich erhebliche Befunde bei der Arbeit an kritischen Vorfällen im algerischen DaF-Unterricht herausgestellt.

Die Trainingstypen, die in dem vorliegenden Beitrag umrissen wurden, könnten vorbildlich während der Lizenzbildung in den Fächern Hörverstehen und mündlicher Ausdruck sowie Leseverstehen und schriftlicher Ausdruck eingearbeitet werden. Bedingt ist dies mit dem Vorwissen über Kultur und Interkultur im vorigen Lernprozess. Sie sind für den Kursleiter mühelos zu bedienen und würden auch den Lernenden bei der Bewältigung kritischer Interaktionssituationen gute Orientierung anbieten, denn in Bezug auf das oben ausgelegte Lernszenario für die L3-Studierenden waren die Antworten der Studierenden in der Übungsphase und nämlich der Gegenüberstellung eigener Kultur mit der Fremdkultur überraschend. Die Studierenden hatten bislang keine Begegnungen mit Angehörigen deutscher Kultur weder in der realen noch in der virtuellen Welt und können daher nicht von kritischen Begegnungssituationen berichten. Wissen über deutschsprachige Länder beschränkt sich auf rein landeskundliche Inhalte und solche interkulturelle Elemente wurden bislang kaum behandelt.

Darüber hinaus sollten DaF- Lehrer tiefgründiger mit solchen kritischen Vorfällen umgehen. CIs würden besondere Hilfe bei der interkulturellen Kompetenzförderung leisten, wenn sie mit Zusatzmaterialien, CDs, DVDs und Filme dargestellt werden, aber auch mit Lehrmaterialien mit ausreichendem Bildangebot, wodurch auch nicht nur verbale Kommunikation, sondern auch nonverbale und paraverbale Kommunikation beschildert werden kann.

CIs werden thematisiert und geübt, um eventuell zukünftige Critical Incidents möglichst zu vermeiden, daher ist die vorliegende Themenstellung kein einziges und starres Trainingstyp, das blind aufgenommen wird, sondern ein Unterrichtstyp und eine Orientierung, welche als erfolgversprechendes Verfahren zur Entwicklung interkultureller Kompetenz algerischer Studierender gilt.

Interkulturelle Kompetenz ist ein dauerhafter Prozess und nicht unbedingt auf eine akademische Ausbildung zu limitieren. Auch wenn Strategien zum Umgang mit Fremdkulturangehörigen erworben werden, bleiben interkulturelle Kommunikationsprobleme und Missverständnisse bestehen. Der Vorgang der Förderung interkultureller Kompetenz erfolgt vorwärts über die Entwicklung von Teilkompetenzen bzw. Savoirs (Byram, 1997: 73). Das interkulturelle Training gilt seinerseits als Vorbereitung auf eventuell kommende interkulturelle Konflikte, dieses Training kann als Grundlage für kulturgeprägte Überschneidungssituationen betrachtet werden und schafft somit das interkulturelle Verstehen.

Literaturverzeichnis

Altmayer, C., 2010, Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache In Krumm, H, Fandrych, C, Hufeisen, B und Riemer, C, 2010, *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, ein internationales Handbuch, Band 2, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Berlin / New York, Walter de Gruyter GmbH & Co. KG. S. 1409

Altmayer, C., 2015, Sprache/Kultur - Kultur/Sprache. Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Michael, D, Christian, F und Renate, R (Hg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis*



- aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt a. M. Peter Lang Verlag, S. 17
- Biechete, M. / Padros, A., 2003, *Didaktik der Landeskunde, Fernstudieneinheit*, München, Langenscheidt, S.12
- Bleyl, W., 1988, *Fortschritt im Fremdsprachenunterricht, auf dem Weg zur besseren Verständnis des komplexen Systems Fremdsprachenlerner*. In: Bausch, K, Christ, H und Krumm, Hans-Jürgen, 1994, *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht, Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, S. 12
- Brinitzer, M., et al, 2013, *DaF unterrichten, Basiswissen Didaktik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen GmbH, S. 102
- Broszinsky-Schwabe, E., 2011, *Interkulturelle Kommunikation, Missverständnisse-Verständigung*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, Springer Fachmedien GmbH, S. 216
- Byram, M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Frankfurt Lodge/ Clevedon Hall, Multilingual Matter, Matters, S. 73
- Erdmenger, M, 1996, *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*, Deutschland, Hueber Verlag, S.43-47
- Erl, A / Gymnich, M., 2021, *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*, 6. Auflage, Stuttgart, Klett Verlag, S. 34
- Göbel, K., 2003, „Critical Incidents: aus schwierigen Situationen lernen“, Fachtagung Lernnetzwerk, Bürgerkompetenz, Bad Honnef, S. 01
- Grünewald, A., 2012, *Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben*, Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag, S. 66
- Gudykunst, W., Hammer, M., 1983, *Interkulturelles Lernen*, Zugriff am 01/06/2024, um 00h10 https://dewiki.de/Lexikon/Interkulturelles_Training#Interkulturelle_Trainings
- Helmolt, K., / Müller-Jacquier, B., 1991, *Französisch-deutsche Kommunikation im Management-Alltag, Erhoben in Kooperation mit IKL-Kommunikationstraining* Mannheim und BASF, Frankreich. Universität Bayreuth, S. 07
- Jürgen, B., 2016, *Interkulturelle Trainings neu denken*. In: Interculture Journal. Nr. 15/26, Zugriff am 08/06/2024, um 11h25 https://dewiki.de/Lexikon/Interkulturelles_Training#Interkulturelles_Coaching,
- Knapp A., *Interkulturelles Training, für die Kommunikation an Hochschulen*. Zugriff am 12/05/2024, um 20h20 <http://www.mumis-projekt.de/mumis/index.php/critical-incidents>
- Litters, U., 1995, *Interkulturelle Kommunikation, aus fremdsprachen-didaktischer Perspektive*, (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), Tübingen, Günter Narr, S. 07
- Lüsebrink, H., 2012, *Interkulturelle Kommunikation*, Berlin-Heidelberg, Springer-Verlag, S. 199
- Müller-Jacquier, B., 1999 In: Lüsebrink, H., 2012, *Interkulturelle Kommunikation*, Berlin-Heidelberg, Springer Verlag, S. 199
- Schapfel-Kaiser, F., 2000, *Rahmenbedingungen der beruflichen Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten in der Bundesrepublik Deutschland und Ansätze der Initiativstelle IBQM im Bundesinstitut für Berufsbildung*. In: BiBB (Hrsg.): Bonn, Occasional Papers
- Schugk M., 2004, *Interkulturelle Kommunikation. Kulturbedingte Unterschiede in Verkauf und Werbung*, München, Verlag Franz Vahlen, S. 78
- Straub, J., Weidemann, A. und Weidemann, D., 2007, *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Grundbegriffe-Theorien-Anwendungsfelder*, mit 20 Grafiken und Tabellen, Stuttgart, J.B. Metzler/Springer-Verlag, S. 442
- Zahouani, M., „Sprachtandem als Hilfsmittel zur Förderung interkultureller Kompetenz bei den DaF-Studierenden in Algerien“, *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, ISSN: 2588-1566, S. 155-156



Khaled **Brahim**, HDR, ist ein Hochschullehrer und Forscher in Germanistik und DaF an der *Universität Ibn Khaldoun-Tiaret*. Seit 2012 Lehrer für Deutsch als Fremdsprache an der *Universität Ibn Khaldoun-Tiaret*. Er hat an der Universität Oran2 studiert und im 2018 seinen Dokortitel im Fachbereich 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*, Autor von Artikeln in DaF und Fachsprachen und Leiter der Deutschabteilung an der Fakultät für Literatur und Sprachen, *Universität Ibn Khaldoun-Tiaret*.



DOI : 10.5281/zenodo.15743574

APPRENDRE LE FLE AVEC “LES CHORISTES”: QUAND LE FILM DEVIENT UN OUTIL PÉDAGOGIQUE¹

Résumé : Cette étude présente un plan de cours conçu autour du film *Les Choristes*, visant à développer les compétences linguistiques en français et à renforcer la sensibilisation culturelle. En s'appuyant sur les apports pédagogiques des supports audiovisuels, notamment du film et de la musique, ce plan offre aux apprenants un environnement d'apprentissage naturel et authentique, propice à l'acquisition de la langue courante, des expressions émotionnelles et des éléments culturels. Cette étude, fondée sur une approche qualitative reposant sur l'analyse documentaire, a permis d'élaborer un plan de cours d'une durée totale de six heures. Le plan est structuré en cinq parties : partie formelle, introduction, développement, application et conclusion. Chaque partie comprend des activités interactives qui favorisent le développement des compétences linguistiques tout en sensibilisant les apprenants à la culture française. Sa mise en œuvre vise à accroître la motivation des apprenants à apprendre le français, à améliorer leurs compétences communicationnelles et à encourager leur participation active au processus d'apprentissage. Ce plan constitue également un exemple concret de l'utilisation du film et de la musique dans l'enseignement des langues étrangères, pouvant servir de référence pour de futures recherches et applications pédagogiques.

Mots-clés : Film *Les Choristes*, enseignement du français, plan de cours

LEARNING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE WITH “LES CHORISTES”: WHEN THE FILM BECOMES A PEDAGOGICAL TOOL

Abstract: This study presents a lesson plan built around the film *Les Choristes* (*The Chorus*), which aims to improve students' French language skills and enhance their cultural awareness. Building on the pedagogical value of audiovisual materials, particularly film and music, this plan offers learners a natural and authentic learning environment in which they can acquire everyday language, emotional expressions, and cultural elements. The study adopted a qualitative approach based on document analysis and led to the development of a six-hour lesson plan. The plan consists of five parts: formal part, introduction, development, application, and conclusion. Each part includes interactive activities that support language development and foster learners' understanding of French culture. The implementation of this plan seeks to increase students' motivation to learn French, enhance their communicative competence, and encourage more active engagement in the learning process. Additionally, the plan provides a concrete example of how film and music can be used in foreign language teaching and serves as a valuable reference for future research and classroom practice.

Keywords: The film *Les Choristes*, French language teaching, lesson plan

¹ Zeynep Büyüksaraç, Université Bolu Abant İzzet Baysal, zeynepbuyuksarac@ibu.edu.tr

Received: March 6, 2025 | Revised: March 31, 2025 | Accepted: April 17, 2025 | Published: June 30, 2025



Introduction

Aujourd'hui, les processus d'enseignement des langues étrangères exigent une compréhension du contexte social et culturel de la langue, au-delà de la grammaire et du vocabulaire. Par conséquent, les méthodes pédagogiques doivent offrir des expériences interactives et significatives, permettant aux étudiants de développer à la fois leurs compétences linguistiques et leur conscience culturelle. Grâce aux progrès technologiques, le rôle des supports audiovisuels dans l'enseignement des langues étrangères ne cesse de croître. En particulier, le cinéma est devenu un outil essentiel pour améliorer les compétences linguistiques tout en stimulant les sens des apprenants grâce à l'usage naturel de la langue, tout en les familiarisant avec sa culture. Les méthodes audiovisuelles efficaces captivent l'attention des apprenants et favorisent des processus d'apprentissage actifs, ce qui renforce leur intérêt (Kuşçu, 2017). Des supports tels que les films et les vidéos facilitent non seulement le développement des compétences linguistiques, mais transforment aussi l'apprentissage des langues en une expérience plus riche et contextuelle. Ces outils offrent de nombreux avantages : ils permettent aux enseignants d'adapter les contenus à diverses approches pédagogiques. Par ailleurs, ils contribuent à intégrer la vie quotidienne dans la classe de FLE et facilitent la mémorisation (Abu-Laila, 2018 : 40). Les supports audiovisuels, en mobilisant simultanément les canaux visuel et auditif, activent plusieurs processus cognitifs. Cette mobilisation favorise une compréhension approfondie des contenus linguistiques ainsi qu'une meilleure rétention à long terme.

Il est indéniable que les supports audiovisuels renforcent non seulement les compétences linguistiques, mais aussi la sensibilisation culturelle. Comme le souligne Boştină- Bratu (2003 : 1), lorsque ces outils sont utilisés de manière appropriée en classe, ils renforcent les propos de l'enseignant et mettent en avant les éléments clés qu'il souhaite transmettre. L'image et le son jouent un rôle crucial dans l'apprentissage de la langue vivante, en créant des liens avec la diversité culturelle et en permettant de découvrir la richesse des cultures francophones. Les vidéos permettent de voir les dialogues dans leur contexte social et culturel, ce qui aide les apprenants à apprendre la langue d'une manière plus proche de la vie quotidienne. L'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère est de devenir capable de mieux comprendre et de parler cette langue, tout en acquérant des compétences culturelles. Pour y parvenir, il est essentiel de savoir et de comprendre où, quand, pourquoi, par qui et dans quel contexte les mots de cette langue sont utilisés (Demir et Açık, 2011 : 55).

Les films, en tant que supports audiovisuels, constituent un outil efficace dans l'enseignement du français. Ils permettent de développer les compétences linguistiques, de renforcer la motivation des apprenants et d'enrichir leur culture. Comme le souligne Stanciu (2022 : 384), le film présente l'avantage de stimuler l'intérêt et la motivation des élèves. À l'instar des textes littéraires, l'œuvre cinématographique offre une multitude d'activités pédagogiques susceptibles d'enrichir l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Les extraits de films plongent les élèves dans des contextes réalistes où ils peuvent observer les registres de langue, les expressions courantes et les comportements communicatifs. Ces ressources développent la compréhension orale et ouvrent sur la dimension interculturelle de la langue. Ces films servent de moyen dynamique pour enrichir l'apprentissage en classe et éveiller



l'intérêt des élèves pour la langue et la culture françaises (Karlsen, 2024). Leur utilisation rend l'apprentissage non seulement plus vivant, mais aussi plus engageant et pertinent.

Il faut ajouter que les supports audiovisuels, tels que la musique, constituent également un instrument essentiel dans l'acquisition des compétences linguistiques et culturelles des apprenants. L'intégration de la musique dans un film, comme dans "Les Choristes", offre non seulement un moyen d'encourager la motivation des étudiants, mais crée également un environnement propice à un apprentissage détendu. En se penchant sur les paroles des chansons, les étudiants ne se limitent pas à assimiler des structures grammaticales ; l'effet apaisant de la mélodie leur permet aussi d'élargir leur vocabulaire. Les chansons offrent également une fenêtre authentique sur la culture, en transmettant des éléments culturels variés, tels que, par exemple, les traditions ou les modes de vie. Elles renforcent l'apprentissage en facilitant la mémorisation et en créant un lien affectif avec la langue. Comme le souligne Benbraham et Beldjouzi (2021), l'utilisation de la chanson en classe de langue vise à stimuler l'intérêt des apprenants et à susciter leur envie d'apprendre grâce à une approche plus ludique, divertissante et enrichissante. Elle constitue un outil authentique qui favorise le développement des compétences linguistiques, communicatives et culturelles. Cette implication émotionnelle renforce la participation active des apprenants et favorise une meilleure rétention des acquis. Elle contribue à un apprentissage vivant et contextualisé. Dans ce contexte, apprendre une langue ne se résume pas à mémoriser des règles. Il implique aussi de comprendre les valeurs, les habitudes et le quotidien de la société où cette langue est utilisée. Cela signifie que l'acquisition linguistique passe aussi par une immersion dans les réalités sociales et culturelles de la langue cible. Ainsi, l'enseignement de la grammaire ou du vocabulaire seul ne suffit pas à rendre l'apprentissage d'une langue véritablement efficace. Il est tout aussi crucial de saisir comment cette langue s'intègre à son cadre culturel et social, et comment ces aspects influencent son usage quotidien. Dans cette optique il est essentiel de créer un plan de cours efficace qui tienne compte du rôle essentiel des supports audiovisuels dans le développement linguistique et culturel des apprenants. Ainsi, le perfectionnement des compétences langagières et interculturelles des apprenants sera soutenu par une préparation approfondie des objectifs du cours, du contenu et des supports à utiliser.

La planification du cours constitue la base du processus d'enseignement et d'apprentissage. Une éducation planifiée est essentielle pour atteindre les objectifs du cours. Selon Demirel (2014), un plan de cours garantit un processus d'enseignement cohérent. Il permet d'assurer l'alignement entre le programme éducatif, les objectifs du cours, les exigences disciplinaires et les besoins des apprenants. Cela permet de mener l'enseignement de manière organisée et orientée vers les résultats, facilitant ainsi l'atteinte des objectifs d'apprentissage. De plus, comme l'indiquent Prégent, Bernard et Kozanitis (2009), le plan de cours est conçu pour les étudiants, afin de les guider dans l'accomplissement des tâches, l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires. Il ne se limite pas à la planification d'activités : il sert d'outil de référence tout au long du parcours académique. Par conséquent, un processus éducatif systématique ne se limite pas au transfert de connaissances, mais requiert une approche globale, qui prend en compte les situations actuelles de l'école et des apprenants. Selon Sönmez (1991), l'enseignement planifié est un processus dans lequel, en tenant compte de la situation actuelle de l'école et des élèves, les compétences visées sont déterminées conformément aux programmes d'enseignement, la



manière dont ces compétences seront acquises par les élèves au cours d'une période déterminée est planifiée, et le degré d'acquisition de ces compétences est évalué. Cela met en évidence la nécessité d'une planification détaillée et soignée pour la réussite des apprenants. En résumé, la présence d'un plan bien élaboré est absolument essentielle pour structurer efficacement le processus d'enseignement. Il doit prendre en compte les besoins des étudiants et respecter les objectifs du programme éducatif. Une telle démarche favorise non seulement l'acquisition de compétences linguistiques, mais aussi le développement de la compréhension interculturelle et sociale.

1. Problématique et Hypothèses

L'utilisation des supports audiovisuels dans l'enseignement des langues étrangères est souvent considérée comme un moyen de travailler non seulement les compétences linguistiques, mais également la sensibilisation culturelle. Les films, en particulier, présentent la langue dans sa dynamique naturelle tout en offrant des aperçus sur les modes de vie et les valeurs d'une société. Pour une intégration plus efficace de ces ressources, il demeure nécessaire de développer des modèles pédagogiques plus structurés.

1.1. Problématique

Comment le film "Les Choristes" peut-il être utilisé dans un cours de FLE afin de soutenir l'apprentissage de la langue et de favoriser la rencontre avec des éléments culturels ? Cette étude vise à concevoir un plan de cours fondé sur le film « Les Choristes », et s'appuie sur les hypothèses suivantes :

1.2. Hypothèses

Dans le cadre d'une éventuelle utilisation en classe du film "Les Choristes" les hypothèses suivantes sont proposées :

1. L'exploitation du film "Les Choristes" pourrait renforcer la motivation intrinsèque des apprenants et encourager leur participation active aux activités d'apprentissage du FLE.
2. L'exposition à la langue authentique utilisée dans le film contribuerait à l'enrichissement du lexique et à une meilleure compréhension des structures grammaticales dans un contexte réaliste.
3. Le film offrirait aux apprenants une immersion dans la culture scolaire et musicale française, favorisant ainsi le développement de leur sensibilité interculturelle.
4. La présence de la musique dans le film pourrait stimuler les émotions des apprenants et soutenir la mémorisation, rendant l'apprentissage linguistique plus engageant et durable.

2. Portée de la recherche

Cette recherche porte sur la conception d'un plan de cours basé sur le film "Les Choristes" dans le but de soutenir l'enseignement du français et de faire découvrir la culture française.



Le film est utilisé ici comme un outil permettant de transmettre à la fois des éléments linguistiques et culturels au sein d'un processus d'apprentissage structuré. Les éléments musicaux présents dans le film sont également considérés comme des ressources complémentaires venant enrichir cette démarche. Cette étude ne traite pas de l'expérimentation en classe, mais se limite à l'élaboration théorique d'un plan pédagogique structuré. Dans cette perspective, un plan de cours de six heures a été conçu pour offrir un environnement d'apprentissage interactif, motivant et agréable, favorisant la participation active des apprenants. Ce plan propose une approche qui relie langue et culture, en s'appuyant sur l'utilisation conjointe du cinéma et de la musique afin d'offrir une expérience d'apprentissage plus complète et enrichissante.

3.L'objectif de la recherche

L'objectif de cette étude est de proposer un plan de cours centré sur le film "Les Choristes", afin de soutenir l'enseignement du FLE en développant les compétences linguistiques et en sensibilisant les apprenants à la culture française. Le film est utilisé comme ressource principale pour créer un cadre d'apprentissage authentique et engageant. Les éléments musicaux présents dans le film jouent un rôle complémentaire, renforçant l'impact émotionnel et culturel du contenu. Ce plan vise également à instaurer une atmosphère d'apprentissage agréable et motivante, permettant aux apprenants de vivre une expérience à la fois immersive et significative.

En réunissant langue, culture et expression artistique, cette approche cherche à enrichir les pratiques pédagogiques en FLE en proposant un exemple concret de plan de cours.

4.Méthode

Cette recherche adopte une approche qualitative fondée sur l'analyse documentaire, qui est également utilisée pour la collecte des données. La recherche qualitative est définie comme un processus utilisant des méthodes telles que l'observation, l'entretien et l'analyse de documents, afin de saisir de manière réaliste et holistique les perceptions et les événements dans leur contexte naturel (Yıldırım et Şimşek, 2018 : 41). L'analyse de documents comprend des étapes de recherche, de lecture, de prise de notes et d'évaluation des sources dans un but précis (Karasar, 2005). Dans ce cadre, une revue de la littérature a été réalisée sur l'utilisation des films et des chansons en tant que supports audiovisuels dans l'enseignement du français. Sur cette base, les objectifs pédagogiques ainsi que les comportements visés dans le plan de cours ont été définis. Les données recueillies ont ensuite permis l'élaboration d'un plan de cours intégrant l'usage du film "Les Choristes" comme outil d'apprentissage du français, principalement destiné à l'enseignement supérieur.

5. Considérations éthiques et fondement documentaire

Cette recherche étant une étude documentaire, l'approbation d'un comité d'éthique n'est pas requise. Le plan de cours a été élaboré par la chercheuse à la suite d'une vaste revue de la littérature. Tout au long du processus de conception et de rédaction, les règles scientifiques et éthiques ont été scrupuleusement respectées. Ces dernières années, l'utilisation des films et des vidéos dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE, s'est



largement démocratisée. L'apprentissage d'une langue ne se limite plus à la simple acquisition de correspondances lexicales, mais implique aussi la capacité à mobiliser les mots dans des contextes pertinents et au moment opportun. À ce titre, les films jouent un rôle essentiel en tant qu'outils pédagogiques favorisant l'apprentissage contextuel: ils exposent les apprenants à la langue authentique ainsi qu'aux éléments culturels propres à la communauté linguistique, ce qui en fait des supports audiovisuels particulièrement efficaces pour le développement des compétences linguistiques fondamentales tout en assurant une transmission culturelle (Yılmaz et Diril, 2015).

De plus, les travaux de Phiri et Özçelik (2023) mettent en évidence que les films et vidéos offrent un cadre propice au développement intégré des quatre compétences langagières : compréhension orale et écrite, expression orale et écrite. Cette efficacité repose notamment sur le fait que les films s'adressent à la fois à l'intellect et à l'émotion des apprenants, rendant ainsi l'apprentissage plus rapide, plus durable et plus plaisant. En effet, ils permettent une appropriation progressive et naturelle de la langue, souvent sans que les apprenants aient pleinement conscience du processus d'acquisition (Haddad, 2021). En tant que déclencheurs de motivation, les films suscitent l'intérêt des apprenants et les encouragent à s'impliquer activement dans le processus d'apprentissage (Benelbida, 2023; Chamsse, 2024). Intégrés dans une démarche pédagogique cohérente, les films et les séries s'avèrent être des outils aisément exploitables dans le cadre de l'enseignement du FLE, notamment pour développer les compétences de compréhension et de production. Leur utilisation favorise également l'interaction en classe, capte l'attention des apprenants, stimule leur curiosité et renforce ainsi leur motivation intrinsèque (Marochian, 2023). Par ailleurs, les travaux récents soulignent l'importance de l'utilisation du film dans l'apprentissage des langues étrangères. Les recherches menées par Ginet (2022), Grabowska (2022), Kabre (2023), Marinca (2023), Pandy (2023), ainsi que Benthami et Belahrache (2024), montrent que l'usage du film contribue positivement au processus d'enseignement et d'apprentissage des langues. La présente étude s'appuie sur ces résultats et les mobilise pour développer sa propre démarche.

6. Résultats

Dans cette partie de la recherche, le plan de cours conçu pour une durée de six heures est présenté de manière détaillée. Il se compose donc de cinq parties.

6.1. Proposition de plan de cours

A. Partie formelle

La partie formelle du plan comprend des informations générales sur le cours, les objectifs pédagogiques et les comportements attendus durant le cours.

Nom du cours : Français II

Titre de l'unité : La civilisation française à travers le film "Les Choristes" (L'école et les activités scolaires)

Numéro de l'unité : 05

Sujet du cours : Le Film "Les Choristes" (L'école et les activités scolaires)

Stratégie et méthode d'enseignement-apprentissage : Matériel audiovisuel, discussion, travail



en groupe

Supports pédagogiques : Extraits du film, fiches de visionnage, documents complémentaires

Outils et équipement : Ordinateur, projecteur, système de son

Public cible : Étudiants de niveau A2 suivant le cours optionnel de Français II.

Plan du contenu : L'École et les activités scolaires

La musique et cinéma français

La culture et l'art français.

Objectif du cours

- Présentation des personnages et enrichissement lexical : Les apprenants peuvent analyser les caractéristiques des personnages du film en utilisant de nouveaux mots, enrichissant ainsi leur vocabulaire.
- Expressions émotionnelles : Les apprenants découvrent les expressions émotionnelles du film et sont capables d'exprimer leurs propres émotions en français.
- Découverte de la culture française : Les apprenants explorent la culture française et développent leur sensibilité culturelle.
- Un apprentissage agréable et détendu : Les apprenants vivent un processus d'apprentissage agréable et relaxant en regardant le film.
- Expression orale : Les apprenants peuvent exprimer verbalement leurs opinions sur le film et améliorer leurs compétences en communication orale.
- Expression écrite : Les apprenants rédigent ce qu'ils ont compris des personnages et des événements du film, ce qui renforce leurs compétences en communication écrite.
- Jeu de rôle : Les apprenants peuvent jouer une scène ou incarner des personnages du film en petits groupes, ce qui rend l'activité ludique, favorise la coopération et améliore leurs compétences en communication.

Comportements attendus chez les apprenants

- Préparation au visionnage du film : Les apprenants font des prédictions sur le film et répondent à des questions telles que "Quel pourrait être le sujet du film?", développant ainsi leurs compétences en expression orale en français.
- Identification du thème principal : Après avoir regardé le film, les apprenants peuvent expliquer le thème principal du film (la musique, la vie à l'école française, la relation professeur- élève, l'amitié) avec leurs propres mots.
- Présentation des personnages et enrichissement lexical : Les apprenants peuvent analyser les caractéristiques des personnages du film en utilisant de nouveaux mots, enrichissant ainsi leur vocabulaire.
- Expressions émotionnelles : Les apprenants apprennent les expressions émotionnelles du film et sont capables d'exprimer leurs propres émotions en français.
- Découverte de la culture française : Les apprenants découvrent la culture française et développent leur sensibilité culturelle.
- Un apprentissage agréable et détendu : Les apprenants vivent un processus d'apprentissage agréable et relaxant en regardant le film.
- Expression orale : Les apprenants peuvent exprimer verbalement leurs opinions sur le film et améliorer leurs compétences en communication orale.



- Expression écrite : Les apprenants rédigent ce qu'ils ont compris des personnages et des événements du film, ce qui renforce leurs compétences en communication écrite.
- Jeu de rôle : Les apprenants peuvent jouer une scène ou incarner des personnages du film en petits groupes, ce qui rend l'activité ludique, favorise la coopération et améliore leurs compétences en communication.

B. Introduction du cours (1ère et 2ème heures)

Dans cette partie, l'objectif est d'éveiller l'intérêt des apprenants et de les préparer au visionnage du film "Les Choristes".

-Attirer l'attention : Les apprenants échangent brièvement à partir de quelques questions sur la musique et l'éducation. Les questions suivantes sont posées :

- Aimez-vous regarder des films français ?
- Aimez-vous la musique française ? L'écoutez-vous ?

-Projection de matériel visuel : Des images représentant divers personnages et scènes du film sont projetées. Des questions sont posées à partir de ces images :

- Selon vous, que signifie "Les Choristes" ?
- Avez-vous entendu parler du film ? Que savez-vous à son sujet ?
- Que pourrait-il se passer dans ce film ? Quel pourrait en être le sujet ?

-Motivation : Avant de visionner le film, discutez avec les apprenants de ses thèmes afin d'éveiller leur curiosité.

- Dans ce film, les élèves chantent, aimez-vous aussi chanter ?
- Pensez-vous que la musique aide les élèves à apprendre ?
- Ce film met en scène un enseignant. Aimez-vous les films sur les professeurs ?

-Sensibilisation à l'objectif : Les apprenants sont brièvement informés du contenu du film "Les Choristes". L'accent est mis sur la relation enseignant-élève, le pouvoir curatif de la musique et de l'enseignement, et comment ces éléments peuvent stimuler la motivation des apprenants.

Cette semaine, les apprenants exploreront les effets des enseignants et de la musique sur les élèves dans le film "Les Choristes".

-Transition vers la leçon : Avant de commencer le film, un court travail de vocabulaire est proposé. Les apprenants découvrent des mots-clés liés à l'intrigue, aux personnages et à la musique du film, afin de se préparer au visionnage. Une courte présentation du film est également faite, expliquant ce qui est attendu et les thèmes principaux abordés. Exemples de mots : chorale, école, professeur, élève, musique, chanson. Les apprenants forment des phrases simples à l'oral ou à l'écrit en utilisant le vocabulaire découvert, afin de mieux intégrer le lexique avant le visionnage.

C. Partie de développement (3ème et 4ème heures)

Dans cette partie, les apprenants visionnent le film "Les Choristes" et prennent des notes sur les personnages, les événements et les thèmes abordés. L'accent est mis sur la relation entre les élèves et l'enseignant, ainsi que sur l'impact du film sur l'apprentissage.

- Visionnage du film : Le film "Les Choristes" est projeté. Les apprenants sont invités à prendre des notes sur certains personnages, événements et thèmes, en particulier la relation



entre l'enseignant et les élèves, ainsi que l'impact de la musique sur l'apprentissage. Exemples de questions-guides pour les notes :

- Quel est le nom de l'enseignant dans le film ?
- Quels sont les personnages principaux du film et quelles sont leurs caractéristiques ?
- Quelle est la relation entre l'enseignant et les élèves ?
- Quel rôle la musique joue-t-elle dans l'éducation ?
- Notez les mots que vous entendez pour la première fois.
- Notez les mots qui expriment des émotions (joie, peur, colère, tristesse...).
- Résumez les événements importants du film en quelques phrases.
- Notez les titres des chansons et morceaux de musique présente dans le film.
- Quels sont les thèmes abordés dans le film ?

-Discussion et questions après le film : À l'issue du visionnage, une discussion guidée est organisée en classe afin de recueillir les réactions des apprenants. Exemples de questions :

- Avez-vous aimé le film ? Pourquoi ?
- Quel est, selon vous, le thème principal du film ?
- Quels personnages avez-vous préférés ? Pourquoi ?
- Comment l'enseignant a-t-il aidé les élèves ? Quel a été son impact ?
- Quel rôle la musique a-t-elle joué dans la classe ?
- En quoi la musique a-t-elle contribué à améliorer la vie des élèves ?
- Comment la musique a-t-elle aidé les élèves en classe ?
- Quelles émotions avez-vous identifiées dans le film ?
- En quoi ce film a-t-il enrichi votre apprentissage du français ?

D. Partie d'application (5ème et 6ème heure)

Dans cette partie, les apprenants appliquent leurs compétences linguistiques à travers diverses activités liées au film. L'objectif est de pratiquer la grammaire et le vocabulaire tout en découvrant la culture française, et en développant les quatre compétences langagières (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite).

-Objectif du cours : Permettre aux apprenants de mobiliser leurs compétences linguistiques à travers des activités inspirées du film, en pratiquant la grammaire et le vocabulaire tout en approfondissant leur connaissance de la culture française.

-Expression orale (analyse des personnages et des thèmes) : Après le visionnage du film, un travail de groupe est organisé avec les apprenants. Chaque groupe choisit un personnage et prépare un paragraphe décrivant sa personnalité et son évolution dans l'histoire. Exemple : "Clément Mathieu, au début du film, est un professeur calme et patient. Il veut aider les élèves et les encourager à chanter."

-Compréhension orale et expression orale (activités liées au film) : Des questions sont posées aux apprenants pour évaluer leur compréhension du film. Des travaux en groupe sont organisés afin de favoriser l'échange.

Exemples de questions :

- Quel est votre personnage préféré ? (Que pensez-vous de Clément Mathieu ?)



- Que pensez-vous de la chanson "Vois sur ton chemin" ?
- De quels mots et expressions du film vous souvenez-vous ?

Les apprenants travaillent en groupe pour présenter leurs réflexions sur les personnages aux autres. Cette activité les aide à exprimer leurs idées, tout en développant leurs compétences en communication orale.

-Expression orale et compréhension visuelle (activités autour du matériel visuel) : Les apprenants développent leurs compétences d'expression orale à l'aide d'images extraites du film. Après le visionnage, des extraits du film accompagnés d'images fixes sont montrés aux apprenants. Ils doivent expliquer ce qu'ils voient et exprimer les émotions que ces scènes suscitent. Cette activité permet d'améliorer leurs compétences en interprétation visuelle et en expression orale.

-Compréhension écrite et expression écrite (activité de complétion de phrases) : Les apprenants reçoivent une fiche d'exercices contenant des phrases extraites de scènes clés du film, avec des mots manquants. Ils doivent compléter les phrases en utilisant les mots proposés.

Cette activité les aide à mémoriser le vocabulaire et à l'utiliser correctement dans un contexte précis.

-Expression orale et interaction orale (jeu de rôle : rejouer une scène du film) : Après avoir visionné le film, les apprenants rejouent une scène ou un court dialogue sous forme de jeu de rôle. Cette activité leur permet de pratiquer la langue en imitant les personnages du film.

Elle renforce leur expression orale et les encourage à utiliser la grammaire de manière ludique.

-Expression écrite : Les apprenants sont invités à rédiger un texte simple en français, en s'appuyant sur les événements principaux du film. Cette production écrite leur permet de structurer une narration en français tout en consolidant leur compréhension du film.

E. Partie de conclusion

Dans cette partie, les apprenants récapitulent les éléments clés abordés tout au long du cours, en consolidant leur compréhension des thèmes, des leçons tirées du film "Les Choristes", ainsi que des notions de grammaire, du vocabulaire et des éléments culturels appris.

-Résumé final : Les thèmes principaux du film sont revus. Les apprenants discutent des personnages majeurs, du pouvoir de l'éducation et du rôle de la musique dans l'histoire. On évoque également la contribution du film à l'apprentissage du français. Les apprenants mettent en commun les messages transmis et les leçons tirées du film.

-Rappel de la motivation : Après avoir exploré les effets de la musique, du rôle de l'enseignant et de l'apprentissage des langues à travers le film, les apprenants sont désormais capables de construire des phrases avec le vocabulaire acquis, d'exprimer leurs émotions et leurs pensées, et de témoigner de leurs découvertes culturelles sur la France.

-Clôture : Chaque apprenant est invité à faire un court résumé du film "Les Choristes" et à formuler une remarque positive et une suggestion d'amélioration.

-Évaluation écrite : Les apprenants rédigent de courts textes portant sur les personnages et le thème principal du film. Ils doivent également exprimer par écrit leur opinion sur l'intérêt de l'apprentissage des langues par le biais du cinéma.

-Évaluation orale : Les apprenants présentent brièvement à l'oral leurs réflexions sur



les personnages et les thèmes majeurs du film. Ils sont également amenés à partager leur avis sur l'impact du visionnage de films dans l'apprentissage du français.

Activités supplémentaires :

-Étude de la culture française : : Une discussion peut être menée sur la vie scolaire et le système éducatif en France, tels qu'ils sont représentés dans le film. Les apprenants sont invités à comparer le système éducatif français avec celui de leur propre pays.

7. Discussion

Avec les progrès rapides de la technologie, l'intégration des supports audiovisuels dans l'enseignement des langues étrangères est devenue une méthode de plus en plus répandue. Ces outils, tels que les films, facilitent non seulement l'acquisition des connaissances lexicales et grammaticales, mais contribuent également à éveiller une sensibilité culturelle chez les apprenants. En combinant le visuel et le sonore, ils offrent un environnement d'apprentissage plus dynamique, motivant et proche des usages réels de la langue. Ce phénomène est particulièrement visible dans l'enseignement du FLE, où les films permettent de travailler la langue dans des situations authentiques tout en développant l'intérêt des apprenants pour la culture cible. Par ailleurs, une leçon sans plan structuré ne peut être menée efficacement en classe. Parmi les caractéristiques communes d'un plan de cours efficace, on trouve l'attractivité, le dynamisme, la satisfaction, une forte implication dans la leçon, ainsi que l'interaction et la participation active des apprenants en classe (Iqbal, Siddiqie et Mazid, 2021). Ces éléments favorisent la motivation et créent des contextes d'apprentissage concrets.

Dans cette étude, une proposition de plan de cours a été élaborée à partir du film "Les Choristes", en tant que support audiovisuel, afin d'examiner la manière dont ce film peut être intégré dans l'enseignement du français langue étrangère. Le plan proposé vise non seulement à permettre aux apprenants d'acquérir des connaissances grammaticales et lexicales, mais aussi à développer leur sensibilisation à la culture française et à les aider à maîtriser certains aspects. La planification de l'enseignement a pour objectif principal de rendre le processus d'enseignement-apprentissage plus efficace et plus attentif aux besoins des apprenants. Elle peut également permettre d'identifier les enseignants efficaces (Sanchez, 2023). Le film ne se limite pas à l'enseignement des compétences linguistiques. Il offre également l'opportunité de réfléchir en profondeur à des questions culturelles, ce qui enrichit considérablement le processus d'apprentissage. Les films constituent un outil pédagogique pertinent dans l'enseignement des langues, en particulier du français. Selon Bahrani et Sim (2012), les programmes audiovisuels représentent une excellente source d'apports linguistiques pour l'enseignement des langues. Les films dotés d'une bonne trame narrative motivent les apprenants et ont un impact significatif sur l'acquisition et l'amélioration des compétences linguistiques. De plus, les films représentent une opportunité précieuse d'enrichir la culture des apprenants. Comme le souligne Istanto (2009 : 289), les films peuvent constituer une excellente ressource pour développer l'intérêt des étudiants pour divers sujets. En plus de transmettre des connaissances culturelles, ils élargissent également les savoirs géographiques et offrent un contexte sociolinguistique, socio-économique et sociopolitique. Lorsqu'ils sont choisis de manière judicieuse, les films fournissent aux



étudiants des informations précieuses sur la culture cible et leur donnent l'opportunité d'observer des locuteurs natifs dans des contextes authentiques. Cela inclut des interactions marquées par des accents variés, des expressions faciales, des gestes et des subtilités d'attitude, qui ne peuvent pas toujours être expliqués par des mots. Selon Khan (2015), les films font désormais partie intégrante de la vie des jeunes générations, ce qui rend leur intégration en classe à la fois logique et efficace. En tant que facteurs de motivation, ils rendent l'apprentissage plus plaisant et réduisent la charge cognitive face à des contenus abstraits. A ce propos, Mebarkii (2020 : 25) souligne que les activités qui sortent du cadre strictement scolaire suscitent davantage l'attention et la participation active des étudiants, car elles rompent avec la routine et instaurent un climat d'apprentissage plus détendu. Il convient également de rappeler que l'enseignement du FLE ne peut être dissocié de la transmission culturelle. Comme le rappelle Benaissa (2012), montrer un film en classe est un moyen efficace de faire découvrir la langue française ainsi que la culture francophone. Les films, en particulier les vidéos authentiques, ont un impact psychologique plus fort que la fiction, car elles reflètent la réalité. Grâce à la qualité de l'image et du son, ils exercent également une influence sensorielle qui stimule les émotions des apprenants. Pour éveiller l'intérêt culturel et personnel des étudiants, l'aspect novateur du film est essentiel. Il favorise le développement inconscient des compétences grammaticales, ainsi que l'acquisition et l'expression orale spontanée. L'utilisation de films destinés à un public natif permet d'éveiller l'intérêt des apprenants en leur donnant accès à une langue française authentique. Dans le même esprit, Klymchuk (2024) souligne que le plan de cours peut jouer un rôle de médiateur entre la recherche en didactique des langues secondes et les pratiques pédagogiques concrètes. Bien qu'il ne constitue qu'une base, ce type de plan demeure modulable et adaptable en fonction des besoins des élèves et des contextes de classe. Intégré aux manuels, aux outils d'évaluation et aux autres ressources disponibles, il permet de mettre en œuvre une approche équilibrée, soutenant à la fois l'apprentissage du français et le développement de la littératie.

Il faut souligner que le film "Les Choristes" constitue non seulement une ressource précieuse pour l'apprentissage des langues, mais il offre également un contenu musical d'une grande richesse, qui vient enrichir l'expérience d'apprentissage de manière significative. Comme le soulignent Ait Amar Meziane et Nait Said (2022), la chanson peut à la fois refléter une culture, une tradition et une époque précise. Elle a la capacité de susciter une émotion et de soutenir l'atteinte d'un objectif, ce qui renforce la motivation des apprenants dans leur parcours d'apprentissage. En classe de FLE, la chanson joue un rôle bénéfique en rendant l'apprentissage plus fluide et agréable. Ainsi, l'apprentissage n'est plus perçu comme une tâche contraignante, mais comme une activité plaisante et motivante. Comme le souligne Dehimeche (2022), les chansons jouent un rôle clé dans le développement global des compétences des apprenants, telles que l'écoute, la production orale, la compréhension écrite et l'expression écrite, tout en favorisant une meilleure compréhension des aspects culturels. L'intégration de la chanson dans l'enseignement des langues peut avoir des effets bénéfiques sur une large gamme de compétences linguistiques, notamment l'expression orale, la prononciation, la compréhension auditive, la lecture, l'enrichissement du lexique, la sensibilisation interculturelle, ainsi que la confiance générale dans l'utilisation de la langue cible (Masiukaitė, 2023). Ainsi, l'intégration de supports authentiques tels que les films et les chansons dans les classes de FLE contribue à rendre l'apprentissage linguistique plus varié et culturellement enrichissant.



Conclusion et propositions

Cette étude a permis de concevoir un plan de cours visant à offrir aux apprenants une expérience d'apprentissage complète, à la fois sur le plan linguistique et culturel, en utilisant le film "Les Choristes" et ses chansons comme outils pédagogiques. Le plan est structuré de manière à développer les compétences linguistiques de base tout en favorisant l'immersion dans la culture française grâce à des supports interactifs tels que le film et la musique. L'objectif principal est de stimuler la motivation des apprenants dans un cadre détendu, tout en leur permettant d'acquérir des connaissances culturelles liées à la langue cible.

Le plan de cours est structuré en cinq parties principales. La première partie, dite formelle, présente les informations générales sur le cours (nom, unité, sujet, objectifs, comportements attendus, etc.). La deuxième partie, qui introduit le film, inclut des images et des questions destinées à capter l'attention des apprenants et à éveiller leur curiosité. Cette phase vise à créer un environnement motivant avant le visionnage, tout en introduisant du vocabulaire clé. La troisième partie, consacrée au développement, intervient après la projection. Les apprenants participent à des discussions et des échanges, ce qui leur permet de réfléchir de manière critique aux thématiques abordées et de renforcer leurs compétences linguistiques et culturelles. La quatrième partie, dédiée à l'application, engage les apprenants dans des activités pratiques : analyse de personnages, jeux de rôle, expression orale et écrite. Ces activités visent à mettre en œuvre les connaissances acquises. Enfin, la cinquième partie, la conclusion, présente une synthèse des concepts traités, accompagnée d'évaluations écrite et orale. Une activité comparative sur les systèmes éducatifs de la France et du pays d'origine des apprenants peut également enrichir cette dernière étape.

Cependant, il est essentiel de souligner qu'il ne suffit pas de suivre un plan de manière rigide dans le processus d'enseignement. La mobilisation de l'attention, la motivation des étudiants ou encore le retour d'information ne doivent pas se limiter à l'introduction du cours. Ces éléments doivent être intégrés de manière transversale dans toutes les phases : développement, application et conclusion. Le feedback et la révision, par exemple, peuvent débiter dès l'introduction en rappelant les acquis antérieurs, mais doivent également être réactivés tout au long du cours. Il est donc recommandé d'adopter une approche pédagogique souple et dynamique, permettant d'ajuster en temps réel les modalités d'enseignement selon la progression des élèves, afin de renforcer leur engagement et d'optimiser la rétention des apprentissages (Yeşilyurt, 2021). Cette étude propose ainsi un plan de cours fondé sur le film "Les Choristes" visant à développer à la fois les compétences linguistiques en français et la sensibilisation culturelle. Ce plan, structuré en plusieurs étapes complémentaires, a été conçu pour offrir aux apprenants un cadre d'apprentissage motivant et stimulant, leur permettant d'explorer des thématiques culturelles tout en consolidant leurs acquis linguistiques.

Références bibliographiques

- Abu-Laila, Z., 2018, « Les avantages de l'utilisation des supports audiovisuels en classe de FLE », *Revue Académique des études sociales et humaines*, (19), pp. 37-48.
- Ait Amare Meziane, O., & Nait Said, G., 2022, « Effets de la chanson française sur l'amélioration de la performance orale des collégiens algériens », *Akofena*, n°006, Vol.3.



- Bahrani, T., & Sim, T. S., 2012, « Audiovisual news, cartoons, and films as sources of authentic language input and language proficiency enhancement », *Turkish online journal of educational technology-TOJET*, 11(4), 56-64.
- Benaissa, F., 2012, « *Le film documentaire comme outil d'enseignement et nouvel espace d'enrichissement langagier et culturel* », Master's thesis, University of Mohamed Kheider.
- Benbraham, D. & Beldjouzi, K., 2021, « *Le rôle de la chanson et son impact sur la compétence communicative en classe de FLE* », Mémoire de master. Université Ibn-kaldoun Tiaret.
- Benelbida, K., 2023, « Le support filmique dans l'enseignement-apprentissage du français », *L'impact* (1), 41-50. <https://doi.org/10.34874/PRSM/limpact-vol1iss1.39357>
- Benthami, A., & Belahrache, A., 2024, « L'apport des supports audiovisuels dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères », *Langues, cultures et sociétés*, 10(2), 165-172.
- Boştină-Bratu, S., 2003, « L'audiovisuel comme support pédagogique », <https://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2003/AUDIOVISUEL.pdf>. (consulté le 10 Mars 2024).
- Chamsse, G., 2024, « *Le développement de la compétence de lecture-écriture en FLE dans le cadre de la littérature médiatique multimodale Cas des apprenants de la 3ème année secondaire* », Mémoire de master, Université Mohamed Khider Biskra.
- Dehimeche, A., 2022, « La chanson pour un meilleur apprentissage d'une langue étrangère ». *In book : Langues chantées / Cultures mises en musique* (pp.33-42). <https://doi.org/10.17184/eac.5302>
- Demir, A., & Açık, F., 2011, « Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler », *Türklük bilimi araştırmaları*, (30), 51-72.
- Demirel, Ö., 2014, *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Öğretme sanatı, Pegem Akademi.
- Ginet, S., 2022, « *L'expérience de création cinématographique : Un espace potentiel de relations et d'échanges entre soi-même, le monde et les langues : réalisation d'exercices de film en français dans une université chinoise* », (Doctoral dissertation, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne-Paris 12).
- Grabowska, M. E., 2022, « Le rôle de l'apprentissage informel du FLE dans la stimulation de la conscience et de l'autoconscience métacognitive des étudiants de philologie française. Exemple des films et séries francophones », *Glottodidactica. An international journal of applied linguistics*, 49(1), 87-106. <https://doi.org/10.14746/gl.2022.49.1.06>
- Haddad, L. I., 2021, « *Cezayir'de yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ve öğrenenlerin eğitsel kısa film materyalinin öğrencilere sağladığı dilsel ve kültürel kazanımlara ilişkin görüşleri* », (Master's thesis, Bursa Uludağ University (Turkey)).
- Iqbal, M. H., Siddiqie, S. A., & Mazid, M. A., 2021, « Rethinking theories of lesson plan for effective teaching and learning », *Social sciences & Humanities open*, 4(1), 100172. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100172>
- Istanto, J. W., 2009, « The use of films as an innovative way to enhance language learning and cultural understanding », *Electronic journal of foreign language teaching*, 6(1), 278-290.
- Kabre, V., 2023, « Le cinéma, moyen d'apprentissage », *Didactique du FLES. Recherches et pratiques*, (2 : 2), 209-219.
- Karasar, N., 2005, *Bilimsel araştırma yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım
- Karlsen, F., 2024, « *L'utilisation du film et du clip vidéo dans l'enseignement du FLE* », Independent thesis Basic level (degree of Bachelor), Linnaeus University.
- Khan, A., 2015, « Using films in the Esl classroom to improve communication skills of non-native learners », *Elt voices*, 5(4), 46-52.
- Klymchuk, S., 2024, « *The first ten days of literacy instruction in the junior (grades 4-6) French immersion classroom : A lesson plan and guide to achievement* », (Master's thesis, Queen's University (Canada)).
- Kuşçu, E., 2017, « Yabancı dil öğretimi/öğreniminde görsel ve işitsel araçları kullanmanın önemi », *Akademik sosyal araştırmalar dergisi*.
- Marinca, M., 2023, « L'Exploitation du film francophone en classe de français langue étrangère », *Enseigner FLE* 13. http://appf-cvp.fipf.org/sites/fipf.org/files/enseigner.fle_23.pdf (consulté le Mars 2025).



- Marochian, M. I., 2023, « Films et séries, des outils à valoriser dans le processus enseignement apprentissage en classe de FLE », *Revista lingua y cultura*, 4(8), 72-80. <https://doi.org/10.29057/lc.v4i8.10527>
- Masiukaitė, I., 2023, « *La chanson comme support didactique dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Lituanie* », (Doctoral dissertation). Université Vytautas Magnus.
- Mebarki, S., 2020, « *L'impact des films sur l'enseignement/apprentissage du FLE* », Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de master. Université 8 mai 1945 de Guelma.
- Pandy, R. K., 2023, « Usage of cinéma in French learning class (L'utilisation du cinéma dans une classe de FLE) », Available at SSRN 4568944. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4568944>
- Phiri, S. C., & Özçelik, N., 2023, « Fransızca öğretimi/öğreniminde web 2.0 teknolojisi ve sosyal-yapılandırma kuramı », *Disiplinler arası dil araştırmaları*, 7(7), 22-38. <https://doi.org/10.48147/dada.1327173>
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A., 2009, *Enseigner à l'université, dans une approche-programme*. Montréal, Presses Internationales Polytechnique
- Sanchez, R., 2023, « Utilization of the daily lesson logs : An evaluation employing the CIPP model », *International journal of open-access, interdisciplinary and new educational discoveries of Etcor educational research center (iJOINED ETCOR)*, 2(1), 199-215.
- Stanciu, M. L., 2022, « Le film en classe de FLE », *In perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației* (Vol. 9, pp. 384-388).
- Sönmez, V., 1991, *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara, Anı Yayıncılık
- Yeşilyurt, E., 2021, March, « Öğretim planları : Olan ve olması gerekenler », *In INSAC International congress on scientific developments for social and education sciences*.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H., 2018, *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara, Seçkin.
- Yılmaz, F. & Diril, A., 2015, « Filmlerle yabancılara Türkçe öğretimi: Beyaz Melek film örneği », *Akademik sosyal araştırmalar dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 10, s. 223-240. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.513>

Zeynep **Büyüksaraç** est titulaire d'un doctorat en didactique du français langue étrangère obtenu à l'Université de Gazi en Turquie. Elle enseigne actuellement le français à l'École des Langues Étrangères de l'Université Bolu Abant İzzet Baysal. Ses domaines de recherche incluent l'enseignement du français langue étrangère, le développement des compétences langagières de base, l'interaction entre langue et culture, l'enseignement d'une seconde langue étrangère, les difficultés rencontrées dans le processus d'acquisition, les méthodes et approches didactiques, l'utilisation des supports pédagogiques, ainsi que l'intégration des technologies contemporaines dans l'enseignement des langues. Depuis trois ans, elle occupe également le poste de coordinatrice des langues modernes dans son établissement. Parallèlement à ses travaux en didactique des langues, elle mène aussi des recherches dans le domaine de la traductologie. ORCID ID : <https://orcid.org/0000-0001-7683-0965>



DOI: 10.5281/zenodo.15743600

PROPUESTA DE APLICACIÓN DEL MÉTODO DEL AULA INVERTIDA EN ELE: EXPERIENCIA EN CLASE DE EXPRESIÓN ORAL¹

Resumen: Aunque el modelo de aula invertida ha demostrado ser eficaz como metodología activa en diversos contextos educativos, son escasas las propuestas que lo aplican específicamente a la enseñanza de lenguas extranjeras. Este estudio aborda esa laguna al proponer y describir un escenario práctico para implementar el modelo invertido en clases de Español como Lengua Extranjera (ELE). En primer lugar, se definió y caracterizó el modelo invertido mediante una revisión exhaustiva de investigaciones relevantes en este ámbito, lo que permitió identificar sus principios fundamentales y aplicaciones más destacadas. Posteriormente, se desarrolló un modelo descriptivo dirigido a docentes de ELE, proporcionando pautas concretas para su implementación en el aula. Como parte de este enfoque, se diseñó una propuesta didáctica enfocada en la expresión oral. Esta propuesta integra tanto los fundamentos teóricos como actividades prácticas, además de establecer una distribución clara de metas entre el docente y los estudiantes. Asimismo, incluye criterios de evaluación para cada etapa, garantizando un enfoque estructurado y coherente que facilita el logro de los objetivos de aprendizaje. En nuestra experiencia, tres elementos han sido clave para potenciar el aprendizaje activo en este contexto: la flexibilidad, que permite adaptar las actividades a las necesidades del grupo; el tiempo, que se optimiza al trasladar parte del trabajo fuera del aula; y la creatividad, que fomenta un entorno dinámico y participativo. Este estudio demuestra que el modelo invertido no solo es viable en la enseñanza de ELE, sino que también contribuye significativamente a mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes de manera efectiva.

Palabras claves: Aprendizaje invertido, didáctica de la lengua, español como lengua extranjera, expresión oral, actividades, creatividad.

A PROPOSAL TO APPLY THE FLIPPED CLASSROOM METHOD IN ELE: EXPERIENCE IN ORAL EXPRESSION CLASS

Abstract: Although the flipped classroom model has proven to be effective as an active methodology in various educational contexts, there are few proposals that apply it specifically to the teaching of foreign languages. This study addresses this gap by proposing and describing a practical scenario for implementing the flipped model in Spanish as a Foreign Language (ELE) classes.

First, the flipped model was defined and characterized through an exhaustive review of relevant research in this field, which allowed for the identification of its fundamental principles and most notable applications. Subsequently, a descriptive model was developed for ELE teachers, providing concrete guidelines for its implementation in the classroom.

¹ Insaf **Djebbari**, Universidad de Alicante, djebbariinsaf@yahoo.com
Carmen **Marimón Llorca**, Universidad de Alicante, marimon@ua.es

Received: January 16, 2025 | Revised: May 5, 2025 | Accepted: May 19, 2025 | Published:
June 30, 2025



As a part of this approach, a didactic proposal focused on oral expression was designed. This proposal integrates both theoretical foundations and practical activities, while also establishing a clear distribution of goals between teachers and students. Additionally, it includes evaluation criteria for each stage, ensuring a structured and coherent approach that facilitates the achievement of learning objectives.

In our experience, three elements have been key to enhancing active learning in this context: flexibility, which allows for the adaptation of activities to the group's needs; time, which is optimized by shifting part of the work outside the classroom; and creativity, which fosters a dynamic and participatory environment. This study demonstrates that the flipped model is not only feasible in ELE teaching but also significantly contributes to improving students' communicative skills effectively.

Key words: *flipped learning, didactics of foreign languages, Spanish as a foreign language, oral expression, activities, creativity.*

1. Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera implica desarrollar habilidades para desenvolverse en situaciones comunicativas de distinta complejidad. Según el Marco Común Europeo de Referencia (2002), los aprendientes son agentes sociales, y su aprendizaje debe incluir no solo conocimientos lingüísticos, sino también aptitudes comunicativas para la acción.

La pasividad es un problema común en las aulas. Restrepo Gómez (2009, p. 105) señala que los estudiantes desean estar activos, compartir, cuestionar y participar. Esto ha impulsado metodologías activas, como la clase invertida o *flipped classroom* (Prieto Martín, 2017, p. 7), que centran el aprendizaje en la experiencia y creatividad del alumno.

Aunque esta metodología se utiliza principalmente en las ciencias exactas (Bueno-Alastuey y Galar, 2017, p. 35), creemos que el aprendizaje de lenguas extranjeras también se beneficia de un enfoque orientado a la acción. Sin embargo, los docentes de ELE enfrentan desafíos debido a la falta de propuestas didácticas específicas, especialmente en la enseñanza de la expresión y comprensión oral o escrita.

Este artículo tiene como objetivo principal ofrecer a los docentes de ELE en niveles avanzados un modelo para invertir sus clases, contribuyendo a combatir la pasividad estudiantil. Además, busca proporcionar una guía práctica para docentes que experimentan por primera vez con esta metodología, inspirar la creación de nuevas propuestas y fomentar estudios futuros sobre el aprendizaje invertido en ELE.

En este trabajo presentamos un diseño de clase invertida para la expresión oral en ELE, aplicado en la Universidad de Orán 2, Argelia. El artículo se divide en dos partes: un marco teórico, donde definimos los elementos clave de la metodología invertida, sus fortalezas, debilidades y etapas esenciales; y una propuesta didáctica, que concreta estos fundamentos en un diseño práctico, ofreciendo herramientas para futuros experimentos en el aprendizaje invertido.



2. El aula invertida en la enseñanza de lenguas extranjeras

La clase invertida, o flipped classroom, es una metodología activa comúnmente aplicada en niveles avanzados para diversos campos del saber. Su objetivo principal es alterar el orden tradicional de la clase, trasladando actividades normalmente realizadas en el aula al hogar y viceversa. Este proceso, conocido como flippear o invertir, implica no solo un cambio de tiempo y espacio (casa y aula) sino también una transformación en los roles de docentes y estudiantes (Prieto Martín, 2017).

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002, p. 4) enfatiza la necesidad de métodos que promuevan la independencia de pensamiento, juicio y acción, junto con habilidades sociales y responsabilidad. Desde esta perspectiva sociocultural, la metodología invertida cumple estas exigencias al priorizar tanto el contenido lingüístico como el aprendizaje personalizado (Rodríguez y García-Merás, 2015).

El aula invertida se alinea con el enfoque orientado a la acción adoptado por el MCER, que vincula la enseñanza, aprendizaje y evaluación con el uso práctico de la lengua en tareas reales. Según Romero Rivera (2020), esta metodología optimiza el tiempo en clase para actividades comunicativas reales.

Investigaciones como las de Pacheco Salazar y Vicente Guillermo (2021) destacan que las habilidades receptivas pueden desarrollarse mediante autoaprendizaje, mientras que las productivas requieren la guía del docente. Además, autores como Öztürk y Çakıroğlu (2021) confirman que este modelo proporciona flexibilidad en el acceso a recursos, facilita la gestión autónoma del aprendizaje y permite dedicar más tiempo en clase a actividades prácticas y comunicativas.

Filiz y Benzet (2018) analizaron estudios sobre el modelo de aula invertida en la enseñanza de lenguas extranjeras. Según ellos, el inglés como lengua extranjera representa el 76% de las investigaciones, seguido por el español (10%), el chino (8%) y otras lenguas como francés, italiano y japonés (2%). Estos datos reflejan un predominio del inglés y menor atención al español, lo que destaca la necesidad de profundizar en su aplicación al español como lengua extranjera (ELE), principal objetivo de nuestro estudio.

Diversas investigaciones han abordado la implementación del aula invertida en ELE, centrándose en su viabilidad y efectos en el aprendizaje. Kanninen y Kristina (2015) evaluaron esta metodología en la Universidad de Turku, concluyendo que presenta ventajas frente a métodos tradicionales, aunque la independencia requerida puede ser un desafío para algunos estudiantes.

Herero y Sergio (2020), a través de un webinar con profesores de ELE, señalaron que esta metodología es útil, destacando la integración de actividades como la comunicación, producción oral y escrita, y el input lingüístico para optimizar el aprendizaje. López (2020) encontró, que en la enseñanza secundaria, el aula invertida favorece el aprendizaje activo y adaptado a las habilidades individuales, aunque enfrenta retos como resistencia de docentes y alumnos y la falta de planificación.

Berdí (2021), en un estudio con estudiantes chinos en la Universidad de Zaragoza, evidenció mejoras en comprensión y producción lingüística, participación, autoconfianza y motivación. Además, destacó el éxito en actividades comunicativas y el desarrollo integrado de destrezas orales y escritas.



Por último, ELE Internacional (2023) subraya que el aula invertida es eficaz para atender la diversidad de niveles lingüísticos y estilos de aprendizaje en ELE, proporcionando más tiempo en clase para tareas complejas, incluidas gramática y cultura.

3. Fases para planificar clases invertidas de ELE

Para invertir clases de ELE, el docente debe seguir ciertas fases. Según Touron y Santiago (2015), y respaldado por el trabajo de Bishop y Verleger (2013), la implementación del aula invertida en lenguas consta de cuatro etapas esenciales: planificación del contenido y tareas de cada sesión; selección de herramientas, plataformas de difusión y materiales; preparación del guion, grabación y edición del video; y finalmente, diseño de cuestionarios, actividades y criterios de evaluación.

3.1.1. Planificar el contenido y las tareas

Esta etapa supone reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, las necesidades del alumnado, las características del centro educativo, los objetivos de la clase, posibles dificultades, y la elección y adaptación del material al modelo invertido. También es esencial explicar a los estudiantes el uso de esta metodología, resaltando sus características, objetivos y beneficios para enriquecer su experiencia. Según Kvanagh, Reidseman, Hadgraft y Smith (2017), quienes realizaron un estudio detallado sobre la implementación del aprendizaje invertido, los estudiantes responden mejor cuando comprenden el enfoque del aprendizaje invertido y participan activamente con sugerencias, retroalimentación y evaluación. Este estudio demostró que el compromiso de los estudiantes aumenta significativamente cuando se sienten parte del proceso de aprendizaje. Los estudiantes responden mejor cuando comprenden el enfoque del aprendizaje invertido y participan activamente con sugerencias, retroalimentación y evaluación.

3.1.2. Diseño de la clase

Se debe considerar tres momentos del aprendizaje: antes, durante y después de la clase. La metodología del aula invertida está relacionada con la taxonomía de Bloom, que ayuda a estructurar los niveles cognitivos alcanzados en cada etapa.

3.1.3. Antes de la clase

En esta fase, se envían contenidos y materiales a los alumnos, quienes trabajan en niveles básicos de la taxonomía de Bloom: recordar (estableciendo conexiones entre conocimientos previos y nuevos) y comprender (descodificando e interpretando mensajes y conocimientos). Los estudiantes deben leer, visualizar y explorar los temas para estar preparados para las actividades en clase.



A. La grabación de un video educativo

Según Sandoval et al (2016), quienes investigaron sobre los componentes esenciales de los videos educativos, para la creación de un video educativo se deben cuidar algunos elementos fundamentales:

- Elegir temática: A partir del material lingüístico, se genera el tema principal del video, que depende de los objetivos de la clase.
- Redactar el guion del video: El guion consiste en un documento que contiene el contexto del video, su estilo y la sinopsis.
- Seleccionar el escenario: Seleccionar las escenas y su descripción en cada etapa: introducción, desarrollo y conclusión.
- Elementos interactivos: Elegir plantillas que correspondan al tema, usando imágenes, sonidos y efectos adecuados.
- Tiempo: La duración del video no debe superar los 8/10 minutos para mantener la atención de los alumnos.
- Difusión: La publicación del video debe ser en una plataforma de fácil acceso para los estudiantes.

B. La difusión de los materiales

El docente debe elegir la forma de transmisión de los materiales (video, textos, mapas mentales, pódcast, etc.) según las características de su institución, las preferencias de los discentes y la facilidad de acceso. Para verificar que los discentes han consultado y comprendido los contenidos, se puede crear un cuestionario en Google Forms con preguntas directas sobre los conceptos esenciales e ideas principales.

3.1.4. Durante la clase

El éxito de esta metodología depende en gran medida de las actividades que se plantean en clase. Se debe reflexionar sobre los siguientes elementos:

- La duración: Distribuir el tiempo para dedicar a cada actividad la cantidad adecuada de tiempo para aplicar los conocimientos aprendidos en contextos concretos.
- Los objetivos: Fijar el objetivo principal y los objetivos específicos de cada actividad.
- Las competencias: Seleccionar las competencias y habilidades que los discentes tienen que activar y desarrollar durante las actividades para la resolución de problemas y el tratamiento de casos específicos.
- La estructura y organización de tareas: Estructurar las actividades y decidir cómo se desarrollan, cómo se forman los grupos y cómo se distribuyen las metas, así como el orden de actividades según su dificultad y complejidad.



- El estilo de las actividades: Elegir el estilo de las actividades y la forma de presentarlas (actividades interactivas, lúdicas, de reflexión, de análisis, de creatividad, etc.).

3.1.5. Después de clase

El docente puede proporcionar materiales adicionales para que los estudiantes reflexionen sobre el tema y exploren nuevas perspectivas. Esta fase también es útil para la evaluación mediante un portafolio, lo que permite medir el progreso, identificar dificultades, equilibrar los contenidos, mejorar las tareas y reconocer errores.

4. Propuesta didáctica

4.1. Diseño, método e informantes

- Datos informativos del grupo

Número de estudiantes	Nivel universitario	Años del estudio de la lengua española	Nivel lingüístico	Centro educativo	Nacionalidad	Edad
35	Master 2	Entre 5-8 años de aprendizaje.	Intermedio-avanzado.	Universidad de Oran2	Argelina.	Entre 22/38

Tabla 01: Datos informativos de los participantes

- Características del centro educativo

La Universidad de Oran2, en la facultad de lenguas extranjeras, cuenta con el departamento de lengua española, uno de los más antiguos en Argelia dedicado a la enseñanza del español, que solo se imparte en cinco universidades del país. El programa LMD (Licenciatura, Máster, Doctorado) se compone de tres años de grado, dos de máster y tres de doctorado. La universidad recibe estudiantes de diversas ciudades del noroeste de Argelia y ofrece un programa equilibrado sobre la lengua española (lingüística, oral, escrito, gramática) y su cultura (civilización, literatura, sociolingüística). Cada curso incluye asignaturas clave para desarrollar las destrezas escrita y oral. Los docentes eligen su metodología y materiales según las necesidades de los estudiantes, aunque la disponibilidad de medios tecnológicos es limitada.

- Objetivos



- Fomentar diversos modos de creación lingüística como el diálogo, las escenas y la interacción.
 - Reforzar el sentido de la cooperación en la realización de tareas.
 - Estimular el valor de los aprendientes en el aula.
 - Escuchar de forma activa y hablar con fluidez.
 - Captar la atención, entretener usando el humor, informar y persuadir.
 - Superar las barreras afectivas como el miedo, la timidez y el estrés.
- **Competencias claves**
- La competencia comunicativa y la interacción.
 - La competencia digital.
 - Aprender a aprender.
 - La competencia lingüística y metalingüística.
 - La argumentación y la participación activa en debates.

- **Material didáctico**

Hemos elegido las columnas sobre lengua como material didáctico de índole periodística. Las CSL, según Marimón Llorca (2019, p. 14) «son textos que tratan sobre la lengua, publicados en la prensa y constituyen la expresión libre de la ideología lingüística de un individuo que, con periodicidad, vierte sus opiniones sobre el uso que sus contemporáneos realizan de ella». Este tipo de materiales permite obtener una mejor comprensión sobre los usos de la lengua y los conocimientos socioculturales, además de empujar a los estudiantes para reflexionar sobre las diferentes situaciones comunicativas.

4.2. Puesta en práctica de la clase invertida

- **Antes de clase**

Secuencia	Imagen	Audio/ texto	Tiempo
Introducción	<p>Imágenes de celebridades que obtuvieron premios como el Óscar (de Pinterest).</p> <p>Imagen de premios</p> <p>Video cinemático</p>	<p>Se empieza por el sonido de los aplausos junto a las imágenes de las celebridades y la frase del “Óscar goes to...”</p> <p>Sonido del instrumento de batería</p> <p>Y luego empezamos por la siguiente introducción:</p> <p>(tonalidad específica de voz para atraer la atención y la curiosidad)</p> <p>Imagina si, después de esta frase, escuchas tu nombre. “El óscar, la</p>	1.5 Min



	Presentación de PowerPoint.	<p>medalla, el premio, goes to you, es para ti”</p> <p>Sí, eres tú el ganador del premio después de tantos intentos, competiciones, esfuerzos...</p> <p>Es tu oportunidad para expresar tus sentimientos de gloria y felicidad. Todos te están escuchando para describir lo que sientes para inspirar a otras personas que quieren estar en tu lugar.</p> <p>Pero.....</p> <p>¿Qué dices? ¿Cómo lo vas a decir?</p> <p>¿Cuántos adjetivos tienes en tu almacén para describir este momento?</p> <p>¿Cómo vas a estructurar tu discurso?</p>	
El desarrollo	<p>Mostrar el texto en la pantalla y el nombre del columnista “Alex Grijelmo”</p> <p>Una infografía que da algunos consejos sobre el discurso oral.</p>	<p>No me digas que vas a usar el adjetivo preferido por los deportistas, cantantes, cocineros, artistas en general y demás familia cuando han de comentar ante el micrófono un gran éxito. [...] fragmento de la CSL. Hablar de la importancia del uso de diferentes adjetivos que pueden expresar el mismo significado con más o menos intensidad.</p> <p>Sustituir <i>increíble</i> por una lista de otros adjetivos.</p> <p>Leer y explicar los contenidos de la figura.</p>	5 min
Conclusión	<p>Mostrar la lista de los consejos en la pantalla.</p> <p>Imagen “The End “</p>	<p>Dar las conclusiones de esta forma: Para que no se te escapen las palabras y no sientas que tu paleta de adjetivos es limitada, tienes que estar siempre preparado para expresar tus sentimientos con el uso de diferentes adjetivos. Por ello, se puede:</p> <p>Preparar una lista de adjetivos y expresiones para mejorar tu expresividad y mostrar al público el lujo y la riqueza de tu vocabulario. Buscar el significado de los adjetivos y sus sinónimos para evitar la repetición.</p> <p>Saber cómo estructurar tu discurso con coherencia y cohesión.</p> <p>Practicar varias veces delante de tu espejo.</p> <p>Sonido del instrumento de batería otra vez (terminar la parte de la introducción)</p>	2 min



		Si, eres tú el ganador. Y ahora puedes expresar lo increíble que era tu experiencia.	
--	--	--	--

Tabla 02: el guion del video que hemos elaborado en YouTube.

Se comparte el video que hemos creado y subido en YouTube además del enlace, en la columna sobre lengua en los siguientes enlaces:

https://www.youtube.com/watch?v=_ekmjzK-cS0

<https://elpais.com/ideas/2022-09-29/increible-pobreza-de-adjetivos.html>

luego responder a las siguientes preguntas en Google Forms:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdOTHXsUd0h02FAODclKRcv3pHRbb82gGXlq3wSjdazqgBBJQ/viewform?usp=pp_url

- En clase

Pre-actividad: Dos verdades y una mentira

Los estudiantes en esta actividad tienen que preparar tres informaciones, dos verdades y una mentira sobre el texto que han leído. La mentira no tiene que ser obvia. Después, cada uno va a leer sus textos y los demás tienen que reconocer donde está la mentira.

Criterios de la evaluación

- La capacidad de transformar lo que han leído en las oraciones con su propio estilo.
- La complejidad de detectar la mentira.
- La forma de presentar sus informaciones a los compañeros (el tono de voz, la corrección del estilo, la pronunciación) porque se trata de una clase de oral.
- La interacción y la participación para identificar las mentiras en las oraciones de los demás.

Actividad 01: Dinámica Ice-Breakers o Rompe Hielo

Esta actividad, además de trabajar la competencia comunicativa, trabaja la interacción entre los miembros del grupo y la adaptación con otros miembros que no tienen una relación directa. Permite esforzar y favorecer las relaciones entre el grupo y mejorar las habilidades de comunicación. En esta actividad, se reúne a estudiantes que nunca han trabajado juntos y se forman grupos de 4 hasta 6 miembros; estos últimos tienen que responder de forma grupal:

- ¿Cómo se caracterizan este tipo de textos? Cita dos características.
- Elige otro título para la columna y justifica por qué.
- Explica esta frase “Las palabras son baratas, y retratan las carencias del pensamiento o sus caudales”.
- ¿Piensas que es mejor improvisar o preparar su discurso oral? (justifica tu respuesta).



Tiempo: 7 minutos para formar los grupos (hablar entre ellos y romper el hielo); 15 minutos para responder a las preguntas y diez minutos para la lectura de las repuestas en el aula.

Criterios de evaluación

- El trabajo del grupo (la organización, la distribución de metas, la cooperación)
- El lenguaje usado en las respuestas (la corrección gramatical, la coherencia y cohesión de ideas)
- La reflexión y los argumentos usados para justificar las respuestas.
- La fluidez y la forma de dar las respuestas de forma oral.

Actividad 02: Pequeñas escenas

Los estudiantes del mismo grupo (de la actividad anterior) deben formar parejas. Cada pareja representará una breve escena entre un entrevistador y un entrevistado. Deben imaginar una situación en la que uno de ellos ha ganado algo en cualquier ámbito (deporte, educación, arte, literatura, etc.) y responder a las preguntas del entrevistador. Es importante utilizar los adjetivos aprendidos en la CSL.

Tiempo: Siete minutos para la preparación de ideas (tienen que improvisar) y el resto del tiempo para las presentaciones.

Criterios de evaluación

- La capacidad de usar lo aprendido en una situación concreta.
- La improvisación y la adecuación a situaciones comunicativas inhabituales.
- El respeto de roles y turnos.
- Vivir en el rol, el lenguaje del cuerpo, las interacciones.
- La expresividad y la fluidez.
- La creatividad

4.3. Evaluación

Contenido	Criterio de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p><i>Antes de la clase</i></p> <p>Visualización del video/ La lectura de las columnas sobre lengua.</p>	<p>Recuperar los conocimientos previos y relacionarlos con los nuevos.</p> <p>Leer, identificar las palabras claves e ideas principales.</p> <p>Responder a las preguntas con corrección.</p> <p>Usar el vocabulario aprendido en otros ejemplos.</p>	<p>Procesos de lectura e interpretación de textos.</p> <p>Interpretación de los discursos orales.</p>
<p><i>En el aula</i></p> <p>La realización de las actividades</p>	<p>Cooperar con los compañeros para resolver problemas.</p> <p>Participar en las actividades de forma activa.</p>	<p>Adecuarse a las situaciones comunicativas.</p> <p>Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.</p>



	<p>Transformar los conocimientos aprendidos en actitudes. Participar en debates (respetar los roles, saber cuándo es pertinente intervenir y cuando no, saber usar argumentos, usar críticas constructivas, ser comprensivos, no criticar para criticar) Respetar el tiempo durante las actividades.</p>	<p>Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje. Actitudes hacia el lenguaje. La participación en un debate.</p>
--	--	---

Tabla 03. Los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Fuente: elaboración propia

5. Resultados y discusión

Antes de la clase

Todos los estudiantes han podido leer la columna sobre lengua en la página web de *El País* y han visualizado el video en YouTube. La mayoría de los estudiantes ha disfrutado del video, y algunos comentarios reflejan su entusiasmo y la utilidad del material:

Participante 01: “He visto el video en autobús ayer en camino a casa. Me ha gustado muchísimo el ritmo del video y su estilo, que es muy parecido al de los videos de entretenimiento.”

Participante 02: “El video es muy útil. Me ha gustado que es corto, se puede ver en cualquier lugar. El lenguaje es fácil y comprensible, el tono de voz y las imágenes han facilitado mucho la comprensión y la adquisición de nuevos conocimientos.”

Participante 03: “El video me ha enseñado muchas cosas para lo corto que es y me ha motivado a leer el texto y preparar ideas para participar en clase.”

En cuanto a las preguntas en Google Forms, solo el 47% de los estudiantes ha respondido. De ellos, el 80% ha respondido correctamente a las preguntas de elección múltiple, lo que nos asegura que han consultado los materiales. Además, en las preguntas donde se pedían ejemplos con el uso de los adjetivos aprendidos, como “la inteligencia es una cualidad muy impresionante”, “la Mona Lisa es una pintura inolvidable” y “ese atleta ha mostrado un formidable espíritu deportivo”, hemos observado que los estudiantes también ofrecieron sugerencias valiosas para mejorar la expresión oral, tales como: “piensa antes de hablar”, “confía en ti mismo ignorando la idea de que van a reírse cuando estás hablando”, “prepara una lista de expresiones para usar en conversaciones orales”, “busca el significado y los sinónimos de palabras para enriquecer tu vocabulario”, “estructura tu expresión y practica varias veces delante del espejo o con los amigos”.

Durante la clase

La pre-actividad de "una verdad y dos mentiras" facilitó una mejor comprensión de los contenidos, motivó a los estudiantes, dinamizó la clase e incluyó a todos los alumnos en la participación, creando un ambiente competitivo e interactivo. La dificultad de esta actividad radica en generar una "mentira" que no sea fácilmente reconocible, lo que fomenta la



creatividad en los estudiantes. **Ejemplo de un participante:** “Las verdades son: Para mejorar su léxico, se tiene que preparar una lista de palabras, y el uso de ‘increíble’ como adjetivo ofrece expresividad. La mentira es: ‘*formidable* tiene la misma frecuencia de uso que *increíble*’.”

Respondiendo a nuestro **primer objetivo**, el aula invertida nos ha permitido fomentar diversos modos de creación lingüística, los comentarios muestran cómo los estudiantes no solo comprendieron el material, sino que también lo utilizaron para crear ejemplos propios, lo que fomenta diversos modos de creación lingüística, como el diálogo y la formulación de ejemplos prácticos.

Objetivo 2: Reforzar el sentido de la cooperación en la realización de tareas

En la actividad grupal "dinámica del ice break", algunos estudiantes mostraron resistencia a trabajar con nuevos compañeros. Sin embargo, después de explicar que el objetivo era salir de la zona de confort e interactuar con otros miembros, la mayoría se adaptó bien. Esta actividad no solo favoreció la interacción, sino también el desarrollo de competencias de cooperación, flexibilidad, escucha activa y empatía, esenciales para el trabajo en equipo.

Objetivo 3: Superar las barreras afectivas como el miedo, la timidez y el estrés

La actividad de "ice break" permitió a los estudiantes superar inicialmente sus barreras afectivas, como el miedo o la timidez, al trabajar con compañeros nuevos. La reflexión consciente sobre fenómenos lingüísticos, como se observa en las respuestas de los miembros del grupo 03, también ha promovido un espacio de autoevaluación y crecimiento. **Ejemplo:** “Sobre la forma, podemos decir que el texto es breve, el título es largo, también contiene un subtítulo, y los párrafos no están justificados. El estilo es creativo, subjetivo, humorístico, crítico y analítico, utilizando un lenguaje comprensible.”

Objetivo 4: Escuchar de forma activa y hablar con fluidez

En esta actividad, los estudiantes fueron capaces de escuchar activamente a sus compañeros y formular sus respuestas de manera fluida, lo que permitió un intercambio significativo de ideas.

En las tareas finales, los estudiantes trabajaron en parejas para crear escenas y situaciones comunicativas que les permitieron aplicar los conocimientos aprendidos a lo largo de la clase. Aunque muchos estudiantes temían hablar frente a un público, hemos creado un ambiente relajado, donde compartimos nuestras propias experiencias y enfatizamos que el error es una oportunidad de aprendizaje.

Objetivo 5: Captar la atención, entretener usando el humor, informar y persuadir

La variedad de temas elegidos para las escenas (por ejemplo, "Recibir un premio Nobel en Literatura", "La mejor influencer de 2022" o “reina de shopping” o “el mejor cortometraje del año”) mostró la capacidad de los estudiantes para captar la atención y usar el humor y la persuasión en sus presentaciones. Esta actividad no solo facilitó el uso de adjetivos como “formidable”, “impresionante”, “fabuloso”, “inesperado”, “gigantesco”, sino que también permitió a los estudiantes ser creativos y expresar sus ideas de manera efectiva.

De nuestra experiencia podemos sacar las siguientes conclusiones:

Antes de usar cualquier nueva estrategia o metodología, se tienen que abandonar los prejuicios sobre el éxito o el fracaso de esta misma. El aprendizaje invertido nos ha facilitado el tratamiento de materiales didácticos con profundidad para sacar el máximo de conocimientos del soporte didáctico, como de las columnas sobre lengua. Consideramos el



tiempo, la flexibilidad y la creatividad como las características más beneficiosas de la clase invertida en el aula de ELE.

Como cualquier propuesta didáctica, la aplicación del modelo invertido presenta algunos inconvenientes. Hemos encontrado dificultades en la creación de contenidos digitales, la realización del video, la preparación de actividades, la comunicación con los discentes, la evaluación continua para asegurarse de que han recibido y consultado los materiales, lo que cuesta mucho trabajo por parte del docente. Pensamos que la cooperación y el intercambio de materiales entre docentes facilitarán mucho esta tarea.

6. Conclusión

La era digital ha impulsado un entorno laboral competitivo que valora la renovación y la creatividad en todos los campos, incluida la didáctica de lenguas extranjeras, la cual debe adaptarse al avance tecnológico. Este estudio muestra cómo la clase inversa permite a los alumnos adquirir competencias y conocimientos significativos, fomentando el "aprender a aprender", la competencia comunicativa e intercultural, la competencia digital y la cooperación. Se presenta un modelo de clase invertida para una clase de ELE de expresión oral en estudiantes de Máster en la Universidad de Oran². Se destaca la escasez de materiales específicos en español y se explican las fases para su implementación. La experiencia demuestra la eficacia del aula invertida en trabajar contenidos lingüísticos y habilidades como la comprensión lectora, expresión oral y comprensión auditiva. Sin embargo, se identifican limitaciones como la dificultad en la preparación de materiales y la falta de familiaridad con el método por parte de los alumnos. Se espera que esta propuesta inspire a otros docentes a crear y compartir más recursos para sus clases invertidas.

Referencias bibliográficas

- Berdí, A., 2021, «Estudio sobre mejoras lingüísticas en aulas invertidas con estudiantes chinos», Universidad de Zaragoza.
- Bishop, J., & Verleger, M. A., 2013, «The Flipped Classroom: A Survey of the Research», ASEE National Conference Proceedings.
- Bueno-Alastuey, M. C., & Galar, C., 2017, «Active methodologies in language teaching: The flipped classroom model», *Revista de Educación*, 35, p. 35-52.
- ELE Internacional, 2023, «Eficacia del aula invertida en ELE», *Revista ELE Internacional*.
- Filiz, O., & Benzet, A., 2018, « A Review of Flipped Classroom Studies in Language Education », *Journal of Educational Studies*, 45, p. 23-30.
- Herero, S., 2020, «Metodologías activas en la enseñanza de ELE: una mirada práctica», Webinar con profesores de ELE.
- Kanninen, K., & Kristina, T., 2015, «Métodos innovadores de enseñanza de lenguas: el aula invertida en la Universidad de Turku», Prensa Universitaria de Turku.
- Kvanagh, S., Reidseman, C., Hadgraft, R., & Smith, R., 2017, «Compromiso estudiantil a través de metodologías de aprendizaje invertido», *Journal of Educational Innovation*, 12.3, p. 45-59.
- López, J. A., 2020, «El aula invertida en secundaria: aprendizaje adaptativo en ELE», *Revista de Innovación Educativa*, 8.4, p. 34-47.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), 2002, Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Marimón Llorca, C., 2019, «Columnas sobre lengua como recurso didáctico en ELE», *Revista de Lingüística Aplicada*, 14, p. 14.



- Öztürk, M., & Çakıroğlu, U., 2021, «Aprendizaje flexible con aulas invertidas en la enseñanza de lenguas», *Educational Technology Research*, 29, p. 67-89.
- Pacheco Salazar, C., & Vicente Guillermo, J., 2021, «Desarrollo de habilidades lingüísticas en aulas invertidas», *Revista Latinoamericana de Educación*, 27.5, p. 15-29.
- Prieto Martín, P., 2017, *Innovación educativa: Del aula tradicional al aula invertida*, Madrid, Ediciones Didácticas.
- Restrepo Gómez, E., 2009, *Psicología del aprendizaje en contextos educativos*, Medellín, Fondo Editorial.
- Rodríguez, J., & García-Merás, P., 2015, «Metodologías activas en la enseñanza de lenguas: Enfoques prácticos», *Revista de Didáctica Lingüística*, 5.2.
- Romero Rivera, J., 2020, «Metodologías activas en ELE: Una mirada desde el aula invertida», *Revista de Didáctica de ELE*, 15, p. 45-63.
- Sandova, P., et al., 2016, «Componentes esenciales para videos educativos», *Journal of Educational Media Studies*, 29.3, p. 23-38.
- Touron, J., & Santiago, R., 2015, *Metodologías de aula invertida: Innovación y aprendizaje personalizado*, Pamplona, Ediciones Educativas.
- Artículo de El País, 2022, «Increíble pobreza de adjetivos», <https://elpais.com/ideas/2022-09-29/increible-pobreza-de-adjetivos.html> (consultado el 13 de febrero de 2023).
- Video en YouTube, 2023, https://www.youtube.com/watch?v=_ekmjzK-cS0 (consultado el 15 de enero de 2024).

Insaf **Djebbari** es doctoranda en la Universidad de Alicante (España), adscrita al Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura. Su investigación se centra en la didáctica de lenguas extranjeras, con un enfoque especial en el aprendizaje activo mediante el modelo de aula invertida y el uso de materiales auténticos, como las columnas sobre lengua en la prensa española. Forma parte del grupo de investigación Metapres: El discurso metalingüístico en la prensa española, dirigido por la Dra. Carmen Marimón Llorca. Ha participado en congresos nacionales e internacionales, y cuenta con publicaciones en capítulos de libro y revistas científicas. Su trabajo contribuye al desarrollo de metodologías innovadoras para la enseñanza del español como lengua extranjera, especialmente en contextos universitarios.

Carmen **Marimón Llorca** es profesora titular de Lengua Española en la Universidad de Alicante. Doctora en Filosofía y Letras, su investigación se centra en el análisis del discurso, la retórica, la lexicografía y las ideologías lingüísticas, con especial énfasis en el columnismo lingüístico en la prensa española. Dirige el proyecto METAPRES, dedicado al estudio del discurso metalingüístico, y forma parte de destacados grupos de investigación como GRIALE, IULMA y CIRCULA. Entre sus publicaciones más relevantes se encuentran *El columnismo lingüístico en España desde 1940* (2019), *Ideologías sobre la lengua y medios de comunicación escritos. El caso del español* (2019), *Análisis de textos en español: teoría y práctica* (2008), y *El columnismo lingüístico frente a la cambiante realidad de las lenguas* (2024). También ha coeditado obras sobre comunicación intercultural y lenguaje inclusivo. Ha dirigido numerosas tesis doctorales en las áreas de didáctica del español, análisis del discurso y estudios sobre la lengua en los medios de comunicación, consolidándose como una referencia en el ámbito de la lingüística aplicada al español.



DOI : 10.5281/zenodo.15743618

ANALYSE DE L'INTERPELLATION SOCIO-DISCURSIVE DANS LES SLOGANS DE COMMUNICATION GLOBALE DES NATIONS UNIES: ÉTUDE CONTRASTIVE ENTRE LE FRANÇAIS ET L'ARABE PAR RAPPORT À L'ANGLAIS¹

Résumé : Le propos de notre étude est de baliser le champ de l'interpellation socio-discursive dans les slogans conçus dans le cadre de la communication globale entreprise par les Nations Unies. Pour ce faire, nous procéderons à une étude contrastive entre les slogans reproduits en langues française et arabe, par rapport aux slogans conçus en anglais. Nous nous proposons d'examiner les procédés d'interpellation socio-discursifs mis en œuvre dans les trois langues, afin d'identifier les stratégies de traduction mobilisées et d'évaluer dans quelle mesure elles influencent l'efficacité et l'impact du message auprès du public cible. Cette analyse interroge la capacité des versions traduites à restituer l'effet perlocutoire de l'interpellation. La présente étude nous offrira la possibilité de mieux cerner les dynamiques qui sous-tendent la traduction des slogans de communication globale, en identifiant les défis inhérents à la reproduction de l'interpellation socio-discursive.

Mots-clés : communication globale, slogans, interpellation socio-discursive, traduction, acteur social

ANALYSIS OF SOCIO-DISCURSIVE ADDRESS IN THE GLOBAL COMMUNICATION SLOGANS OF THE UNITED NATIONS: A CONTRASTIVE STUDY BETWEEN FRENCH AND ARABIC IN RELATION TO ENGLISH

Abstract: The purpose of our study is to delineate the field of socio-discursive address in slogans developed within the framework of the global communication initiatives undertaken by the United Nations. To this end, we will conduct a contrastive analysis of slogans reproduced in French and Arabic in relation to their original English counterparts. Our objective is to examine the socio-discursive address mechanisms employed in the three languages to identify the translation strategies implemented and assess the extent to which they influence the effectiveness and impact of the message on the target audience. This analysis questions the ability of the translated versions to convey the perlocutionary effect of the address. Through this study, we aim to gain a deeper understanding of the dynamics underlying the translation of global communication slogans by identifying the inherent challenges in reproducing socio-discursive address.

Keywords: global communication, slogans, socio-discursive address, translation, social actor

¹ Passant **Essam**, Université d'Ain Shams, basantessam@hotmail.fr

Received: February 5, 2025 | Revised: April 7, 2025 | Accepted: May 19, 2025 | Published: June 30, 2025



1. Introduction

Dans une ère globalisée telle que la nôtre, une ère rythmée par une succession de défis sanitaires, environnementaux, économiques et sociaux, qui se chevauchent et s'entrelacent, la communication de masse sociétale s'impose comme étant l'un des canaux essentiels pour promouvoir des causes universelles et mobiliser des publics diversifiés afin de juguler les enjeux auquel le globe est confronté. Cette communication de masse exploite des stratégies discursives adaptées à des contextes culturels variés, tout en véhiculant des messages conçus pour transcender les frontières et amener le public à réagir. La mondialisation, combinée à la traduction et au numérique, favorise ainsi une circulation accrue de la communication de masse, ou de la communication globale.

À vrai dire, l'Organisation des Nations Unies est par excellence l'acteur pionnier dans le domaine de la communication de masse et dans le domaine de la sensibilisation globale, sa vocation étant de réaliser le progrès et la prospérité dans les quatre coins du globe. Elle contient en son sein un département spécialement dédié à la communication de masse, intitulé « *Département de la communication globale* ». Selon la page officielle de ce département, on transmet à des millions d'individus des informations crédibles qui leur permettent de participer à toute action menée par l'ONU « à travers des campagnes de sensibilisation, des journées mondiales, [et] des partenariats ».¹

La communication globale des Nations Unies s'adresse à un public multilingue, composé de la société civile, de parties prenantes, et d'individus du monde entier. Les parties sensibilisées ne sont donc pas de simples récepteurs, mais acquièrent dans ce discours engageant le statut d'acteur, puisque la communication globale cherche à déclencher une éventuelle adhésion chez le récepteur.

Au cœur de la communication globale et engageante de l'ONU, figure une composante significativement importante, à savoir le slogan. L'intégration du slogan dans la communication globale soulève de nombreuses interrogations : Comment le slogan interpelle-t-il les acteurs sociaux concernés par les causes soulevées ? Quelles stratégies d'interpellation socio-discursive entrent en jeu dans la conception des slogans ? Comment faire en sorte de reproduire un slogan dans une langue B où l'acteur social serait impliqué autant qu'il ne l'est dans le slogan original de la langue A ? A quel point les stratégies de traduction affectent-elles le degré d'interpellation du public cible ?

C'est à l'exploration de ces questions que nous allons nous livrer, en survolant les techniques d'inclusion et d'interpellation des acteurs sociaux dans les slogans en anglais d'une part, et leurs techniques de reproduction en français et en arabe d'une autre part. Notre corpus de slogans émane de campagnes de sensibilisation, de programmes, et de journées internationales produites par les agences relevant de l'ONU dans le cadre de leur communication globale, et sont collectés des sites web officiels de ces agences.

Évidemment nous n'allons pas nous attarder à analyser chaque slogan à part, mais nous allons essayer de les regrouper sous trois catégories selon la technique d'interpellation socio-discursive employée : Slogans au mode impératif, slogans avec marqueurs du possessif, et slogans avec énonciation subjective. Nous tâcherons de voir comment chaque

¹ <https://www.un.org/fr/departement-global-communications> (consulté le 2 octobre 2024)



mode interpelle et implique les acteurs sociaux à sa manière et comment le processus de reproduction multilingue et de traduction traite avec cette dynamique d'interpellation.

2. Le slogan dans la communication globale :

En effet, la communication globale constitue un appel à l'action qui est non seulement un discours ordinaire, mais également un discours de propagande sociétale, et ce discours « relève des actes directifs, c'est-à-dire, des actes de langage qui [...] constituent des tentatives de la part du locuteur de faire faire quelque chose par l'auditeur » (Barbeau, 2015 : 6).

Maingueneau nous affirme d'ailleurs que le texte de publicité ou de propagande « n'est pas étudié seulement comme une structure textuelle, un enchaînement cohérent de signes verbaux, ni comme un des éléments du marketing, mais comme une activité énonciative » (Maingueneau, 2011 : 2).

Partant des deux postulats précédents, tout discours véhiculé dans la communication globale et sociétale quel que soit son canal, est une activité énonciative et un acte directif. A en croire Maingueneau, une énonciation implique un certain échange « explicite ou implicite, avec d'autres énonciateurs, virtuels ou réels, [et] elle suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation à laquelle s'adresse l'énonciateur et par rapport à laquelle il construit son discours » (Maingueneau, 1998 : 40).

Pivot stratégique des campagnes de l'ONU, de ses initiatives, et de ses journées internationales, le slogan s'impose comme un vecteur discursif incontournable, en raison de sa capacité à synthétiser un message complexe en une formule concise, mémorable et percutante. Il est décrit selon Reboul, dont les travaux sur le slogan sont d'ailleurs fondateurs, comme étant une « formule concise et frappante, facilement repérable, polémique et le plus souvent anonyme, destinée à faire agir les masses » (Reboul, 1975 : 42).

Son efficacité repose sur sa faculté à agir comme un levier de persuasion, permettant de capter l'attention et de renforcer l'impact des campagnes quel que soit le public cible. À cet égard, le slogan, sous toutes ses formes, est un acte énonciatif pragmatique, souvent perçu comme un instrument visant à cristalliser l'essence de la communication. C'est pourquoi il constitue également un défi notamment dans le cadre de la communication multilingue.

A vrai dire, la communication globale de l'ONU, produite « dans plus de 80 langues [...] incarne le principe de multilinguisme promu par les Nations Unies et permet d'élargir son influence aux quatre coins du monde ». ¹ C'est pourquoi la démarche de reproduction du discours de communication globale dans différentes langues ne peut s'effectuer qu'à la lumière d'une approche fonctionnaliste et pragmatique, compte tenu du fait que la traduction pragmatique « porte sur les textes ayant avant tout une visée de communication [...], et s'attache essentiellement à restituer une intention » (Froeliger, 2013 : 244).

En effet, cette reproduction multilingue présente des enjeux spécifiques, dans la mesure où elle ne se limite pas à une simple transposition linguistique. Le traducteur - concepteur second du slogan- joue un rôle clé en tant que médiateur culturel. Il se focalise sur « la question de la finalité pragmatique du message et pense sa traduction en *fonction* d'un but précis, généralement un *effet* à produire sur le récepteur » (Guidère, 2009 : 420).

¹<https://www.un.org/fr/departement-global-communications> (consulté le 2 octobre 2024)



Sous ce prisme pragmatique, nous pouvons ancrer notre travail dans l'approche *fonctionnaliste*, ayant comme repère, la fonction et l'effet du texte source, et évidemment sur la théorie du *Skopos*, ayant comme repère la finalité du texte original.¹

3. Reproduction de l'interpellation socio-discursive dans le slogan :

En effet, les slogans de communication globale sont conçus pour interpeller directement des acteurs sociaux en mobilisant des référents communs, des valeurs partagées ou des représentations collectives. La socio-discursivité du slogan repose sur la capacité de ce dernier à agir comme un outil de communication stratégique, où le discours n'est pas uniquement une transmission d'information, mais un moyen d'inciter à l'action, du fait que son propos essentiel est de « "faire marcher" les gens, les faire agir sans qu'ils puissent discerner la force qui les pousse » (Reboul, 1975 :10), et ce via de nombreuses stratégies, dont des stratégies d'interpellation et d'inclusion de récepteurs.

Ainsi, la traduction de ces slogans ne se limite-t-elle pas à un transfert linguistique : elle nécessite une adaptation subtile qui maintienne la fonction d'interpellation, et son dynamisme discursif, afin de garantir que le message traduit engage les publics visés de manière équivalente ou comparable à l'original. Nous allons donc nous attaquer au défi de reproduction de l'interpellation socio-discursive dans les slogans en commençant par la première catégorie composée de slogans au mode impératif et en observer les mécanismes de reproduction en français et en arabe, par rapport à l'anglais.

3.1. Slogans au mode impératif :

(1)

Anglais	Français	Arabe
"Pledge to pause" https://news.un.org/en/story/2020/10/1075742 (consulté le 12/8/2024)	« Marquons une pause » https://news.un.org/fr/story/2020/10/1080392 (consulté le 13/8/2024)	"توقف قليلاً" https://news.un.org/ar/story/2020/06/1057492 (consulté le 13/8/2024)

(2)

Anglais	Français	Arabe
"Pause. Take Care before you share" https://news.un.org/en/story/2020/09/1074112 (consulté le 10/8/2024)	« Attendez ! Réfléchissez avant de partager ! » https://www.un.org/fr/coronavirus/articles/take-care-before-you-share (consulté le 10/8/2024)	"توقف. انتبه قبل المشاركة" https://webtv.un.org/ar/asset/k18/k18gafcspx (consulté le 10/8/2024)

(3)

Anglais	Français	Arabe
"Listen first" https://www.unodc.org/unodc/fr/listen-	« Ecoutez d'abord » https://www.unodc.org/unodc/fr/listen-	"اصغوا أولاً" https://x.com/UNarabic/status/11328

¹ Raková, Z., 2014, *Les théories de la traduction*, BRNO, Masarykova univerzita.



dc/en/listen-first/ (consulté le 10/8/2024)	first/index.html (consulté le 10/8/2024)	13671996960768 (consulté le 10/8/2024)
--	---	---

La lecture de ces slogans en anglais nous amène directement à constater que le mode dominant dans ces structures est le mode impératif. En effet, l'impératif permet à l'énonciateur du message de directement montrer au public que faire exactement. C'est ainsi que l'impératif révèle une « intention particulière de l'énonciateur » (Besson, 1993 :43) qui espère à travers ce procédé amener le destinataire « vers un comportement déterminé, vers un agir s'imposant comme une nécessité » (Besson, 1993 :43).

Le recours à une séquence au mode impératif démasque l'intention de l'énonciateur de « recommander, voire d'imposer des modes de faire que [le récepteur] doit connaître et mettre en pratique pour obtenir les résultats attendus » (Besson, 1993 :43). Le destinataire du slogan est supposé être concerné par tout ce qui est dit à propos du message annoncé.

"Pledge to pause" est le slogan d'une campagne onusienne lancée par le Secrétaire général des Nations Unies, António Guterres, en octobre 2020. Cet appel mondial « encourage les citoyens à réfléchir avant de partager une information sur les réseaux sociaux, un appel à changer de comportement, mais aussi à diffuser des informations fiables ». ¹ Chaque citoyen est donc concerné par cet appel, et devient l'acteur social qui doit entrer en jeu. Il en va de même pour ce slogan "Take care before you share" qui fait partie de la campagne lancée par l'ONU en 2020 nommée "Verified" qui vise également à ce « que chacun fasse une pause avant de partager des contenus chargés d'émotion et de fausses données sur les réseaux sociaux ». ²

"Listen first" est quant à lui, le slogan d'une campagne lancée en 2016 par l'Office des Nations Unies contre la drogue et le crime, visant à accroître le soutien à la prévention de l'usage de drogues. « Écouter d'abord s'adresse particulièrement aux parents, aux enseignants, aux décideurs politiques, aux professionnels de la santé, mais aussi à un large public ». ³ Dans ce slogan les acteurs sociaux particulièrement sollicités par cet appel, sont évidemment les parents et les enseignants.

L'emploi de l'impératif s'inscrit dans le cadre des actes directifs incitatifs qui « se définissent par leur nature contraignante, davantage dominatrice que séductrice » (Adam et Bonhomme, 2012 : 54). De plus, l'absence de pronom dans l'emploi de l'impératif en anglais, « accélère l'échange. Le récepteur se sent immédiatement obligé, voire contraint d'agir » (Zumofen, 2013 : 26). L'impératif dans ces trois slogans anglais met le récepteur face à une exigence, celle d'agir contre la désinformation et les drogues. Ce sont des ordres auxquels personne ne peut s'opposer avec leur effet contraignant et leur fonction injonctive, et nous remarquons que cet impératif employé en anglais a été préservé que ce soit en français ou bien en arabe :

- Pledge = Marquons = توقف
- Pause. Take care = Attendez ! Réfléchissez = انتبه. توقف

¹ <https://news.un.org/fr/story/2020/10/1080392> (consulté le 12 aout 2024).

² <https://algeria.un.org/fr/52008-reflechissez-avant-de-partager-cela-permet-de-mettre-fin-la-desinformation-virale-sur-le> (consulté le 12 aout 2024).

³ <https://www.unodc.org/unodc/fr/listen-first/about/about.html> (consulté le 13 aout 2024).



- Listen = Ecoutez = اصغوا

Nous remarquons dans les occurrences en français, que les impératifs conjugués avec le pronom personnel "vous", tels que « Entendez », « Réfléchissez » ou « Écoutez », confèrent une personnalisation accrue à l'instruction, en la destinant spécifiquement au récepteur. Nous notons également que dans le deuxième exemple "Take care" signifiant « Faites attention », a été traduit en français par adaptation, par « Réfléchissez ». A notre humble avis, cette adaptation a été motivée par un souci de brièveté, car « Faites attention » aurait alourdi le message. En revanche, l'emploi de l'impératif avec le pronom « nous » dans « Marquons », adopte une dimension plus inclusive, car l'instruction s'adresse non seulement au récepteur, mais inclue également l'énonciateur même, impliquant ainsi ce dernier dans la cause promue. L'exemple « Marquons la pause » illustre cette approche collective, où l'énonciateur se montre aussi engagé que le public ciblé et augmente la charge d'immersion socio-discursive.

Pour ce qui en est de la syntaxe arabe, l'impératif y est conjugué soit avec la deuxième personne du singulier « tu » comme dans "انتبه" et "توقف", soit avec la deuxième personne du pluriel « vous » comme dans "اصغوا". Évidemment l'impératif avec le "tu" comme dans "انتبه" / "توقف", est plus individualisé et exerce un effet saisissant et frappant, allant de pair avec l'ordre de s'arrêter et de réfléchir avant de partager quoi que ce soit sur les réseaux sociaux, et attribue un rôle crucial au récepteur sur le plan individuel. Nous louons donc le choix de la personne avec laquelle est conjugué le verbe à l'impératif, car dans les deux premières occurrences relatives à la désinformation, il s'agit d'un acte individuel, plutôt que collectif. Les deux slogans visent à inciter chaque individu à réfléchir et filtrer les informations avant de les partager sur les réseaux sociaux en un seul clic.

Pour "اصغوا أولاً", nous louons en arabe le passage à la conjugaison du verbe avec la deuxième personne du pluriel "vous", car cet ordre est adressé aux parents, aux enseignants, donc à un groupe d'individus traitant avec les jeunes.

Nous considérons que les deux versions, française et arabe, respectent le Skopos, signifiant « la visée, le but ou la finalité » (Rakovà, 2014 : 171), vu qu'elles préservent la finalité et la fonction originales du texte en favorisant un appel adressé à un tiers dont la réaction est jugée cruciale.

La campagne de communication vise systématiquement à impliquer fortement l'acteur à travers ses messages, et l'impératif joue un rôle vital dans cette dynamique d'inclusion en facilitant cette implication. Comme le souligne Maingueneau :

« Tout énoncé a des marques de modalités, ne serait-ce que par le mode du verbe [...] qui indique quelle attitude l'énonciateur adopte à l'égard de ce qu'il dit ou quelle relation il établit avec le co-énonciateur à travers son acte d'énonciation. » (Maingueneau, 1998 : 87).

Dans cette optique, nous examinerons dans les deux exemples suivants des cas où le slogan en anglais emploie le mode impératif, et où la traduction en français et en arabe s'en écarte. Cette variation entre les reproductions langagières soulève des questions intéressantes sur l'impact de la modalité de transmission sur l'efficacité des messages dans les campagnes de communication.



(4)

Anglais	Français	Arabe
"Leave no one behind" https://unsdg.un.org/2030-agenda/universal-values/leave-no-one-behind (consulté le 6/8/2024)	« Ne laisser personne de côté » https://unsdg.un.org/fr/2030-agenda/universal-values/leave-no-one-behind (consulté le 6/8/2024)	"عدم ترك أي أحد خلف الركب" https://unsdg.un.org/ar/2030-agenda/universal-values/leave-no-one-behind (consulté le 6/8/2024)

« Leave no one behind » n'est pas un mot d'ordre ordinaire. « Il s'agit d'une recommandation transversale inscrite dans le préambule de l'Agenda 2030 pour le développement durable, adopté par l'ensemble des États membres des Nations Unies »¹.

Nous voyons que l'impératif de cette phrase d'accroche qui constitue une valeur universelle de l'ONU a cédé sa place en français et en arabe à l'infinitif : « Ne Laisser » en français, et "عدم ترك" signifiant « Ne laisser », qui est un maşdar². « Considéré comme un nom déverbatif, le maşdar (le terme est emprunté à la grammaire arabe) représente l'équivalent le plus usuel de l'infinitif » (El Kassass, 2007 : 13). De par sa nature, l'infinitif « se caractérise par l'absence de marque du nombre, de temps et de la personnes, [...] il est traditionnellement classé parmi les modes "non personnels" ou "impersonnels" » (Quereuil, 1997 : 7). Mais, aussi paradoxal que cela puisse paraître, le fait que l'infinitif ne porte aucune marque personnelle ne signifie point que les acteurs sociaux ne sont pas inclus dans le discours, et ne reflète surtout pas la neutralité de ce discours, où l'indifférence envers la cause représentée par les slogans. Si l'énonciateur, à travers l'infinitif prend du retrait, c'est qu'il « se désengage au profit d'un énonciateur qui n'est autre que la voix de la sagesse populaire » (Hassi, 2019 : 31), de l'universel, de la vérité générale. Cette absence de temps verbal réduit le temps de lecture et accélère la réception du message ce qui est susceptible de concentrer l'attention du public sur le thème en question, ou sur l'action escomptée de sa part. De plus, l'absence du verbe conjugué confère au discours « une globalisation, une forme d'universalité des propos, car la cible ainsi que le locuteur ne sont pas individualisés. Tout le monde se sent alors concernés » (Zumofen, 2013, en ligne).

Restituer donc le mode impératif par un infinitif dans cette exacte occurrence a servi à maintenir l'effet de cette charge d'universalité et de vérité légitime et générale, et préserve également la « finalité », comme la désigne Charaudeau³.

Le français a rendu l'impératif par l'infinitif, et l'arabe a rendu l'impératif par l'infinitif arabe et nous supposons donc que, du point de vue fonctionnel, les reprises en français et en arabe sont réussies et nous produisent des slogans condensés qui vont droit vers le but. Dans ce cas, si la finalité reste identique et que les textes de départ et d'arrivée remplissent la même fonction, les théoriciens parlent d'« équivalence fonctionnelle » (Rakovà, 2014 : 125). Selon Tatilon, « la consigne traductologique qui me semble s'imposer est de traduire non la lettre, mais *l'esprit*, non les mots, mais les *fonctions*. Traduction relâchée donc, réduite à l'essentiel

¹ <https://fonda.asso.fr/ressources/le-defi-de-ne-laisser-personne-de-cote-emane-des-plus-pauvres>
(consulté le 17 novembre 2024)

² Nous suivons le système de translittération fondé sur la norme DIN-31635, connu sous le nom de « translittération Arabica ».

³ Charaudeau, 2006, « Discours journalistique et positionnements énonciatifs. Frontières et dérives », <https://www.patrick-charaudeau.com/Discours-journalistique-et-165.html> (consulté le 23 août 2024)



– l'équivalence fonctionnelle – et qu'on a sans doute intérêt à désigner d'un autre nom, adaptation me paraissant convenir tout à fait » (Tatilon, 1990 :245).

Nous avons jusqu'à présent vu comment les acteurs sociaux peuvent être interpellés dans les slogans des campagnes de sensibilisation de l'ONU, via l'impératif, et l'effet que ce mode véhicule. Nous avons également fait le point sur la traduction de ce mode dans les slogans en français et en arabe, où l'on alterne entre préservation de l'impératif et adaptation par l'infinitif. Il en ressort que chaque choix modal, qu'il soit impératif ou infinitif, joue un rôle clé dans la création d'un appel à l'action collective ou individuelle. La traduction doit donc veiller à conserver cette force incitative, tout en restituant la charge d'implication socio-discursive véhiculée par le message original, et à préserver l'équivalence dynamique qui « se définit donc en fonction du degré auquel le récepteur du message dans la langue cible réagit à celui-ci de manière sensiblement identique à celle du récepteur dans la langue source »¹ (Nida, 1969 : 22).

Nous allons maintenant passer à une deuxième modalité d'inclusion et d'interpellation d'acteurs sociaux dans les slogans, à savoir les marqueurs du possessif.

3.2. Slogans avec marqueurs du possessif :

En effet, le langage relevant de la communication de masse révèle constamment des liens sous-jacents entre le locuteur et l'interlocuteur, ou bien l'énonciateur et le récepteur.

A ce propos, « toute énonciation suppose la présence d'une autre instance d'énonciation par rapport à laquelle on construit son propre discours » (Maingueneau, 1998 : 40). Force est de constater que la meilleure façon d'impliquer le public, éventuel acteur social, dans ce discours, est de lui créer un espace au sein du slogan, dans lequel il pourrait s'identifier, ou du moins lui permettre de s'apparenter et s'identifier aux personnes concernées par la cause soulevée. Ce rapport d'appartenance, d'identification, et cet espace qui optimise la représentation du récepteur et qui l'inclue directement dans le discours est le facteur-clé apte à créer une certaine complicité entre l'énonciateur et le récepteur et déclencher chez ce dernier une éventuelle adhésion.

Il s'avère évident que cette complicité s'active de la meilleure façon au sein du discours du slogan par les adjectifs possessifs associés aux personnes concernées, comme nous le verrons dans les deux exemples suivants.

(5)

Site anglais	Site français	Site arabe
"Digitizing our shared Unesco History" https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232589 (consulté le 11/8/2024)	« Numériser notre histoire commune de l'Unesco » https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232589_fre (consulté le 11/8/2024)	"رقمنة تاريخنا المشترك" https://www.unesco.org/ar/articales/qst-adhat-alywnskwbayjaz-0 (consulté le 11/8/2024)

¹ "[The] Dynamic equivalence is therefore to be defined in terms of the degree to which the receptor of the message in the receptor language responds to it in substantially the same manner as the receptor in the source language" (Nida, 1969: 22). (La traduction est la nôtre)



(6)

Anglais	Français	Arabe
“My voice, our equal future” https://www.unicef.org/rosa/stories/my-voice-our-equal-future (consulté le 11/8/2024)	« Ma voix, l'égalité pour notre avenir » https://unsdg.un.org/fr/latest/stories/ma-voix-legalite-pour-notre-avenir-linitiative-spotlight-fait-entendre-la-voix-des (consulté le 11/8/2024)	"صوتي، مستقبل عادل لنا" https://www.unicef.org/egypt/ar/stories/my-voice-our-equal-future (consulté le 11/8/2024)

Comme nous le voyons, le premier slogan relève d'une campagne lancée par l'UNESCO, pour préserver le patrimoine culturel mondial, et le second slogan relève de la Journée internationale de la fille, célébré par l'UNICEF, promouvant l'autonomisation des filles.

Nous voyons dans les deux occurrences en anglais qu'il existe un emploi de l'adjectif possessif "Our" à deux reprises et "My". Dans les deux slogans l'usage de "Our" est rendu en français par l'adjectif possessif « Notre » qui « désigne une pluralité de personnes comprenant le locuteur » (Popovschi, 2006 : 284). En arabe, l'adjectif possessif "Our" est rendu dans "مستقبل عادل لنا", signifiant « Un avenir équitable pour nous », par le groupe prépositionnel "لنا", ou « pour+ nous », et une autre fois par "نا" dans "تاريخنا", signifiant « Notre histoire », avec l'usage du pronom personnel affixe "نا", qui « se joint soit à un verbe pour marquer le complément direct, soit à un nom pour rendre le possessif » (Blachère et al., 1975 : 33). Il en va de même avec l'exemple (6), où figure l'adjectif possessif "My", rendu en français par « Ma » et en arabe par le pronom personnel affixe "ي" dans "صوتي", signifiant « Ma voix ».

Ces choix ont bel et bien préservé l'inclusion du public, et ont certes contribué à renforcer le sentiment d'appartenance à une entité globale, et à une communauté mondiale : La restitution des possessifs en arabe et en français contribue à tisser un lien entre l'émetteur et toute autre instance concernée, ce qui permet au public de s'attacher à la cause en question.

Les messages sont orientés vers le public et l'impliquent d'une manière ou d'une autre. Les messages de communication globale en se basent « sur le modèle de la complicité qui en accentuant le rapport avec le destinataire tentent d'établir une connivence partagée entre le pôle d'énonciation et le public »¹. Ce « notre » vient tout simplement instituer une identification inconsciente entre le public, le locuteur et la cause soulevée.

Nous passerons maintenant au dernier exemple de cette section portant sur une cause tout à fait particulière et nous verrons également comment une éventuelle suppression du déictique possessif pourrait sensiblement atténuer la dynamique d'interpellation escomptée par le message original.

(7) :

Anglais	Français	Arabe
“Holocaust remembrance: Demand and defend your Human Rights”	« Se souvenir de l'Holocauste : Exigez et défendez vos droits » https://www.un.org/fr/holocaustre	"ذكرى المحرقة: المطالبة بحقوق الإنسان والدفاع عنها" https://www.un.org/nl/no

¹ <https://wikimemoires.net/2013/01/les-campagnes-sociales-une-esthetique-de-la-sollicitation/> (consulté le 13 septembre 2024)



https://www.un.org/en/holocaustremembrance/observance/2019 (consulté le 12/9/2024)	membrance/observance/2019 (consulté le 12/9/2024)	de/106520 (consluté le 12/9/2024)
--	---	---

Dans cette occurrence, il s'agit du slogan de la Journée internationale dédiée à la mémoire des victimes de l'Holocauste, célébré le 27 janvier de chaque année. Il est évident qu'un tel slogan, et une telle journée aurait une certaine audience, une audience reconnaissant l'Holocauste, en premier lieu, et concernée par la commémoration d'une telle journée et par l'adhésion à une telle cause. C'est pourquoi le slogan s'adresse directement à cette audience par l'impératif évidemment avec "Demand / Defend", combiné à la présence de l'adjectif possessif "Your Human Rights", qui est traduit en français par « Vos droits ».

Le choix de l'adjectif possessif "vos" et non pas « tes » en français, ajouté aux impératifs « Exigez / Défendez », place directement l'audience dans sa pluralité au centre de l'appel, la responsabilise et la somme à continuer à défendre ses droits humains. Les acteurs sociaux sont ainsi directement invités à passer à l'action et à adhérer à la cause en question. Ce procédé permet d'établir une identification relationnelle et personnelle entre l'audience et l'énonciateur et immerge le récepteur / acteur social dans la cause défendue. Nous supposons donc que la traduction française a préservé la fonction injonctive et la charge socio-discursive de l'énoncé impliquant l'audience dans l'affaire via les impératifs et l'adjectif possessif « Vos ».

Toutefois, nous remarquons que dans la traduction arabe, il en est autrement avec "المطالبة بحقوق الإنسان والدفاع عنها", qui signifie littéralement « Exiger et défendre les droits humains ». Cet énoncé est totalement impersonnel, que ce soit au niveau de l'usage de nom verbal, le *maṣḍar* : "المطالبة / الدفاع", en excluant totalement la tonalité de l'impératif, ou bien au niveau du gommage de l'adjectif possessif "Your", qui a cédé la place à "حقوق الإنسان" signifiant « les droits de l'homme » au lieu de « Vos droits / Tes droits ». La traduction arabe a totalement effacé toute stratégie d'immersion du récepteur, pour le profit d'un énoncé impersonnel, et très distant de la cause en question. Le public impliqué, avec (l'impératif) et le (Your) dans l'original, disparaît totalement en arabe.

Une première hypothèse nous amènera à penser que ce slogan est conçu avec toute cette distanciation, en raison de la négation de la Shoah par le public arabe : « Des études bien documentées ont montré que la négation de la Shoah se retrouve dans la majorité des journaux arabes » (Nordbruch, 2004 : 265). En effet, pour formuler un discours de communication globale, il y a des facteurs qui entrent en jeu dans la conception de ce discours, tel que l'histoire, les appartenances idéologiques ainsi que les savoirs communs partagés au sein d'une même société.

En outre, les études constatent qu'« il existe une attitude idéologique derrière chaque choix de traduction » (Tehrani, 2020 :64)¹. A cet égard, Van Leeuwen nous souligne, dans son article "Représenter les acteurs sociaux" que la culture d'une certaine audience peut amener l'énonciateur -qui serait dans notre cas le concepteur même de la campagne, ou le traducteur- pour des raisons socio-culturelles à changer la représentation des acteurs sociaux dans le discours. D'après lui,

« Une culture donnée (ou un contexte donné dans une culture) n'a pas seulement son propre

¹ "there is an ideological attitude behind every translational choice". (La traduction est la nôtre)



spectre spécifique de modes de représentations du monde, mais également ses propres manières d'organiser les différents modes sémiotiques dans ce spectre ».¹

Nous ne pouvons toutefois pas trancher que cette hypothèse fut à l'origine de cette traduction, mais nous tenons à souligner que cette traduction s'est significativement écartée ne serait-ce que sur le plan socio-discursif par rapport au slogan original. A notre humble avis, le traducteur, concepteur-second du slogan, est resté dans la juste mesure, en produisant un slogan en arabe qui n'a pas interpellé le public arabophone qui aurait potentiellement pu être concerné par la cause, sans toutefois risquer de repousser tout autre public qui ne reconnaîtrait pas cette question. Ainsi la restitution des slogans est-elle une tâche très subtile et très délicate.

Nous verrons dans la section suivante une autre modalité d'inclusion d'acteurs sociaux dans les slogans des agences onusiennes. Nous constaterons que cette implication ne se produit pas uniquement via l'impératif, et les adjectifs possessifs que nous avons étudiés, mais qu'elle se réalise également via l'énonciation subjective sur laquelle nous allons poser un regard dans la section suivante.

3.3. Slogans avec énonciation subjective :

Dans cette dernière partie nous allons appréhender deux slogans qui constituent un fragment de discours. Ces fragments ne comprendront ni verbe introducteur, ni guillemets :

- Still standing strong
- I belong

Nous pouvons remarquer que ces fragments de slogans empruntent le discours d'un certain locuteur. "Still standing strong" et "I belong", sous-entendent qu'il y a quelqu'un qui parle. C'est donc un fragment d'énoncé considéré comme étant un discours direct libre, défini selon Maingueneau comme étant « un discours rapporté qui a les propriétés linguistiques du discours direct, mais sans aucune signalisation » (Maingueneau, 2012 :166).

Ce discours suppose qu'il y a un locuteur et un récepteur auquel le locuteur s'adresse. Dans ce cas, notre récepteur se trouve face à un message qui lui est directement adressé sans l'impliquer lui dans le discours, ni par l'impératif, ni par un possessif. Ce discours direct libre émis à l'attention du public, inspire au récepteur la familiarité. Le concepteur du message original brise les barrières et s'adresse directement au public récepteur, par un (je/ nous) énonciatif subjectif.

Nous allons donc étudier comment ces bribes de discours direct libre ont laissé transparaître des traces de la part de l'énonciateur et comment ce discours interpelle le public récepteur. Nous verrons également comment ces énoncés ont été transmis dans les versions françaises et arabes et comment les modalités de transmission favorise l'ancrage de l'interpellation du public.

(8)

Anglais	Français	Arabe
"Still standing strong" https://www.un.org/sg/e	« Toujours aussi forts » https://web.archive.org/web/202	"الم نزل نفق بقوة" https://www.facebook.com/United

¹ <https://journals.openedition.org/semen/8876?lang=fr#quotation> (consulté le 2 octobre 2024)



n/content/highlight/2019-06-13.html (consulté le 22/10/2024)	00613091924/https://www.albinismday.com/sites/default/files/Temes%20IAAD%202019_0.pdf (consulté le 22/10/2024)	NationsArabic/posts/اليوم-الدولي-للتوعية-بالمهق-لمنزل-نقف-يقوتيعر-ض-الأشخاص-المصابون-بالمهق-لأشكال-3133036030047700/ (consulté le 22/10/2024)
--	---	---

Cette occurrence correspond au slogan officiel de la Journée internationale de l'Albinisme en 2019. « La Journée internationale de sensibilisation à l'albinisme vise à amplifier la voix et la visibilité des personnes atteintes d'albinisme dans tous les domaines de la vie ». ¹ Nous voyons que ce slogan rapporte donc la voix des personnes concernées par la cause elle-même, qui s'expriment avec un "nous énonciatif" :

- Still standing strong = Toujours aussi forts = لم نزل نقف بقوة

Les marqueurs d'énonciation subjective sont bien présents. "Still standing strong" pouvait originalement être "We are still standing strong" puisque conformément au site officiel de la campagne, ces slogans portent les voix des personnes concernées comme nous l'avons précédemment souligné, c'est pourquoi nous louons la restitution de cette marque d'énonciation subjective en français par « Toujours aussi forts », avec le « s » du pluriel, et avec l'ellipse du pronom personnel « Nous » et du verbe « Sommes ». Cette phrase laconique préserve la brièveté du slogan autant que sa force. Nous louons également la restitution du slogan en arabe par la conjugaison des verbes "نزل نقف", signifiant « Nous nous dressons toujours », avec la première personne du pluriel « Nous ».

C'est ainsi que la force de revendication du slogan, où les personnes atteintes d'albinisme affirment leur force et leur résilience, est préservée en français et en arabe. En effet, « les slogans sont un outil de revendication complet et efficace et leur brièveté ne constitue pas un obstacle à leur potentiel persuasif » (Barbeau, 2015 : 10).

Dans l'exemple suivant l'énonciation subjective prendra toute son ampleur par la présence du déictique d'énonciation "I". A vrai dire, ce "I", ou bien ce "je énonciatif", est un embrayeur d'énonciation très fort, et très subjectif, il donne à l'énoncé « un foyer énonciatif très présent dont pourtant ni le texte ni les illustrations ne permettent de déceler l'identité » (Adam et Bonhomme, 2012 : 71).

(9)

Anglais	Français	Arabe
"I belong" https://www.unhcr.org/news-releases/more-leading-voices-join-unhcr-ibelong-campaign-end-statelessness (consulté le 8/9/2024)	« J'existe » https://www.unhcr.org/fr/actualites/dautres-personnalites-eminentes-se-joignent-la-campagne-du-hcr-jexiste-pour-mettre-fin (consulté le 8/9/2024)	"أنا أنتمي" https://www.unhcr.org/ar/54fe938e6 (consulté le 8/9/2024)

"I belong" est une campagne lancée par l'agence des Nations Unies pour les réfugiés, le HCR. Le but de cette campagne est de lutter contre le phénomène de l'apatridie. La page officielle de cette campagne en français nous fait apprendre qu'aujourd'hui des millions de

¹ <https://www.un.org/fr/observances/albinism-day> (consulté le 24 octobre 2024)



personnes sont qualifiées d'apatrides et « sont privées d'accès à l'éducation, aux soins de santé et à un emploi légal ».¹

Ce slogan transmet la parole de toutes les personnes apatrides, sans nationalité, privées de leurs droits les plus essentiels. Ce "I" ou bien ce "Je" incarne la voix directe de ces personnes qui souhaitent changer la donne et faire progresser leur cause, en s'adressant à toute personne, ou entité, pouvant avoir un impact sur le terrain.

Ce slogan "I belong" aurait pu être traduit en français littéralement par "J'appartiens". Cependant, "j'appartiens" aurait été un message tronqué, car un tel message manquerait d'informations : « J'appartiens à quoi ? ». C'est pourquoi nous supposons que l'adaptation du slogan original par "J'existe" nous offre un message plus complet, plus stricte, et surtout plus révolutionnaire.

Quant à la reprise de ce slogan en arabe "أنا أنتمي", nous voyons que la reprise a été effectuée par le procédé de la traduction littérale. Le message et le sens sont délivrés oui, mais ils restent toujours tronqués. "أنا أنتمي", signifie en arabe « J'appartiens », oui, mais j'appartiens à quoi ou bien à qui ? Le verbe "انمى" en arabe est un verbe transitif qui a besoin d'une préposition selon le Dictionnaire Al-Maany en ligne.² C'est pourquoi se contenter de "أنا أنتمي", produit un message tronqué et également un effet tronqué. Nous préférons, pour remédier à cette lacune, procéder par adaptation, comme il en a été le cas dans la version française et dire "أنا موجود", signifiant littéralement « J'existe », parce qu'en fin de compte le but de la campagne est d'informer sur la situation des personnes apatrides et d'attirer l'attention de toutes les instances sur le fait que ces personnes existent. Nous proposons donc de préserver cet effet de message complet, concis, puissant et rebelle en traduisant le slogan par adaptation : "أنا موجود". Notre choix est motivé par le fait que :

« Chaque texte est produit pour répondre à une finalité spécifique et il doit servir cette finalité. La règle du Skopos s'établit comme suit : il faut traduire/ interpréter / parler de manière à ce que le texte traduit puisse fonctionner dans la situation dans laquelle il sera utilisé, pour ceux qui veulent l'utiliser et précisément comme ils souhaitent qu'il fonctionne. » (Nord, 2008 : 43).

Nous avons, à travers ces deux exemples, observé que la restitution de l'énonciation subjective, qu'elle soit marquée par un « nous » ou un « je », joue un rôle essentiel dans l'impact du message, tant en français qu'en arabe. En outre, la traduction littérale ne suffit pas toujours à rendre pleinement la force du message. L'exemple de la campagne "I belong" illustre bien comment une adaptation réfléchie peut transformer un slogan et renforcer son efficacité en fonction des particularités culturelles et linguistiques des langues cibles.

« L'adaptation consistera ainsi à écrire [...] un nouveau texte répondant aux exigences que nous avons citées. Là, il ne sera pas question de respecter scrupuleusement la pensée de l'auteur, ni même son style. Il s'agira plutôt d'atteindre le but recherché avec l'annonce originale, et la voie pour rejoindre ce but pourra s'écarter sensiblement de celle suivie par le concepteur » (Boivineau, 1972 : 15).

¹ <https://www.unhcr.org/ibelong/fr/> (consulté le 15 septembre 2024).

² "[ن م ي].[ن م ي]."² "فعل: ثلاثي لازم، متعد بحرف" <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D9%86%D9%85%D9%89/> (Verbe trilitère transitif avec préposition) *notre traduction. (consulté le 18 septembre 2024).



Ainsi, cette étude met en évidence l'importance de choisir la stratégie de traduction la plus adaptée, non seulement pour préserver le sens du message, mais aussi pour garantir son efficacité et son pouvoir de transformation sociale.

4. Conclusion

En conclusion, cette étude a permis de braquer les phares sur les enjeux spécifiques de la traduction des slogans dans le cadre des campagnes de sensibilisation de l'ONU, en particulier à travers l'analyse des stratégies socio-discursives utilisées pour interpeller et impliquer les acteurs sociaux. L'analyse des slogans a révélé que ces derniers, en raison de leur nature concise et percutante, sont des outils de communication puissants dont l'efficacité dépend de la manière dont ils parviennent à capter l'attention et à inciter à l'action.

La démarche pragmatique et fonctionnelle, axée sur la finalité du message et l'effet attendu sur le récepteur, a été au cœur de notre réflexion. Nous avons ainsi étudié trois techniques d'interpellation socio-discursive des acteurs sociaux : l'utilisation de l'impératif, les marqueurs possessifs et l'énonciation subjective. Chacune de ces techniques joue un rôle déterminant dans la manière dont les slogans engagent le public cible, et leur reproduction dans une autre langue nécessite une attention particulière pour préserver leur fonction incitative.

L'analyse des slogans a montré que l'impératif est un outil particulièrement puissant pour inciter à l'action, et que sa traduction doit maintenir cette force de mobilisation, que ce soit par la préservation de l'impératif, ou par sa conversion en infinitif. De même, l'usage des adjectifs possessifs et de l'énonciation subjective a permis de renforcer l'appartenance et l'identification du récepteur à la cause véhiculée par le slogan, en favorisant une connexion plus intime et personnelle avec le message.

Notre démarche contrastive a permis de démontrer que la traduction des slogans de l'ONU, et par extension de tout slogan, n'est pas simplement une question de transposition linguistique, mais un processus d'adaptation, où le traducteur joue un rôle clé dans la transmission d'un message efficace, convaincant, mais surtout respectueux de l'effet, de la finalité et de la charge socio-discursive véhiculés par le message source auprès du public, et ce pour optimiser la communication de masse et la sensibilisation globale.

Références bibliographiques :

- Adam, J., Bonhomme, M., 2012, *L'argumentation publicitaire*, Paris, Armand Colin.
Barbeau, G., 2015, « De l'appel à mobilisation à ses mécanismes sociodiscursifs : le cas des slogans écrits du printemps érable », *Argumentation et Analyse du Discours*, n°14/2015, p.1-15.
Besson, M.J., 1993, « Les valeurs du présent dans le discours expositif », *Langue française*, n°97, p.43-59.
Blachère, R., Gaudetroy-Demombynes, M., 1975, *Grammaire de l'Arabe Classique*, Paris, Broché.
Boivineau, R., 1972, « Que pense-t-on de l'adaptation publicitaire en Belgique et en Suisse ? », *Meta*, n° 17(1), p. 47-51.
Charaudeau, P., 2006, « Discours journalistique et positionnements énonciatifs. Frontières et dérives », in *SEMEN*, n°22, Presses Universitaires de Franche-Comté, Besançon. <https://www.patrick-charaudeau.com/Discours-journalistique-et.165.html> (consulté le 16 octobre 2024).



- El-Kassass, D., 2007, *Vers une typologie des équivalents structuraux arabes de l'infinifitif français*, Université De Minya, Egypte.
- Froeliger, N., 2013, *Les noces de l'analogique et du numérique : De la traduction pragmatique*, Paris, Les Belles Lettres.
- Guidère, M., 2009, « De la traduction publicitaire à la communication multilingue », *Meta : Journal des traducteurs*, Volume 54, n°3, p. 417-430.
- Hassi, M., 2018-2019, *Polyphonie linguistique dans le slogan publicitaire algérien d'expression française du Quotidien d'Oran 2008 – 2009*, Université Aboubakr Belkaid, Tlemcen, Algérie.
- Leeuwen, V., 2009, « Représenter les acteurs sociaux », *Critical Discourse Analysis I. Les notions de contexte et d'acteurs sociaux*, Semen, n°27/2009, <https://journals.openedition.org/semn/8876>, (consulté le 12 novembre 2024).
- Maingueneau, D., 1998, *Analyser les textes de communication*, Paris, Dunod.
- Maingueneau, D., 2011, *Analyser les textes de communication*, (Deuxième édition), Paris, Armand Colin.
- Maingueneau, D., 2012, *Discours et analyse de discours*, Paris, Armand Colin.
- Nord, C., 2008, *La traduction : une activité ciblée. Introduction aux approches fonctionnalistes*, Arras, Artois Presse Université.
- Nordbruch, G., 2004, « La négation de la Shoah dans les pays arabes. Réactions aux mythes fondateurs de la politique israélienne, in Antisémisme et négationnisme dans le monde arabo-musulman : la derive », *Revue d'Histoire de la Shoah*, 2004/1 n° 180, p. 264-290.
- Popovschi, L., 2006, *La fonction déictique des pronoms personnels*, Institutul de Stat de Relații Internaționale, Volume IX, p.246-249.
- Quereuil, M., 1997, Syntaxe de l'infinifitif dans le Bel inconnu (vers 1237- 3525), *L'information grammaticale*, n°72, p.7-12.
- Rakovà, Z., 2013, « La traduction équivalente, adéquate ou fonctionnelle – Quelle doctrine traductologique pour le XXIè siècle ? », *Etudes Romanes de BRNO*, 34 (1), p.55-65.
- Rakovà, Z., 2014, *Les theories de la traduction*, BRNO, Masarykova univerzita.
- Reboul, O., 1975, *Le slogan*, Paris, PUF.
- Tatilon, C., 1990, « Le texte publicitaire : traduction ou adaptation? », *Meta : Journal des traducteurs*, n°35(1), p.243-250.
- Tehrani, Z., et Farahzad, F., "Function of political discourse analysis approach to news translation (The case of Opec News translations in media based on CDA model)", in *Studii de gramatică contrastivă*, n° 34/2020, p.52-65.
- Zumofen, G., 2013, « Les temps verbaux dans le marketing politique : Votations fédérales du 3 mars 2013 », Séminaire de linguistique du français moderne. P.1-40, https://anneepolitique.swiss/static_files/2013_zumofen.pdf (consulté le 3 novembre 2024).

Sitographie :

- Nations Unies Algérie, 2020, « Réfléchissez avant de partager : cela permet de mettre fin à la désinformation virale sur le coronavirus », <https://algeria.un.org/fr/52008-reflechissez-avant-de-partager-cela-permet-de-mettre-fin-la-desinformation-virale-sur-le> (consulté le 12 aout 2024).
- Onu Info, s.d, « Partager l'histoire de l'ONU dans plusieurs langues, via ses plateformes. » <https://www.un.org/fr/departement-global-communications>, (consulté le 2 octobre 2024).
- Onu Info, s.d, « Covid-19 : l'ONU invite à marquer une pause avant de partager des informations », s.d <https://news.un.org/fr/story/2020/10/1080392> (consulté le 12 aout 2024).
- Onu Info, s.d, « Thème 2024 - Une décennie de progrès collectifs », <https://www.un.org/fr/observances/albinism-day> (consulté le 24 octobre 2024).
- Tardieu, G., 2021, «Le défi de ne laisser personne de côté émane des plus pauvres », in *Tribune Fonda N°252*, <https://fonda.asso.fr/ressources/le-defi-de-ne-laisser-personne-de-cote-emane-des-plus-pauvres>, (consulté le 17 novembre 2024).



UNODC, s.d, « *A propos d'écouter d'abord* », <https://www.unodc.org/unodc/fr/listen-first/about/about.html> (consulté le 13 août 2024).

Passant **Essam**, est doctorante en Traduction et Interprétation de conférences au Département de français, Faculté des Langues (Al-Alsun), Université d'Ain Shams. Elle est également traductrice et interprète praticienne. Ses travaux académiques portent sur la traduction, la transcréation et les confrontations socio-culturelles et socio-discursives des textes en langue française et arabe. Orcid-ID : 0009-0000-6896-3880



DOI : 10.5281/zenodo.15743645

LE FRANÇAIS DANS LES HOPITAUX ALGÉRIENS : OUTIL DE COMMUNICATION OU SOURCE DE CONTROVERSE ?¹

Résumé : Dans les hôpitaux algériens, le français occupe une place importante malgré une politique linguistique nationale favorisant exclusivement l'arabe. Ce paradoxe soulève des débats autour de l'utilisation du français comme outil de communication incontournable dans le domaine de la santé et de son impact potentiel sur l'identité linguistique des professionnels.

Cette contribution examine les dynamiques linguistiques dans les hôpitaux algériens, en s'interrogeant sur le rôle du français : constitue-t-il un facilitateur de communication technique ou une source de tension identitaire et culturelle ? À travers une enquête de terrain, l'étude explore les pratiques langagières quotidiennes et leurs implications sur l'identité des professionnels de santé, tout en situant le phénomène dans le contexte plus large de la situation sociolinguistique algérienne.

Mots-clés : Français, communication, bilinguisme, politique linguistique, identité linguistique.

FRENCH IN ALGERIAN HOSPITALS: A COMMUNICATION TOOL OR A SOURCE OF CONTROVERSY?

Abstract: In Algerian hospitals, French holds a significant place despite a national language policy that exclusively promotes Arabic. This paradox raises debates about the use of French as an indispensable communication tool in the healthcare sector and its potential impact on the linguistic identity of professionals.

This study explores the linguistic dynamics in Algerian hospitals, questioning the role of French: is it a facilitator of technical communication or a source of cultural and identity tensions? Through a field study, this research examines daily language practices and their implications for the identity of healthcare professionals, situating the phenomenon within the broader context of Algeria's sociolinguistic landscape.

Key words: French, communication, bilingualism, language policy, linguistic identity.

Introduction

L'utilisation du français dans les hôpitaux algériens est un phénomène complexe qui reflète les enjeux linguistiques et sociaux du pays. Alors que l'Algérie, depuis son indépendance, s'engage dans une politique d'arabisation visant à faire de l'arabe la langue dominante, l'usage du français demeure ancré dans de nombreux secteurs, particulièrement dans le domaine de la santé. Ce paradoxe résulte en grande partie de l'héritage colonial et de l'influence de la langue française dans la formation des professionnels de la santé et dans les pratiques médicales quotidiennes. Dans ce contexte, la langue française occupe une place importante, non seulement dans la communication entre professionnels, mais aussi dans les

¹Nihad Guenoune, Université M'hamed Bouguera Boumerdes, n.guenoune@univ-boumerdes.dz.

Received: February 17, 2025 | Revised: May 1, 2025 | Accepted: May 11, 2025 | Published: June 30, 2025



échanges avec les patients, notamment dans les zones urbaines et les hôpitaux spécialisés. Cependant, cette situation suscite également des controverses, notamment en raison des tensions entre la volonté d'imposer l'arabe et la nécessité d'utiliser une langue étrangère pour des raisons techniques et pratiques.

L'objectif de cet article est d'examiner l'utilisation du français dans les hôpitaux algériens, en abordant les enjeux sociaux, linguistiques et culturels qui en découlent. Il s'agira de comprendre comment cette langue est perçue par les employés hospitaliers, quels sont les avantages et les inconvénients de son usage dans ce secteur, et comment elle impacte l'identité linguistique de la communauté hospitalière en Algérie. Nous nous intéresserons particulièrement à la situation spécifique des hôpitaux algériens, un milieu sensible qui, comme beaucoup d'autres milieux, est confrontée à une diversité linguistique et à des enjeux de communication qui influencent directement la qualité des soins. À travers une analyse des pratiques linguistiques, des entretiens avec des professionnels de la santé et une étude de terrain, nous chercherons à apporter des éclairages sur le rôle du français dans les hôpitaux et à formuler des recommandations pour une gestion plus harmonieuse des langues dans ce contexte particulier.

1. Contexte sociolinguistique en Algérie

L'Algérie, après avoir obtenu son indépendance en 1962, s'est retrouvée face à un défi majeur : la question de la langue. Dès lors, la langue devient un enjeu central de la construction nationale, un instrument de rupture avec la colonisation et de consolidation de l'identité nationale (Bourdieu, 1997 : 50-55). L'État algérien a adopté une politique d'arabisation qui visait à replacer l'arabe, langue de l'islam et de la culture nationale, au centre de toutes les sphères sociales et administratives. Cependant, malgré les efforts pour imposer l'arabe comme langue unique de l'administration et de l'éducation, le français a persisté dans plusieurs domaines, en particulier dans les secteurs techniques et scientifiques.

1.1. Historique des politiques linguistiques en Algérie

À l'indépendance, le gouvernement algérien a instauré une politique linguistique d'arabisation, avec pour objectif de mettre fin à la domination de la langue française héritée de la colonisation. Cependant, cette politique a été partiellement mise en œuvre, notamment dans les années 1960 et 1970, en raison du manque de préparation en termes de ressources humaines et de matériel pédagogique en arabe (Benrabah, 2007 : 225-252). Le français, malgré son statut de langue coloniale, est resté un vecteur majeur de transmission des savoirs techniques, scientifiques et administratifs. C'est pourquoi, dans le secteur de la santé, comme dans d'autres domaines spécialisés, le français est perçu comme une langue de compétence et de modernité (Chaker, 2013).

1.2. Le rôle du français dans la société algérienne

Bien que le français n'ait pas de statut officiel en Algérie, il est la langue de prédilection dans de nombreux domaines, particulièrement dans les secteurs scientifiques et techniques. Le français reste un outil incontournable pour la communication professionnelle, notamment dans le milieu hospitalier, où il est utilisé pour les documents médicaux, les prescriptions et



dans la formation des professionnels de santé (Lahbib, 2014 : 45-60). Les manuels médicaux sont principalement rédigés en français, et une grande partie des échanges entre professionnels se fait dans cette langue, surtout dans les hôpitaux urbains (Regaieg, 2015 : 10-25).

Ainsi, malgré la politique d'arabisation, la place du français dans le milieu médical est indiscutable. Comme le souligne Bourdieu (1991 : 102-105), la langue française dans les secteurs de spécialité fonctionne comme un capital symbolique et technique, indispensable à l'exercice des professions modernes, et donc à l'insertion des professionnels dans un monde globalisé.

1.3. Les défis actuels de la politique linguistique en Algérie

Malgré les efforts de l'État pour promouvoir l'arabisation, la situation linguistique en Algérie reste marquée par une coexistence complexe entre l'arabe, le tamazight, le français et l'anglais. Comme le souligne Chaker (2012 : 85-100), bien que l'arabe soit la langue officielle, le français reste une langue « incontournable » dans les secteurs scientifiques et techniques. Le défi majeur réside dans le maintien de l'arabe en tant que langue nationale tout en intégrant le français comme langue véhiculaire dans des domaines spécifiques sans nuire à l'identité linguistique nationale.

Les politiques linguistiques actuelles doivent donc prendre en compte cette dualité linguistique, où l'arabe et le français coexistent, parfois de manière harmonieuse, parfois de manière conflictuelle, selon les contextes. Le bilinguisme hospitalier dans des villes comme Jijel, où les professionnels jonglent entre l'arabe et le français, est le reflet de cette tension entre la modernité et la tradition, entre l'ouverture sur le monde et la préservation de l'identité nationale (Benrabah, 2013 : 50-70.).

2. Le bilinguisme hospitalier algérien

Le bilinguisme hospitalier en Algérie représente un phénomène incontournable dans le système de santé, où deux langues – l'arabe et le français – coexistent dans les échanges professionnels et techniques. Si l'arabe standard est la langue officielle du pays, le français, quant à lui, occupe une place centrale dans la pratique médicale, notamment dans les établissements hospitaliers. Ce bilinguisme s'observe non seulement dans les interactions entre les professionnels de santé mais aussi dans les documents médicaux, les protocoles de soin, et les manuels utilisés dans la formation des médecins, infirmiers et autres personnels paramédicaux. Il reflète une dynamique sociolinguistique complexe, issue des héritages coloniaux et des réalités pratiques du secteur de la santé.

2.1. L'usage du français dans les établissements hospitaliers

Dans les hôpitaux algériens, le français reste la langue dominante dans plusieurs domaines spécifiques. En effet, les termes médicaux, les prescriptions, les rapports médicaux et les manuels de formation sont souvent rédigés en français. Les professionnels de santé, bien qu'ayant été formés dans un contexte où l'arabe est la langue officielle, sont amenés à utiliser le français dans leur quotidien professionnel, notamment pour les consultations, les échanges



entre collègues, et lors de la lecture des résultats d'examens techniques (Benrabah, 2009 : 45-60).

Cette situation de bilinguisme médical est également renforcée par la réalité des pratiques professionnelles. Par exemple, un médecin ou un infirmier peut avoir à rédiger un rapport médical en arabe, mais devra ensuite le traduire ou l'interpréter en français lors des échanges avec des spécialistes ou lors de la consultation de documents techniques, souvent rédigés dans cette langue. L'utilisation du français dans ce contexte ne résulte pas seulement d'une préférence personnelle ou professionnelle, mais aussi d'une exigence de précision et de rigueur scientifique. En effet, la traduction des termes médicaux en arabe peut poser des difficultés, car beaucoup d'entre eux n'ont pas d'équivalents directs dans la langue arabe standard ou dans les dialectes locaux (Lahbib, 2014 : 45-60).

2.2. Les enjeux du bilinguisme pour les professionnels de santé

Le bilinguisme hospitalier a des conséquences sur la formation et la pratique des professionnels de santé. Lors des formations universitaires, les étudiants en médecine reçoivent une grande partie de leur enseignement en français. Les manuels de référence, les articles scientifiques et les conférences sont principalement en français, voire en anglais. Les examens de fin d'année et les certifications professionnelles incluent souvent des épreuves en français, ce qui renforce la place de cette langue dans le secteur médical. De nombreux professionnels de santé, bien que formés en arabe, ont donc recours au français pour exprimer des concepts techniques et scientifiques complexes (Regaieg, 2015 : 2-30). Cette situation peut créer des inégalités dans l'accès à la formation et à l'information pour ceux qui maîtrisent moins bien le français.

Cette situation génère également des tensions, en particulier dans les régions où la maîtrise du français est plus faible, ou parmi les jeunes générations qui n'ont pas été formées dans un environnement où le français était la langue dominante. Le bilinguisme dans les hôpitaux peut ainsi devenir un facteur de division sociale, où certains employés se trouvent désavantagés par rapport à ceux qui maîtrisent mieux le français, notamment dans les zones rurales ou dans les établissements moins bien équipés pour dispenser une formation bilingue (Chaker, 2012 : 52-70).

2.3. Le bilinguisme dans la communication avec les patients

La situation devient encore plus complexe lorsqu'il s'agit de la communication avec les patients. Dans les hôpitaux algériens, il n'est pas rare que les patients soient plus à l'aise en arabe ou en dialecte local (tamazight ou autres), mais que les médecins ou infirmiers utilisent le français pour expliquer des diagnostics ou prescrire des traitements. Ce décalage linguistique peut entraîner des malentendus, des erreurs de communication et, dans certains cas, des erreurs médicales. Des études ont montré que la communication entre médecins et patients est essentielle pour la qualité des soins, et que des barrières linguistiques peuvent nuire à l'efficacité du traitement (Lahbib, 2014 : 45-60).

En Algérie, cette réalité linguistique crée un défi supplémentaire dans le domaine de la santé publique : l'arabisation de la communication dans le domaine médical. Si des progrès ont été réalisés dans la traduction des documents administratifs et médicaux en arabe, l'usage



du français persiste et, dans certains cas, est même préféré pour les échanges techniques et les prescriptions. Les patients, de leur côté, peuvent être confrontés à une difficulté d'accès à l'information médicale si la langue utilisée ne correspond pas à leur niveau de compréhension.

2.4. Les tensions entre l'arabisation et la réalité du bilinguisme

Le bilinguisme hospitalier algérien est une illustration des tensions entre les objectifs politiques d'arabisation et la réalité des besoins pratiques du secteur de la santé. En effet, bien que l'arabisation des services publics soit un objectif affirmé par l'État algérien, le secteur hospitalier continue d'être dominé par l'usage du français. Cette situation témoigne des limites de l'arabisation dans les domaines spécialisés, où le français joue un rôle incontournable, non seulement en raison de la domination de cette langue dans les publications scientifiques et médicales, mais aussi à cause de la complexité des termes techniques (Benrabah, 2013 : 98-115).

De plus, le bilinguisme hospitalier soulève des questions d'identité linguistique, car il reflète une société divisée sur la place à accorder à chaque langue. Alors que certains voient dans l'usage du français un signe de modernité et d'ouverture sur le monde, d'autres considèrent qu'il constitue une menace pour l'intégrité culturelle et linguistique de l'Algérie. Ce dilemme est particulièrement pertinent dans le milieu hospitalier, où les enjeux de santé publique et de formation des professionnels entrent en jeu.

3. L'impact du bilinguisme hospitalier sur l'identité linguistique de la communauté hospitalière

Le bilinguisme hospitalier en Algérie, avec l'usage simultané de l'arabe et du français, a des implications profondes sur l'identité linguistique des professionnels de santé. En effet, cette dualité linguistique ne se limite pas à des choix pratiques ou techniques, mais elle participe également à la construction des identités des individus qui évoluent dans ce milieu, qu'ils soient médecins, infirmiers, ou administratifs. Les questions de pouvoir, de prestige et de légitimité des langues en présence jouent un rôle essentiel dans la manière dont les professionnels de santé se perçoivent et sont perçus au sein de l'hôpital, mais aussi dans la société.

3.1. L'arabisation et ses effets sur les professionnels de santé

L'une des conséquences directes de l'arabisation dans le domaine de la santé en Algérie est la tension qu'elle crée entre la volonté politique de promouvoir l'arabe et la réalité du bilinguisme dans les pratiques hospitalières. En dépit de l'officialisation de l'arabe comme langue nationale et officielle depuis l'indépendance, le français demeure la langue prédominante dans la formation des professionnels de santé, dans la communication entre collègues et dans la documentation médicale (Benrabah, 2009 : 73-89). Cette situation suscite des débats parmi les professionnels de santé, notamment les jeunes générations qui, après avoir étudié dans des institutions où l'enseignement se faisait en arabe, se retrouvent confrontées à l'obligation de maîtriser une langue étrangère pour exercer leur profession. Cette transition engendre des dilemmes identitaires : les jeunes médecins, formés dans un



contexte bilingue, peuvent ressentir une ambivalence entre leur identité linguistique arabe et leur besoin d'utiliser le français dans le cadre professionnel.

Le bilinguisme dans le milieu hospitalier algérien met en lumière un paradoxe : bien que l'arabe soit la langue de la majorité de la population et soit censé être au cœur du processus d'arabisation, le français reste la langue de référence dans les pratiques médicales. Cela peut amener certains professionnels à se sentir déconnectés de leur langue d'origine, l'arabe, et à adopter le français comme un marqueur de modernité et de compétence professionnelle, tout en ressentant une perte de l'authenticité linguistique et culturelle (Regaieg, 2015 : 45-60). En conséquence, la langue devient un outil de distinction sociale, renforçant les inégalités entre ceux qui maîtrisent bien le français et ceux qui ne l'ont pas appris ou qui l'utilisent peu.

3.2. Les enjeux identitaires et sociaux du bilinguisme

Le bilinguisme hospitalier en Algérie a aussi des répercussions sur l'identité collective des travailleurs de la santé. D'une part, il offre une opportunité de communication avec une large part de la population, en particulier dans les zones urbaines où le français est couramment utilisé. D'autre part, il suscite des tensions sur le plan social et identitaire, notamment en raison du prestige associé à chaque langue. Le français est perçu par une partie de la population comme une langue liée à la modernité, à l'ouverture internationale, et à l'élite intellectuelle (Chaker, 2012 : 102-118). Dans cette logique, de nombreux professionnels de la santé peuvent se sentir obligés de recourir au français pour se conformer à des normes sociales et professionnelles, ou pour témoigner de leur compétence et de leur niveau de formation. Cette perception de l'arabe comme une langue moins prestigieuse ou moins apte à exprimer des termes techniques peut renforcer la division entre les partisans de l'arabisation et ceux qui prônent une approche plus pragmatique, favorisant l'usage du français dans les contextes spécialisés.

Cette hiérarchie linguistique peut aussi affecter la manière dont les professionnels de santé sont perçus par leurs patients. En effet, dans un contexte où une grande partie de la population ne maîtrise pas parfaitement le français, l'usage de cette langue peut créer une distance sociale entre les soignants et les soignés, en particulier dans les zones rurales ou les milieux sociaux moins favorisés. L'utilisation du français, bien que nécessaire dans certains domaines techniques, peut être vécue comme un facteur d'exclusion, tant du point de vue des patients que des professionnels de santé eux-mêmes (Lahbib, 2014 : 56-70).

3.3. Le bilinguisme hospitalier et l'avenir de l'identité linguistique des jeunes générations

Une autre dimension du bilinguisme hospitalier concerne l'impact qu'il peut avoir sur les jeunes générations de professionnels de santé. Dans un pays où les jeunes médecins sont formés dans un environnement où l'arabe est la langue officielle mais où le français est omniprésent dans les manuels, les échanges professionnels et la documentation, ces derniers développent souvent une double compétence linguistique. Cependant, cette compétence n'est pas seulement linguistique, elle est aussi identitaire. L'usage du français dans le milieu hospitalier crée une sorte de bifurcation identitaire, où certains jeunes professionnels se



sentent davantage attirés par une identité linguistique francophone, tandis que d'autres tentent de préserver leur identité arabe face à la pression sociopolitique et aux attentes de l'État concernant l'arabisation.

Cette tension entre l'arabe et le français, dans le contexte hospitalier, pourrait à terme transformer la perception des jeunes générations quant à leur appartenance culturelle et linguistique. Dans cette dynamique, les langues ne sont pas simplement des moyens de communication, mais des marqueurs d'identité qui reflètent des valeurs sociales, culturelles et politiques. Le bilinguisme hospitalier peut ainsi être vu comme un reflet de la pluralité linguistique et culturelle de l'Algérie, mais aussi comme une source de tensions liées aux dynamiques de pouvoir, de prestige et de légitimité (Regaieg, 2015 : 142-157).

4. Les implications sociales et culturelles du bilinguisme hospitalier sur les patients et la communauté en général

Le bilinguisme hospitalier, bien qu'il soit un outil essentiel de communication professionnelle, a également des répercussions profondes sur la manière dont les patients et la communauté perçoivent les soins de santé, ainsi que sur les relations entre soignants et soignés. L'utilisation simultanée de l'arabe et du français dans le milieu hospitalier algérien soulève des questions liées à l'accessibilité des soins, à l'équité dans la prise en charge des patients, et à l'impact de ce bilinguisme sur les interactions sociales et culturelles au sein de la société.

4.1. La perception du bilinguisme hospitalier par les patients

Pour de nombreux patients algériens, en particulier ceux qui ne maîtrisent pas bien le français, l'usage de cette langue dans le milieu hospitalier peut engendrer un sentiment de distance, voire d'exclusion. Alors que l'arabe est la langue de la majorité de la population, le recours au français pour communiquer avec les soignants peut poser des problèmes de compréhension, notamment pour les personnes âgées, les personnes vivant dans des zones rurales ou celles ayant un niveau d'éducation limité. Dans ce contexte, le bilinguisme hospitalier devient non seulement un enjeu de communication technique mais aussi un facteur d'inégalité dans l'accès aux soins. Les patients peuvent ressentir que leur voix est moins entendue ou qu'ils sont traités de manière moins personnelle et moins humaine lorsque les échanges se font dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas.

Il est aussi important de noter que l'usage du français dans les établissements hospitaliers peut être perçu par les patients comme un signe de compétence ou de prestige. En effet, dans une société où le français est souvent associé à l'élite intellectuelle et professionnelle, les patients peuvent associer l'usage de cette langue à un niveau de soins plus élevé. Toutefois, cette perception peut varier en fonction des contextes sociaux et géographiques. Par exemple, dans les zones rurales, où l'arabe est plus souvent parlé, les patients peuvent être moins enclins à percevoir le français comme un gage de qualité, et cela pourrait mener à une distanciation des patients vis-à-vis des soins.



4.2. Le bilinguisme hospitalier et les inégalités sociales

Le bilinguisme hospitalier engendre également des inégalités sociales en fonction des niveaux de maîtrise des deux langues. Les patients issus de milieux sociaux favorisés, qui ont souvent une meilleure maîtrise du français, sont en mesure de comprendre plus facilement les informations médicales et d'interagir avec les professionnels de santé de manière plus fluide. En revanche, ceux issus de milieux moins favorisés, qui n'ont pas eu l'opportunité de développer leur compétence en français, peuvent se retrouver dans une position de vulnérabilité. Cela peut affecter leur capacité à poser des questions sur leur santé, à comprendre les diagnostics et à participer activement à leurs soins.

De plus, le bilinguisme hospitalier peut renforcer les clivages entre différentes catégories de la population. Les patients qui maîtrisent les deux langues peuvent bénéficier d'une communication plus efficace avec les soignants, tandis que ceux qui parlent uniquement l'arabe peuvent se retrouver à la marge, avec un accès limité à certaines informations importantes pour leur prise en charge. Ainsi, la gestion du bilinguisme dans les hôpitaux doit être envisagée sous l'angle de l'égalité d'accès aux soins, afin de ne pas creuser davantage les inégalités sociales et linguistiques déjà existantes dans la société algérienne.

4.3. Les implications culturelles du bilinguisme hospitalier

Le bilinguisme dans les hôpitaux a également des implications culturelles, tant du côté des soignants que des patients. Les professionnels de santé, en tant qu'acteurs de la pratique médicale, sont souvent amenés à naviguer entre deux systèmes culturels différents : celui du français, avec ses propres codes et références, et celui de l'arabe, qui est profondément enraciné dans la culture algérienne. Cette interaction entre les deux cultures peut créer des tensions culturelles, notamment en ce qui concerne les normes et les valeurs véhiculées par chaque langue.

Le français, en tant que langue héritée du colonialisme, peut évoquer des sentiments de continuité de la domination culturelle, tandis que l'arabe, bien qu'il soit la langue nationale, peut être perçu comme insuffisant pour rendre compte de certaines pratiques et concepts médicaux modernes. Dans ce contexte, le bilinguisme hospitalier devient un espace de médiation entre ces deux mondes culturels, où les soignants jouent un rôle crucial dans la gestion de ces tensions culturelles. En même temps, les patients, en fonction de leur propre bagage culturel et linguistique, peuvent réagir différemment face à ce bilinguisme : certains l'accepteront comme une nécessité professionnelle, tandis que d'autres risquent de le percevoir comme un facteur d'aliénation.

5. Les défis et perspectives d'une gestion linguistique optimale du bilinguisme hospitalier en Algérie

La gestion du bilinguisme hospitalier en Algérie présente de nombreux défis, mais elle offre également des perspectives intéressantes pour améliorer la communication, l'accès aux soins, et l'efficacité du système de santé. Les enjeux liés à l'intégration de l'arabe et du français dans le milieu hospitalier nécessitent une réflexion approfondie sur les pratiques linguistiques, les politiques publiques, et la formation des acteurs de la santé. Ce point



explore les défis auxquels sont confrontés les établissements hospitaliers et les solutions possibles pour rendre le bilinguisme plus efficace et équitable.

5.1. Les défis liés à la diversité linguistique et aux pratiques quotidiennes

L'un des principaux défis du bilinguisme hospitalier en Algérie réside dans la diversité linguistique et l'usage varié des langues selon les régions. Si le français est largement utilisé dans les grandes villes et dans les milieux plus instruits, l'arabe est plus prédominant dans les zones rurales et chez les populations moins scolarisées. Cette disparité crée des obstacles à la communication entre les professionnels de santé et les patients, rendant parfois difficile la transmission d'informations médicales importantes. Le personnel médical, bien que généralement bilingue, peut se retrouver face à des patients qui ne maîtrisent ni l'un ni l'autre des deux idiomes, compliquant ainsi les relations soignant-soigné.

De plus, les professionnels de santé, bien qu'évoluant dans un environnement bilingue, peuvent parfois éprouver des difficultés à passer de l'un à l'autre des deux langages selon les situations. En particulier, dans les situations d'urgence, la rapidité et la précision de la communication sont essentielles, et l'utilisation d'une langue qui n'est pas parfaitement maîtrisée peut engendrer des malentendus graves.

5.2. Les défis institutionnels et la mise en œuvre des politiques linguistiques

Les hôpitaux algériens, malgré les orientations officielles de l'État pour l'arabisation, se trouvent souvent dans une situation où les politiques linguistiques ne sont pas appliquées de manière uniforme. Si l'arabe est la langue officielle, l'usage du français reste omniprésent dans le domaine médical, particulièrement dans les spécialités techniques, scientifiques, et dans la documentation médicale. Cette situation est paradoxale et soulève des questions sur la cohérence de la politique linguistique du pays.

Le défi institutionnel majeur réside dans la réconciliation entre la volonté politique de promouvoir l'arabe et la réalité pratique, où le français demeure la langue de référence dans le domaine médical. Les hôpitaux doivent trouver un équilibre pour répondre aux exigences de l'administration tout en maintenant une communication efficace avec les patients et en offrant des soins de qualité. Une gestion efficace du bilinguisme nécessiterait la mise en place de politiques plus flexibles qui tiennent compte des réalités du terrain tout en respectant les objectifs linguistiques nationaux.

5.3. La formation et la sensibilisation des professionnels de santé

L'un des leviers principaux pour surmonter les défis du bilinguisme hospitalier réside dans la formation continue des professionnels de santé. Une telle formation doit non seulement se concentrer sur les compétences linguistiques des soignants, mais aussi sur l'importance de la communication interculturelle. Les formations devraient être adaptées en fonction des besoins linguistiques des différentes régions du pays, en mettant l'accent sur l'amélioration de la maîtrise de l'arabe et du français, ainsi que sur l'apprentissage de techniques de communication adaptées aux situations médicales spécifiques.



Il est également nécessaire d'investir dans la sensibilisation des soignants aux défis posés par l'utilisation de deux langues, en particulier lorsqu'il s'agit de la relation avec des patients ne maîtrisant qu'une seule des deux langues. Les professionnels de santé doivent être conscients de l'importance de l'empathie et de l'écoute, et de l'impact de la langue sur la relation de confiance avec les patients.

5.4. Les solutions et perspectives d'amélioration

Il existe plusieurs solutions possibles pour optimiser la gestion du bilinguisme dans les hôpitaux algériens. L'une des premières étapes serait de créer des supports médicaux bilingues (brochures, formulaires, notices) accessibles à tous les patients, en veillant à ce qu'ils soient rédigés de manière claire et compréhensible dans les deux langues. Cela pourrait permettre d'éliminer une partie des barrières linguistiques, notamment pour les patients qui ne maîtrisent pas une des deux langues.

Ensuite, il serait utile de mettre en place des dispositifs de traduction et d'interprétation dans les hôpitaux, notamment pour les patients qui ne parlent ni l'arabe ni le français, ou pour ceux qui souffrent de difficultés de compréhension liées à des handicaps linguistiques. Cela permettrait d'assurer une communication claire et sans ambiguïté, et d'éviter les erreurs médicales qui peuvent résulter d'un manque de compréhension.

Une autre perspective intéressante serait de promouvoir un enseignement plus approfondi de l'arabe scientifique et médical au sein des formations des futurs professionnels de santé. En introduisant des cours de langue arabe axés sur les termes techniques et médicaux, les futurs soignants pourraient être mieux préparés à gérer la situation linguistique dans les hôpitaux.

Enfin, une réforme des politiques publiques pourrait également être envisagée, où le gouvernement mettrait en place des stratégies linguistiques cohérentes pour l'hôpital, tout en respectant la diversité des pratiques linguistiques sur le terrain. Il serait essentiel que cette réforme soit accompagnée de mesures concrètes visant à améliorer la communication avec les patients, notamment en privilégiant l'usage des langues les plus accessibles pour chacun.

6. L'impact du bilinguisme hospitalier sur la relation patient-soignant et la qualité des soins

L'impact du bilinguisme hospitalier ne se limite pas uniquement à des considérations linguistiques et administratives ; il joue un rôle crucial dans la relation entre les professionnels de santé et les patients. La qualité de cette relation et, par conséquent, la qualité des soins fournis dépendent en grande partie de la capacité à surmonter les barrières linguistiques. Ce point explore les effets du bilinguisme sur la communication entre les soignants et les patients, les défis associés à cette interaction, et la manière dont cette dynamique influence l'efficacité des soins médicaux.

6.1. Les obstacles linguistiques dans la relation soignant-soigné

L'une des conséquences directes du bilinguisme hospitalier est la possibilité de rencontrer des obstacles linguistiques dans la communication entre le soignant et le patient. Bien que le



personnel hospitalier soit généralement bilingue, cette compétence n'est pas toujours partagée par les patients. En particulier dans certaines régions d'Algérie où l'arabe est moins dominant, les patients peuvent ne pas comprendre le français, ou inversement. Ce manque de communication fluide peut entraîner des malentendus, des erreurs médicales ou un retard dans la prise en charge des patients, avec des conséquences parfois graves.

Un autre aspect est que l'usage du français dans les établissements hospitaliers peut parfois être perçu comme une forme d'exclusion sociale. De nombreux patients, en particulier les personnes âgées ou celles vivant dans des régions rurales, peuvent être moins familiers avec le français, ce qui les place dans une position de vulnérabilité. Ce phénomène peut entraîner un sentiment de malaise et de méfiance à l'égard des professionnels de santé, affectant la qualité de la relation soignant-soigné.

6.2. Les effets de la langue sur la confiance et la relation humaine

La confiance est un élément clé dans la relation soignant-soigné. Si le patient ne comprend pas bien la langue utilisée par le médecin ou les infirmiers, il peut avoir du mal à établir cette relation de confiance essentielle. Dans des contextes médicaux complexes où des décisions critiques doivent être prises, la compréhension précise des informations médicales devient primordiale. La langue devient alors un vecteur de rassurance ou, au contraire, une source d'anxiété pour le patient.

L'usage de la langue maternelle, ou tout du moins de la langue la plus maîtrisée par le patient, facilite une communication plus empathique. Lorsqu'un patient se sent compris, il est plus susceptible de suivre les conseils médicaux, de poser des questions et d'adhérer au traitement prescrit. Au contraire, l'absence de maîtrise de la langue du soignant peut créer un sentiment d'isolement et réduire l'efficacité de la prise en charge.

6.3. L'influence de la langue sur l'adhésion au traitement et les résultats médicaux

Les résultats médicaux sont souvent influencés par la qualité de la communication entre le soignant et le patient. Si la langue crée une barrière à la compréhension des informations liées au traitement, cela peut conduire à une mauvaise observance des prescriptions médicales. Par exemple, des patients peuvent ne pas bien comprendre la posologie des médicaments ou les instructions à suivre, ce qui affecte leur rétablissement.

Dans un environnement bilingue, la capacité du soignant à utiliser une langue familière au patient améliore considérablement l'adhésion au traitement. Plusieurs études ont montré que lorsque les patients comprennent parfaitement les informations fournies, ils sont plus enclins à suivre les traitements de manière rigoureuse, ce qui conduit généralement à de meilleurs résultats cliniques. Ainsi, la gestion optimale du bilinguisme hospitalier n'est pas seulement une question de communication administrative, mais a des répercussions directes sur la santé publique.

6.4. Les enjeux d'une communication claire et sans ambiguïté

Une autre question essentielle est l'ambiguïté qui peut résulter d'une mauvaise gestion de la langue dans un contexte médical. L'usage de termes médicaux spécifiques, souvent



empruntés au français, peut entraîner des confusions si le patient n'est pas familier avec ces termes. De plus, même les soignants eux-mêmes peuvent rencontrer des difficultés lorsqu'ils doivent expliquer des concepts médicaux complexes en fonction des langues qu'ils maîtrisent mieux. Cela peut entraîner une distorsion des informations, qui peut avoir un impact direct sur le diagnostic et le traitement du patient.

Pour minimiser ces risques, une communication claire et simple est primordiale. Les établissements hospitaliers doivent donc veiller à ce que les informations médicales soient accessibles à tous, indépendamment de leur maîtrise des langues utilisées. Cela inclut l'utilisation de supports visuels, de brochures bilingues, ou même la présence d'interprètes lorsque cela est nécessaire.

7. L'impact du bilinguisme hospitalier sur les relations interprofessionnelles dans le milieu médical

Le bilinguisme hospitalier, qui inclut l'utilisation de l'arabe et du français dans les échanges professionnels, joue un rôle déterminant dans les relations entre les différents acteurs du secteur de la santé en Algérie. Les interactions entre les médecins, les infirmiers, les techniciens de laboratoire, les pharmaciens et autres membres du personnel hospitalier sont fortement influencées par les langues utilisées au quotidien. Le bilinguisme, tout en facilitant certaines communications, peut aussi engendrer des tensions, des malentendus et des obstacles qui affectent la dynamique de l'équipe médicale et, par extension, la qualité des soins prodigués aux patients.

7.1. Les avantages du bilinguisme dans les échanges professionnels

L'un des principaux avantages du bilinguisme hospitalier est la possibilité pour les professionnels de santé de communiquer avec une large variété de collègues provenant de différentes régions et ayant divers niveaux de compétence en langue. En effet, l'arabe est souvent la langue maternelle de nombreux professionnels de santé, tandis que le français est la langue de formation et de publication des recherches médicales. Dans ce contexte, le bilinguisme permet une meilleure circulation de l'information technique et scientifique, et facilite l'accès à des ressources professionnelles de pointe.

Les échanges entre médecins, chercheurs et autres membres du personnel médical peuvent ainsi se dérouler de manière plus fluide lorsqu'ils utilisent les deux langues en complémentarité. De plus, les termes médicaux, qui sont souvent empruntés au français, sont bien compris par ceux ayant été formés dans cette langue, ce qui réduit les risques de malentendus techniques.

7.2. Les défis du bilinguisme pour les relations interprofessionnelles

Cependant, le bilinguisme hospitalier peut aussi engendrer des défis considérables, surtout lorsqu'il n'est pas uniformément maîtrisé par tous les membres du personnel. Il existe une disparité dans les compétences linguistiques au sein des équipes hospitalières, avec certains professionnels ayant une maîtrise plus forte de l'arabe, tandis que d'autres préfèrent le



français, surtout pour les aspects techniques de leur travail. Cette différence de niveau dans la maîtrise des langues peut créer des inégalités et des barrières dans les interactions.

Les malentendus peuvent se produire lorsque des informations cruciales sont communiquées dans une langue que certains membres de l'équipe ne maîtrisent pas parfaitement. Par exemple, un médecin qui privilégie le français pour expliquer une procédure complexe peut se heurter à une infirmière ou un technicien qui préfère communiquer en arabe, entraînant des retards ou des erreurs dans les soins. Ces tensions linguistiques peuvent également influencer la dynamique de pouvoir au sein de l'équipe médicale, où ceux maîtrisant le français peuvent avoir un accès privilégié à l'information scientifique, tandis que ceux qui ne maîtrisent que l'arabe se retrouvent dans une position plus subordonnée.

7.3. Les tensions et les malentendus entre les membres du personnel

L'utilisation inégale du bilinguisme peut également exacerber les tensions entre les professionnels de santé. Par exemple, les médecins, qui sont souvent formés en français, peuvent éprouver des difficultés à collaborer avec des infirmiers ou des techniciens formés principalement en arabe. Cette situation peut mener à un sentiment de frustration et d'incompréhension, réduisant l'efficacité de l'équipe médicale. Dans des contextes où la communication est essentielle, comme lors des interventions chirurgicales ou des soins d'urgence, les malentendus peuvent avoir des conséquences graves sur la santé des patients.

Le bilinguisme hospitalier peut aussi induire une forme de hiérarchisation des langues. Le français étant perçu comme la langue des "experts", certains professionnels peuvent se sentir marginalisés s'ils n'ont pas un niveau suffisant en français. Cette division peut nuire à la cohésion de l'équipe et à la qualité du travail collaboratif, des éléments essentiels dans le domaine médical.

7.4. La place du français dans la formation interprofessionnelle

L'impact du bilinguisme sur les relations interprofessionnelles est également lié à la manière dont la formation interprofessionnelle est dispensée. Si la langue française est utilisée de manière dominante dans les formations médicales, cela peut créer un fossé entre les différentes catégories de professionnels de santé, y compris les médecins, les infirmiers et les autres techniciens. Une formation bilingue pourrait être une solution pour assurer que tous les membres du personnel hospitalier puissent participer pleinement aux échanges, mais cela nécessite une adaptation des cursus académiques et une réforme dans la manière dont les contenus sont enseignés.

Certaines initiatives ont été entreprises pour promouvoir l'enseignement bilingue dans les écoles de santé, en intégrant à la fois l'arabe et le français dans les cours pratiques et théoriques. Cependant, ces efforts restent encore insuffisants, et il existe un besoin urgent de renforcer la formation linguistique des professionnels de santé pour que le bilinguisme ne devienne pas un obstacle, mais un outil de facilitation des relations professionnelles.



8. Les conséquences de l'utilisation du français sur l'identité linguistique des professionnels de santé en Algérie

L'utilisation du français dans le secteur de la santé en Algérie a des répercussions profondes sur l'identité linguistique des professionnels de santé, notamment les médecins, les infirmiers et le personnel administratif. En raison du contexte postcolonial et de la politique linguistique officielle qui privilégie l'arabe, le français occupe une place particulière dans la vie professionnelle des travailleurs de la santé. Cette situation crée des tensions et des ambivalences en termes d'identité linguistique et culturelle, car le recours au français dans un contexte de « ré-arabisation » de la société algérienne peut engendrer des dilemmes identitaires parmi les acteurs concernés.

8.1. La langue comme facteur d'appartenance professionnelle et sociale

Le français, utilisé principalement dans la formation académique et la documentation professionnelle, devient un marqueur d'appartenance professionnelle et sociale pour les travailleurs du secteur de la santé. Les professionnels qui maîtrisent le français ont un accès privilégié aux ressources médicales internationales et aux opportunités de formation continue. Par conséquent, ils se retrouvent souvent dans une situation où leur compétence linguistique en français devient un facteur déterminant dans leur positionnement au sein de la hiérarchie hospitalière.

En revanche, pour ceux qui n'ont pas une maîtrise suffisante du français, une fracture linguistique peut se créer. Ceux-ci peuvent se retrouver marginalisés, non seulement dans leur accès aux connaissances médicales internationales, mais aussi dans leur interaction avec leurs collègues et patients, en particulier dans les zones rurales où l'utilisation de l'arabe est plus répandue. Cela peut affecter leur statut social au sein de l'établissement hospitalier et avoir des conséquences sur leur progression professionnelle.

8.2. Le français comme langue de pouvoir et d'élitisme

Le français est perçu par une partie de la population algérienne comme une langue élitiste, associée à une époque coloniale et à une certaine forme de domination culturelle. Toutefois, dans le domaine de la santé, cette perception prend une forme ambivalente. D'un côté, le français est vu comme un outil indispensable pour accéder aux savoirs médicaux modernes, et de l'autre, il est perçu comme un symbole d'inégalité. Les professionnels de santé algériens peuvent être amenés à naviguer entre ces deux réalités linguistiques, parfois conflictuelles, et cela peut influencer leur identité linguistique.

Les jeunes générations de professionnels de santé, particulièrement ceux qui sont formés en arabe ou en tamazight, peuvent ressentir un conflit interne entre leur identité culturelle et linguistique d'origine et les exigences professionnelles imposées par l'utilisation du français. Ainsi, l'usage du français dans le milieu hospitalier peut renforcer une hiérarchie linguistique, où le français devient la langue de l'élite et de ceux qui réussissent, tandis que l'arabe et les autres langues nationales peuvent être perçus comme des langues de moindre prestige.



8.3. Les tensions identitaires liées au bilinguisme et à l'arabisation

L'arabisation, en tant que politique linguistique nationale, a créé un environnement où la langue arabe est vue comme un pilier de l'identité nationale. Cependant, la persistance de l'usage du français dans le secteur hospitalier met en lumière une tension entre ces deux langues, et par extension, entre les valeurs symboliques qu'elles véhiculent. Les professionnels de santé qui travaillent dans un environnement bilingue, mais qui sont eux-mêmes partiellement ou totalement arabophones, peuvent se sentir déconnectés de cette langue dominante, qui est perçue comme étrangère ou coloniale, malgré son rôle fonctionnel dans leur pratique.

Cette situation peut affecter la manière dont ces professionnels se perçoivent et perçoivent leur place dans la société algérienne. Le bilinguisme devient alors un moyen de naviguer entre différentes identités linguistiques et culturelles, mais peut aussi conduire à des sentiments de double appartenance ou de déchirement identitaire. Certains professionnels peuvent ressentir que leur identité arabe est mise à mal par leur maîtrise du français, et que ce dernier devient un obstacle à une pleine intégration dans la société algérienne arabophone.

8.4. La formation médicale et la préservation de l'identité linguistique

L'un des aspects les plus significatifs de l'impact du français sur l'identité linguistique des professionnels de santé réside dans le rôle de la langue dans la formation médicale. Les étudiants en médecine sont principalement formés en français, avec une majorité des manuels, des cours et des examens administrés dans cette langue. Cette situation entraîne une confrontation entre l'identité linguistique et culturelle des étudiants et le langage dans lequel ils doivent évoluer professionnellement.

Ce décalage peut poser un problème, notamment pour ceux qui sont issus de familles arabophones ou tamazightophones et qui ne sont pas toujours à l'aise avec le français. La langue dans laquelle la formation est dispensée peut être perçue comme une barrière à leur développement personnel et professionnel, ce qui peut entraîner des sentiments de frustration et de marginalisation. À long terme, cela pourrait même influencer leur conception de la médecine, qui pourrait être perçue comme un domaine dominé par une culture et une langue étrangère à leur identité.

Conclusion

En conclusion, l'utilisation du français dans les hôpitaux algériens, notamment à Jijel, constitue un terrain d'étude fascinant pour comprendre les dynamiques linguistiques en Algérie. Loin d'être simplement un choix de langue, ce phénomène traduit des enjeux profonds liés à l'identité nationale, à l'héritage colonial, mais aussi aux exigences techniques et professionnelles du secteur de la santé. Le bilinguisme hospitalier, bien qu'informel et souvent contesté, s'avère être une nécessité dans un contexte où la médecine moderne repose largement sur le vocabulaire scientifique et technique en français.

Cette étude a mis en lumière les paradoxes de la politique linguistique en Algérie, où le français continue d'occuper une place centrale malgré les efforts de l'arabisation. L'utilisation de cette langue par les professionnels de santé, ainsi que ses implications sur la relation soignant-soigné et sur l'identité linguistique des acteurs hospitaliers, sont des aspects



qui méritent une attention particulière. Bien que l'arabe puisse être vu comme un facteur d'unité nationale, le français reste un outil de communication incontournable dans le domaine médical.

Enfin, pour que cette situation évolue positivement, il est nécessaire de mettre en place des politiques linguistiques qui reconnaissent la réalité du bilinguisme hospitalier et qui favorisent une approche harmonieuse entre l'arabe et le français. La formation des professionnels de santé, l'adaptation des curricula universitaires et la sensibilisation des acteurs sociaux et politiques sont des leviers importants pour garantir une meilleure gestion de cette coexistence linguistique. Le futur de l'utilisation du français dans les hôpitaux algériens devra reposer sur un équilibre entre la préservation de la diversité linguistique et l'effort de consolidation de l'identité nationale, dans le respect des spécificités culturelles et linguistiques de chaque région.

Références bibliographiques

- Benrabah, M. (2007). *La politique linguistique en Algérie: Bilan et perspectives*. Paris : L'Harmattan.
- Benrabah, M. (2009). *Le français dans le système éducatif algérien: Une langue de déférence et de domination*. Algiers : Casbah Éditions.
- Benrabah, M. (2007). *La politique linguistique en Algérie: Bilan et perspectives*. Paris : L'Harmattan.
- Benrabah, M. (2009). *Le français dans le système éducatif algérien : Une langue de déférence et de domination*. Algiers: Casbah Éditions.
- Benrabah, M. (2013). *Le conflit linguistique en Algérie : de la colonisation à l'après-indépendance*. Multilingual Matters, 121.
- Bourdieu, P. (1991). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (1997). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Seuil.
- Chaker, S. (2012). *L'arabisation et la société algérienne : Une politique à double tranchant*. Algiers: El-Hiwar.
- Chaker, S. (2013). *Le français en Algérie : Symboles et enjeux de la langue coloniale*. Revue d'études linguistiques, 45(2), 123-138.
- Lahbib, A. (2014). *L'usage du français dans les hôpitaux algériens : Le cas de la ville de Jijel*. Revue des Sciences Sociales, 16(3), 50-67.
- Regaieg, M. (2015). *Le bilinguisme dans les établissements hospitaliers algériens : Une étude de terrain*. Journal of Sociolinguistic Research, 7(4), 110-130.

Nihad **Guenoune** est docteure en sciences du langage de l'Université M'hamed Bougara de Boumerdès (Algérie). Ses recherches portent sur la sociolinguistique, l'analyse du discours et la sémiolinguistique, avec un intérêt particulier pour les contextes plurilingues. Elle a participé à plusieurs colloques nationaux et internationaux et a publié dans les revues *Akofena* et *Multilinguales*, contribuant ainsi aux études linguistiques et culturelles. ORCID ID : <https://orcid.org/0009-0004-3312-8104>



DOI : 10.5281/zenodo.15743673

**LES DIFFICULTÉS RÉDACTIONNELLES DES ÉTUDIANTS ALGÉRIENS DU
DÉPARTEMENT DES SCIENCES ALIMENTAIRES ET NUTRITION HUMAINE :
ANALYSE DES BESOINS ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES¹**

Résumé : Dans les universités algériennes, les étudiants des filières scientifiques suivent leurs cours en français et doivent ainsi maîtriser un français de spécialité, notamment pour la rédaction de documents académiques tels que des comptes rendus, des rapports de stage et des synthèses. À l'université de Chlef, les étudiants de première année de master, spécialité Biologie de la nutrition, inscrits à la Faculté des Sciences de la Nature et de la Vie de l'Université de Chlef, rencontrent des difficultés dans la rédaction de ces écrits, ce qui motive cette étude. L'objectif est d'identifier la nature de ces difficultés à travers une approche descriptive, en analysant des copies d'étudiants à l'aide d'une grille d'évaluation. Un questionnaire et un entretien avec un enseignant viennent compléter cette analyse. Ce travail vise à mieux cerner les besoins des étudiants en matière d'écrit et à proposer des solutions adaptées.

Mots clés : FOU, compétences rédactionnelles, littérature universitaire, résumé académique

**WRITING DIFFICULTIES OF FOOD SCIENCE ALGERIAN STUDENTS:
NEEDS ANALYSIS AND DIDACTIC PROPOSALS**

Abstract: In Algerian universities, students in scientific fields follow their courses in French and must therefore master a specialized French, particularly for writing academic documents such as reports, internship reports, and summaries. At the University of Chlef, first-year Master's students specializing in Nutrition Biology, enrolled at the Faculty of Natural and Life Sciences, face difficulties in writing these types of documents, which motivates this study. The objective is to identify the nature of these difficulties through a descriptive approach, by analyzing student papers using an evaluation grid. A questionnaire and an interview with a teacher complement this analysis. This work aims to better understand the students' writing needs and propose appropriate solutions.

Keywords: FOU, writing skills, academic literacy, academic summary

Introduction

L'enseignement des matières scientifiques en Algérie a longtemps été dispensé en arabe, notamment dans le cycle secondaire, dans le cadre de la politique d'arabisation du système éducatif. Cette politique visait à renforcer l'identité linguistique nationale en remplaçant progressivement le français comme langue d'enseignement. Toutefois, cette transition n'a pas été réalisée, car dans l'enseignement supérieur, les disciplines scientifiques et techniques ont continué à être enseignées en français. Cette dualité linguistique a engendré des difficultés

¹ Naima **Hocine**, Hassiba Benbouali University of Chlef, n.hocine@univ-chlef.dz

Received: March 6, 2025 | Revised: March 31, 2025 | Accepted: April 25, 2025 | Published: June 30, 2025



pour les étudiants, qui doivent passer d'un apprentissage en arabe à un cursus universitaire en français, sans préparation linguistique suffisante.

Cette situation soulève un problème didactique majeur : les étudiants issus du secondaire, bien que formés en sciences, se retrouvent confrontés à une transition brusque vers un enseignement universitaire en français, ce qui impacte leur réussite académique. Nombre d'entre eux éprouvent des difficultés linguistiques et métalinguistiques qui compromettent malencontreusement leur compréhension et leur apprentissage, contribuant ainsi à un taux d'échec élevé dans ces filières (Sebane, 2011). Comme le souligne Temim (2006), cette difficulté se manifeste à deux niveaux : d'une part, les étudiants doivent assimiler de nouveaux savoirs et développer des compétences scientifiques, et d'autre part, ils doivent maîtriser un code linguistique qu'ils ne possèdent que partiellement. Cette problématique met en évidence les défis de l'enseignement scientifique en français dans un contexte plurilingue. Dans ce cadre, l'enseignement scientifique en français pose des difficultés principalement d'ordre linguistique, en raison de l'absence de préparation adéquate durant le cursus scolaire. Ces difficultés affectent de nombreux étudiants dans les filières scientifiques et techniques, qui doivent non seulement suivre des cours en français, mais aussi produire divers écrits académiques tels que des rapports de stage, des comptes rendus, des synthèses et un mémoire de fin d'études. Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi de travailler avec les étudiants de première année master, spécialité biologie de la nutrition du département des sciences alimentaires et nutrition humaine de l'Université de Chlef, afin d'analyser les obstacles spécifiques qu'ils rencontrent dans la production écrite en français et leur impact sur leur parcours académique.

Parmi les différentes formes de production écrite, le résumé a toute son importance. En effet, il mobilise des compétences telles que la compréhension, la reformulation et la synthèse des idées. En outre, il exige un usage précis du lexique de spécialité et une terminologie relevant du domaine. Cette recherche s'inscrit donc dans le domaine de la didactique du français sur objectifs universitaires (FOU) et se focalise sur les productions écrites des étudiants de cette filière, en particulier sur la rédaction de résumés. Le résumé, en tant qu'exercice d'évaluation et de synthèse, constitue un indicateur pertinent du niveau de maîtrise du français académique par les étudiants et permet d'identifier les difficultés qu'ils rencontrent dans l'appropriation des normes de l'écrit scientifique. Aussi, la question que nous nous posons est la suivante : Quelles sont les lacunes linguistiques observées chez les étudiants de première année master, spécialité biologie de la nutrition du département des sciences alimentaires et nutrition humaine de l'Université de Chlef lors de la rédaction de résumés de textes de spécialité ? Dans quelle mesure ces lacunes influencent-elles leur capacité à structurer et à formuler un résumé académique en langue française ? Afin de guider notre analyse, nous formulons l'hypothèse suivante : les difficultés rencontrées par ces étudiants dans la production de résumés de textes de spécialité sont principalement liées à une maîtrise insuffisante des compétences linguistiques (syntaxe, morphologie, vocabulaire de spécialité) et discursives (cohérence textuelle, structuration, reformulation), nécessaires à la production d'un écrit académique clair et structuré en langue française.

Pour vérifier cette hypothèse et mieux comprendre les origines de ces difficultés, cette étude se donne pour objectif d'identifier et d'analyser les obstacles linguistiques et discursifs auxquels ces étudiants sont confrontés lorsqu'ils rédigent des résumés scientifiques en langue française. Dans cette perspective, nous adoptons une approche descriptive combinant une



analyse quantitative et qualitative des productions écrites des étudiants. L'étude repose sur trois outils méthodologiques :

- L'analyse des copies permettra d'identifier les erreurs récurrentes et les difficultés liées au lexique et à la syntaxe mais aussi celles liées à la compréhension, reformulation et synthèse des idées
- Un questionnaire adressé aux étudiants servira à recueillir leurs représentations quant à leurs difficultés rédactionnelles et leur rapport à l'écrit académique.
- Un entretiens semi-directif avec l'enseignant chargé d'enseigner la matière « communication scientifique » afin de mieux identifier les difficultés rencontrées dans l'enseignement de l'écrit scientifique en français et les stratégies mises en place pour y remédier.

L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre les obstacles à la rédaction de résumés en contexte universitaire et de proposer des pistes pédagogiques adaptées pour améliorer la maîtrise du français de spécialité chez les étudiants des disciplines scientifiques.

1. FOU et acquisition des compétences rédactionnelles académiques : repères théoriques

Le FOU, tel que défini par Boukhannouche (2012) vise à préparer les étudiants non francophones à suivre des études dans des contextes académiques francophones. Il se distingue notamment par la prise en compte des besoins langagiers spécifiques des étudiants selon leur discipline universitaire, ce qui en fait une approche particulièrement pertinente pour notre étude. En effet, notre recherche s'intéresse aux étudiants universitaires algériens qui doivent suivre leurs études scientifiques en français, alors qu'ils ont été initialement formés en arabe au secondaire. Le FOU repose sur plusieurs principes fondamentaux, dont l'identification des besoins spécifiques des étudiants et la mise en place d'une approche didactique adaptée. Selon Mangiante et Parpette (2011), cette approche repose sur une analyse approfondie des compétences requises dans un cadre universitaire donné, afin de proposer un enseignement ciblé. Dans le cas des étudiants en première année de master, spécialité *Biologie de nutrition*, les compétences langagières attendues incluent la compréhension des cours dispensés en français, la prise de notes, la lecture et l'analyse de documents spécialisés, ainsi que la production d'écrits académiques variés, tels que des rapports, des comptes rendus et des mémoires. Cependant, le passage à un enseignement universitaire en français sans préparation adéquate constitue un obstacle majeur pour ces étudiants, qui peinent à maîtriser les structures syntaxiques et lexicales propres à leur domaine d'études.

L'approche du FOU s'articule autour d'une démarche méthodologique en plusieurs étapes, notamment l'identification des besoins langagiers, la collecte et l'analyse des données linguistiques issues du contexte universitaire et l'élaboration d'activités didactiques adaptées (Boukhannouche, 2012).

Cette étude s'inscrit également dans le cadre des recherches sur la littéracie académique (Bautier, 2006), qui mettent en évidence la nécessité d'un accompagnement spécifique pour permettre aux étudiants de s'approprier les discours universitaires. Dans cette perspective, la



théorie de l'interlangue (Selinker, 1972) permet d'analyser les erreurs linguistiques des étudiants non comme de simples fautes, mais comme des étapes transitoires dans l'acquisition d'une nouvelle langue. De même, le modèle de Cummins (1981) sur le développement des compétences en L2 reprend les éléments liés au transfert des connaissances langagières d'un système linguistique à un autre dans un cadre académique exigeant. Bronckart (1997) souligne également que les genres discursifs académiques doivent faire l'objet d'un enseignement explicite pour permettre aux étudiants de développer des compétences rédactionnelles adaptées aux exigences universitaires. Ces travaux montrent que la maîtrise des genres académiques, notamment le résumé, nécessite une approche pédagogique structurée qui prend en compte les difficultés cognitives, linguistiques et socioculturelles des étudiants

Enfin, l'efficacité de l'apprentissage en contexte universitaire repose sur plusieurs facteurs, notamment la motivation des apprenants, le temps limité consacré à l'acquisition des compétences en français et la nécessité d'une rentabilité immédiate de cet apprentissage (Qotb, 2008). Contrairement aux étudiants de FLE, les étudiants de FOU ont des objectifs bien définis, liés à leur réussite académique et professionnelle, ce qui renforce l'importance d'un dispositif d'enseignement adapté. C'est dans cette perspective que notre étude vise à analyser les difficultés rédactionnelles rencontrées par lesdits étudiants dans la production de résumés de textes spécialisés en français, afin de proposer des solutions pédagogiques répondant à leurs besoins spécifiques.

2. Méthodologie et constitution du corpus

Dans cette étude, nous avons opté pour une approche descriptive qui combine l'analyse qualitative et quantitative afin d'examiner les pratiques d'écriture des étudiants en lien avec la production de résumés académiques. L'analyse repose sur un corpus constitué de copies d'étudiants ainsi que sur les réponses obtenues à partir d'un entretien semi-directif mené avec l'enseignant de la matière « communication scientifique » et d'un questionnaire administré à un échantillon d'étudiants. L'approche qualitative retenue s'appuie sur une interprétation des données recueillies, mettant en lumière les représentations des acteurs ainsi que les difficultés linguistiques et discursives rencontrées dans l'exercice de la production écrite.

Les participants de l'étude sont des étudiants algériens en première année de master, spécialité Biologie de la nutrition, inscrits à la Faculté des Sciences de la Nature et de la Vie de l'Université de Chlef, âgés de 21 à 23 ans. Ces étudiants sont régulièrement amenés à rédiger des comptes rendus et des synthèses dans le cadre de leurs études, ce qui justifie leur choix comme population cible. Afin de mieux comprendre leurs difficultés et leurs stratégies d'écriture, un entretien semi-directif a été mené avec l'enseignant chargé de la matière « communication scientifique ». L'entretien, enregistré et transcrit, s'est articulé autour de sept questions ciblées visant à décrire les pratiques pédagogiques mises en place et les difficultés récurrentes observées chez les étudiants.

En complément, un questionnaire a été distribué à un échantillon de vingt étudiants. Ce questionnaire visait à recueillir des informations sur leur rapport à l'écrit académique et les difficultés perçues lors de la rédaction de résumés. Par ailleurs, un test de rédaction a été administré afin d'évaluer empiriquement leurs compétences en production écrite. Les



étudiants ont été invités à rédiger un résumé d'un texte scientifique portant sur le phénomène de sporulation, un sujet déjà abordé en cours afin d'assurer une certaine familiarité avec le contenu.

L'analyse des productions a été réalisée à l'aide d'une grille d'évaluation inspirée du groupe EVA (**E**valuation-**V**alidation-**A**ccompagnement / **É**valuation de l'activité d'écrire, 1998), adaptée aux objectifs de cette étude. Cette grille prend en compte trois niveaux d'analyse : le niveau textuel, qui évalue le respect de la structure du résumé ; le niveau inter-phrastique, qui examine la cohérence et la progression des idées selon les métarègles de Charolles (progression, répétition, continuité, non-contradiction) ; et enfin, le niveau phrastique, qui analyse l'emploi du lexique spécifique à la discipline, la morphologie verbale et la correction grammaticale. Chaque production a été évaluée selon ces critères afin de dégager les erreurs récurrentes et d'identifier les obstacles majeurs à une écriture académique de qualité.

La principale difficulté rencontrée au cours de cette étude a été d'obtenir la participation de l'ensemble du groupe. Sur les vingt étudiants sollicités, seuls quinze ont accepté de rédiger un résumé, certains exprimant un manque de maîtrise de la langue et des techniques de résumé. Toutefois, l'appui de l'enseignant a permis de pallier cette difficulté et de collecter un nombre de productions suffisamment représentatif pour mener l'analyse.

Ainsi, cette démarche méthodologique nous permet de croiser différentes sources de données -entretiens, questionnaires et productions écrites -afin de dresser un portrait précis des compétences rédactionnelles des étudiants et des difficultés qu'ils rencontrent dans la production de résumés académiques.

3. Analyse des données

3.1. Analyse des copies des étudiants

L'analyse des copies des étudiants révèle plusieurs difficultés à différents niveaux de la rédaction des résumés. Les résultats obtenus mettent en évidence des lacunes structurelles, inter-phrastiques et phrastiques.

- Niveau textuel

Sur les quinze copies analysées, aucun étudiant n'a respecté la structure du résumé, ce qui reflète un manque de maîtrise de cet exercice académique, en l'occurrence le résumé.

- Niveau inter-phrastique

Les étudiants ont majoritairement respecté la règle de non-contradiction et de progression. Cependant, ils ont éprouvé des difficultés à éviter la répétition et à assurer la continuité du texte.

Critères	Respect	Non-respect
Progression	12	3
Continuité	4	11
Contradiction	15	0



- **Niveau phrastique**

L'analyse des copies a révélé plusieurs difficultés à ce niveau :

Critère	Respect	Non-respect
Emploi du vocabulaire	9	6
Morphologie verbale	3	12
Propriétés grammaticales	0	15

Le manque de cohérence et le non-respect de la structure du résumé ont été relevés. Les étudiants ont des difficultés à organiser leurs idées de manière logique et à reformuler et synthétiser les idées du texte.

3.2. Analyse des réponses obtenues à l'issue de l'entretien semi directif

L'entretien mené avec un enseignant du département de Sciences alimentaires et nutrition humaine, chargé du cours de « Communication scientifique », met en lumière les difficultés linguistiques rencontrées par les étudiants en raison de l'usage du français comme langue d'enseignement. L'enseignant souligne que ces difficultés sont significatives, car les étudiants ne maîtrisent pas suffisamment le français, ce qui complique la compréhension des cours ainsi que la production écrite. Pour pallier ces lacunes, il recourt fréquemment à la traduction en arabe dialectal, notamment pour les termes techniques et les notions complexes. Concernant les activités rédactionnelles, les étudiants sont principalement amenés à réaliser des exposés accompagnés d'une trace écrite, ainsi que des synthèses ou des comptes rendus - ces derniers étant moins fréquents. L'enseignant précise également que les étudiants devront, l'année suivante, rédiger un mémoire de fin d'études en langue française.

L'enseignant constate que les étudiants éprouvent de nombreuses difficultés en rédaction, particulièrement au niveau grammatical, organisationnel et lexical. Sur le plan grammatical, ils commettent des erreurs fréquentes et peinent à structurer leurs phrases correctement. Ils rencontrent aussi des difficultés dans l'organisation des idées, ce qui entraîne des répétitions et un manque de cohérence dans leurs écrits. Par ailleurs, la reformulation laisse également à désirer, car les étudiants ont tendance à recopier les phrases du texte source plutôt que de les reformuler. De plus, l'usage du vocabulaire de spécialité demeure problématique, les étudiants ayant des difficultés à mobiliser les termes techniques de manière appropriée.

Lorsqu'il corrige les copies, l'enseignant prend en compte plusieurs critères, notamment la grammaire, l'orthographe, l'utilisation du vocabulaire de spécialité et l'enchaînement des idées. Cependant, lors de l'évaluation, il accorde une importance particulière au raisonnement des étudiants : si celui-ci est juste, il peut tolérer certaines fautes linguistiques. Enfin, en ce qui concerne l'analyse des besoins linguistiques des étudiants, l'enseignant reconnaît ne pas mener de démarche systématique. Toutefois, il leur conseille la lecture d'ouvrages scientifiques en français, estimant que cela peut enrichir leur vocabulaire et améliorer leur compréhension des ouvrages ou articles académiques et scientifiques.



3.3. Synthèse des réponses obtenues à l'issue du questionnaire

L'enquête menée auprès des étudiants, par le biais du questionnaire, met en évidence plusieurs difficultés majeures liées à la maîtrise du français de spécialité et à la production écrite

D'abord, une majorité d'étudiants jugent leur niveau en français comme faible, ce qui constitue un obstacle à leur apprentissage. Cette faiblesse se reflète dans leurs difficultés rédactionnelles, notamment en ce qui concerne la syntaxe, la morphosyntaxe et le lexique spécialisé. En effet, de nombreux étudiants éprouvent des difficultés à rédiger des résumés et autres écrits académiques, en particulier en raison d'un manque de maîtrise des termes techniques. Face à ces obstacles, les étudiants adoptent différentes stratégies certains d'entre eux sollicitent l'aide de leur enseignant, tandis que d'autres consultent des outils linguistiques ou demandent conseil à leurs pairs. Cependant, leur autonomie dans la recherche de solutions reste limitée.

La compréhension des textes de spécialité apparaît également comme un obstacle : la majorité des étudiants déclarent, selon les réponses obtenues au questionnaire, avoir des difficultés à les comprendre, ce qui affecte directement leur capacité à produire des résumés et des synthèses de qualité. Ils attribuent ces difficultés à leur niveau en français plutôt qu'à la technicité des textes, soulignant ainsi l'impact de la langue sur leur réussite académique.

Enfin, la majorité des étudiants déclarent avoir l'habitude de rédiger des résumés, tout en affirmant ne pas avoir reçu de formation suffisante dans ce domaine. En réalité, ils ne bénéficient d'aucun enseignement spécifique en langue française, mais seulement de cours d'anglais technique. Or, ils doivent suivre leurs cours en français et rédiger leur mémoire de fin d'études dans cette langue. Cette situation met en évidence un décalage important entre les exigences académiques et les compétences linguistiques réellement développées au sein de leur parcours. Il est à noter que, dès l'année prochaine, l'anglais devrait remplacer le français en tant que langue d'enseignement, ce qui soulève de nouveaux défis en matière de compréhension et de production académique. Ces résultats confirment la nécessité d'un accompagnement pédagogique renforcé en français de spécialité, en particulier dans le cadre de la production écrite scientifique.

4. Synthèse des résultats

Il ressort de l'analyse des copies que la plupart des étudiants utilisent un vocabulaire restreint marqué par une synonymie faible voire réduite. Quant au vocabulaire de spécialité, il est à son tour très limité. Ceci s'explique du fait qu'ils aient un bagage lexical réduit et qu'il leur est difficile de comprendre le vocabulaire de spécialité. Sur le plan morphosyntaxique et syntaxique l'on a pu relever un bon nombre d'erreurs, notamment un non-respect de l'accord sujet/verbe, nom/adjectif ou encore un choix erroné des prépositions. Les erreurs de conjugaison sont dues en grande partie à une méconnaissance des terminaisons verbales et des règles de conjugaison propres à chaque groupe. Sur le plan textuel l'on a pu observer un manque de cohérence marqué par un non-respect de la progression et de la non-répétition. Ceci s'explique en partie du fait que les étudiants ne maîtrisent pas les règles de cohérence textuelles. A cela s'ajoute les problèmes liés au non-respect des techniques du résumé. Nombreux sont les étudiants qui se sont contentés de paraphraser le texte sans reformuler les



idées et sans synthétiser les thèmes développés dans le texte. Par ailleurs, l'analyse du questionnaire et les réponses à l'entretien montrent que les étudiants comme l'enseignant sont conscients de ces difficultés. Les réponses obtenues vont de paires avec les résultats obtenus suite à l'analyse des copies, et confirment notre hypothèse de départ selon laquelle les productions écrites des étudiants présentent des lacunes à la fois lexicales, syntaxiques et textuelle. Le croisement des données issues des questionnaires, de l'entretien et de l'analyse des copies permet ainsi de confirmer les points suivants :

- Les étudiants qui déclarent rencontrer des difficultés majeures en compréhension de textes de spécialité sont aussi ceux dont les résumés présentent un manque de cohérence et une progression discursive faible.
- L'absence d'un entraînement spécifique à la reformulation, signalée par l'enseignant, se reflète dans les copies, où les paraphrases dominent, au détriment d'une véritable synthèse.
- Les étudiants se percevant comme peu autonomes sur le plan linguistique sont également ceux qui commettent le plus d'erreurs grammaticales et lexicales, confirmant ainsi le lien entre perception de soi et qualité de la production écrite.

Conclusion

L'analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants de première année de master, spécialité *Biologie de la nutrition*, inscrits à la Faculté des Sciences de la Nature et de la Vie de l'Université de Chlef, met en évidence des lacunes linguistiques et méthodologiques qui constituent des contraintes non négligeables dans leur capacité à produire des écrits académiques en français. Ces difficultés concernent principalement la compréhension des textes de spécialité, la reformulation, la maîtrise du lexique scientifique et l'application des règles grammaticales.

Le croisement entre l'analyse des copies, les résultats du questionnaire et les réponses de l'entretien confirme que les problèmes linguistiques identifiés sont en grande partie liés à une formation insuffisante aux compétences rédactionnelles spécifiques exigées dans l'enseignement supérieur.

Face à ce constat, il apparaît essentiel d'adapter l'enseignement du français sur objectifs universitaires en repensant l'accompagnement pédagogique. Il serait pertinent de mettre en place des ateliers de rédaction de résumés scientifiques afin de développer progressivement les compétences de compréhension, de reformulation et de synthèse. Il conviendrait également d'encourager l'élaboration collective de glossaires de spécialité, construits au fil des cours, pour enrichir le lexique technique mobilisable, et d'utiliser des outils visuels pour faciliter la structuration des idées. Des séances ciblées sur les difficultés grammaticales et syntaxiques observées permettraient également d'améliorer la qualité de l'écrit, tout en renforçant l'exposition à des textes de spécialité en langue française. En définitive, une meilleure maîtrise des écrits académiques chez ces étudiants pourrait améliorer leur réussite académique et faciliter leur insertion professionnelle future. Cette étude ouvre également des perspectives pour des recherches complémentaires, notamment sur l'impact des approches pédagogiques dans le développement des compétences en écriture scientifique dans un contexte plurilingue.



Références bibliographiques

- Boukhannouche, L., 2012, *Le français sur objectif universitaire*. *Amerika*, 7, <https://doi.org/10.4000/amerika.3437>
- Bronckart, J.-P., 1997, *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Cummins, J., 1981, "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.)", *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles, CA : National Dissemination and Assessment Center.
- Lehmann, D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris : Hachette.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C., 2011, *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Qotb, H. (2008), « Un site pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques : Le FOS.com », *Synergies Chine*, 3, 81-94.
- Sebane, M., 2011, « FOS / FOU : Quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques », *Synergies Algérie*, 8, 375-380. <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/sebane.pdf>
- Selinker, L., 1972, « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 10(3), 209-231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Temim, D., 2006, « Politique scolaire et linguistique : Quelle(s) perspective(s) pour l'Algérie ? », *Le Français aujourd'hui*, 153(3), 19-24.

Naima **Hocine**. Enseignante au département de langue française de la Faculté des langues étrangères de l'Université de Chlef- Algérie. Docteure en didactique du FLE. Domaines d'intérêts scientifiques : Analyse des interactions en classe de langue- Didactique de l'oral, Didactique professionnelle et formation des enseignants, TICE et enseignement des langues, Plurilinguisme et enseignement des langues, Analyse des pratiques enseignantes- agir professoral.



DOI : 10.5281/zenodo.15743682

REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET RAPPORT À L'ÉCRIT : ANALYSE DES MÉMOIRES DE MASTER ET THÈSES DE DOCTORAT¹

Résumé : Dans le cadre de cet article, nous nous proposons d'analyser les représentations des étudiants à l'égard de la rédaction des mémoires de fin d'études, notamment les mémoires de master et thèses de doctorat, en nous référant à la théorie du noyau central établie par Abric (1989). L'objectif central de cette recherche est de comprendre le rapport des étudiants à l'écrit et d'identifier les obstacles qu'ils rencontrent lors de la rédaction de leurs mémoires de fin d'études. Il s'agit plus précisément d'identifier leurs conceptions de la rédaction des mémoires de fin d'études et d'examiner en quoi cette perception influence leur rapport à l'écrit. Pour ce faire, nous avons mené une enquête auprès d'individus répondant à des critères précis. Les participants, sélectionnés sur la base de leur niveau académique et de leur implication dans la rédaction de mémoires de fin d'études, comprennent des étudiants et/ou des enseignants de l'université algérienne. Ceux-ci ont rédigé ou sont en cours de rédaction de mémoire de master ou d'une thèse de doctorat dans le domaine des Sciences Humaines. Les disciplines ciblées englobent principalement : la Didactique, la Littérature et les Sciences du langage. Les données recueillies ont été analysées quantitativement et qualitativement afin d'identifier les difficultés rencontrées. Les résultats de cette étude révèlent un manque de formation académique et des difficultés rédactionnelles ; ce qui accentue l'insécurité scripturale ressentie. Par conséquent, le rapport à l'écrit des enquêtés se révèle complexe et marqué par la difficulté. Cette recherche met ainsi en lumière la nécessité d'améliorer la formation académique en méthodologie et d'accompagner les étudiants durant leurs cursus pour faciliter la rédaction des mémoires de fin d'études.

Mots-clés : rapport à l'écrit, représentations sociales, mémoire de master, thèses de doctorat, difficultés.

SOCIAL REPRESENTATIONS AND THE RELATIONSHIP WITH WRITTEN TEXTS: AN ANALYSIS OF MASTER'S THESES AND DOCTORAL DISSERTATIONS

Abstract: In this article, we propose to analyze students' perceptions regarding the writing of dissertations, particularly master's dissertations and doctoral theses, with reference to Abric's (1989) central core theory. The primary aim of this research is to understand students' relationship with academic writing and to identify the obstacles they encounter when completing their dissertations.

¹Manel **Khendriche**, Laboratoire de Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures en Algérie (RIDILCA), Université de Lounici-Ali-Blida 2, m.khendriche.etu@univ-blida2.dz, ORCID ID : <https://orcid.org/0009-0007-7892-0383>

¹Imane **Ouahib**, Laboratoire de Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures en Algérie (RIDILCA), Université de Lounici-Ali-Blida 2, ouahibimane9@gmail.com, DOI: 10.5281/zenodo.8112646

Received: January 4, 2025 | Revised: March 27, 2025 | Accepted: April 25, 2025 | Published: June 30, 2025



More specifically, we aim to identify their perceptions of dissertation writing and examine how these perceptions influence their engagement with academic writing. To this end, we conducted a survey of individuals meeting specific criteria. The participants, selected based on their academic level and involvement in dissertation writing, include students and/or faculty members at Algerian universities. They have completed or are currently working on a master's dissertation or doctoral thesis in the Humanities, with a focus on Didactics, Literature, and Linguistic Sciences. The data collected were analyzed using both quantitative and qualitative approaches to identify the challenges faced by participants. Findings from this study reveal a lack of academic training and significant writing challenges, which heighten the sense of insecurity associated with writing. Consequently, respondents' relationship with academic writing appears complex and characterized by difficulties. This research underscores the urgent need to improve academic training in writing methodology and to provide sustained guidance throughout students' academic journeys, in order to facilitate the writing of final dissertations.

Key words: written report, social representations, master's thesis, doctoral theses, difficulties.

1. Introduction

A l'aube du XX^{ème} siècle et jusqu'à aujourd'hui, les réflexions sur l'écriture de recherche en général et les difficultés rédactionnelles des étudiants en particulier ne cessent de faire couler beaucoup d'encre sous l'emblème des Littératies Universitaires. En dépit des multiples variations, plusieurs chercheurs¹ s'accordent à mettre en évidence les difficultés qu'éprouvent les étudiants au moment de rédiger leurs mémoires de master ou leurs thèses de doctorat. Difficultés dues à la fois aux caractéristiques des écrits scientifiques (Reuter, 2004 ; Rinck, 2004) mais aussi aux représentations que les apprenants se font de l'acte d'écrire (Reuter, 1989, 2002, 2004 ; Guibert, 1989, 1990, 2003)².

Dans le but d'y remédier, Pollet (2014) souligne la nécessité de familiariser les étudiants à ce type de pratiques dès les premières années de leur cursus. Quant à Reuter, il préconise d'analyser les représentations des étudiants afin d'identifier les difficultés qu'ils rencontrent lors du processus de rédaction (Reuter, 2002) et insiste sur la prise en charge de ces difficultés par l'université (Reuter, 2012, cité par Pollet, 2014).

Partageant cet intérêt pour les représentations sociales, Christine Barré- De Miniac propose de les intégrer dans l'étude du rapport à l'écrit. Cette démarche permet d'une part de rendre-compte du processus interne du scripteur et de ses expériences antérieures ; et d'autre part, de mettre en évidence tout l'aspect social. Cette auteure précise qu'il n'est plus question de restreindre la formation du rapport à l'écrit à l'être dans sa spécificité et dans « *son caractère unique* » car celui-ci est influencé par les groupes sociaux et culturels dans lesquels il est intégré. Ces-derniers influencent sa perception, son apprentissage, les usages et la valeur qu'il donne à l'écriture. (Barré-De Miniac, 2015)

Il convient, dès lors, de tenir compte non seulement des connaissances et des expériences personnelles du scripteur, de ses croyances et de ses valeurs ; mais également de ses interactions avec le contexte socioculturel et des influences extérieures qui l'affectent. En

¹ Citons à titre d'exemple : I. Delcambre, Y.Reuter, F.Grosseman, D.Lahanier-Reuter, M-C.Pollet, C. Barré-De Miniac, F. Rinck, F .Boch.

² Cité par (Barré-De Miniac, 2015).



effet, ces facteurs façonnent le contenu et la manière d'écrire de l'individu. (Barré-De Miniac, 2015)

En somme, il est crucial d'étudier les représentations sociales des étudiants pour saisir, d'une part, leur rapport à l'écrit; et d'autre part, pour identifier les difficultés qu'ils rencontrent lors de la rédaction de leurs mémoires de fin d'études (mémoires de master et/ou thèses de doctorat), afin de prendre en charge ces facteurs dans le cadre didactique et d'améliorer le processus rédactionnel des apprenants (Barré-De Miniac, 2015).

1.1. Problématique

À cet égard, nous nous interrogerons sur les questions suivantes : Quelles sont les représentations des étudiants sur la rédaction des mémoires de fin d'études ? Comment ces perceptions influencent-elles leur rapport à l'écrit et la qualité de leurs rédactions ?

Afin de répondre à ces interrogations, nous émettons l'hypothèse selon laquelle les étudiants concevraient la rédaction des mémoires de fin d'étude comme une tâche difficile. Ces représentations négatives influenceraient alors leurs rapports à l'écrit, les amenant à appréhender la tâche de rédaction avec insécurité et une certaine réticence, en particulier lorsqu'il s'agit de rédiger un mémoire de fin d'étude.

Notre objectif principal est de saisir le rapport à l'écrit des individus scripteurs vis-à-vis de la rédaction des mémoires de fin d'études à travers l'analyse de leurs représentations concernant cette tâche, d'une part ; et d'identifier les obstacles qu'ils rencontrent, d'autre part.

2. Cadre théorique

2.1. Concepts-clés : brèves définitions

2.1.1. Les représentations sociales

Jodelet (2003) définit les représentations comme un savoir construit, communiqué et généralisé par un groupe d'individus. C'est donc la dimension sociale qui caractérise cette notion. Toutefois, l'auteure suscitée souligne qu'il s'agit également d'un « *phénomène cognitif* » (Jodelet, 2003 : 53).

Dans cette perspective, Abric considère les représentations comme une construction mentale intégrant diverses informations relatives à un objet, un concept ou une idée. Ces informations peuvent découler de la capacité d'une personne à traiter, comprendre et utiliser des connaissances, ainsi que des jugements personnels ou des convictions individuelles. Ces représentations exercent une influence significative sur les actions des individus. (Abric, 2011 : 25)¹

En résumé, la notion de représentations se décline sous deux dimensions principales : l'une sociale et l'autre cognitive. Plus précisément, il s'agit de constructions mentales modelées par le contexte socioculturel de l'individu. Elles influencent les jugements de celui-ci, ainsi que ses idées, ses actions et plus encore.

¹ Cité par (Barré-De Miniac, 2015 : 73)



2.1.2. Les représentations sociales de l'écriture

Christine Barré-De Miniac envisage les représentations de l'écriture dans «(...) le sens commun du terme représentation à savoir que celle-ci est une construction, ou une reconstruction du réel par le sujet. » (Barré-De Miniac, 2015 : 68). Cela implique que les individus créent des images mentales, des idées, des croyances et des interprétations basées sur leurs cultures, leurs compréhensions et leurs interprétations du monde qui les entoure. Elles constituent donc un ensemble d'idées développées, par les groupes sociaux, en lien avec l'objet à écrire. Elles interviennent par conséquent comme des médiateurs entre l'individu et l'objet à écrire. Dans ce contexte, Dabène (1985) suggère d'intégrer les représentations sociales dans la compétence scripturale en soulignant qu'« Elles sont fondamentalement constitutives de la compétence scripturale » (Dabène, 1985 : 62)¹.

Pour notre part, nous entendons par représentations de l'écriture des constructions mentales fondées sur les croyances des individus concernant l'objet d'écriture. Elles influencent la manière dont ceux-ci interprètent et utilisent l'écrit.

2.1.3. Le rapport à l'écrit

Christine Barré-De Miniac considère le « rapport à l'écrit » comme un ensemble d'idées et de perceptions façonnées par un scripteur à propos de l'écriture ; ainsi que la manière dont il conçoit : son apprentissage, le rôle de cette pratique et ses fonctions. Ce concept englobe toutes les expériences que l'individu a avec l'écriture quelles que soient leurs natures (Barré-De Miniac, 2015).

M-C Penloup distingue le concept de « rapport à l'écrit » de celui de « représentations sociales » en mettant en avant l'idée que le second concept ne prenne pas en compte deux éléments centraux du rapport à l'écrit, à savoir : le rôle de l'écriture vu par le sujet, et la motivation de ce dernier. (Penloup, 2000, cité par Barré-De Miniac, 2002)

En définitive, nous avançons que le rapport à l'écrit est un concept complexe qui comprend les significations individuelles et collectives que le scripteur attribue à l'écriture ainsi que sa conception du rôle de cette pratique. Ce concept inclut également toutes les expériences scripturales antérieures de l'individu, qu'elles soient scolaires ou extra-scolaires, tout en prenant en considération la motivation liée à l'écriture.

2.2. Le rapport à l'écriture du point de vue des représentations sociales

La réflexion sur la relation entre les représentations et le rapport à l'écrit constitue un enjeu fondamental pour appréhender la manière dont les individus interagissent avec l'écriture. A ce propos, l'analyse des représentations sociales permet, d'une part, de saisir la nature du rapport à l'écrit des individus ; et d'autre part, l'étude des répétitions et des similitudes au sein de ces représentations facilite la compréhension du rapport à l'écrit au niveau d'un groupe d'individus (Barré-De Miniac, 2015), ce qui permet de faire des anticipations (Abric, 2003 : 17) et donc de mieux appréhender les difficultés des apprenants et orienter les pratiques d'enseignement.

¹(Ibid. :80)



Dans cette optique, Guillot, dans sa thèse : « Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien », suggère de s'appuyer sur la théorie du noyau central développée par Abric pour explorer et analyser le rapport à l'écriture (Guillot, 2010). Nous nous appuyerons sur cette hypothèse pour étudier le rapport à l'écriture¹ des étudiants à travers l'analyse de leurs représentations en utilisant la théorie du noyau central.

2.3. La théorie du noyau central

Développée par Jean-Claude Abric (1989), la théorie du noyau central postule que chaque représentation sociale se compose de deux éléments principaux : le noyau central et les éléments périphériques. En ce qui concerne le noyau central, ou système central, il représente l'élément fondamental partagé au sein du groupe et constitue la base commune de la représentation sociale (Abric, 2001). Pour Flament et Rouquette les noyaux centraux guident et orientent la manière dont les informations sont perçues, appréhendées et interprétées au sein du groupe (Flament ; Rouquette, 2003). Pour ce qui est du système périphérique, il se caractérise par sa nature flexible et hétérogène, regroupant une variété d'aspects de la représentation sociale. Ces éléments périphériques incluent les expériences individuelles et couvrent ainsi les spécificités du groupe social et du contexte culturel, tout en complétant le noyau central (Abric, 1994). Ainsi, ce système apporte des nuances qui enrichissent et diversifient la représentation sociale et empêche par conséquent la modification du noyau central.

3. Cadre méthodologique

3.1. Objectif de la recherche

Tel que nous l'avons expliqué antérieurement, la présente étude vise un double objectif :

1. Premièrement, il s'agit d'identifier les obstacles que les individus scripteurs rencontrent lors de la rédaction de leurs mémoires de fin d'études, et d'analyser leurs représentations concernant cette tâche.
2. Secundo, il est question de déduire leurs rapports à l'écrit à travers l'étude de leurs représentations.

Pour ce faire, nous avons mis en place un protocole de recherche articulé autour de deux instruments complémentaires de collecte de données : un questionnaire et un entretien semi-directif. Ce choix de dispositif mixte permet de croiser des données quantitatives et qualitatives dans le but d'appréhender et d'analyser de manière plus approfondie les représentations et les pratiques rédactionnelles des étudiants.

¹ Nous nous focaliserons en particulier sur les représentations de l'écriture dans le contexte de la rédaction des mémoires de fin d'études, à savoir les mémoires de master et les thèses de doctorat.



3.2. Le questionnaire :

Nous avons conçu un questionnaire destiné à des individus répondant à des critères spécifiques. Les participants ont été sélectionnés sur la base de leur niveau académique et de leur implication dans la rédaction des mémoires de fin d'études. Autrement dit, l'échantillon comprend des personnes ayant rédigé ou étant en train de rédiger un mémoire de master ou une thèse de doctorat (étudiants et / ou enseignants de l'université algérienne) dans les domaines des Sciences Humaines, plus précisément dans les disciplines du Français, telles que la Didactique, la Littérature et les Sciences du Langage.

Dans cette optique, nous avons diffusé ce questionnaire sur des forums et des groupes dédiés aux étudiants en phase de rédaction de mémoire de master et / ou de thèses de doctorat, ainsi que sur plusieurs pages Facebook destinées aux étudiants et enseignants du milieu universitaire algérien. Le recours à cet outil permet de collecter des données quantitatives offrant une vue d'ensemble sur les obstacles rencontrés par les scripteurs ainsi que leurs représentations de l'activité scripturale. Les réponses obtenues ont ensuite été analysées en utilisant une approche statistique pour quantifier les difficultés rencontrées.

3.2.1. Description du questionnaire

Le questionnaire comprend quatorze questions qui ont été scindées en quatre volets :

- Le premier volet vise à recueillir les caractéristiques de la population d'enquêté, à savoir : le sexe, l'âge, le niveau d'étude et la spécialité des participants. Il se compose de quatre questions ;
- Le deuxième volet, constitué de trois questions, tente d'évaluer l'expérience scripturale des enquêtés en mettant en lumière le stade atteint dans le processus de rédaction, les formations académiques reçues, ainsi que les ressources utilisées ;
- Le troisième volet, se composant de quatre questions, a pour objectif de déterminer leurs visions de cette activité rédactionnelle, et de son importance ; ainsi que les principaux défis qu'ils rencontrent et une autoévaluation des compétences scripturales ;
- Le dernier volet traite des attitudes et des motivations du public-cible. Comportant trois questions, cette partie tente de mettre en évidence la manière dont les participants gèrent leurs stress, les stratégies mises en œuvre, les préoccupations liées à la rédaction, leurs attentes et les facteurs de motivation.

3.2.2. Description et Analyse des résultats

La population d'enquête

Notre public-cible est constitué de trente-quatre (34) individus, dont 75 % sont de sexe féminin, et dont l'âge varie entre vingt (20) et cinquante-trois (53) ans. Nous tenons à préciser que la tranche d'âge la plus prédominante est celle des vingt (20) à trente (30) ans, représentant 50 % du total. En ce qui concerne le niveau d'étude, la population d'enquête est majoritairement (soit 57 %) composée de doctorants ou de personnes titulaires d'un doctorat,



et de 37 % d'individus ayant un Master ou en préparation d'un Master. Nous comptons également parmi notre public des individus (soit 3%) ayant le niveau de professeur (habilitation universitaire). Ce choix de public n'est pas fortuit, notre objectif est de recueillir une diversité de représentations et d'identifier les diverses difficultés que peut rencontrer un scripteur.

Enfin, il convient de noter que 36 % des personnes interrogées se spécialisent en Didactique, 24 % en Sciences du Langage et 12 % en Littérature. Nous avons choisi de ne pas mentionner les différentes spécialités au sein de ces trois domaines, car nous avons estimé que cette précision n'apporterait pas d'intérêt supplémentaire à nos résultats de recherche.

Expérience de la rédaction académique

A propos du temps consacré à la rédaction, les résultats se subdivisent en deux catégories distinctes : les mémoires de master et les thèses de doctorat. Les données indiquent que, pour les mémoires de master, les étudiants ont en moyenne consacré entre trois (3) et sept (7) mois. En revanche, pour les thèses, la durée varie de trois (3) mois à quatre-vingt-seize (96) mois (soit huit (8) ans). Cette disparité de temps entre les deux catégories s'explique par les exigences spécifiques de la rédaction d'une thèse, tant sur le plan quantitatif que qualitatif. Il est également pertinent de noter que certains individus admettent n'avoir pas encore entamé le processus de rédaction. Par conséquent, trois groupes se dressent devant nous : les individus qui n'ont pas commencé la rédaction, ceux qui sont en plein processus, et ceux qui l'ont achevée.

Concernant les formations académiques relatives aux normes rédactionnelles, telles que les cours de méthodologie de recherche ou de rédaction des mémoires/thèses, etc., une large majorité d'individus (soit 70%) affirme en avoir bénéficié. Toutefois, nombreux critiquent l'insuffisance de ces formations et plaident pour des ateliers pratiques plus efficaces et adaptés à des groupes restreints. Quant à l'auto-formation en rédaction scientifique, les données révèlent que la majorité des étudiants (soit 67%) juge nécessaire de recourir à des formations informelles (telles que les ateliers et les tutoriels en ligne, etc.). Il est donc intéressant de noter, dans un premier temps, que le manque de formations académiques adéquates pourrait être à l'origine des difficultés rencontrées par les étudiants.

Représentations de l'écriture académique

« La rédaction d'un mémoire de fin d'études » est associée au cadre théorique pour la majorité des participants (soit 60 %). Pour d'autres, cette activité évoque principalement la gestion du temps (23 %), tandis que pour certains, elle renvoie à la partie méthodologique (17 %). En effet, les réponses indiquent que la rédaction est associée à des obstacles. Les premiers, à titre d'exemple, évoquent leurs difficultés à reformuler les propos des auteurs, à problématiser, à définir les concepts, à se documenter, à mener une recherche pertinente et à formuler la question de recherche. Ceux qui mentionnent la gestion du temps expriment des lacunes dans l'organisation du temps imparti pour chaque chapitre, par exemple. Quant à la méthodologie, elle semble être liée aux problèmes rencontrés dans la collecte de données, la réalisation de l'expérience, ou encore la mise en œuvre du protocole de recherche.





Image 1: Les représentations des mémoires de fin d'études

À la question portant sur les défis rencontrés lors de la rédaction, quatre réponses distinctes ont été identifiées. Il ressort que la gestion du temps est le principal défi auquel les enquêtés sont confrontés. En effet, la majorité (soit 44%) évoque des difficultés à organiser son emploi du temps entre la rédaction les multiples responsabilités. À cet égard, l'un des participants explique : « Pouvoir jongler entre la vie de famille, professionnelle et estudiantine », tandis qu'un autre mentionne : « L'étendue de la thèse de doctorat classique, la précision de l'analyse et le temps à y consacrer en étant cheffe de département. ». Ils (soit 30%) mentionnent également la motivation, ou plus précisément la démotivation ; quant à 15% des enquêtés, ils citent le cadre méthodologique (la constitution du corpus, la retranscription des audio du corpus, etc.). D'autres encore (soit 12% des participants) évoquent le cadre théorique (tel que le manque de ressources documentaires en relation avec le sujet). En somme, les principaux défis rencontrés lors de la rédaction d'un mémoire de fin d'études sont, d'abord, d'ordre personnel et intrinsèquement liés à l'individu scripteur (tels que la gestion du temps et la motivation) ; puis, ils se rapportent aux caractéristiques des écrits académiques, comme les difficultés liées aux cadres théorique et méthodologique.



Image 2: Les représentations des défis rencontrés lors de la rédaction

Par la suite, nous avons interrogé notre public-cible sur l'importance de la rédaction des mémoires de fin d'études dans le cadre de leur formation. Tous ont répondu que cette rédaction est essentielle dans leur cursus. Certains précisent même qu'elle constitue « la pierre angulaire de la recherche scientifique ». Il s'agit donc d'une tâche nettement reconnue

et valorisée. Néanmoins, beaucoup d'entre eux ont exprimé des difficultés à rédiger, insistant sur l'insuffisance des formations académiques : « elle est très importante mais il n'y a pas d'initiation à la rédaction académique ». Nous déduisons que, malgré les difficultés rencontrées, les participants sont conscients de l'importance de cette activité.

Enfin, nous leurs avons demandé d'évaluer leurs compétences en rédaction académique. La majorité des participants (soit 33%) a jugé ses compétences comme étant correctes, tandis que (12%) les ont qualifiées de bonnes, (9%) de faibles voire médiocres et (6%) d'excellentes. Signalons qu'un certain nombre de participants (soit 21%) n'ont pas exprimé d'avis explicite sur leurs compétences, mais ont plutôt partagé les difficultés rencontrées et leurs inquiétudes quant à la rédaction académique, ainsi que des sentiments négatifs liés au « stress, angoisse, et peur de la page blanche ... ».

Nous nous sommes interrogés sur deux catégories de participants : ceux qui s'estiment « excellents » ; et ceux se percevant comme « faibles ». À première vue, il semble que les individus qui ont achevé le processus de rédaction considèrent leurs compétences comme « excellentes », tandis que ceux qui ne l'ont pas encore amorcé se jugent « médiocres » ou préfèrent évoquer leurs lacunes. Cela soulève la question suivante : s'agit-il d'une simple perception subjective de soi ou bien d'un reflet de la réalité ?



Image 3: Les représentations de ses propres compétences en rédaction académique

Attitudes et motivation

Concernant la gestion du stress et les stratégies adoptées lors de la rédaction des mémoires de fin d'études, plusieurs approches sont mentionnées par les participants. La première stratégie, évoquée par 27 % des répondants, consiste à atténuer le stress par le travail. Ils soulignent que le fait de progresser et d'avancer dans leur rédaction contribue à réduire la pression ressentie, permettant ainsi à canaliser, voire diminuer significativement leur anxiété par une immersion active dans la tâche. À cet égard, l'un des participants déclare recourir à la lecture d'ouvrages théoriques et la reformulation de passages comme stratégie pour pallier à ses difficultés de rédaction de la partie théorique de son mémoire.

¹ Un enquête précise « la progression et l'avancement pour réduire le stress ».

La deuxième stratégie identifiée, mentionnée par 24 % des participants, est la planification, laquelle inclut l'anticipation et l'organisation des tâches. À ce propos, plusieurs enquêtés indiquent et qu'ils établissent, en amont, leur plan de rédaction et établissent des emplois du temps pour les tâches à faire. D'autres stratégies sont également évoquées : 18 % des participants mentionnent la prise de pauses comme méthode pour gérer le stress, et 12 % mentionnent le recours à des techniques de détente, telles que l'écoute de la musique ou la prière. Notons que certains participants combinent plusieurs stratégies, par exemple en alliant la planification et le travail, ou en alternant le travail à des pauses. Toutefois, il est intéressant de signaler que 18% des participants affirment ne recourir à aucune stratégie spécifique et déclarent simplement vivre avec ce stress au quotidien.

L'analyse des stratégies en fonction de l'avancement rédactionnel montre que les participants les plus avancés, s'autoévaluant comme ayant d'excellentes compétences scripturales, recourent majoritairement à la planification. À l'inverse, ceux qui n'ont pas encore entamé la rédaction et se jugent peu compétents déclarent ne recourir à aucune stratégie.

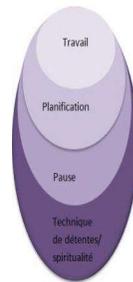


Image 4: la gestion du stress et les stratégies adoptées lors de la rédaction

Concernant les attentes et les préoccupations relatives à la rédaction des mémoires de master et des thèses de doctorat, plusieurs aspects ont été évoqués. En premier lieu, la qualité du travail réalisé qui se manifeste à travers des critères, tels que : l'originalité, la structuration rigoureuse du contenu, ainsi que la pertinence du raisonnement développé. En second lieu, des inquiétudes relatives à la gestion du temps émergent, notamment la crainte de ne pas achever la rédaction dans les délais impartis. Par ailleurs, certains scripteurs redoutent les exigences du jury et les normes rédactionnelles, en particulier l'objectivité, la scientificité et le statut de l'auteur. La méthodologie et la partie pratique sont également citées comme sources de difficultés.

À propos des attentes à l'égard de la rédaction, une large majorité des participants insiste sur la qualité du travail, particulièrement sur la pertinence du raisonnement scientifique. Certains mettent également l'accent sur la méthodologie notamment l'obtention de résultats satisfaisants dans la partie pratique, tandis que d'autres soulignent l'importance du respect des normes rédactionnelles.



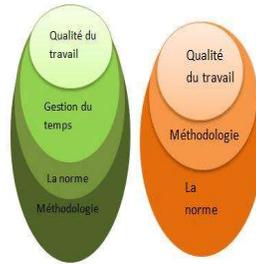


Image 5: Les préoccupations et les attentes

Pour conclure, une large majorité d'individus (soit 41%) évoque l'intérêt pour le sujet comme principale source de motivation ; D'autres (soit 33%) mentionnent les opportunités de carrière ; et une part des répondants évoque également la pression institutionnelle comme moteur de leur engagement.



Image 6: Les facteurs de motivation

3.2.3. Discussion des résultats

Les résultats révèlent que la rédaction des mémoires de fin d'études apparaît comme une activité complexe : elle est à la fois source de motivation et d'insécurité pour de nombreux scripteurs. Dans cette perspective, Dabène évoque que « l'insécurité scripturale généralisée » (Dabène, 1987) affecte tout individu en situation d'écriture, se traduisant notamment par des difficultés à s'autoévaluer ou par une dévalorisation des compétences rédactionnelles souvent corrélée à un avancement perçu comme insuffisant. Les données mettent également en évidence des difficultés d'ordre personnel (la gestion du temps et la démotivation), des obstacles inhérents aux caractéristiques des écrits académiques (Reuter, 2004 ; Rinck, 2004), ainsi que des lacunes dans la formation méthodologique, relevées dans des études antérieures¹ sur le contexte universitaire algérien. En outre, cette tâche est régie par des

¹ (AMOUR, Said ; DAKHIA, Abdelouhab ; 2016 ; SAHLI KAÏM, 2016 ; Belkassa, 2018 ; Boutiba, 2023).

normes exigeantes, nécessitant une gestion rigoureuse du temps et une planification minutieuse, ce qui contribue à accentuer sa complexité.

3.2. L'entretien :

3.2.1. L'objectif de l'entretien

Dans un souci de rigueur scientifique, nous avons complété l'enquête initiale par des entretiens semi-directifs dans le but d'examiner l'origine du sentiment d'insécurité scripturale et son impact sur le processus rédactionnel. Par conséquent, nous nous poserons les questions suivantes : Comment l'insécurité scripturale, influence-t-elle la rédaction des mémoires de fin d'étude ? Quelles pourraient être les causes de cette insécurité chez les étudiants ? Peut-elle être attribuée à une méconnaissance ou à une connaissance approximative des normes rédactionnelles et/ou résulte-t-elle plutôt de facteurs psychoaffectifs ?

Nous partons de l'hypothèse que ces difficultés pourraient être engendrées en partie par un sentiment d'insécurité résultant d'une connaissance partielle / méconnaissance des normes rédactionnelles et/ou découlant de facteurs psychoaffectifs, parmi lesquels pourrait figurer des sentiments de doute, de crainte, ou encore d'incertitude, relatifs au « syndrome de l'imposteur » (Clance, 1992 ; Chassangre ; Callahan, 2017 ; Chassangre, 2022).

3.2.2. Méthode de collecte de données

Nous avons menés des entretiens semi-directifs auprès d'un public présentant les mêmes caractéristiques que celui du questionnaire, à savoir des étudiants issus de l'université algérienne, inscrits dans les mêmes disciplines et actuellement en cours de rédaction d'un mémoire de master ou d'une thèse de doctorat ou ayant récemment soutenu leur travail de fin d'études. A cet égard, nous avons privilégié des entretiens individuels, de manière à garantir l'authenticité des propos recueillis et éviter toute influence entre les participants. Chaque entretien est d'une durée en moyenne de 10 à 15 minutes afin de cibler les éléments les plus pertinents de notre problématique.

Au total, vingt entretiens ont été réalisés : dix auprès des étudiants de master (dont cinq inscrits en première année et cinq en deuxième année), et dix en doctorat (doctorants ou récemment docteurs). Signalons toutefois que la majorité des participants sont affiliés à l'université de Blida 2, à l'exception de trois doctorants, dont deux sont issus de l'université de Mostaganem et un de l'université de Médéa. Il convient de préciser que notre public est composé de scripteurs se situant à différents stades du processus rédactionnel, ce qui nous a permis d'appréhender les représentations à travers une diversité de parcours. Ce choix n'est pas fortuit, il s'inscrit dans la volonté d'approfondir notre réflexion en explorant les potentielles évolutions des représentations et du rapport à l'écrit.

3.2.3. Description de l'entretien

Rappelons, de primes abords, que l'objectif de ces entretiens est d'approfondir et d'interpréter les résultats du questionnaire. À cet égard, les noyaux centraux ainsi que les éléments périphériques identifiés, à partir des données quantitatives, ont été mobilisés comme



axes de réflexion pour l'élaboration du guide d'entretien. Ce dernier comprend dix questions structurées autour de cinq axes principaux :

- Le premier axe porte sur les caractéristiques du public-cible et inclue l'année d'étude, le niveau et la spécialité suivie ;
- Le deuxième axe vise à faire émerger l'expérience relative à la rédaction d'un mémoire de fin d'études, à travers une description du parcours rédactionnel et le degré de satisfaction quant à l'état d'avancement du travail ;
- Le troisième axe prend en charge les difficultés des étudiants, en identifiant les principaux obstacles qu'ils rencontrent, et l'étape jugée comme la plus complexe du processus rédactionnel, ainsi que les causes de ces difficultés ;
- Le quatrième axe se focalise sur le rapport aux normes rédactionnelles, notamment si celles-ci sont jugées contraignantes ou constituent un obstacle à la rédaction ;
- Le dernier axe aborde les aspects psychoaffectifs liés au processus de rédaction. Il englobe l'autoévaluation des compétences scripturales, les sentiments associés à la rédaction du mémoire de fin d'études, ainsi que le degré d'engagement personnel vis-à-vis de cette tâche.

Pour traiter les données, nous avons opté pour une analyse thématique. Dans ce sens, notre étude se divise en deux parties : une analyse verticale qui touche tous les thèmes traités par chaque catégorie et une analyse horizontale qui a pour objectif d'examiner les représentations des enquêtés.

3.2.4. Description et Analyse des résultats

La population d'enquête

Les participants ont été répartis en trois catégories, selon leur degré d'avancement dans le processus de rédaction :

- La première catégorie regroupe des étudiants n'ayant pas encore entamé la rédaction proprement dite. Ce groupe, composé de sept individus, est principalement constitué d'étudiants inscrits en première année Master (six d'entre eux), auxquels s'ajoute une étudiante en deuxième année. La plupart sont spécialisés en Didactique, à l'exception d'un étudiant inscrit en première année Master spécialité Littérature ;
- La deuxième catégorie se compose d'étudiants actuellement engagés dans le processus de rédaction, à des stades variés de l'avancement. Elle regroupe neuf individus dont sept doctorants (six en Didactique et deux spécialisés en Sciences du Langage) et deux étudiants inscrits en deuxième année Master en Didactique ;
- La troisième catégorie englobe des individus ayant achevé la rédaction de leurs mémoires de fin d'études (qu'ils aient déjà soutenus leur travail ou l'aient simplement déposé pour l'évaluation). Ce groupe se compose de quatre participants : deux titulaires d'un master en Littérature et deux docteurs spécialisés en Didactique.

Il est à noter que dix-neuf des personnes interrogées sont des femmes. Toutefois, nous avons pris en considération le critère de l'avancement dans la rédaction et non du genre car nous avons jugé que ce point n'affecte pas les résultats de notre enquête. Signalons d'emblée que notre échantillon est constitué d'étudiants en quatrième et cinquième année de doctorat.



Expérience avec la rédaction :

Pour la première catégorie, la majorité des étudiants interrogés déclarent avoir déjà choisi leurs thèmes de recherche. Certains ont amorcé la phase de lecture exploratoire, tandis que d'autres ne l'ont pas encore engagée. Il est également intéressant de souligner que plusieurs étudiants choisissent de décrire leur expérience à travers les obstacles rencontrés. A ce titre, une étudiante évoque ses difficultés liées au choix de sa thématique : « J'ai vraiment trouvé une grande difficulté pour trouver le thème et choisir le thème. Mais j'ai quand même pris la décision finale... ». D'autres mettent d'avantage l'accent sur la dimension émotionnelle associée à cette tâche, comme en témoigne une autre étudiante : « quand on me dit mémoire, déjà ça fait peur, c'est quoi les mémoires ? (...) On n'a aucune idée de ce que c'est que le mémoire, on a un sentiment de stress, peur, etc. Ça reste un point d'interrogation ». Ces propos mettent en lumière la charge émotionnelle associée à l'incertitude que provoque la rédaction d'un mémoire de fin d'études.

En ce qui concerne le degré de satisfaction relatif à l'avancement du travail, les réponses sont partagées. Certains étudiants se disent satisfaits d'avoir circonscrit leurs sujets ou entamé leurs lectures. D'autres, en revanche, expriment une forme d'insatisfaction qu'ils attribuent à un sentiment de confusion qu'ils ressentent, comme en témoigne ce propos « Je ne sais pas... c'est flou... ». Ce type de réponses illustre l'état d'incertitude dans lequel se trouve la plupart des étudiants interrogés.

La deuxième catégorie rassemble des étudiants se situant à des stades différents de la rédaction de leur mémoire. Certains déclarent avoir uniquement rédigé quelques titres, d'autres ont finalisé la partie théorique, tandis qu'un dernier groupe se dit être proche de la finalisation étant en phase de réécriture et de révision. Dans l'ensemble, l'expérience rédactionnelle est majoritairement associée à des ressentis négatifs. En effet, le processus de rédaction est lié aux sentiments de stress et d'anxiété ; d'obstacles rencontrés ; et de retards accumulés, comme en témoignent ces propos :

« Parlant de mon expérience de façon générale, je n'essaie en aucun cas d'être pessimiste, mais c'était, et elle l'est toujours, une expérience difficile, et je peux avouer que c'est l'une des mauvaises expériences que j'ai eues dans ma vie, puisque je me sens tout le temps stressée, perdue, et j'ai l'impression que je ne vais jamais la terminer, puisqu'il me reste beaucoup de choses à faire, et je passe d'une chose à l'autre, et voilà. »

Il convient de souligner que cette charge émotionnelle est d'avantage évoquée par les doctorants qui vivent une pression temporelle, conjuguée à l'ampleur du travail exigé. Par ailleurs, certains participants éprouvent des sentiments mitigés vis-à-vis de leur expérience, oscillant entre motivation et fatigue, stress et envie de réussir. Cette ambivalence met en lumière une tension constante entre l'engagement cognitif que requiert le processus d'écriture et les obstacles ainsi que les contraintes personnelles et professionnelles qui pèsent sur les scripteurs.

En ce qui concerne le niveau de satisfaction quant à l'avancement, la plupart (soit six) exprime une insatisfaction, tandis qu'une minorité (soit 3 étudiants) se dit satisfaite, sous certaines conditions, en évoquant les contraintes rencontrées. À cet égard, une doctorante précise :



« Pour ce qui concerne mon expérience globale de la rédaction de ma thèse, je dirais que le plus difficile pendant la rédaction, c'était de trouver du temps. (...) étant donné que je suis salariée, je travaille et j'ai aussi les vacances que je fais aux universités. Et je dis bien aux universités parce que je travaille dans deux universités différentes ».

La troisième catégorie décrit son expérience en soulignant la coexistence de sentiments contrastés. En effet, tous expriment des sentiments partagés, oscillant entre fierté et stress ; et décrivent une expérience à la fois éprouvante et enrichissante sur le plan personnelle et académique. Ces sentiments contradictoires peuvent être mis en lien avec la complexité du processus rédactionnel conjugué à la satisfaction que procure la perspective de l'accomplissement du travail et la fierté qu'apporte la soutenance. A cet égard, un docteur qui a récemment soutenu sa thèse insiste sur le fait que c'est le début du processus rédactionnel qui est le plus difficile :

« Par rapport à mon expérience vis-à-vis de mon mémoire d'études et de sa rédaction surtout. En fait, c'est des sentiments mitigés. Au début, c'était très dur. C'était très difficile. J'étais complètement perdue. Je ne savais pas. (...) Je peux dire qu'après les deux dernières années, puisque je suis en cinquième année, les deux dernières années ont été plutôt légères en matière de difficultés, en matière d'ambiguïté. »

Il est opportun de noter que certains interrogés évoquent un certain retard qu'ils avaient accumulé dans l'avancement en mettant en avant les sacrifices consentis pour mener à bien ce projet.

Difficultés des étudiants

Concernant les difficultés liées à la rédaction d'un mémoire de fin d'études, les étudiants de la première catégorie évoquent principalement un sentiment d'incertitude qu'ils ressentent. Comme mentionné antérieurement, ces derniers ne se sont pas encore engagés dans le processus de rédaction d'une part, et d'autre part n'ont pas bénéficié de séances de travail encadrées ; ce qui accentue davantage leur désorientation face à cette tâche. Il convient également de souligner que la totalité de cette catégorie identifie la partie méthodologique comme l'étape la plus complexe du processus rédactionnel. Celle-ci est perçue comme particulièrement ardue à appréhender.

En ce qui concerne les causes des difficultés rencontrées, les témoignages pointent unanimement à la fois un déficit d'accompagnement et un manque de formations étant donné qu'ils n'ont pas encore entamé le module de méthodologie. Toutefois, précisons que l'étudiante inscrite en Master 2 insiste particulièrement sur le manque d'accompagnement comme principale cause de son retard : « on est un peu en retard. Mon encadrant ne nous calcule pas. Il n'y a pas d'aide. (...) Vous essayez de le contacter. Rien du tout. ». Ainsi, l'indisponibilité totale de son encadrant, ce dernier refusant tout contact, entrave sérieusement l'avancement de la rédaction du mémoire.

Compte tenu des similitudes significatives entre les propos recueillis dans les deux catégories restantes (la deuxième et la troisième), nous avons jugé pertinent de les regrouper afin de proposer une analyse commune. Il ressort de cette analyse que les obstacles les plus fréquemment rapportés relèvent d'une part de la rédaction elle-même, et d'autre part de la



difficulté à saisir et interpréter « des écrits des chercheurs » (Reuter : 2004). Ainsi un des participants confie : « Pour moi, c'est difficile de comprendre toutes ces notions écrites par des spécialistes du domaine. Donc, ça m'a pris beaucoup du temps pour rédiger, plus de deux ans. ». Ajoutons à cela les contraintes relatives à la disponibilité de ressources théoriques telles que les ouvrages et les articles dont l'accès est souvent payant : « pour lire un article, on est obligé de payer en euro et en tant qu'étudiante je n'ai pas les moyens ».

A propos de la partie jugée la plus complexe, la grande majorité des individus interrogés insistent sur la partie théorique, notamment la difficulté à définir les concepts et à apporter une réflexion critique aux théories abordées : « C'est la partie théorique, Je dirais la plus difficile, et la plus coûteuse sur le plan cognitif ». Quant aux causes de ces difficultés, elles sont multiples. Elles relèvent pour la plupart d'un manque d'accompagnement et de formation, de difficultés de gestion du temps, ainsi que des responsabilités personnelles et professionnelles et d'un manque de ressources documentaires. A ces contraintes s'ajoute au poids émotionnel que les participants jugent très pesant et qui entrave au bon déroulement de la rédaction.

Le rapport aux normes rédactionnelles

Dans le but d'identifier le rapport qu'entretiennent les participants avec les normes académiques, nous leurs avons demandé s'ils estiment que celles-ci représentent un obstacle à la rédaction de leurs mémoires. Les réponses de la première catégorie font l'unanimité. Tous s'accordent à affirmer que ces normes ne freinent pas le processus de rédaction. Au contraire, l'un des participants souligne : « Ça n'est pas un obstacle, mais plutôt comme un guide qui nous oriente à préparer un bon mémoire de master. ». Il convient de noter que pour les étudiants, n'ayant pas encore entamé le processus rédactionnel, les exigences académiques facilitent la rédaction. Ces résultats soulèvent la question de la compréhension des « normes rédactionnelles » chez ces étudiants, d'autant plus que ceux-ci déclarent n'avoir bénéficié ni de formations, ni de séances d'encadrement. Par conséquent, nous nous demandons : Sont-ils véritablement conscients de la complexité des normes académiques, ou se basent-ils sur une représentation simplifiée, voire intuitive, des exigences formelles attendues dans un mémoire académique ?

Concernant les réponses des deux autres catégories, à l'image des résultats précédents, nous avons relevé plusieurs similitudes. En effet, les données mettent en lumière une divergence des points de vue : certains estiment que les normes académiques n'entravent pas le processus rédactionnel ; tandis que d'autres voient en ces normes une contrainte majeure pour l'avancement de la rédaction d'un mémoire de fin d'études. Dans le but de clarifier cette ambivalence au niveau des réponses, nous avons mené une analyse plus fine fondée sur la comparaison des propos tenus par un même individu à différents moments de l'entretien :

- « (...) Au début, c'était très dur. C'était très difficile. Je me sentais perdue Je ne savais pas par où commencer. (...) Je ne savais pas comment le rédiger. (...) Je n'ai absolument aucune idée de ce que c'est que la rédaction d'un travail de recherche. Comment avancer ces hypothèses ? Comment les valider ? Je ne savais absolument pas comment faire. Ça s'est répercuté négativement sur le processus de rédaction. C'était le début, mais je ne me suis pas laissée faire. J'ai fait des efforts, j'ai fait des recherches, j'ai sollicité des collègues. J'ai aussi pu bénéficier d'un directeur de thèse qui est excellent, qui a été



toujours au petit soin. Ça m'a aidé à surmonter ces obstacles. J'ai aussi beaucoup lu des livres sur la méthodologie de la rédaction scientifique. Ça m'a aidée. »

- « je ne pense pas que les normes représentent un obstacle. Absolument pas pour moi. »

À cet égard, nous avons remarqué certaines contradictions apparentes qui pourraient nous pousser à réfléchir sur la conscience des étudiants quant aux exigences de la communauté académique, ainsi que l'impact du manque de formation et d'accompagnement. Ce qui pourrait affecter la perception et la maîtrise des normes académiques. Signalons d'emblée, que les participants s'accordent à évoquer comme principales difficultés : le positionnement en tant que chercheur dans son écrit ; allier objectivité, scientificité et prise de position ; et faire une analyse critique tout en gardant un style personnel.

Aspects psychoaffectifs

Nous avons abordé la dimension psychoaffective à travers trois critères : l'autoévaluation des compétences rédactionnelles, les sentiments éprouvés vis-à-vis de la rédaction et le degré de motivation. Pour les enquêtés de la première catégorie, les résultats sont loin de faire l'unanimité. En ce qui concerne, l'autoévaluation des compétences, les réponses sont hétérogènes : certains se voient comme étant peu compétents, d'autres estiment avoir des compétences rédactionnelles correctes, tandis que quelques-uns se voient excellents. Ces jugements sont le plus souvent justifiés par les évaluations reçues de la part des enseignants au cours de leurs cursus. A cet égard, nous citons les propos d'un participant qui juge ses compétences scripturales bonnes : « Mes enseignants me donnent toujours des bonnes notes. Et je vois que cela est juste parce que je prends beaucoup de temps pour rédiger ». Du point de vue des ressentis émotionnels liés à rédaction d'un mémoire de fin d'études, ils sont pluriels, à l'image des résultats précédents. En effet, ils varient entre confiance, anxiété, ou même un mélange des deux chez les étudiants qui affirment ressentir des sentiments mitigés vis-à-vis de cette tâche. Quant à la motivation, tous les participants se déclarent motivés, à l'exception de l'étudiante retardataire inscrite en Master 2 qui a confié ressentir une certaine démotivation accompagnée de sentiments de regret et de peur : « je ne sais pas... je suis en retard... j'étais confiante maintenant quand je vois mes camarades terminer des chapitres... je regrette ...ça me décourage... ».

En ce qui concerne la deuxième catégorie, la totalité des participants, y compris les doctorants, s'accordent à juger leurs compétences comme étant correctes. Ils se rejoignent également en affirmant à l'unanimité qu'ils éprouvent des sentiments négatifs à l'égard de la rédaction : anxiété, peur, stress. Certains évoquent explicitement le « syndrome de l'imposteur », tandis que d'autres font état d'une angoisse de la page blanche. Il convient de noter que cette insécurité rédactionnelle se manifeste de manière plus marquée chez les doctorants dont les témoignages mettent en lumière une charge émotionnelle négative vis-à-vis de la rédaction de leurs thèses, qui semble impacter non seulement le processus de rédaction, mais également l'évaluation qu'ils portent sur leurs propres compétences, en particulier leur confiance en soi ou leur statut de chercheur.

Quant à la motivation et au degré d'investissement, tous affirment souffrir de charges importantes et de conditions difficiles qui entravent l'avancement de la rédaction, toutefois, ils insistent sur leurs sacrifices et leurs motivations, et expriment le désir de s'améliorer



d'avantage, considérant que leurs efforts actuels restent insuffisants : « je suis fatiguée ... Mais je m'investis à fond...des fois je dors une heure...des fois je ne dors pas».

Pour ce qui est de la dernière catégorie, la totalité des participants déclarent posséder de bonnes compétences rédactionnelles. Sur le plan émotionnel, tous rapportent des sentiments négatifs à l'égard de la rédaction des mémoires, notamment un stress prononcé et une anxiété marquée. Quant à l'investissement, ils affirment unanimement avoir fourni les meilleurs efforts possibles, en dépit des obstacles rencontrés.

3.3. Interprétation conjointe des résultats du questionnaire et de l'entretien :

L'analyse croisée des données du questionnaire et des entretiens met en lumière de multiples convergences. De primes abords, les résultats révèlent la complexité de l'expérience scripturale. En effet, les deux enquêtes s'accordent à souligner que cette activité est majoritairement associée aux difficultés et à un vécu émotionnel négatif, marqué par le stress, l'anxiété et la peur. Ces ressentis traduisent un sentiment d'« insécurité scripturale », qui se manifeste à travers les récits des expériences rédactionnelles. A cet égard, les résultats des deux volets de l'enquête convergent pour révéler une certaine dévalorisation des compétences scripturales, particulièrement chez les doctorants dont certains souffrent du « syndrome de l'imposteur » (Clance, 1992 ; Chassangre ; Callahan,2017 ; Chassangre,2022), qui se reflète particulièrement dans la difficulté à se positionner en tant que chercheurs dans les écrits.

Par ailleurs, cette insécurité se voit exacerbée par le manque de formations académiques et l'insuffisance d'accompagnement et d'encadrement, identifiés par les participants comme des obstacles majeurs. Ce qui pourrait être à l'origine d'une connaissance approximative des normes rédactionnelles. Si le début du parcours est marqué par un sentiment de flou et de désorientation, l'avancée dans le processus rédactionnel se caractérise par une pression croissante, conjuguée à des charges extérieures, ce qui accentue davantage l'anxiété initiale.

Enfin, rappelons que nous nous sommes interrogés précédemment sur l'origine de cette insécurité scripturale, que nous avons initialement liée à une méconnaissance ou à une connaissance partielle des normes rédactionnelles. À la lumière des données recueillies, il apparaît que si les normes académiques jouent effectivement un rôle dans la construction de ce sentiment, elles ne seraient, à elles seules, l'expliquer. Le déficit en encadrement, l'insuffisance des formations pratiques, ainsi que les dimensions psychoaffectives du rapport à l'écriture, semblent également jouer un rôle déterminant.

Conclusion

En guise de conclusion, l'analyse des représentations des étudiants révèle un rapport à l'écrit complexe : il est perçu comme une étape essentielle du parcours universitaire, et constitue également une source d'insécurité et d'anxiété pour les scripteurs qui associent la rédaction des mémoires de fin d'études à une source de difficulté. Ces difficultés semblent en partie liées à un manque de formation adéquate et d'encadrement pédagogique. Les résultats ont par ailleurs, révélé la présence du « syndrome d'imposteur » chez certains étudiants, repérable à la crainte d'être évalué et à la dévalorisation de soi et de ses compétences rédactionnelles (Clance, 1992 ; Chassangre ; Callahan,2017 ; Chassangre,2022).



Par conséquent, ces éléments nous permettent de confirmer l'hypothèse initiale selon laquelle les étudiants développent des représentations négatives de la rédaction des mémoires de fin d'études. Toutefois, il convient de souligner, sans pour autant généraliser, qu'en dépit de cet état d'insécurité et du « syndrome de l'imposteur », bon nombre d'étudiants réussissent à mener à bien cette tâche et parviennent à la soutenance (Dabène, cité par Barré-De-Miniac, 2015 : 85). En effet, le rapport à l'écrit tend à évoluer au fil du processus de rédaction : D'un sentiment initial de flou, d'incertitude, il se transforme, chez certains, en une posture plus engagée, marquée par une prise de conscience de la nécessité de fournir des efforts et de l'adoption de stratégies telles que le travail et la planification. Il n'en demeure pas moins que ce sentiment d'insécurité scripturale persiste.

Dans cette perspective, il est d'abord essentiel de sensibiliser, d'une part, les enseignants encadrants à ce phénomène afin qu'ils puissent offrir un meilleur accompagnement à leurs étudiants ; et d'autre part, d'intégrer l'aspect psychoaffectif dans les formations académiques (Lafont-Terranova, Niwese, Colin, 2016). Nous jugeons également, opportun de familiariser les étudiants aux écrits académiques dès les premières années de leurs études universitaires (Pollet, 2014) ; et de les accompagner dans leurs parcours de rédaction académique en renforçant les formations méthodologiques par l'intégration d'exemples pratiques ainsi que la prise en charge de leurs difficultés dans ces cours (Reuter, 2012).

Enfin, dans une visée prospective, et dans la continuité des travaux de Dabène (1998), pour qui les représentations des apprenants sont en partie façonnées par leurs premières expériences scripturales ainsi que par les représentations véhiculées par les enseignants, il serait pertinent d'élargir l'analyse aux représentations que les enseignants se font de la rédaction des mémoires. À cet égard, l'étude des annotations des enseignants des évaluations des rédactions des étudiants ainsi que l'analyse des rapports d'évaluation des thèses de doctorat et des mémoires Master constitueraient une piste de recherche féconde pour approfondir la compréhension de ces dynamiques représentationnelles.

Références bibliographiques

- Abric, J., 1994, « Pratiques sociales et représentations », Paris, PUF.
- Abric, J.-C., 2001, « L'approche structurale des représentations sociales : développements récents », *Psychologie & Société*, 4, p. 81-103.
- Abric, J.-C., 2003, « Les représentations sociales : aspects théoriques. Pratiques sociales et représentations », Paris, Presses Universitaires de France.
- AMOUR, S., DAKHIA, A., 2016, « Les représentations de l'écrit dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE », *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية*, p.1-8, <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/119> (Consulté le 22 août 2023).
- Barré-De Miniac, C., 2002, « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions », *Pratiques : linguistique*, (113-114), p. 29-40.
- Barré-De Miniac, C., 2015, « Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques », Nord-Pas de Calais, France, Presses Universitaires du Septentrion.
- Belkassa, L., 2018, « La subjectivité dans le mémoire de master entre les représentations des étudiants et leurs pratiques », *Chassangre, K., 2022, « Le Syndrome de l'imposteur », Mardaga., https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=CERPSY_149_0092a.*



- Chassangre, K., Callahan, S., 2017, « « J'ai réussi, j'ai de la chance... je serai démasqué » : revue de littérature du syndrome de l'imposteur », *Pratiques psychologiques*, 23, p.97-110, <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.01.001>
- Clance, P. R., 1992. « Le Complexe d'imposture ou comment surmonter la peur qui mine votre sécurité », Flammarion. Paris
- Dabène, M., 1998, « L'enseignement-apprentissage de l'écrit entre représentations et pratiques sociales », *Psychologie et Education*, 33, p. 93-107.
- Flament, C., Rouquette, M-L., 2003, « Anatomie des idées ordinaires », Paris, Armand-Colin.
- Guillot, B., 2010, « Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien », HAL open science: <https://theses.hal.science/tel-00638579> ,(consulté le 19juillet 2024).
- Jodelet, D., 2003, « Représentations sociales : un domaine en expansion », in Jodelet, D., Les représentations sociales, Paris, Presses Universitaires de France.
- Lafont-Terranova, J., Niwese, M., Colin, D., « Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche : un enjeu didactique et épistémologique », *Pratique, littérature, didactique*, 171-172, p.1-15.
- Pollet, M.-C., 2014, « L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires : approches théoriques et pratiques ». Belgique, Presses universitaires de Namur.
- Reuter, Y., 2002, « Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture ». Paris, ESF.
- Reuter, Y., 2004, « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation », *Pratiques*, p. 9-27.
- Rinck, F., 2004, « Les difficultés d'étudiants dans la construction d'une problématique », *Pratiques*, p. 93-110.

Manel **Khendriche** est doctorante en Didactique de la Rédaction Scientifique à l'Université de Blida 2 en Algérie et membre du laboratoire RIDILCA (Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures). Diplômée de l'École Normale Supérieure de Bouzaréah (Algérie), elle possède un diplôme d'enseignant du français au lycée et un master en didactique du français et des langues étrangères et secondes. Ses recherches portent principalement sur les littéracies universitaires en particulier, sur les difficultés rédactionnelles des étudiants. Elle a également contribué à des colloques sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) en contexte universitaire. Manel Khendriche, Laboratoire de Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures en Algérie (RIDILCA), Université de Lounici-Ali-Blida 2, Algérie, m.khendriche.etu@univ-blida2.dz, ORCID ID : <https://orcid.org/0009-0007-7892-0383>

Imane **Ouahib**, professeur à Université Blida 2 (Algérie), cheffe de l'équipe de recherche « interdisciplinarité et technopédagogie au service du développement des littéracies en Algérie » au laboratoire RIDILCA, responsable du projet de recherche et de formation universitaire PRFU « Pour un dispositif de formation à la technopédagogie universitaire en français langue étrangère », présidente de l'Association Nationale des Enseignants Chercheurs en Langues Étrangères en Algérie « ANECLEA », présidente de la commission CAEE du conseil national Économique Sociale et Environnementale CNESE, membre du bureau National du « CNESE » a dirigé plusieurs recherches en sciences du langage et en didactique des langues et des cultures et a publié plusieurs articles qui s'inscrivent dans ces deux champs de recherche. Imane OUAHIB, Laboratoire de Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures en Algérie (RIDILCA), Université de Lounici-Ali-Blida 2, Algérie, ouahibimane9@gmail.com, DOI: 10.5281/zenodo.8112646



DOI : 10.5281/zenodo.15743705

QUELLE (S) FONCTION (S) COMMUNICATIVE (S) POUR LA QUESTION DANS LE DISCOURS RADIOPHONIQUE ALGÉRIEN?¹

Résumé: Ce travail se propose d'analyser les fonctions communicatives de la question dans le discours radiophonique algérien. Plus précisément, il s'agit d'effectuer une interprétation pragmatique de la diversité des structures interrogatives partielles dans le français parlé sur Alger-Chaine III. L'étude porte sur deux émissions radiophoniques interactives abordant des thématiques distinctes : l'une à caractère social, l'autre à vocation médicale. L'analyse a révélé des usages spécifiques des interrogatives partielles, qui varient en fonction de plusieurs paramètres : le thème de l'émission, le cadre interactionnel, ainsi que le statut et le rôle des différents participants (animateurs, auditeurs et invités). Cette diversité d'emploi témoigne de l'adaptabilité des formes interrogatives aux dynamiques propres à chaque situation de communication radiophonique.

Mots-clés : interrogatives partielles, fonction communicative, discours radiophonique, interaction.

WHAT COMMUNICATIVE FUNCTION(S) FOR THE QUESTION IN ALGERIAN RADIO DISCOURSE?

Abstract: This study aims to analyze the communicative functions of questions in Algerian radio discourse. More specifically, it involves a pragmatic interpretation of the diversity of partial interrogative structures in spoken French on Alger-Chaine III. The study focuses on two interactive radio programs addressing different topics: one of a social nature and the other with a medical focus. The analysis revealed specific uses of partial interrogatives, which vary according to several parameters: the program's theme, the interactional framework, as well as the status and role of the various participants (hosts, listeners, and guests). This diversity of use demonstrates the adaptability of interrogative forms to the dynamics specific to each radio communication situation.

Key words: partial interrogatives, communicative function, radio discourse, interaction.

Introduction

L'être humain a toujours ressenti l'ardent besoin d'interroger, de s'interroger et de poser des questions sur son existence, le sens de la vie et sur tout ce qui l'entoure. Il s'agit là d'un acte de langage très important voire même le plus important (Orecchioni 1991). C'est cet acte de langage qui donne sens à la vie.

Dans ce sens, Augustin Trapenard, animateur de la célèbre émission *La grande librairie*, en parlant de l'importance de la question dans la vie, affirme :

¹Hamza **Kernou**, Université Mohamed Lamine Debaghine-Sétif 2, Laboratoire ADDLC, h.kernou@univ-setif2.dz

Received: February 16, 2025 | Revised: April 17, 2025 | Accepted: May 11, 2025 | Published: June 30, 2025



« Et ça, c'est l'une des identités de toutes mes émissions, c'est toujours de préférer effectivement l'interrogation au point final. Moi, je crois que le point final c'est la fin de la pensée. Et je crois que mon métier consiste justement à poser des questions, à faire le pari de la question, d'ailleurs tout le temps. Quand on choisit le questionnement, le point d'interrogation plutôt que le point final, on s'ouvre ! »¹

Ayant beaucoup travaillé sur la question de la question dans un contexte radiophonique interactionnel algérien, nous nous retrouvons toujours fascinés par la richesse et la complexité de cet acte langagier.

Plusieurs travaux ont mis en lumière la diversité des formes interrogatives et surtout la diversité de leurs fonctions communicatives (Coveney, 1996 ; Quillard, 2001).

Nous avons constaté dans des travaux menés depuis 2018 (Kernou, 2018; 2020a; 2020b; 2023) la diversité des structures interrogatives en relation avec des facteurs syntaxiques, sociolinguistiques et socio-stylistiques. Par conséquent, nous observerons, dans cet article, les facteurs pragmatiques et plus particulièrement les fonctions communicatives des interrogatives. Cet article représente donc une interprétation pragmatique de la diversité des structures interrogatives. Notons que toute étude pragmatique a une part de subjectivité car il est difficile de connaître l'intention réelle du locuteur.

1. Corpus

Pour ce faire, nous avons fondé notre analyse sur des données authentiques, un corpus constitué de deux émissions radiophoniques interactives d'Alger-Chaine III, l'unique chaîne radiophonique d'expression française en Algérie, caractérisées par une diversité de thèmes, de cadre d'interaction et de type d'intervenants. Nous avons réuni quatre numéros de chaque émission. Ce qui constitue au total huit numéros.

Nous avons en premier lieu *L'antenne est à vous*, une émission à thème social. Il s'agit là d'une émission ouverte aux auditeurs pour ouvrir leurs cœurs, parler de leurs espoirs et de leurs préoccupations. Elle représente ainsi un espace d'expression et de partage pour les gens en détresse et qui passent par des moments difficiles, ayant des problèmes de cœur, des problèmes professionnels, personnels, familiaux, etc.

En second lieu, nous avons *Stéthoscope*, une émission à thème médical qui traite de tout ce qui se rapporte à la santé. Elle revient sur différentes pathologies, sur des problèmes de santé publique. Elle représente ainsi une heure de débat autour d'une maladie bien précise, et ceci en invitant sur le plateau, des médecins spécialistes de cette maladie qui, à travers l'émission, expliquent la maladie, ses causes, ses conséquences mais aussi les moyens de préventions.

La transcription manuelle, orthographique et intégrale de la totalité des enregistrements (huit numéros) nous a pris trois mois. Cela fait un total de cent cinquante et une pages, soit 51399 mots. *L'antenne est à vous* recèle 26767 mots sur quatre-vingt-deux pages et *Stéthoscope* en contient 24632 mots sur soixante-neuf pages.

¹ Propos déclarés dans une vidéo publiée sur la page facebook de l'émission le 17 février 2023 à 10 h24.



2. Quelle(s) fonction (s) communicative (s) pour la question ?

Voilà une question qui a suscité l'intérêt de plusieurs linguistes. Ces derniers s'accordent sur le fait que l'interrogation remplit plusieurs fonctions pragmatiques. En effet, selon Orecchioni (1991 : 22) : « si toutes les questions ont, par définition, une valeur illocutoire commune (chercher à obtenir de L2 la verbalisation d'une information donnée) » leur visée (ibid) « (que l'on peut dire perlocutoire) est extrêmement variable ». Ainsi, l'interrogation « ne se résume pas à une simple demande d'information, mais se subdivise en plusieurs fonctions communicatives » (Quillard, 2001 : 159).

Dans son article intitulé « l'interrogation directe », Coveney (2011) a bien expliqué toute la complexité de ce domaine. Ainsi, il affirme :

« Les interrogatives directes servent à remplir une très large gamme de fonctions communicatives, peut-être la plus large de toutes les structures syntaxiques. Mais la catégorisation pragmatique des énoncés réels ou authentiques est souvent problématique, car il est souvent difficile de savoir exactement quel était l'objectif communicatif du locuteur. Il l'est d'autant plus pour les interrogatives, vu le nombre très élevé de catégories pragmatiques qu'elles sont capables de représenter. » (2011 : 137)

Ainsi, « la question est une notion riche et multiforme sur le plan syntaxique, essentielle sur le plan interactionnel mais surtout complexe et multifonctionnelle sur le plan pragmatique » (Kernou et Sadi, 2018 : 44).

Coveney a noté aussi, dans le même article et la même page, la présence de quatre dimensions pragmatiques impliquées dans l'emploi des interrogatives dont « l'orientation, la force illocutoire, la fonction conversationnelle et une quatrième, que nous appelons ici le 'statut pragmatique', faute d'un terme plus répandu ». Il ajoute (ibid) que « pour un énoncé donné, deux (ou plus) de ces dimensions peuvent être impliquées simultanément ».

Aidan Coveney (1996), grand spécialiste de l'interrogation, consacre une grande partie de sa thèse à cet aspect pragmatique et attribue à l'interrogation seize fonctions communicatives différentes. Coveney définit ces fonctions communicatives à partir de trois paramètres : 1) la relation entre le locuteur et l'interlocuteur, 2) les connaissances, croyances ou suppositions du locuteur, 3) le contenu propositionnel, c'est-à-dire la nature de la demande. Il parvient à la taxinomie suivante, qu'il choisit de ne pas regrouper en classes plus générales : « demande d'information », « demande d'opinion », « vérification des connaissances de l'interlocuteur », « demande de clarification », « demande de conseil », « demande de rappel », « suggestion (d'action sans mention de l'auteur) », « demande d'action », « offre », « demande de permission », « affirmation hypothétique », « affirmation emphatique », « question introduisant un sujet », « pré-annonce », « question écho » et « post-annonce ».

Quillard (1997) choisit de répartir ces 16 fonctions communicatives en trois grands groupes : les demandes de dire, dont la demande d'information est la principale représentante, les demandes de faire, ou plus simplement les demandes d'action, souvent illustrées par des exemples comme : « Tu peux me passer le sel ? ». A ces deux grandes catégories, Quillard a ajouté les non-demandes, dont la plus connue est la question rhétorique. Au sein de ce dernier groupe, on trouve également ce que l'auteur appelle la *question introductive*, qui se caractérise par le fait qu'elle ne cherche pas à provoquer d'intervention réactive, verbale ou non. Il s'agit en fait d'une « question » à but essentiellement phatique.



Coveney désigne par « fonction communicative » les intentions du locuteur lorsqu'il pose sa question : demande-t-il une information, une confirmation, formule-t-il une question test, ou une demande de rappel ?

Dans une thèse de doctorat, consacrée à la variation dans les structures interrogatives partielles et sous la direction d'Aidan Coveney, Dekhissi (2013) propose une classification des fonctions communicatives en huit catégories à savoir, les questions ordinaires, les questions rhétoriques, les questions exclamatives, les questions suggestives, les questions auto-adressées, les questions introductives, les questions « écho » et les questions indéterminées.

Cette dernière typologie des fonctions communicatives nous semble la plus adéquate et la plus recommandée et ceci pour deux raisons. Premièrement, c'est une typologie assez récente par rapport aux deux autres classements (2013) mais aussi, c'est un classement qui regroupe dans la même catégorie des interrogatives ayant des points communs. Mais surtout, les frontières sont bien tracées entre les différentes catégories.

Nous proposons le terme de « Catégories fonctionnelles » pour désigner ces huit fonctions communicatives qui regroupent des sous catégories fonctionnelles ou des sous fonctions. C'est le cas surtout avec les questions ordinaires qui regroupent les demandes d'informations, demandes d'opinions, demandes de clarifications, etc.

3. Quelle (s) fonction (s) communicative (s) pour la question dans le discours radiophonique algérien ?

L'étude de notre corpus nous a permis de constater la présence de deux cent huit interrogatives partielles. Celles-ci remplissent plusieurs fonctions communicatives comme l'illustre le tableau suivant qui représente la répartition des fonctions communicatives dans nos deux émissions.

Fonctions \ Emissions	Emission 1	Emission 2	Total
Questions ordinaires	60	78	138
Questions exclamatives	13	15	28
Questions auto-adressées	13	1	14
Questions introductives	5	8	13
Questions écho	3	1	4
Questions suggestives		3	3
Questions rhétoriques	1	1	2
Questions indéterminées	5	1	6
Total	100	108	208

Tableau 1 : Répartition des fonctions communicatives dans le corpus

Le tableau ci-dessus affiche clairement la dominance des questions ordinaires dans les deux émissions radiophoniques.



Par souci de faisabilité et surtout de représentativité, nous avons décidé de travailler sur les questions ordinaires, les questions exclamatives, les questions auto-adressées et les questions introductives. C'est-à-dire, les catégories ayant le plus d'interrogatives dans notre corpus.

3.1. Les questions ordinaires

Cette appellation regroupe toutes les questions dites « ordinaires », c'est-à-dire qu' « un locuteur A exprime une réelle demande d'information à un locuteur B, A ignorant, la réponse et pensant que B la connaît » (Dekhissi, 2013 : 156). Cette catégorie regroupe, comme nous l'avons expliqué ci-dessus, plusieurs sous catégories fonctionnelles dont « la demande d'information est la fonction la plus représentée de l'interrogation » (Calas, 1996 : 11).

Notre corpus recèle cent trente-huit questions ordinaires, ce qui représente 66.3 % de la totalité des interrogatives. Ceci fait d'elle la catégorie la plus importante de notre corpus.

Nous avons constaté après l'étude de notre corpus la présence de trois types, catégories ou sous catégories de la question ordinaire. Nous avons la demande d'information, la demande de clarification et /ou de précision et la demande d'avis et/ou d'opinion.

Nous dressons dans ce qui suit un tableau qui représente la répartition des sous-catégories fonctionnelles de la question ordinaire dans les deux émissions.

Fonctions Emissions	Questions ordinaires			
	Demandes d'informations	Demandes de clarification	Demandes d'opinion	Total
Emission 1	27	27	6	60
Emission 2	61	11	6	78
Total	88	38	12	138

Tableau 2: Répartition des questions ordinaires dans les émissions

3.1.1. Les demandes d'informations

L'étude de notre corpus nous a permis de constater qu'une grande partie de nos questions ordinaires représentent des demandes d'informations. Celles-ci sont en nombre de quatre-vingt-huit. De ce fait, la demande d'information représente la fonction communicative la plus privilégiée dans notre corpus parmi les questions ordinaires mais aussi parmi toutes les autres fonctions communicatives.

Commençons par la première émission, *L'antenne est à vous*, avec vingt-sept questions qui représentent des demandes d'informations. Plusieurs sont exprimées d'une manière métaphorique de la part de l'animateur de l'émission.

Voici un extrait d'une conversation entre l'animateur et une auditrice dans le premier numéro de l'émission où on observe une série de trois questions, représentant des demandes d'informations, exprimées successivement par l'animateur :

- (01) A : **quelle est la clé euh ?/ quelle est votre clé vous/ la clé du bonheur ?/ est-ce que vous avez une clé ?** (rire)



A_{U1} : euh eff la clé une fois qu'on le trouve il faut saisir il faut pas l' lâcher// une fois trouvé hein/ mais pour le trouver comme j'ai dit au début il faut i : : il faut s'ouvrir/ à : : ben s'ouvrir d'une manière euh eff / être être sois même parce que les gens les gens en général qui qui réussissent pas c'est des gens hypocrites/ hypocrites de de d'une certaine manière/ c'est-à-dire ils se montrent pas↑ tel qu'ils sont
(E. 1, N. 1, P. 7)

Passons à la deuxième émission à thème médical, *Stéthoscope*, où il y a le plus grand nombre de demandes d'informations avec soixante et une dans les quatre numéros.

Nous proposons, dans ce qui suit, un extrait de cette émission où nous retrouvons une série de demandes d'informations exprimées par l'animatrice après l'ouverture de l'émission et avant la présentation des invitées :

- (02) A : bonjour Mahrez ↑ on parle des AVC aujourd'hui mesdames messieurs bonjour : : / bienvenu dans votre émission santé stéthoscope tous les samedis nous vous proposons un thème qui intéresse votre santé ↑ justement ce matin nous parlerons de l'AVC l'accident vasculaire cérébrale / (...) / **comment prévenir l'AVC ↑ ? / comment le prendre en charge ? quel conduite à tenir face : : à un cas d'AVC ? / comment reconnaître les symptômes ?** / nous répondrons à cette : : ces questions avec nos invités qui sont présents avec nous en direct dans les studios d'Alger-Chaine trois nous répondrons à cette : : ces questions avec nos invités qui sont présents avec nous en direct dans les studios d'Alger chaîne trois
(E. 2, N. 1, P. 1)

L'extrait ci-dessus nous interpelle sur l'abondance et la forte présence des demandes d'informations dans l'émission *Stéthoscope*.

La majorité de ces interrogatives (51 sur 61) sont produites par l'animatrice de cette émission. Ainsi, presque la totalité des questions posées par l'animatrice de *Stéthoscope* sont des questions simples, ordinaires, adressées pour la plupart aux médecins présents sur le plateau de l'émission pour exprimer une demande d'information.

Voici des exemples du premier numéro de cette deuxième émission où l'animatrice pose des questions à un médecin sur l'AVC:

- (03) A : j'voulais revenir un petit peu sur les symptômes qui sont quand même très importants / la dernière fois j'avais vu un : : reportage euh sur une chaîne étrangère/ ils avaient parlé de : : / de signes avant-coureurs je sais pas si vous êtes d'accord avec moi / alors euh **comment savoir qu'une personne est entrain de faire un AVC ?**
I₁ : on peut avoir une petite asymétrie d'la face un petit trouble du langage : : un petit déficit moteur d'un côté : : euh / du bras ou d'la jambe / il faut aller très vite à l'hôpital / il faut aller très vite dans une structure euh de neurologie vasculaire
A : **quels sont les dégâts professeur Arezki ?** vous les voyez tous les jours / vous qui êtes donc euh/ vous : : gérez une unité quand même assez importante à Blida parlez-nous un peu d'cette unité / depuis qu'elle existe / est-ce que vous pensez qu'il y a eu un recul par rapport à cette complication grave ?
I₁ : bon on reçoit pratiquement à Blida : : / trois mille AVC par an
(E. 2, N. 1, P. 15)



L'extrait ci-dessus recèle deux demandes d'informations spécifiques, exprimées par l'animatrice au médecin spécialiste, pour expliquer et apporter des informations sur le fonctionnement et les dégâts de l'Accident Vasculaire Cérébrale. Nous proposons un deuxième extrait, appartenant au deuxième numéro de la même émission, d'une conversation entre l'animatrice et une auditrice :

- (04) AU7 : allo bonjour madame
A : ça va ? vous allez bien ? / **quel temps fait-il à Skikda ?**
AU7 : pardon ↑
A : **quel temps fait-il ? quel temps fait-il à Skikda ?**
AU7 : enfin c'est doux : : c'est doux
A : et oui très bien *allah ibarek* (que Dieu te bénisse) / **de quel côté exactement ?**
AU7 : pardon ↑
A : **la région comment ça s'appelle ?** entre Skikda et : : Constantine
AU7 : non ↑ non j'habite : : j'habite à Skikda mais là je suis en : : en voiture vers Constantine
(E. 2, N. 2, P. 11)

Cet extrait renferme plusieurs demandes d'information exprimées par l'animatrice à la septième auditrice de l'émission. Celles-ci représentent des demandes d'informations générales sur le temps et le climat de la région de Biskra ainsi que sur l'appellation de la région de l'auditrice.

Ainsi, parmi les demandes d'informations exprimées par l'animatrice de *stéthoscope*, deux sous-catégories fonctionnelles se dégagent. Nous avons d'un côté des demandes d'informations spécifiques, relatives à une maladie particulière, adressées aux médecins et de l'autre côté des demandes d'informations générales adressées aux auditeurs.

Cette grande présence des demandes d'information dans la deuxième émission à thème médicale s'explique par la thématique mais aussi par la mission de l'émission qui se donne pour objectif principal de vulgariser le savoir médical, d'apporter des informations sur un sujet médical ou une maladie bien précise. Pour répondre à cette mission, l'animatrice exprime beaucoup de demandes d'informations aux médecins présents sur le plateau.

3.1.2. Les demandes de clarifications et/ ou de précisions

Nous avons retrouvé dans notre corpus, parmi les questions ordinaires, quarante-deux interrogatives qui expriment des demandes de clarifications et/ ou de précisions. Ce chiffre représente 27, 5 % des questions ordinaires. Nous retrouvons vingt-sept demandes de clarification, produites essentiellement par l'animateur, dans la première émission et onze dans la deuxième émission.

Ainsi, la demande de clarification occupe la deuxième place à la fois parmi les questions ordinaires mais aussi parmi toutes les fonctions communicatives. Ceci fait de la demande de clarification une fonction majeure de l'interrogation.

Notons un extrait de la première émission où la demande de clarification est très présente :

- (05) AU2 : je vois ma vie en noir je la vois je la vois pas



A : mais pourquoi vous la voyez en noir ? pourquoi ? // pour quelle raison ?

AU₂ : je sais pas ↓ / je me dit que : : la vie : : // c'est pas une vie à vivre je me : : je sais pas je sais pas comment dire ↓ comment expliquer ça ↓ ?

(E. 1, N. 3, P. 9-10)

Nous observons dans l'extrait ci-dessus une série de trois demandes de clarifications exprimées successivement dans le même énoncé par l'animateur de la première émission.

L'étude du corpus nous a permis de comprendre d'un côté que la plupart des demandes de clarification sont produites dans la première émission à thème social *L'antenne est à vous*. De l'autre côté, nous avons, dans cette première émission, le même nombre de demandes d'informations et de clarifications (vingt-sept). Ceci témoigne d'un équilibre, dans cette première émission, entre les demandes d'informations et les demandes de clarifications.

Ainsi, dans cette émission, l'animateur ne cherche pas uniquement à obtenir des informations de ses auditeurs, mais, aussi il cherche des clarifications pour comprendre la situation de ses auditeurs et leur apporter son aide. Voici l'extrait suivant qui illustre cela :

- (06) A : et alors au fond de vous **qu'est-ce que qu'est-ce que vous désirez au fond de vous ?**

AU₂ : **comment ça ?**

A : au fond de vous **qu'est-ce que vous désirez ? qu'est-ce que vous avez envie ? / vous avez envie de quoi finalement au fond de vous ?**

AU₂ : je te jure que je ne sais rien de tout là je suis de le : : / j'ai envie de parler j'ai envie de changer j'ai envie de voir que le regard des gens me regarde d'un autre regard c'est : : c'est pas le regard/ vicieux c'est pas un regard de : : dégueulasse qu'ils me regardent en dirait que j'ai tué quelqu'un j'ai tué quelqu'un de leur famille : : que j'ai fait de mal de ma vie : : je sais pas

A : mais **pourquoi vous le ressentez ? pourquoi vous ?/ pourquoi vous le ressentez de cette manière ?**

AU₂ : parce que moi moi je travaille dans le domaine où il y a plus les hommes que les femmes

(E. 1, N. 3, P. 10-11)

Nous avons ci-dessus un extrait, d'une conversation, du troisième numéro de la première émission entre l'animateur et une auditrice. L'animateur pose des questions ordinaires à l'auditrice, qui est en situation difficile à cause de problèmes familiaux, pour comprendre sa situation et lui venir en aide. Ainsi, les questions posées par l'animateur représentent des demandes de clarification mais pas seulement, nous remarquons aussi dans les questions posées par l'animateur une forme d'insistance qui pousse l'auditrice à s'exprimer, à parler.

Pour comprendre tout cela, il faut revenir à la thématique de l'émission et à ses aspects sociaux, psychologiques et confessionnels. Ainsi, avec *L'antenne est à vous*, l'animateur ne se contente pas d'exprimer des demandes d'informations mais privilégie d'avantage l'usage des demandes de clarifications. En effet, la demande d'information nécessite une réponse brève et limitée alors que la demande de clarification suggère plusieurs réponses et beaucoup de dires. Ainsi, pour répondre à une demande d'information l'auditeur n'a pas besoin de plus de trois secondes pour le faire, alors que la réponse à une demande de clarification peut aller jusqu'à trois minutes. La demande de clarification permet à l'animateur



de répondre aux principes même de cette émission qui est d'aider les auditeurs à parler, à se confesser, à extérioriser leur mal-être et à ouvrir leur cœur.

Il s'agit là d'une caractéristique propre à cette première émission à thème social où l'animateur, qui joue beaucoup plus le rôle du psychologue, tente de conseiller, d'aider, de soulager les auditeurs qui appellent dans cette émission en espérant trouver du réconfort et avoir des conseils et des solutions à leurs problèmes. De ce fait, l'interrogation en générale et la demande de clarification en particulier représentent des moyens mis en usage par cet animateur pour parvenir à ses fins.

Notons aussi que toutes les demandes de clarifications dans la deuxième émission sont exprimées par l'animatrice qui, comme nous l'avons vu ci-dessus, exprime beaucoup de demandes d'informations aux médecins sur des questions d'ordre médical.

Cependant, l'usage des demandes de clarifications entre les deux émissions ne répond pas aux mêmes objectifs. Ainsi, avec cette deuxième émission, l'animatrice exprime quelques demandes de clarifications aux médecins pour éclaircir une question médicale bien particulière, alors que dans *L'antenne est à vous* la demande de clarification est mise en usage par l'animateur pour pousser l'auditeur à se confesser et à exprimer ses problèmes.

3.1.3. Les demandes d'avis et/ou d'opinions

Il s'agit de la catégorie la moins présente dans notre corpus parmi les questions ordinaires. Les demandes d'opinions sont au nombre de douze dans notre corpus et sont exprimées dans la première et la deuxième émission avec six énoncés dans chaque émission.

Les deux émissions concordent à la fois sur le nombre de demandes d'opinions mais aussi sur le nombre de demandes d'opinions exprimées par les animateurs de celles-ci. En effet, nous avons 5 demandes d'opinions exprimées par l'animateur de la première émission aux auditeurs et 5 autres par l'animatrice de la deuxième émission aux invités. De ce fait, le nombre est le même mais la finalité est différente.

Observons un extrait de la première émission :

- (07) A : il y a beaucoup de personnes qui n'arrivent pas : : à : : à le faire qui n'arrivent pas à dépasser ce : : euh ils n'arrivent pas à pardonner pour x raisons évidemment euh **quel est euh votre regard et votre avis vous sur euh / sur certaines personnes qui n'arrivent pas justement à avancer et à pardonner ?**

A_{U3} : euh vous voulez un jugement c'est ça ?

A : non non non je demande je vous demande **qu'est-ce que : : qu'est-ce que vous pensez vous ? quel est votre avis sur / sur ces personnes qui : : euh n'arrivent pas : : à à passer à autre chose : : ?** ils n'arrivent pas / à pardonner tout simplement

A_{U3} : *yaani* (c'est-à-dire)

A : ehem

A_{U3} : c'est pas assez facile de parler

A : oui : :

A_{U3} : on voit que qui ne pardonne pas / la souffrance euh / on souffre

(E. 1, N. 3, P. 19)

Nous constatons dans l'extrait ci-dessus trois demandes d'opinions exprimées par l'animateur à la troisième auditrice. Les questions portent sur les personnes qui n'arrivent pas à pardonner, comme c'est le cas avec l'auditrice précédente (la deuxième auditrice).



Ainsi, le but de cette question est de connaître le fond de la personne, ce qui est très subjectif. Il y a en quelque sorte une recherche de jugement de la part de l'animateur. De ce fait, le contenu de ces questions est très subjectif.

Ceci n'est pas le cas des demandes d'opinions exprimées par l'animatrice de *Stéthoscope* aux médecins. Celles-ci concernent des questions assez objectives exprimées de manière objective comme le démontre les exemples suivants :

- (08) A : nous parlons : : ce matin : : de la bronchiolite comment la traiter : :? Comment se comporter face à un cas de bronchiolite ? pour toutes vos questions mesdames messieurs / un numéro de téléphone le zéro vingt et un quarante huit quinze quinze / les spécialistes ici présent euh / se feront un plaisir ↑ de répondre à vos : : interrogations/ alors nos : : spécialistes ici sont un p'ti peu / surpris des : : des réponses / ils sont un p'ti peu étonné / car / c'est euh / c'est c'est ces appréhensions/ ne sont pas : : tout à fait euh vrai hein on va dire Boufersaoui ↓ professeur Boufersaoui ↓ / il y a des idées reçues ↑ ? / c'est pas / alors une autre façon de traiter **qu'est-ce que vous pensez qu'on vient d'écouter tout de suite ?**

I₁ : bon : : / c'est vrai que : : les gens : : / ont peur de cette pathologie euh je dirais / euh les parents / déjà mais aussi un certains médecins qui ont : : qui sont pas au courant (...)
(E. 2, N. 2, P. 4)

I₁ : c'est une euh vaccination qui est : : qui n'est pas obligatoire mais elle est pas de confort mais c'est un (...) c'est pour ça que nous sommes entrain de lui donner cette chance ↑ de se faire vacciner contre la rubéole

A : **qu'est-ce qu'il y a lieu de faire aujourd'hui ?**

I₁ : maint'nant ↑ nous allons il faut positiver ↑ comme il a si bien dit l'auditeur ↑ / et puis nous allons continuer parc' que nous avons pris en considération les compositions des enfants (...)

(E. 2, N. 4, P. 14)

Même si toute demande d'opinion est subjective, mais les degrés de subjectivité diffèrent. Ainsi, la différence entre les deux émissions, en ce qui concerne les demandes d'opinions exprimées par les animateurs, se situe au niveau de la distance que prend l'animateur avec ce qu'il dit.

En effet, les exemples ci-dessus nous permettent de comprendre que l'animateur de la première émission exprime des demandes d'opinions très subjectives et de façon très insistante comme le montre les extraits suivants : (*quel est euh votre regard et votre avis vous sur euh / sur certaines personnes qui n'arrivent pas justement à avancer et à pardonner ? qu'est-ce que : : qu'est-ce que vous pensez vous ? quel est votre avis sur / sur ces personnes qui : : euh n'arrivent pas : : à à passer à autre chose : : ?*).

Ceci n'est pas le cas de l'animatrice de la deuxième émission qui exprime des demandes d'opinions beaucoup moins subjectives et sans aucune insistance comme on l'observe dans l'exemple suivant : (*qu'est-ce que vous pensez qu'on vient d'écouter tout de suite ?*).

Ceci s'expliquerait encore une fois par la thématique des émissions où la première émission *L'antenne est à vous* est une émission sociale ouverte au grand public et qui aborde la question des sentiments et de l'expression des sentiments. Pour ce qui est de la deuxième émission, elle est produite dans un contexte plus strict et ceci pour deux principales raisons,



à savoir la thématique qui est médicale mais aussi les protagonistes de la conversation qui sont des professionnels en médecine.

3.2. Les questions exclamatives

Notre corpus recèle vingt-neuf interrogatives qui représentent des questions exclamatives. Dans cette catégorie, sont classées des questions qui sont produites par un locuteur qui ne semble pas vouloir de réponse à sa question, cependant, celui-ci n'a pas réellement de réponse à la question qu'il exprime. En effet, les énoncés entrant dans cette catégorie se rapprochent plus des phrases exclamatives, à la fois par leur sens que par leur intonation.

Nous avons, d'un côté, treize questions exclamatives produites exclusivement par une seule et même auditrice dans le troisième numéro de la première émission. Cette auditrice a formulé des questions exclamatives pour exprimer à l'animateur son mal-être et sa tristesse, mais surtout sa déception et son chagrin du mal qui lui a été fait par ses proches.

Voici des exemples :

- (09) A_{U2} : **pourquoi moi ? pourquoi juger les autres ? pourquoi parler sur les autres ?**
A : oui oui
A_{U2} : vivez votre vie/ vivez↑ on a une vie ↑
A : oui
A_{U2} : **pourquoi prendre le mal ↑ de parler sur les autres ?** et tu sais qu'un jour tu s'ra devant ton dieu et tu vas t'expliquer devant lui devant lui tu vas dire / et ben ça ça me dégoûte et tellement/ tellement tu sais la chose qui me fait le plus de mal↑ ?
A : oui
(E. 1, N. 3, P. 12-13)

Les extraits ci-dessus, notamment les questions (*pourquoi moi? pourquoi juger les autres ? pourquoi parler sur les autres ?*), ne sont pas des questions réelles. Celles-ci sont exprimées par l'auditrice dans un ton d'exclamation et d'insistance qui dénote un grand chagrin.

De l'autre côté, nous avons quinze questions exclamatives produites, entièrement, dans la deuxième émission par les médecins dans le troisième et quatrième numéro. Ces questions, auxquelles on n'attend pas de réponses, sont produites par les médecins sur un ton exclamatif et dans une dispute orale pour dénoncer, comme le montre l'extrait suivant :

- (10) I₃ : docteur docteur arrêtons ce langage **quelle manipulation ↑?** arrêtons ce langage ↑ soyons claire voila c' qui c' qui peut / ça ↑ c'est un discours qui donn'ra jamais ↑ / confiance aux parents d'élèves / **qui manipule ↑ ?** / voila ↑ là j'ai là j'ai des revues /on parle ↑ de : : tendance politique/ on parle de : : de
I₁ : il y a toujours eu un engouement ↑
A : pourquoi ça a changé aujourd'hui ↑ ?
I₃ : arrêtons soyons direct ↑ [il y a eu une très mauvaise préparation ↑
I₁ : [il y a toujours eu un engouement de la population ↑
I₃ : non parc' que pour régler les choses il faut être il faut être clair ↑/ s'il y a des gens qui ont manipulé / qu'on les condamne ↑/ **qui a manipulé ↑ ?** il faut dire ↑
(E. 2, N. 4, P. 8-9)



Nous observons dans les extraits ci-dessus et plus particulièrement dans les énoncés produits par le troisième invité, des questions produites sur un ton exclamatif, montant, colérique mais surtout dénonciateur, comme le montre les questions (*quelle manipulation* ↑ ? *qui manipule* ↑ ? *qui a manipulé* ↑ ?). Ceci pour repentir sur les dires du premier invité qui justifie l'échec de la campagne de vaccination par une manipulation d'une tierce partie. Ce dont le troisième invité est tout à fait en désaccord.

Nous constatons à partir de l'extrait ci-dessus que la question exclamative a essentiellement une fonction dénonciatrice. Ainsi, dans la première émission comme dans la deuxième, la question exclamative est utilisée pour dénoncer l'autre ou les actions de l'autre. De ce fait, la question exclamative remplit le même rôle dans les deux émissions à thématique différente.

3.3. Les questions auto-adressées

Nous retrouvons dans certains cas des situations où l'interactant s'interroge lui-même sur une situation, sur ce qu'il va dire ou faire. On parle dans ce cas d'auto-questionnement. Ainsi, le ton employé est souvent celui de la réflexion et nous voyons souvent des interactants pensifs, réfléchissant, lorsqu'ils produisent ce genre d'énoncés. On pourrait douter, même parfois, quant à la fonction communicative de ces énoncés, entre une question auto-adressée et une question rhétorique. Néanmoins, ce qui peut nous mettre sur la bonne voie sont le sens du verbe employé et le contenu de l'énoncé.

Les questions auto-adressées sont en nombre de quatorze dans notre corpus. Nous avons treize dans la première émission, produites essentiellement par les auditeurs, et un énoncé dans la deuxième émission.

Notons trois exemples de la première émission :

- (11) A_{U1} : euh c'est-à-dire euh ben il faut savoir euh tenir (...) **comment dirai-je ?** ça m'échappe de le (E. 1, N. 1, P. 3)
- (12) A : alors je vous écoute
A_{U4} : alors je crois que j'ai mal choisi le mot alors je voudrais parler du : / **comment dire ?** euh à la société le regard de la société
A : oui : : (E. 1, N. 4, P. 20)
- (13) A_{U4} : alors à chaque fois qu'on regarde une vieille cicatrice on : : / **comment on dit ?** // ah (rire) j'ai perdu mes mots (E. 1, N. 4, P. 21)

Nous avons repéré dans notre corpus quatre énoncés interrogatifs fréquents qui expriment l'auto-questionnement chez nos interactants. Nous avons : **comment dirai-je ?** (cinq occurrences), **comment dire ?** (quatre occurrences), **comment on appelle ça ?** (quatre occurrences) et **comment on dit ?** (une occurrence).

Ces énoncés sont utilisés par les interactants dans un ton de réflexion pour chercher et réfléchir à ce qu'ils vont dire. On pourrait même parler de tic de langage. Puisque ces



quatre énoncés n'ont pour autre fonction que de permettre au locuteur de réfléchir à ce qu'il va dire.

On constate à partir des exemples ci-dessus que les énoncés en gras ne sont pas des questions réelles et sont exprimés par les auditeurs en l'interruption de la parole pour rompre le silence et se donner le temps de réfléchir à ce qu'ils vont dire. Ainsi, l'énoncé « j'ai perdu mes mots » produit dans le dernier exemple par l'auditrice après l'auto-questionnement (comment on dit ?) illustre parfaitement la fonction et le rôle de cet énoncé et des autres auto-questionnements, à savoir : réfléchir à ce qu'ils vont dire.

Nous avons une seule et dernière question auto-adressée qui, contrairement aux précédentes, ne représente pas un tic de langage mais bien un auto-questionnement qu'on peut qualifier de propre. La voici :

- (14) A_{U4} : pour moi le pardon c'est ou oublier
A : ehem
A_{U4} : alors si j'oublie une chose qui m'a : : qui ma fait arriver/ alors / **comment je peux : : / foncer en avant ?**
A : oui : : oui
(E. 1, N. 4, P. 22)

Nous avons considéré que ce dernier énoncé appartient à ce que nous avons appelé « Un auto-questionnement propre », c'est-à-dire que la forme et le fond de cette question coïncident. Il s'agit là d'une réelle question auto-adressée à laquelle l'auditrice tente de répondre.

De ce fait, nous avons relevé dans notre corpus deux types de questions auto-adressées. Nous avons des questions auto-adressées propres qui remplissent les critères de la forme et du fond et des questions auto-adressées qui remplissent uniquement le critère de la forme et qui sont utilisées par les interactants comme tic de langage pour se donner le temps de réfléchir à ce qu'ils vont dire.

3.4. Les questions introductives

Dans ce type de questions, le locuteur répond lui-même et directement à sa question, dans le but de donner une explication à son interlocuteur, voire d'argumenter sur un sujet.

Notre corpus renferme treize questions introductives dont huit appartiennent à la deuxième émission et sont produites intégralement par les médecins pour apporter des explications et des éclaircissements à différentes questions d'ordre médical. De ce fait, la question introductive est une fonction privilégiée et propre aux médecins dans la deuxième émission. Cet usage important des questions introductives par les médecins nous fait supposer qu'elle fait partie de leurs habitudes langagières.

Voici des exemples :

- (15) A : oui on allez rev'nir sur les symptômes avec euh
I₁ : **les symptômes c'est quoi ?** / c'est plutôt/ une paralysie faciale / un bras qui bouge moins / et une jambe qui bouge moins / donc c'est quelque part un déficit moteur



latéralisé qui s'installe brutalement / maint 'nant **les gens prédisposés c'est qui ?** / c'est d'abord les gens qui font des accidents ischémiques transitoires

A : ouais

(E. 2, N. 1, P. 14)

Conclusions

Nous avons fait ressortir dans notre corpus huit catégories fonctionnelles, dont la question ordinaire est la plus présente, et trois sous catégories de celle-ci parmi lesquelles nous avons la demande d'information qui occupe la première place, suivie de la demande de clarification et de la demande d'opinion. Ceci en sachant que parfois les frontières entre les demandes d'informations et les demandes de clarifications sont très fines et c'est souvent très difficile de trancher entre les deux. Pour ce faire, nous avons eu recours à une lecture et relecture du contexte de production de l'interrogation.

L'étude de ces fonctions communicatives nous a permis de compléter nos connaissances sur les contraintes régissant l'usage des interrogatives. Les résultats saillants de cet article sont que la question ordinaire occupe la première place parmi les différentes fonctions communicatives. Parmi les questions ordinaires, nous avons constaté que la demande d'information, est à la fois la fonction privilégiée parmi les questions ordinaires mais aussi parmi toutes les fonctions communicatives.

Cette étude a été très révélatrice en ce qui concerne les liens entre thème de l'émission et fonction communicative. Elle nous a permis de ressortir avec d'importants résultats. En effet, nous avons constaté des usages spécifiques de ces différentes fonctions communicatives à commencer par la première émission où l'animateur exprime des demandes d'informations et surtout des demandes de clarifications pour faire parler ses auditeurs. Ces derniers font usage des questions exclamatives pour exprimer leur état d'âme et des questions auto-adressées qui servent à la fois comme tic de langage et comme auto-questionnement propre.

Pour la deuxième émission, nous avons l'animatrice qui exprime énormément de demandes d'informations que nous avons répartis en deux catégories : des demandes d'informations générales aux auditeurs et des demandes d'informations spécifiques aux médecins. Ces derniers, font usage à leur tour de questions exclamatives à fonction dénonciatrice et des questions introductives auxquelles ils répondent directement.

Dans ce cas, nous constatons deux tendances parmi les fonctions communicatives. Nous avons d'un côté les animateurs qui emploient les questions ordinaires dont la demande d'information (fonction propre aux animateurs et notamment l'animatrice de la deuxième émission) et la demande clarification très utilisée par l'animateur de la première émission. De l'autre côté nous avons les autres fonctions communicatives (question exclamative, question auto-adressée, question introductive.) employées essentiellement par les autres catégories d'interactants, notamment les auditeurs de la première émission et les médecins invités de la seconde émission.



Références bibliographiques

- Calas, F., 1996, « De la syntaxe à la pragmatique : étude de l'interrogation dans deux monologues de Bérénice (Monologue d'Antiochus, 1, 2 ; Monologue de Titus, IV, 4) », *L'Information Grammaticale*, 68, p. 11-15.
- Dekhissi, L., 2013, *Variation syntaxique dans le français multiculturel du cinéma de banlieue*, Thèse de doctorat, Université d'Exeter.
- Coveney, A., 1996, *Variability in interrogation and negation in spoken French*, Exeter, Elm Bank Publications.
- Coveney, A., 2011, « L'interrogation directe », *Travaux de linguistique*, 63, p. 112-145.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1991, *La question*, Lyon, PUL.
- Kernou, H et Sadi, N., 2018, « La question dans le discours radiophonique algérien : quelle fonction pragmatique et interactive », *Studii de gramatică contrastivă*, 29, p. 33-45.
- Kernou, H., 2020a, *La variation dans les structures interrogatives du français parlé des médias algériens : cas d'Alger-Chaine III*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Bejaia.
- Kernou, H., 2020b, « Les interrogatives dans le français parlé radiophonique algérien : approches sociolinguistique et socio-stylistique », *Multilinguales*, 8.2, p. 130-149.
- Kernou, H., 2023, « Le français au contact des langues dans le discours radiophonique algérien : cas des interrogatives », *Action Didactique*, 6.1, p. 285-300.
- Quillard, V., 1997, *L'interrogation directe en français parlé*, Mémoire de D.E.A, sous la direction de Nicole Gueunier, Université de Tours.
- Quillard, V., 2001, « La diversité des formes interrogatives : comment l'interpréter ? », *Langage et société*, 95, p. 57-72.

Hamza **Kernou** est docteur en sciences du langage et maître de conférences « A » (HDR) à l'université de Sétif 2 en Algérie au sein du département de langue et littérature françaises. Il est membre du laboratoire de recherche *Analyse du Discours et Didactique des Langues et des Cultures (ADDLC)* et membre du comité scientifique et de lecture dans plusieurs revues. Il est l'auteur de plusieurs publications et communications nationales et internationales. Ses travaux de recherche s'inscrivent dans le cadre de l'analyse du discours en interaction.

Annexes

Les locuteurs sont désignés par des initiales :

A : animateur

A_{U1} : premier auditeur

A_{U2} : deuxième auditeur, A_{U3}..., etc.

I_A : invité assistant

I₁ : premier invité

I₂ : deuxième invité, I₃..., etc.

Chaque exemple cité dans cet article est suivi d'un code d'identification, ex (E. 1, N. 3, P. 14). Ces initiales renvoient à :

E : émission, 1 ou 2

N : numéro 1, 2, 3 ou 4

P : page 1...



DOI : 10.5281/zenodo.15743722

**POUR UNE APPROCHE LUDIQUE EN CLASSE DE LANGUE :
ACTIVITÉS ET ADAPTATIONS POUR LA CLASSE DE 5^{AP} EN
ALGÉRIE¹**

Résumé : Les supports et stratégies qui permettent de développer la compétence de communication en classe de langue sont multiples. Nous pouvons citer, à titre d'exemple, les exercices et activités, des pratiques caractérisées par une diversité et une richesse évidente. Les activités ludiques, que nous proposons d'étudier dans cet article, représentent l'un des types d'exercices répertoriés par les didacticiens. Il s'agit des activités qui pourraient être utiles pour les apprenants dont le but de les motiver, les faire travailler et développer leurs compétences aussi bien communicationnelles que linguistiques et culturelles. Notre objectif est de montrer comment ces supports sont exploitables en classe dans le cadre des programmes officiels et des manuels scolaires destinés à la classe de 5^{ème} année primaire (5AP) en Algérie.

Mots-clés : activités ludiques, compétence de communication, programme officiel, manuel scolaire

**FOR A PLAYFUL APPROACH IN LANGUAGE CLASS: ACTIVITIES AND
ADAPTATIONS FOR THE 5AP CLASS IN ALGERIA**

Abstract: The supports and strategies that allow the development of communication skills in language classes are multiple. We can cite, as an example, exercises and activities, practices characterized by an obvious diversity and richness. The fun activities, which we propose to study in this article, represent one of the types of exercises listed by the didacticians. These are activities that could be useful for learners whose goal is to motivate them, make them work and develop their communication, linguistic and cultural skills. Our objective is to show how these supports can be used in class within the framework of official programs and school textbooks intended for the 5th year of primary school in Algeria.

Key words: playful activities, communication skills, official program, school textbook

Introduction

Dans son parcours historico-pédagogique, les activités ludiques (ou les jeux pédagogiques) ont passé d'une vision traditionnelle plutôt négative pour arriver, peu à peu de nos jours, à une valorisation didactique. Ce procédé a été rattaché à un simple jeu, à la gratuité et au loisir, tout en l'écartant respectivement des paradigmes opposés : le sérieux, l'utilité et le travail (Silva, 2005). Mais, cette conception a évolué en considérant ce type d'activités

¹ Boulanouar **Yousfi**, Université de Tissemsilt - Ahmed Ben Yahia El Wancharissi, Laboratoire TRANSMED (Université d'Oran 2), yousfi.boulanouar@univ-tissemsilt.dz

Received: January 30, 2025 | Revised: March 27, 2025 | Accepted: May 11, 2025 | Published: June 30, 2025



comme un outil didactique pour les différentes situations d'enseignement/apprentissage afin de développer des compétences diverses.

De nombreuses publications dans plusieurs domaines tels la didactique des langues et d'autres disciplines connexes (littérature, linguistique, sociologie, psychologie, philosophie, etc.) montrent l'importance accordée à ce type d'activités pour les apprenants des langues. Des publications, de différentes natures (ouvrages théoriques, articles scientifiques, numéros spéciaux de revues, actes de colloques, mémoires de fin d'études de différents cycles et même des thèses de doctorat), aussi bien récentes qu'anciennes, portant au moins l'un des deux termes *jeu(x)* et *ludique*, se sont intéressées à des études d'inventaire, de théorisation, d'expérimentation, ... relatives aux *activités ludiques*¹.

En insistant sur l'importance de la dimension ludique « *dans toute résolution de problème* », Cuq et Gruca affirment que les activités ludiques « *ont leur place dans l'enseignement* » car

« [...] elles permettent souvent d'instaurer une progression (lettre, phonème, mot, phrase, paragraphe, texte), d'aborder différents domaines (grammaire, lexique, etc.), d'intégrer la dimension plaisir dans l'apprentissage, en particulier dans la pratique de l'écrit, et, surtout, de sensibiliser aux possibilités infinies de la langue et de mettre en valeur des aspects particulièrement importants comme la connotation ou la polysémie des mots ». (Cuq et Cruca, 2005 : 456).

Il suffit de survoler quelques études sur ce type d'activités pour se rendre compte de tout ce qui a été dénombré dans cette citation sur les avantages des jeux : *travailler sur plusieurs énoncés, cibler plusieurs domaines de la langue, apprendre en s'amusant, ...* A cela, les deux auteurs ajoutent, après l'endroit précédent, que « le jeu », à visée pédagogique, sert à « modifier la vision de la matière enseignée, parfois perçue comme astreignante, instaurer des relations plus authentiques dans les interactions, dynamiser les échanges verbaux entre les participants, dépoliariser les relations maître-élèves, etc ». (Ibid. : 457).

Malgré tous ces avantages et les recommandations des didacticiens manifestées dans leurs publications de différentes natures (cf. La note 01), nous avons constaté que le manuel scolaire « *Cahier d'activités* » de la 5^{ème} année primaire (désormais 5AP) en Algérie ne contient aucune activité de ce genre. Ni celui de la première génération (1G) de la réforme de 2003 (qui a été pratiquée jusqu'à la saison 2018-2019), ni celui de la deuxième génération (2G) de l'année 2016 (qui a été introduite en classe de 5AP à partir de l'année scolaire 2019-

¹ Voir, à ce titre, la bibliographie sélective citée dans la note de bas page (15) de l'ouvrage de Cuq et Cruca (2005 : 457) : « Caré J.-M. et Debyser F., *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français, op. cil.* ; Colignon J.-P., *Guide pratique des jeux littéraires*, Duculot, 1979; Weiss F. *Je u x et activités communicatives dans la classe de langue*, Hachette, « F », 1983 ; Duchesne A. et Leguay T., *Petite fabrique de littérature*, Magnard, « Textes et Contextes », 1987 ; Julien P., *Activités ludiques*. CLÉ International, « Techniques de classe », 1988 ; Roche A., Guiguet A. et Voltz N., *L Atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction du texte littéraire*, Bordas, 1989 ; Delbuschèche J.-M., Javaux B. et Marlière B., *Plumes. Pratiques impertinentes de l'écriture*, Didier-Hatier, 1989 ; Duchesne A. et Leguay T., *Lettres en folie*, Magnard. « Textes et Contextes », 1991. ». Voir aussi l'article scientifique (Suso Lopez, 1998) et les différentes publications (Silva, 2000 ; 2005 ; 2009 et 2010).



2020 et qui est toujours adoptée jusqu'à cette dernière saison de 2023-2024). Chacun de ces deux manuels scolaires propose quatre projets pédagogiques qui comportent respectivement, *deux cent onze (211)* et *deux cent trente-quatre (234)* exercices et activités. Malgré ce nombre important, *les jeux* n'y ont pas trouvé de place pour en faire partie.

Nous nous sommes demandé pourquoi cette ignorance totale. Est-ce-que ce type d'activités ne va pas avec le programme officiel ou avec l(es) approche(s) pédagogique(s) adoptée(s) par l'institution ? Ou ne convient-il pas aux projets pédagogiques choisis pour interpréter le programme officiel ? Si le problème ne réside pas à ce niveau de programmes, approches..., et si cet outil peut être intégré en classe de langue, comment peut-on choisir une activité convenable ? Ou comment adapter, pour les apprenants de 5AP, une activité destinée à un autre public ?

L'objectif que nous nous somme fixé, à travers cette étude académique, est d'attirer l'attention des enseignants de 5AP en particulier, et les enseignants des autres niveaux, vers ce type d'activités en montrant comment il est exploitable en classes dans le cadre des directives institutionnelles.

Pour ce qui est de la structure de notre article, nous allons présenter d'abord, une définition des activités ludiques, du point de vue didactique, et la suivre de quelques types de jeux et qui seront illustrés par des exemples. Ensuite, d'une manière simple et pratique, nous allons montrer comment choisir l'objet d'une activité ludique en adéquation avec le programme officiel, et aussi comment adapter quelques exemples des jeux pour correspondre au programme officiel de la classe et même aux manuels scolaires.

1. Définition et types d'activités ludiques

Nous nous limitons à la définition du *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. L'activité ludique y est définie comme

« Une activité d'apprentissage [...] guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants (collecte d'informations, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décisions, etc.). Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives ». (Cuq [dir.], 2003 : 160).

D'après ce dictionnaire spécialisé, une activité ludique, dans une perspective d'enseignement/ apprentissage d'une langue, se caractérise par des *règles*, du *plaisir*, de la *pratique de la communication* et du *développement des compétences* (linguistiques, communicationnelles, collaboratives, stratégiques, etc.). Autrement dit, les apprenants, à travers ce support d'apprentissage, entrent dans un jeu et une compétition en respectant des règles établies à l'avance par un meneur de jeu, et, connues par les joueurs. Ces derniers jouent par plaisir et non par obligation extérieure. Toutefois, « *jouer* » n'est pas la seule action préférée ici. Il ne faut pas oublier que ces joueurs sont des apprenants d'une langue. Par conséquent, ils sont invités à (essayer de) pratiquer ce qu'ils ont appris (ou à apprendre) en classe, et à développer leurs compétences (corrections des erreurs, enrichissement du vocabulaire, mise en pratique des actes de paroles, etc.).



Dans cette perspective ludique, les activités sont multiples. En effet, il n'existe pas un seul type d'activité, mais plutôt plusieurs (Besse, 1985), (Suso Lopez, 1998), (Silva, 2000), (Cuq et Cruca, 2005) et (Van Dommelen, 2007). Le classement en catégories et en sous-catégories d'activités est effectué selon l'objet et l'objectif visé. Il peut s'agir des

- « jeux linguistiques » quand l'objectif visé à travers ce type d'activité est l'apprentissage des règles du fonctionnement de la langue (lexique, grammaire, orthographe, ...);
- « jeux de créativité » pour développer l'imagination et les idées novatrices des apprenants en produisant des textes originaux, des poèmes, etc.;
- « jeux culturels » en s'exerçant pour apprendre et/ou tester des connaissances culturelles (pays du monde, capitales des pays, langues, traditions, ...);
- « jeux communicatifs » où les apprenants deviennent des acteurs qui jouent différents rôles et pratiquent la langue en cours d'apprentissage dans des situations de communication diverses.

Comme nous l'avons vu dans les citations précédentes, le ludique permet donc de développer des compétences communicationnelles, culturelles et linguistiques. De plus, il pousse les apprenants à être créatifs et à innover et non pas à suivre des parcours bien tracés et à appliquer des règles qui pourraient se limiter à la création des automatismes et des répétitions mécaniques.¹

Mais, nous signalons quelques limites et risques auxquels il faut se préparer pour un bon déroulement et une efficacité optimale, afin de faire de cette pratique une aide et non pas une entrave. Primo, ce genre d'activités pourrait causer une perte de temps, notamment avec la préparation (recherche ou élaboration du matériel, constitution des groupes, ...), le déroulement (répétition de la consigne, rappel des règles, pauses, ...) et les résultats (négociation, réclamation, ...). Secundo, étant donné qu'il s'agit des jeux-compétitifs, il pourrait y avoir un refus des scores et non-acceptation de la défaite ou même des conflits entre les membres du même groupe, ou entre des groupes différents.

Pour surmonter ces problèmes et peut-être d'autres, l'enseignant est censé choisir l'activité qui convient en évaluant la faisabilité selon son contexte (nombre d'apprenants, temps disponible, comportements, traditions, ...), et, il doit être toujours prêt à intervenir à l'image d'un « arbitre » qui sait mener parfaitement une compétition.

Avant de passer à la proposition des activités ludiques (Cf. Titre 3, ci-après), il serait judicieux de présenter le contexte de la classe choisie comme terrain de recherche (5AP). Une brève présentation de la réforme et des éléments du programme (appelés objets) constituent la partie suivante de l'étude.

¹ Pour savoir plus sur ce le rapport entre « la créativité » et « le jeu en classe de FLE », il est recommandé de consulter l'article scientifique de Silva (2009) où il est abordé : 1) la problématisation des notions de créativité et de jeu ; 2) la comparaison historique de 1970 et de nos jours du statut du binôme « créativité/jeu » ; 3) les principaux enjeux de ce binôme et 4) des pistes permettant une exploitation efficace des jeux de créativité en la classe de FLE.



2. La classe de 5AP : réforme (2G) et programme

Nous avons choisi la classe de 5AP pour pouvoir effectuer un travail de continuité et de comparaison. Nous avons déjà mené auparavant des études sur cette classe pédagogique dans le cadre de la réforme de 2003 avec des programmes ainsi que des manuels scolaires pour les interprétés. Ceci est communément dénommée 1G. Or, le présent travail de recherche est effectué dans le cadre de la 2G.

2.1. De la 1G à la 2G de la réforme : quelques précisions

Avec la rentrée scolaire 2015/2016, une nouvelle révision s'est imposée et une 2G de la réforme a été mise en place. Les classes concernées sont les premières dans chaque cycle (primaire, moyen et secondaire). La classe de 5AP et jusqu'à 2018-2019 a suivi la 1G. A partir de la saison suivante, 2019-2020, la 2G est arrivée à cette classe.

Deux nouveaux manuels scolaires ont été conçus en tant que tentative pour mettre en œuvre les directives du programme institutionnel. Ce sont le manuel principal, intitulé « Français. Cinquième année primaire » (2023) et son « Cahier d'activités » (2023). Pour ce dernier support, il n'existe qu'une seule édition, mais qui est renouvelée chaque rentrée scolaire pour subvenir aux besoins du marché. Les manuels de la dernière saison (2023-2024) ont été utilisés et réimprimés tels quels sans aucune rectification par rapport à la première édition, et ce même avec des erreurs d'ordre typographique¹.

2.2. L'objet des activités

D'une manière générale, l'objet sur lequel travailleront les apprenants lors des activités d'enseignement/apprentissage est multiple. Selon les méthodologies didactiques, Puren distingue les principaux objets suivants : *grammatical, lexical, culturel, communicationnel et actionnel* (2004 ; 2005). L'auteur a adopté d'abord les termes « approche » et « orientation objet/sujet » (2004), puis « entrée » (2005). Ces dénominations renvoient à ce avec quoi les enseignants commencent leurs séances d'enseignement/apprentissage, ou sur quoi se basent-ils en le considérant comme essentiel selon les méthodologies adoptées. A titre d'exemple, avec « la méthodologie traditionnelle », l'entrée est effectuée par la « grammaire » et ce contrairement à « l'approche actionnelle » où « l'action » représente l'entrée de base. Le tableau suivant récapitule les entrées selon l'histoire des approches pédagogiques :

¹ A titre d'exemples, il y a une « répétition des numéros de quelques exercices » : deux exercices portant le même numéro 3 (p.21 et p.22), deux exercices 3 (p.67), deux exercices 2 (p.92 et p.93) ; « oubli » : passage de l'exercice 8 à l'exercice 10 (p.26) ; passage de l'exercice 2 à l'exercice 4 (p.98-99) ; « exercice non numéroté » (p.70).



ENTRÉE PAR...	1 LA GRAMMAIRE	2 LE LEXIQUE	3 LA CULTURE	4a	4 LA COMMUNICATION	4b	5 L'ACTION
SUPPORTS DE RÉFÉRENCE	les exemples	les documents					les projets
	phrases isolées fabriquées	documents visuels et textuels fabriqués (représentations et descriptions)	documents textuels authentiques (récits)	documents audiovisuels fabriqués (dialogues)	tous types de documents authentiques	documents fabriqués par les apprenants : notes, résumés partiels, comptes rendus, synthèses, exposés, dossiers,...	
TÂCHES DE RÉFÉRENCE	lire	observer, décrire	« expliquer » : repérer, raconter, analyser, interpréter, comparer, extrapoler, réagir, transposer	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir	
MÉTHODOLOGIE DE RÉFÉRENCE	méthodologie traditionnelle	méthodologie directe	méthodologie active	méthodologie audiovisuelle	approche communicative	perspective actionnelle	
PÉRIODES DE RÉFÉRENCE	...-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1980	1980-1990	2000-...	

Figure 01 : Evolution historique des « entrées » en didactique des langues-cultures étrangères (Puren, 2004 ; 2005)

Afin d'identifier le contenu d'enseignement/apprentissage de la classe de 5AP, nous nous sommes appuyé sur les documents suivants :

- « Plans annuels. Français. 5AP » (2020) (désormais Plan) qui vient actualiser et compléter « les supports de référence officiels déjà utilisés dans le cycle primaire » (Ibid. : 2), en l'occurrence :
- « Programme de français de la 5^e année primaire » (2006 ; 2011) (désormais Programme).
- « Guide pédagogique d'utilisation du manuel de 5AP » (2012) (désormais Guide).
- « Guide d'exploitation des ressources pédagogique du manuel adapté de la 5eme AP » (2018).

Ces références ont sélectionné des contenus à enseigner/apprendre relatifs à deux objets : *communicationnel*, sous le titre : *Actes de parole* (Plan, 2020), *Actes de parole et conduites langagières* (Programme, 2011 : 89-92) (Document, 2011 : 09-12) et *linguistique*, dans la partie : *Apprentissages linguistiques* dont les rubriques constitutives sont : *Grammaire, Vocabulaire, Conjugaison et Orthographe* (Programme, 2011 : 92-99) (Document, 2011 : 25-26) et sous le titre *Ressources* (Plan, 2020).

Les deux manuels de cette classe ont puisé dans les documents officiels ci-dessus en choisissant des contenus particuliers dont les objets sont de deux natures : *linguistique* et *communicationnelle*. Nous présentons ci-après une sélection d'objets que nous adoptons pour les propositions d'activités plus tard. Le contenu en sa totalité et avec la distribution sur les projets et les séquences correspondantes de ces deux objets sera mis en annexe.



<i>L'objet linguistique</i>	<i>L'objet communicationnel</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Les adjectifs : cardinaux, ordinaux, de couleurs, attributs. - Les formules : Il faut / il ne faut pas. - Les pronoms compléments : le, la, les, l'. - La phrase complexe avec « parce que ». - Le complément : d'objet in/direct ; de lieu ; de temps ; de but ; de manière. - Les verbes : pronominaux ; au présent (être/avoir, 1er et 2e Groupe) ; au passé composé (3e Groupe) ; au futur simple (être/avoir). 	<ul style="list-style-type: none"> - Décrire : un fait ; un lieu. - Situer un évènement dans le temps. - Exprimer ses préférences. - Expliquer un évènement. - Donner des conseils.

Tableau 01 : sélection du contenu du programme (objets linguistique et communicationnel)

Ce qui a été exposé ci-dessus va être concrétisé dans la suite de l'article. Des activités ludiques s'inscrivant dans l'un des types des jeux (*linguistiques, de créativité, culturels et communicatifs*) vont être présentées en montrant comment elles peuvent être exploitées dans le cadre officiel de la classe de 5AP.

3. La proposition d'activités ludiques : origines et adaptations

Les jeux sont des outils qu'il faut savoir parfois, si ce n'est pas souvent, les adapter à la situation pédagogique menée. Il ne s'agit donc guère d'appliquer des propositions théoriques et des approches déjà conçues et prêtes à mettre en œuvre, mais plutôt de puiser dans des sources diverses (recueils, manuels scolaires, ...) et de s'y inspirer afin de trouver la bonne pratique qui pourrait fonctionner au sein de la classe de langue pour avoir des résultats positifs (motivation, acquis divers, réflexion et créativité).

Ceci a bien été signalé par Silva (2000) en avançant que les jeux à l'instar du « *reste des outils dont dispose l'enseignant [...] ne représentent nullement un outil capable de garantir l'obtention des bienfaits escomptés* ». Elle insiste, qu'une *exploitation réussie* des jeux de société (le cas de son étude) « *passer par une bonne connaissance d'ensemble des jeux existants, ainsi que des procédures utiles pour les adapter à la classe, voire pour les détourner de leur caractère ludique initial à des fins purement pédagogiques* ». En d'autres mots, pour avoir un impact sur le terrain, d'après cette spécialiste des sciences du jeu, il faut donc bien connaître les différents types des activités ludiques, leurs modes d'emploi, d'une part, et de l'autre, maîtriser les techniques et stratégies permettant d'apporter des adaptations nécessaires selon l'objectif visé, le public (âge, nombre, niveau, ...), le temps disponible, le contexte, entre autres critères.

C'est ce que nous avons essayé de le réaliser avec des activités de différentes origines sélectionnées à partir de (Renard, 2008), (Silva, 2010) et (Gourvez, 2003 ; 2012). Ces références représentent un répertoire riche contenant un nombre important d'activités qui pourraient intéresser les enseignants de langue.

Pour ce qui est de notre travail, d'abord, chacune de ces activités va être relatée dans sa version d'origine. Ensuite, des modèles d'adaptation vont être présentés à titre d'exemples. Le thème présenté à travers les activités proposées est lié à l'un des quatre projets des manuels scolaires : **Au Zoo** (Projet 01), **C'est un lieu exceptionnel !** (Projet 02), **Qu'est-ce qu'une**



catastrophe naturelle ? (Projet 03) et **Protégeons la nature !** (Projet 04). Nous avons visé à travers ce choix de rassurer les acteurs du terrain notamment avec l'importance accordée aux manuels scolaires considérés comme incontournables. Pour la plupart des enseignants, le manuel est le support pédagogique de base utilisé en classe, si ce n'est pas le seul¹.

Chaque activité peut avoir plusieurs variantes selon la phase d'apprentissage et les objectifs visés. Des compétences diverses pourraient être travaillées qu'elles soient de nature disciplinaire ou transversale. Dans le premier cas, ce sont des compétences d'ordre linguistique avec plusieurs composantes (lexique/vocabulaire, grammaire, orthographe et conjugaison) (Plan, 2020). Tandis que le second cas concerne beaucoup plus des compétences d'ordre comportemental et social « *Interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres ; s'intégrer à un travail d'équipe...* » (Ibid.).

Dans un souci de faciliter la présentation, nous avons consacré, pour chaque projet, une activité à part. Mais ce ne sont que des recommandons. Pour plus d'efficacité, le choix doit se faire de manière sélective et libre de la part des enseignants. Chacun peut adapter l'une des activités proposées pour qu'elle soit compatible avec n'importe quel autre projet.

3.1. Bulles sans paroles !

3.1.1. Activité d'origine : « *Matériel : des vignettes de BD avec des bulles vides. Jeu : chacun leur tour, les joueurs complètent les bulles par une phrase. Pour chaque phrase correcte, ils marquent un point* » (Gourvez, 2012 : 02).

3.1.2. Adaptation et variantes

Les apprenants sont invités à compléter des bulles vides dans des vignettes de BD. Il peut s'agir, par exemple, d'une présentation d'un animal en particulier ce qui correspond au premier projet du manuel scolaire. Si l'apprenant (ou le groupe d'apprenants) produit une phrase correcte, alors il marque un point. Le gagnant est celui qui a collecté le plus des points. Comme il est possible de prendre en compte les erreurs. Si les énoncés produits ne sont pas intégralement corrects, le groupe qui produit des énoncés avec moins d'erreurs sera le gagnant.

Cette activité de production écrite (courte ou longue) peut connaître plusieurs adaptations. En présentant le fait choisi (aspect communicationnel), les apprenants apprennent à formuler des phrases avec les éléments étudiés en classe (aspect linguistique). Ainsi, le travail des apprenants peut porter sur les objets ci-après :

- **Communicationnel** : (actes de parole liés aux photos de la BD) : **décrire** (un animal, un parc d'animaux ;... l'état de santé d'un animal) annoncer **un fait** (l'arrivée de nouveaux animaux dans un zoo ; la naissance des **animaux**... la mort d'un animal...).
- **Linguistique** : les adjectifs cardinaux (il y a **cinq** gazelles dans le parc d'animaux) ; les adjectifs ordinaux (c'est la **première** gazelle née dans ce parc d'animaux) ; le complément d'objet direct (le gardien du zoo prépare **la nourriture** des animaux) ;

¹ D'après l'enquête de Chaib-Taleb (2018), « 76,66% des enseignants [du cycle primaire] affirment qu'ils utilisent le manuel scolaire, 23,33% l'utilisent de temps en temps, selon les leçons ou les textes proposés ».



complément d'objet indirect (les animaux ont besoin **de nourriture**) ; les verbes pronominaux s'appeler/se reposer au présent de l'indicatif (Ce lionceau **s'appelle** Simba. Il **se repose**) ...

Dans une première phase, et selon le niveau des apprenants, il est possible de les autoriser à consulter leurs manuels scolaires ainsi que leurs cahiers pour imiter et/ou réemployer des énoncés déjà apprises. Et si leur niveau est avancé, l'enseignant peut exiger que les structures construites doivent s'éloigner de celles qui ont été étudiées en classe. Mais en aucun cas, il ne faut se limiter à mémoriser les phrases et à les réciter. Il faut encourager les apprenants à produire même avec des erreurs qui font partie de l'apprentissage.

3.2. Autour du mot

3.2.1. Activité d'origine : « *La classe prépare une "pioche" de mots écrits sur des petits papiers pliés en quatre. Chaque élève tire ensuite un mot au sort et doit l'employer oralement dans une phrase en tant que sujet de la phrase* ». (**FABRIQUONS DES PHRASES**) (Gourvez, 2003 : 05 ; 2012 : 10).

3.2.2. Adaptation et variantes

On met dans une boîte des étiquettes des mots en rapport avec l'un des thèmes des quatre projets étudiés. Par exemple, des monuments historiques, un musée, une usine, un aéroport, un port, ... en relation avec le deuxième projet. L'enseignant demande aux apprenants de tirer une étiquette et de l'utiliser dans des productions précises. Selon le niveau du public, la production peut être orale, ou écrite, longue ou courte, ...etc.

L'objet des productions des apprenants, dans cette deuxième activité, peut être d'ordre :

- **Communicationnel** : (actes de parole qui correspondent à une situation en rapport avec les mots tirés) : **présenter** (un lieu exceptionnel) ; **raconter un événement** (une visite), **Situer un événement dans le temps** (création d'une usine) ; **décrire un lieu** (un endroit historique).
- **Linguistique** : Le vocabulaire de la visite : comment se déplacer (Dans le site web du musée, il y a les **horaires** de la visite, le **plan** de la musée, la liste des **statues, tableaux, monnaies et portraits**.) ; Le complément de lieu (les élèves entrent **dans le musée**) ; Les verbes du 1er et du 2ème groupes au présent de l'indicatif : accompagner/choisir (Les guident du musée **accompagnent** les visiteurs. Les enfants **choisissent** la visite des statues) ...

Dans cette activité, la collaboration pourrait jouer un rôle crucial. Parmi les membres du groupe, il y aura peut-être des apprenants qui ont déjà visité un endroit exceptionnel ce qui facilite le travail de la production d'énoncés. D'autres qui maîtrisent les règles linguistiques (grammaire, orthographe, conjugaison, ...) ont pour mission de corriger les énoncés proposés par les premiers. D'autres encore, ayant une bonne prononciation, se chargent de la présentation. Dans cette situation, chaque membre ressent la complémentarité entre lui le reste de l'équipe ce qui permet de développer la coopération et le respect des autres et d'apprendre mutuellement.



3.3. Par paire

3.3.1. Activité d'origine : « *Voici un corpus de cartes dont certaines contiennent des termes relatifs à des concepts clés de la perspective actionnelle tandis que d'autres contiennent les définitions correspondantes. Je vais lire à voix haute une carte-définition et vous devrez être la première équipe à retrouver la carte-concept qui va avec. Nous vérifierons ensuite, grâce au motif caché, si votre paire est bonne. Pour pouvoir garder la paire de cartes, vous devrez illustrer par des exemples concrets le concept en question. À la fin du jeu, l'équipe qui aura réuni le plus grand nombre de paires aura gagné* ». (**Paire par paire. La perspective actionnelle**) (Silva, 2010 : 04).

3.3.2. Adaptation et variantes

On prépare deux pioches de cartes. Dans la première, nous mettons des noms relatifs aux catastrophes naturelles (projet troisième). A titre d'exemples, nous pouvons citer : un tremblement de terre, une inondation, un incendie, une sécheresse, ... Alors que la deuxième comprend les définitions (ou descriptions) adéquates, les consignes de sécurité, etc. Par groupes, les apprenants associent chaque carte de la première pioche à sa paire de la deuxième. L'enseignant accorde un laps de temps à chaque groupe. Le groupe vainqueur est celui qui trouve le plus grand de paires correctes.

Cette activité pourrait être présentée comme support dans plusieurs activités, de compréhension ainsi que de production. On peut choisir un texte pour faire travailler l'objet linguistique et les actes de parole qui correspondent aux situations des thème du projet :

- Les **actes de parole** visés sont : **expliquer un évènement** (tremblement de terre), **dire quoi faire** (pour protéger la nature), etc.
- Les éléments **linguistiques** programmés sont : Les noms composés (le **tremblement de terre** est une catastrophe naturelle) ; Le complément de but (les sauveteurs interviennent **pour sauver des vies**) ; Les verbes du 1^{er} et 2^{ème} groupe, être/avoir au futur simple (Quand je **serai** grand, je **serai** pompier. J'**aurai** pour mission d'aider les gens) ; Les adverbes de manière : ment/emment (Les secouristes transportent les blessés **rapidement**) ; ...

Avec une telle thématique, le travail serait riche et l'authenticité est évidente. Sur le net, sur les réseaux sociaux ou à la télévision, des « catastrophes naturelles » sont toujours présentées et ce dans le monde entier. Les apprenants sont déjà familiarisés avec ce genre de phénomènes et disposent d'un répertoire important même en leurs langues premières. Cette activité sera, en plus, une occasion d'utiliser la traduction en veillant aux problèmes d'interférences linguistiques. L'enseignant interviendra pour corriger ce genre d'erreurs, soit immédiatement, soit après la fin de la compétition.

3.4. Présentation ou interview

3.4.1. Activité d'origine : « *Pendant cinq minutes, chacun pose des questions à son voisin de gauche sur sa vie, ses goûts, ses activités, ... Ensuite, celui qui vient d'interroger répond aux questions de son voisin de droite sur les mêmes sujets. Quand tout le monde a répondu aux questions, chacun présente au groupe son voisin de gauche. Attention de ne dévoiler au groupe que ce que l'autre est d'accord de partager. L'avantage de cette proposition est qu'il*



est bien plus facile et moins stressant de parler de son voisin que de soi ». **LE DOMINO** (Renard, 2008 : 04).

3.4.2. Adaptation et variantes

Chaque apprenant (ou groupe d'apprenants) prépare une petite présentation sur le thème du quatrième projet, « Protégeons la nature ! ». Il peut s'agir de l'« Eau » comme ressource de la nature. La présentation pourrait comporter les éléments suivants : sources de l'eau, utilisations, méthodes de préservations, maladies liées aux eaux polluées, conseils de consommation, etc. D'autres thèmes sont possibles, à l'instar de « la forêt », « les champs agricoles » et « les plages ».

Puis, selon deux voies possibles, cette activité peut être jouée comme l'une des variantes des jeux communicatifs cités plus haut (*dramatisation* ou *jeux de rôle*) :

- Soit sous forme d'une interview entre un journaliste et une personne qui travaille dans un domaine lié au thème choisi (employer de la compagnie « l'Algérienne Des Eaux : ADE », médecin, ...).
- Soit sous forme d'une émission ou reportage (un journaliste qui expose les informations sur le thème préparé).

Les questions possibles peuvent être, entre autres : quelles sont les différentes sources de l'eau ? comment préserver l'eau ? comment se protéger des maladies liées aux eaux polluées ? etc. Pour chaque question posée, le groupe marque un point, de même pour la réponse de l'autre groupe interviewé. Pour le reportage, chaque phrase présentative correcte sera récompensée d'un point. Au bout d'un certain temps déterminé auparavant, l'enseignant arrête le jeu et déclare le gagnant, celui qui a eu plus de points.

Dans les deux cas, la richesse est évidente. L'activité sera est une occasion pour apprendre/réinvestir les actes de communication (*objet communicationnel*), ainsi que les points linguistiques programmés (*objet linguistique*).

- **Présenter un fait, un phénomène** (la terre est en danger !); **Expliquer un évènement** (les déchets sont dangereux); **Donner des conseils** (pour préserver un endroit particulier de la nature : l'arbre, les champs agricoles, ...), etc.
- Le suffixe : tion (Protéger la nature est une **obligation**) ; La phrase complexe avec « parce que » (La terre est en danger **parce que** les déchets sont jetés partout) ; Il faut / il ne faut pas / Les pronoms compléments : le, la, les, l' (**Il ne faut pas** gaspiller de l'eau. **Il faut** l'économiser) ; La coordination : car (Les animaux meurent **car** ils avalent les sacs en plastique) ; La coordination : donc (les éboueurs ramassent les ordures le soir. **Donc** il ne faut pas les sortir le matin).

Pour jouer ces rôles, les apprenants seront invités à visionner des émissions et des interviews télévisées ou sur le net. Le fait de les regarder plusieurs fois sera une occasion pour acquérir des apprentissages différents : linguistique (énoncés multiples) ; pragmatique et méthodologique (rechercher, préparer, présenter, interviewer, ...) ; culturelle (informations issues des endroits divers) ; et bien d'autres.

Conclusion

Les propositions que nous venons de présenter représente un mode d'adaptation et d'exploitation d'un outil fortement recommandé par les didacticiens. Les activités ludiques,



dont les avantages sont nombreux, pourraient être un atout considérable pour les apprenants des langues, notamment les « enfants » comme c'est le cas des apprenants de la 5AP en Algérie.

Ces activités permettent des apprentissages de différentes natures : stratégique, méthodologique, linguistique, communicationnelle et culturelle. Elles peuvent s'inscrire dans les programmes officiels et même être adéquates avec les thèmes et projets des manuels de classe. Quel que soit le projet concerné, les jeux peuvent être intégrés (avec des adaptations nécessaires) dans les différentes séquences qui le composent.

Nous insistons, pour conclure, sur le rôle crucial de l'enseignant dans sa classe. Comme le disent les didacticiens, il n'existe pas une recette magique qui serait adéquate à tous les contextes d'enseignement/apprentissage. Une activité qui a été bien utile pour une classe pourrait ne pas l'être pour une autre. C'est à l'enseignant de prendre en considération quelques paramètres pour réussir l'intégration du ludique dans sa classe, entre autres : les besoins des apprenants, leurs centres d'intérêt, leurs niveaux, le temps disponible, etc.

Il serait intéressant, en tant que perspectives à venir, de continuer le travail sur cette voie ludique de l'enseignement/apprentissage des langues. Une expérimentation des propositions de cet article pourrait valider les avantages cités et/ou de soulever des limites. Encore, une enquête auprès des concepteurs des manuels serait intéressante du fait qu'elle permettra de comprendre leur non-choix du ludique parmi le recueil inséré dans le « *Cahier d'activités* » de la 5AP, terrain de recherche de la présente étude.

Références bibliographiques

- Besse, H., 1985, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier, CREDIF.
- Chaïb-Taleb, F-Z., 2018, *Les nouveaux manuels scolaires de français au primaire. Une étude de contenu*, Thèse de doctorat en Didactique du français, Oran, université d'Oran2.
- Cuq, J-P. (Dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International S.E.J.E.R.
- Cuq, J-P., Gruca, I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble.
- Gourvez, L., 2003, « 108 activités ludiques pour découvrir le fonctionnement de la langue », <http://lutinbazar.fr/wp-content/uploads/2015/04/108-activites-ludiques-ork.pdf> (consulté le 27/07/2024).
- Gourvez, L., 2012, « 160 activités ludiques pour étudier la langue française » <https://cours-exercices.org/francais/160-activites-ludiques-pour-etudier-la-langue-francaise/#> (consulté le 27/07/2024).
- Puren, Ch., 2004, « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques" », *Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF)*, École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004 <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c/> (consulté le 27/07/2024).
- Puren, Ch., 2005, « Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres ». *Les Cahiers pédagogiques* n° 437, 41-44, Paris, CRAP.
- Renard, Ch., 2008, « Les activités ludiques en classe de français langue étrangère : l'art d'instruire et d'apprendre avec plaisir », *Le langage et l'homme*, Vol. 43, no 2, 51-63.
- Silva, H., 2000, « Les Jeux de société : adaptations et détournements », *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XIX, n° 3, 14-27.
- Silva, H., 2005, « Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ? » https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/silva_2005.htm (consulté le 27/07/2024).



- Silva, H., 2009, « La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Étrangère », *Synergies Europe*, n° 4, 105-117.
- Silva, H., 2010, « Des jeux pour la classe... de didactique des langues-cultures », Actas de las XV Sesiones para docentes e investigadores de francés lengua extranjera, Rosario, Laborde Libros Editor.
- Suso Lopez, J. (1998). Jeu communicatif et enseignement/apprentissage des langues étrangères. Accessible sur : https://www.academia.edu/115902964/Jeux_de_rôles_dans_l'apprentissage_de_FLE?uc-sb-sw=36215812. Consulté le 27/07/2024.
- Van Dommelen, G. (2007). *Les jeux de mots en classe de français langue étrangère : de la théorie à la pratique*. Mémoire de recherches en traduction. Anvers : Hogeschool Antwerpen.

Documents officiels et manuels scolaires

- Cahier d'activités. Français, cinquième année primaire*, 2023, [Sans lieu], ONPS.
- Document d'Accompagnement du Programme de Français de la 5° année primaire*, 2011, In : Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3ème, 4ème et 5ème année primaire), [Sans lieu], ONPS.
- Guide d'exploitation des ressources pédagogique du manuel adapte de la 5eme AP*, 2018, <https://education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Guide-exploitation-5AP.pdf> (Consulté le 27/07/2024).
- Mon livre de français, 5e année primaire*, 2023, [Sans lieu], ONPS.
- Plans annuels. Français. 5AP*, 2020, <https://www.chamel-educ.com/wp-content/uploads/2020/10/Plans-annuels-FR-5AP-20-21.pdf> (consulté le 27/07/2024).
- Programme de français de la 5° année primaire*, 2011, In : Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3ème, 4ème et 5ème année primaire), [Sans lieu], ONPS.

Dr. Boulanouar **Yousfi**, enseignant-chercheur au sein de l'université de Tissemsilt, ex-enseignant-vacataire et ex-assistant ingénieur informaticien au sein de l'université de Relizane, membre du laboratoire TRANSMED de l'université d'Oran 2 (tous en Algérie). Il est formateur des formateurs, intervenant et auteur de publications en didactique des langues et en statistiques textuelles : analyse des manuels scolaires, approches didactiques, élaboration des dispositifs de formation, typologies d'exercices et activités d'apprentissage, TICE, ... <https://orcid.org/0000-0002-3507-2384>



Annexes

Manuels scolaires		Contenus du programme officiel	
		Linguistique	Actes de parole
Projet 1 : Au zoo !	Séquence 1	<input type="checkbox"/> Les adjectifs cardinaux ; <input type="checkbox"/> Le sujet (pronom personnel/GN) ; <input type="checkbox"/> Le verbe de la phrase ; <input type="checkbox"/> Le complément d'objet direct ; <input type="checkbox"/> La phrase négative : ne... plus ; <input type="checkbox"/> Les verbes pronominaux s'appeler/se reposer au présent de l'indicatif ; <input type="checkbox"/> Le féminin en « e » ; <input type="checkbox"/> Les adjectifs de couleurs ; <input type="checkbox"/> Les accents. <input type="checkbox"/> L'accord sujet/verbe	Actes de description Décrire un fait, annoncer un fait
	Séquence 2	<input type="checkbox"/> Les adjectifs ordinaux ; <input type="checkbox"/> Le verbe d'état ; <input type="checkbox"/> L'adjectif attribut ; <input type="checkbox"/> Le complément d'objet indirect ; <input type="checkbox"/> La phrase négative : ne...rien/ne...jamais ; <input type="checkbox"/> Les pronoms substitués : ils/elles ; <input type="checkbox"/> Les verbes être/avoir au présent ; <input type="checkbox"/> L'accord de l'adjectif attribut ; <input type="checkbox"/> Le féminin en euse/trice ; <input type="checkbox"/> Les homophones : a/à, on/ont.	Actes de présentation Présenter un fait, annoncer un fait.
Projet 2 : C' est un lieu exceptionnel !	Séquence 1	<input type="checkbox"/> Le vocabulaire de la visite : comment se déplacer ; <input type="checkbox"/> Le complément de lieu ; <input type="checkbox"/> Les déterminants possessifs ; <input type="checkbox"/> Les verbes du 1er et du 2 ^{ème} groupes au présent de l'indicatif : accompagner/ choisir ; <input type="checkbox"/> Les homophones : son/sont. <input type="checkbox"/> Les éléments de la chronologie : d'abord, ensuite, puis, enfin.	Actes d'expression pour évoquer Raconter un événement.
	Séquence 2	<input type="checkbox"/> Le complément de temps ; <input type="checkbox"/> Les déterminants démonstratifs ; <input type="checkbox"/> Les verbes des 3 groupes au passé composé ; <input type="checkbox"/> L'accord du participe passé ; <input type="checkbox"/> Le féminin en elle, ette ; <input type="checkbox"/> Les homophones : ce/se. <input type="checkbox"/> Le préfixe de négation in/im	Actes d'expression pour évoquer Situer un événement dans le temps. Actes d'expression des préférences Exprimer ses préférences. Actes de description Décrire un lieu
Projet 3 Qu' est-ce qu' une catastrophe naturelle?	Séquence 1	<input type="checkbox"/> Les noms composés ; <input type="checkbox"/> Le complément de but ; <input type="checkbox"/> L'infinitif après un verbe/une préposition (à, de, pour, sans) ; <input type="checkbox"/> Les pronoms compléments ; <input type="checkbox"/> Les verbes du 1er et 2 ^{ème} groupe, être/avoir au futur simple ; <input type="checkbox"/> Le féminin : ère/ière ; <input type="checkbox"/> Les homophones : et/est.	Actes de Réponse Donner des informations sur un fait.
	Séquence 2	<input type="checkbox"/> Les adverbes de manière : ment/emment ; <input type="checkbox"/> Le complément de manière ; <input type="checkbox"/> La coordination : mais ; <input type="checkbox"/> Les pronoms compléments ; <input type="checkbox"/> Les verbes du 1er et 2 ^{ème} groupe à l'imparfait ; <input type="checkbox"/> Le pluriel en « s » ; <input type="checkbox"/> Les lettres muettes.	Actes de Réponse Expliquer un événement. Dire ce qu'il faut faire.



Projet 4 Protégeons la nature !	Séque	<input type="checkbox"/> Le suffixe : tion ; <input type="checkbox"/> La coordination : car ; <input type="checkbox"/> La phrase complexe avec « parce que » ; <input type="checkbox"/> Les verbes du 3ème groupe, être/avoir à l'imparfait ; <input type="checkbox"/> Le pluriel en « x » ; <input type="checkbox"/> Le redoublement des consonnes.	Actes de présentation des faits Présenter un fait. Formuler une hypothèse. Actes de Réponse Dire ce qu'il faut faire. Expliquer un événement
	S	<input type="checkbox"/> Le suffixe : ée ; <input type="checkbox"/> Les pronoms compléments : le, la, Les, l' ; <input type="checkbox"/> La coordination : donc ; <input type="checkbox"/> Il faut / il ne faut pas.	Actes de Présentation des faits Présenter un fait, un phénomène. Actes sociaux Donner des conseils.

Tableau 02 : Contenus (linguistique et communicationnel) de la langue française. 5AP (Plan, 2020)



DOI: 10.5281/zenodo.15743753

**ASSESSING SOFT SKILLS IN ESP: EVALUATING
COMMUNICATION AND TEAMWORK IN PHD ENGLISH
COURSES¹**

Abstract: This study investigates the integration of soft skills, specifically communication and teamwork, in English for Specific Purposes (ESP) courses designed for PhD students. Soft skills are increasingly recognized as critical for success in both academic and professional contexts, yet many ESP courses continue to focus solely on technical language and discipline-specific terminology. As a result, PhD students often lack the necessary skills for effective collaboration and professional interactions. The research addresses two central questions: (1) To what extent are communication and teamwork skills incorporated into PhD-level ESP courses? and (2) What teaching methods are most effective in fostering the development of these skills? The study hypothesizes that current ESP courses inadequately emphasize soft skills development. It further suggests that implementing targeted teaching strategies and assessments will enhance students' proficiency in communication and teamwork, ultimately fostering better collaboration, research dissemination, and networking. Adopting an exploratory qualitative methodology, the study collects data through interviews with a sample of 10 PhD students from diverse academic disciplines enrolled in ESP courses at the University Center of Barika. The findings indicate that communication and teamwork are insufficiently addressed in the current ESP curriculum, leaving students feeling unprepared for the interpersonal demands of academic and professional environments. Students highlighted the need for more interactive activities, such as group projects, role-playing, and peer feedback, to strengthen these skills. The results underscore the importance of revising ESP curricula to include tailored instructional methods, ensuring PhD students are equipped with the essential soft skills for their careers.

Keywords: Communication, English for Specific Purposes (ESP), PhD students, soft skills, teamwork

**ÉVALUATION DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES DANS LES COURS D'ANGLAIS À
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES : ANALYSE DE LA COMMUNICATION ET DU TRAVAIL
D'ÉQUIPE CHEZ LES DOCTORANTS**

Résumé: Cette étude examine l'intégration des compétences transversales, en particulier la communication et le travail d'équipe, dans les cours d'anglais à objectifs spécifiques (ESP) destinés aux doctorants. Les compétences transversales sont de plus en plus reconnues comme essentielles pour réussir dans les contextes académiques et professionnels. Cependant, de nombreux cours d'ESP restent centrés sur le langage technique et la terminologie propre aux disciplines. En conséquence, les doctorants manquent souvent des compétences nécessaires pour collaborer efficacement et interagir dans des contextes professionnels. La recherche aborde deux questions principales : (1) Dans quelle mesure les compétences en communication et en travail d'équipe sont-elles intégrées dans les cours d'ESP pour doctorants ? et (2) Quelles méthodes pédagogiques sont les plus efficaces pour développer

¹ Khadidja Samira **Zitouni**, University Center of Barika, khadidja.zitouni@cu-barika.dz

Received: February 18, 2025 | Revised: March 25, 2025 | Accepted: April 25, 2025 |
Published: June 30, 2025



ces compétences ? L'étude émet l'hypothèse que les cours d'ESP actuels mettent insuffisamment l'accent sur le développement des compétences transversales. En adoptant une méthodologie qualitative exploratoire, l'étude recueille des données à travers des entretiens avec un échantillon de 10 doctorants issus de diverses disciplines académiques inscrits dans des cours d'ESP au Centre Universitaire de Barika. Les résultats révèlent que la communication et le travail d'équipe sont insuffisamment abordés dans le programme ESP actuel, laissant les étudiants mal préparés aux exigences interpersonnelles des environnements académiques et professionnels. Les étudiants ont souligné la nécessité d'activités plus interactives, telles que les projets de groupe, les jeux de rôle et les retours entre pairs, pour renforcer ces compétences. Les résultats mettent en évidence l'importance de réviser les programmes ESP afin d'y intégrer des méthodes pédagogiques adaptées, garantissant que les doctorants soient équipés des compétences transversales essentielles pour leur carrière.

Mots-clés: Communication, anglais à objectifs spécifiques (ESP), doctorants, compétences transversales, travail d'équipe

1. Introduction

In today's globalized academic and professional landscape, the ability to communicate effectively and collaborate with others has become essential for success, particularly for PhD students preparing to engage in research, teaching, and interdisciplinary projects. While English for Specific Purposes (ESP) courses are designed to equip students with the language skills needed for their academic and professional contexts, these courses often focus narrowly on technical language and academic writing, overlooking the development of critical soft skills such as communication and teamwork (Yakisik, 2023).

The demand for these skills is growing, as PhD students are increasingly expected to present their research at conferences, participate in international collaborations, and publish in high-impact journals. However, without adequate training in communication and teamwork, students may struggle to meet these expectations effectively (Horta & Santos, 2015). Recognizing this gap, the present study explores the integration of soft skills into PhD-level ESP courses, focusing on two key areas: oral communication and teamwork skills. This research addresses two central questions:

- 1) To what extent are communication and teamwork skills incorporated into PhD-level ESP courses?
- 2) What teaching methods are most effective in developing these skills?

The study hypothesizes that current ESP courses insufficiently address these skills and that incorporating targeted teaching strategies—such as role-playing, group projects, and simulations—can significantly enhance students' proficiency. Using an exploratory qualitative approach, this research gathers insights from PhD students enrolled in ESP courses at the University Center of Barika.

Findings aim to identify curricular gaps and propose actionable recommendations to enhance ESP programs, preparing students not only for linguistic challenges but also for the communicative and collaborative demands of academia.

2. Literature Review

The integration of soft skills into education has gained increasing attention as these competencies are recognized as essential for 21st-century career readiness and success (Ngo,



2024). Soft skills, often defined as interpersonal, communicative, and transferable skills, play a pivotal role in complementing hard skills—discipline-specific technical and academic expertise. Research suggests that while hard skills contribute to approximately 15% of career success, soft skills account for the remaining 85% (Cimatti, 2016; Laker & Powell, 2011), highlighting the importance of a balanced skillset.

2.1. Soft Skills in Education and Employment

Soft skills are critical for employability, with employers prioritizing attributes such as effective communication, resourcefulness, ethical behavior, and a positive attitude (Jabri, 2023). These skills are referred to by various terms across countries: *key competencies* or *employability skills* in Australia, *key skills* in the United Kingdom, and *workplace know-how* in the United States (Boroujeni & Fard, 2013). Despite differences in terminology, the consensus is that integrating soft skills into higher education curricula enhances employability and improves overall quality of life (Konobeiev, 2022).

Recent studies emphasize that soft skills not only influence professional performance but also significantly impact personal development and social adaptability (Lippman et al., 2015). Attributes such as adaptability, conflict resolution, and emotional intelligence enable individuals to navigate complex workplace dynamics effectively. These skills are particularly relevant in the context of globalization, where employees often interact with culturally diverse teams and face rapidly evolving work environments. Educational institutions must align their programs with these realities by incorporating activities that simulate real-world professional scenarios, such as case studies, internships, and peer collaboration (Sharma, 2020).

To address industry expectations, educational systems must balance the development of technical knowledge with higher-order soft skills. Curricular and extracurricular interventions, including role-playing, teamwork exercises, and professional communication practice, can effectively bridge this gap (Kenton, 2021). By fostering both technical and interpersonal skills, students are better equipped for workforce readiness, as well as for fostering stronger social and cultural relationships (Lippman et al., 2015). Embedding soft skills into education also benefits society, cultivating ethical and empathetic individuals who contribute positively to their communities.

2.2. The Role of ESP in Higher Education

English for Specific Purposes (ESP) courses are integral to higher education, offering students tailored language training that aligns with their academic and professional needs (Alshayban, 2022). ESP emphasizes the integration of language skills with content knowledge, enabling learners to develop discursive competence specific to their fields (Mao & Zhou, 2024; Sukying et al., 2023). Needs analysis plays a key role in designing ESP curricula, ensuring that courses address the precise language and interaction skills required within particular disciplines (Ahmed et al., 2023).

In recent years, ESP programs have evolved to address the growing demands of globalized work and academic environments. Methodologies such as task-based learning and content-based instruction are particularly effective in preparing students for academic and



professional challenges. By tailoring courses to address the specific needs of students in fields such as engineering, medicine, or business, ESP ensures that learners acquire not only linguistic competence but also an understanding of professional norms and practices (Le et al., 2021). For bilingual and multilingual students, who often face additional challenges, ESP courses serve as a bridge to enhance their English proficiency and help them navigate competitive environments (Farea & Singh, 2024).

Moreover, ESP courses often incorporate multimodal teaching approaches, such as the use of digital tools, video simulations, and collaborative projects, to enhance learning outcomes. These methods help students engage with course materials in diverse ways, fostering deeper comprehension and practical application of skills. Thus, ESP extends beyond language acquisition, equipping students with professional norms and communicative strategies essential for success.

2.3. Soft Skills in ESP Contexts

The inclusion of soft skills within ESP courses can significantly enhance students' readiness for global academic and professional engagement. Soft skills such as critical thinking, teamwork, leadership, and intercultural fluency are increasingly vital in an interconnected world (Claxton et al., 2016; Wróblewski & Petrenko, 2021). These competencies complement ESP's focus on professional communication, making courses more holistic and relevant to students' real-world needs (Muhammad & Raof, 2020).

Incorporating frameworks for soft skills development into ESP courses ensures that students are prepared not only to meet the linguistic demands of their disciplines but also to succeed in collaborative and dynamic environments. Activities such as collaborative writing, peer review, and role-playing enable students to practice these skills in simulated professional settings, bridging the gap between academic learning and real-world applications (Mousavi et al., 2019).

Additionally, intercultural competence is vital as students navigate international collaborations. By incorporating global awareness into ESP curricula, educators can prepare students for diverse, multicultural environments (Hofstede & Minkov, 2020). Through strategic curriculum design and innovative methodologies, ESP courses can foster well-rounded, adaptable graduates capable of thriving in dynamic professional settings.

3. Methodology

This qualitative study employed a structured interview comprising four sections, each with two items aimed at exploring PhD students' experiences with communication and teamwork in ESP courses. The structure ensured consistency and relevance to the research questions:

- a. **General Questions About ESP Courses:** This section aims to gather insights into the students' overall experience and perceptions of their ESP courses.
- b. **Focus on Communication Skills:** This section investigates how well the ESP courses address communication skills and their relevance to academic and professional settings.



- c. **Focus on Teamwork Skills:** This section explores the extent to which ESP courses incorporate teamwork activities and how these contribute to developing collaboration skills.
- d. **Course Evaluation and Improvement:** This section assesses the students' evaluation of their ESP courses in addressing soft skills and solicits suggestions for improvement.

Ten PhD students from the University Center of Barika participated in the study, providing insights into the strengths and weaknesses of their ESP course design.

4. Data Analysis and Results

Responses were thematically coded to identify recurring themes and draw structured conclusions across the four interview sections.

Section 01: General Questions about ESP Courses

Item 1: Can you describe your experience with the ESP course you are currently enrolled in?

Most participants described the ESP courses as overly focused on grammar and terminology. While they found the courses moderately useful for improving their understanding of subject-specific terminology, they expressed dissatisfaction with the lack of focus on practical language skills.

- **Answer's Example:** *"The course helps with vocabulary, but it doesn't teach us how to actually use the language in discussions or presentations."*

Item 2: What aspects of the ESP course do you find most beneficial for your academic or professional needs?

Students identified learning technical terms and academic writing skills as the most beneficial aspects. However, they noted that these elements alone do not fully address their professional or academic needs, particularly in contexts requiring interaction or collaboration.

- **Answer's Example:** *"The writing tasks are helpful for publishing papers, but speaking and interacting in academic settings are not covered enough."*

Section 02: Focus on Communication Skills

Item 3: How well do you think the ESP course helps you improve your communication skills in English, especially for academic or professional contexts?

All participants agreed that their ESP courses did not effectively improve their oral communication skills. Activities were limited to reading and writing, with minimal opportunities for speaking or practicing professional interactions.

- **Answer's Example:** *"We don't practice speaking at all. I feel unprepared for conferences or even discussions with colleagues."*

Item 4: Are there specific activities or assignments in the course that have enhanced your ability to communicate effectively in academic or professional settings?



Students reported that few, if any, course activities directly addressed communication skills. They suggested that role-playing or simulated professional scenarios, such as research presentations or academic discussions, would be beneficial but were not part of the current curriculum.

- **Answer's Example:** *“The course lacks activities that make us speak or present ideas. We only focus on grammar exercises.”*

Section 03: Focus on Teamwork Skills

Item 5: How often does the ESP course include activities that require teamwork or collaboration with other students?

Most participants noted that teamwork activities were either rare or entirely absent from their ESP courses. The courses were predominantly individual-focused, with few opportunities for collaboration.

- **Answer's Example:** *“There are no group projects or teamwork exercises. We work alone most of the time.”*

Item 6: Can you provide examples of group projects or activities in the course that helped you improve your teamwork skills?

Those who mentioned group activities described them as minimal and ineffective, often limited to sharing resources rather than true collaboration. Students expressed a need for more structured and meaningful teamwork exercises.

- **Answer's Example:** *“The teamwork tasks, if they exist, don't help us learn how to collaborate or solve problems together.”*

Section 04: Course Evaluation and Improvement

Item 7: Do you think the ESP course adequately addresses the soft skills (communication and teamwork) needed for your academic and professional development? Why or why not?

Participants unanimously agreed that the ESP courses do not adequately address soft skills, particularly communication and teamwork. They emphasized that these skills are critical for academic and professional success but are often overlooked.

- **Answer's Example:** *“The course is too focused on grammar and technical terms. It doesn't prepare us for real-life interactions.”*

Item 8: What improvements or changes would you suggest for the ESP course to better integrate communication and teamwork skills?

Suggestions for improvement included integrating more interactive teaching methods, such as:

- Role-playing scenarios for presentations or meetings.
- Group projects requiring problem-solving and collaboration.



- Simulations of professional contexts like conferences or peer reviews.
Students stressed the importance of balancing technical language learning with soft skills development.
- o **Answer's Example:** *"We need courses that teach us how to present, collaborate, and communicate professionally, not just write papers."*

The study reveals significant gaps in the current ESP curriculum regarding communication and teamwork skills. While students appreciate the focus on technical language, they report that the courses fail to equip them with the practical skills necessary for effective collaboration and professional communication. This highlights a pressing need for curriculum reform to integrate targeted activities that foster these essential competencies.

5. Discussion

The findings of this study highlight critical shortcomings in the design and delivery of PhD-level English for Specific Purposes (ESP) courses, particularly concerning the integration of communication and teamwork skills. The results, organized across four sections, provide a comprehensive picture of how these skills are perceived, developed, and neglected within the current ESP curriculum.

- **General questions about ESP courses:** Students expressed appreciation for the technical focus of their ESP courses, particularly in terms of discipline-specific vocabulary and academic writing. However, they consistently reported that these courses fell short in preparing them for the broader communicative demands of academic and professional contexts. This finding aligns with Mao and Zhou's (2024) assertion that while ESP programs are designed to be context-sensitive, they often privilege written discourse at the expense of interactive language use. The students' experiences highlight a disconnect between the curriculum and the holistic communicative competence advocated by Sukying et al. (2023), underscoring a need for more balanced instruction that mirrors real-world academic practices.
- **Focus on communication skills:** The near-universal dissatisfaction with oral communication instruction reveals a critical oversight in the implementation of ESP programs. As students pointed out, their courses did not prepare them for conferences, professional discussions, or teaching responsibilities—key components of PhD training. These findings resonate strongly with the theoretical stance of Lippman et al. (2015) and Ngo (2024), who stress the necessity of interpersonal and presentation skills in modern academic and work environments. Furthermore, this gap contradicts the goals of communicative competence frameworks, which emphasize the integration of linguistic, sociolinguistic, and pragmatic skills in language education. The absence of role-playing or speaking tasks undermines ESP's potential to develop well-rounded communicators, as advocated by Claxton et al. (2016).



- **Focus on teamwork skills:** The findings also reveal a lack of structured teamwork opportunities in ESP courses, despite the growing emphasis in the literature on collaborative competencies. Students' accounts of minimal or ineffective group work illustrate a significant gap in instructional design. This corroborates Cimatti's (2016) and Kenton's (2021) arguments that higher education often underestimates the value of team-based learning, even as collaboration becomes more critical in interdisciplinary and multicultural settings. The absence of collaborative tasks in these courses undermines the development of soft skills essential for co-authorship, research teams, and international academic partnerships—a reality increasingly prevalent in today's academia (Hofstede & Minkov, 2020).
- **Course evaluation and improvement:** Student suggestions for course reform—such as role-playing, simulations, and group projects—reflect a clear understanding of the competencies they are expected to demonstrate in professional settings. Their dissatisfaction with the narrow focus on grammar and writing reinforces Wróblewski & Petrenko's (2021) claim that ESP courses must go beyond technical training to nurture transferable skills like adaptability, teamwork, and oral fluency. These student voices align with pedagogical recommendations from Boroujeni & Fard (2013), who argue for contextualized learning environments that simulate real-world professional interactions. As such, the findings suggest a compelling case for redesigning ESP curricula to be more responsive to learners' needs and labor market expectations.

5.1. Answering the Research Question

The study sought to evaluate the extent to which communication and teamwork skills are integrated into PhD-level ESP courses and to identify the most effective teaching methods for fostering these essential competencies. Below is a detailed discussion of each research question, supported by insights from the participants.

Q1. To what extent are communication and teamwork skills incorporated into PhD-level ESP courses?

The results indicate that communication and teamwork skills are minimally incorporated into the current ESP curriculum. Students unanimously reported that their courses are primarily focused on technical language acquisition, grammar, and academic writing, with limited or no emphasis on practical communication or collaborative skills.

Students expressed frustration with the lack of oral communication practice, stating that their courses did not prepare them for real-world academic settings such as conferences, research collaborations, or professional networking. Similarly, teamwork activities were either non-existent or superficial, with students working individually for most of their coursework. Collaborative tasks were described as minimal and ineffective, often lacking clear objectives or meaningful interaction.

Q2. What teaching methods are most effective in developing these skills?



Students provided several suggestions for teaching methods that could better integrate communication and teamwork skills into ESP courses. The following methods emerged as the most effective approaches:

- Interactive Role-Playing and Simulations
- Group Projects and Problem-Solving Tasks
- Presentation and Public Speaking Exercises
- Peer Review and Collaborative Writing

These methods align with best practices in soft skills training and highlight the importance of balancing technical language instruction with practical skill development.

5.2. Addressing the Hypothesis

The hypothesis of the study stated that ESP courses insufficiently address soft skills development and that integrating specific teaching strategies and assessments would improve students' proficiency in communication and teamwork, fostering better collaboration and professional interactions. The findings strongly support this hypothesis:

- Current ESP courses focus on technical aspects, neglecting essential soft skills.
- Students clearly articulated the need for more interactive, collaborative, and practical activities in their courses.
- The suggested teaching methods (e.g., role-playing, group projects, and presentations) offer practical solutions that could significantly enhance students' soft skills, preparing them for academic and professional success.

6. Limitations

While this study provides valuable insights into the shortcomings of PhD-level ESP courses with respect to communication and teamwork skill development, several limitations should be acknowledged.

First, the research relied primarily on self-reported data collected through interview, which may be influenced by participant bias or subjectivity. Students may have emphasized negative aspects of their experience due to frustration or unmet expectations, which could skew the findings toward a more critical perspective.

Second, the sample size was relatively small and limited to a specific institutional and disciplinary context. As such, the results may not be fully generalizable to all PhD-level ESP programs or across different academic fields. Variations in curriculum design, teaching approaches, and institutional support may lead to different outcomes in other settings.

Third, this study focused primarily on students' perspectives without incorporating viewpoints from instructors or curriculum designers. As a result, it offers a learner-centric analysis that may overlook institutional constraints, pedagogical intentions, or alternative explanations for the gaps identified.

Finally, the study did not directly observe classroom practices, which limits the ability to corroborate student perceptions with actual teaching methods or curriculum materials. Future research could benefit from triangulating data sources, such as including classroom observations, instructor interviews, or curriculum analysis to provide a more holistic understanding of the challenges in ESP course delivery.



Despite these limitations, the findings serve as a meaningful foundation for curriculum reform and further research, particularly in addressing the integration of soft skills within ESP education at the doctoral level.

7. Recommendations

Based on the findings of the study, the following recommendations are proposed to enhance the effectiveness of ESP courses in addressing communication and teamwork skills for PhD students:

- ESP courses should be restructured to balance technical language instruction with the development of communication and teamwork skills. This can be achieved by incorporating modules explicitly focused on soft skills, such as academic presentations, professional communication, and group collaboration.
- To address the gaps in communication skill development, ESP instructors should adopt interactive and practical teaching methods. It is important to introduce activities that simulate academic conferences, research meetings, or professional networking events to practice speaking and interaction. Also, students need to prepare and deliver research presentations, followed by constructive peer and instructor feedback.
- Assessments should reflect the emphasis on soft skills by evaluating both individual and group performance in communication and teamwork tasks.
- Instructors may require additional training to effectively teach and assess soft skills:
- Technology can support the development of communication and teamwork skills by enabling innovative teaching and learning approaches.

Implementing these recommendations will enable ESP courses to better address the communication and teamwork skills essential for PhD students' academic and professional success.

8. Conclusion

The study underscores a critical gap in PhD-level ESP courses which concerns the inadequate incorporation of communication and teamwork skills. Addressing this gap requires a shift in instructional practices to include interactive and collaborative methods that mirror real-world academic and professional scenarios. By integrating these approaches, ESP courses can better equip PhD students to navigate the complexities of research collaboration, academic presentations, and professional networking, thereby meeting the demands of academia and professionalism.

References

Ahmed, K., Ali, S., & Khan, A., 2023, "ESP needs analysis of productive skills: A case study of engineering students", *Pakistan Languages and Humanities Review*, 7(3), 800–812. [doi: 10.47205/plhr.2023\(7-III\)69](https://doi.org/10.47205/plhr.2023(7-III)69)



- Alshayban, A., (2022, "Teaching English for Specific Purposes (ESP) to Saudi Arabian banking employees", *Language Teaching Research Quarterly*, 27, 1–18. doi:[10.32038/ltrq.2022.27.01](https://doi.org/10.32038/ltrq.2022.27.01)
- Boroujeni, S. A., Fard, F. M., 2013, "A needs analysis of English for specific purposes (ESP) course for adoption of communicative language teaching: (A case of Iranian first-year students of educational administration)", *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(2), 35–44. Retrieved from:[https://www.ijhssi.org/papers/v2\(6\)/Version-3/H0263035044.pdf](https://www.ijhssi.org/papers/v2(6)/Version-3/H0263035044.pdf)
- Cimatti, B., 2016, "Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises", *International Journal for Quality Research*, 10(1) 97–130. doi: [10.18421/IJQR10.01-05](https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05)
- Claxton, G., Costa, A., Kallick, B., 2016, "Hard thinking about soft skills", *Educational Leadership*, 73(6) 60–64. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/299449619_Hard_Thinking_about_SOFT_SKILLS_Habits_like_persisting_and_drawing_on_past_knowledge_are_some_of_the_most_essential_dispositions_we_can_teach
- Farea, W. A., Singh, M. K. M., 2024, "A target English needs analysis on ESP course: Exploring medical students' perceptions of necessities at a Yemeni university", *Training, Language and Culture*, 8(1), 20-37. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2024-8-1-20-37>
- Hofstede, G., Minkov, M., 2020, *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Horta, H., Santos, J. M., 2015, "The Impact of Publishing During PhD Studies on Career Research Publication, Visibility, and Collaborations", *Research in Higher Education*, 57(1), 28–50. doi: [10.1007/s11162-015-9380-0](https://doi.org/10.1007/s11162-015-9380-0)
- Jabri, A., 2023, "The Integration of Soft Skills in Higher Education: Investigating the Perception of 40 Moroccan Employees", *Form re - Open Journal per la formazione in rete*, 23(3):122-133. doi: [10.36253/form-15306](https://doi.org/10.36253/form-15306)
- Ketnon, W., 2021, "Soft skills". Retrieved from: <https://www.investopedia.com/terms/s/soft-skills.asp>
- Konobeiev, A., 2022, "Developing soft skills in adult learners of English in online courses: The case of Skyeng online school and Skyes digital platform", *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 12 (1), 188-202.
- Laker, Dennis R., and Jimmy L. Powell, 2011, "The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer" *Human Resource Development Quarterly* 22: 111–22. doi: [10.1002/hrdq.20063](https://doi.org/10.1002/hrdq.20063)
- Le, L. P., 2021, "Teaching ESP in the 21st century" In M. K. Kabilan, R. Aziz, & J. Netto-Shek (Eds.), *Teaching and learning of English in the 21st century: Perspectives and practices from South East Asia* (pp. 281–306). Penerbit Universiti Sains Malaysia. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/349026608>
- Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R., Moore, K. A., 2015, June, Workforce connections: Key "soft Skills" that foster youth workforce success: Towards a consensus across fields (Publication #2015-24). *Child Trends*. <http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/201524AWFCSoftSkillsExecSum.pdf>
- Mao, F., & Zhou, J., 2024, "A needs analysis of ESP courses in colleges of art and design: Consensus and divergence", *PLOS ONE*, 19(6), Article e0305210. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305210>



- Mousavi, E., Aarabi, A., Adel Mehraban, M., Mojdeh, S., 2019, “A survey of healthcare teamwork and its related factors in the operating room” *Paramedical Sciences and Military Health*, 14(2), 39–47.
- Muhammad, I., Raof, A. H. A., 2020, “Assessing the ESP needs of Saudi engineering undergraduates: A diagnostic view”, *Arab World English Journal*, 10(4), 204–222 <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no4.16>
- Ngo, T.T.A., 2024, “The Importance of Soft Skills for Academic Performance and Career Development—From the Perspective of University Students”, *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 14(3), pp. 53–68. <https://doi.org/10.3991/ijep.v14i3.45425>
- Sukying, A., Supunya, N., Phusawisot, P., 2023, “ESP teachers: Insights, challenges and needs in the EFL Context”, *Theory and Practice in Language Studies*, 13(2), 396–406. <https://doi.org/10.17507/tpls.1302.14>
- Wróblewski, B., Petrenko, O., 2021, November 11–12, “ESP needs analysis for language courses redesign: A case-study from the University of West Bohemia [Paper presentation]” *Proceedings of Innovation in Language Learning 2021 Conference*. Florence, Italy
- Yakisik B. Y., 2023, “Designing Effective English for Specific Purposes (ESP) Courses: Integrating 21st Century Skills for Learner Success”, *Afak for Sciences Journal*, 08(05), 01-22.

Khadidja Samira **Zitouni**, a PhD researcher in the field of applied linguistics. She is a lecturer and researcher at Barika University Center, Batna, Algeria. She is a member in the research laboratory of Sociodidactics of Foreign and Native Languages in Algeria. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3773-5110>



DOI: 10.5281/zenodo.15743766

REVIEW¹

PandemicTerm - A MULTILINGUAL CONTEXTUALIZED GLOSSARY

Reference: *PandemicTerm - A Multilingual Contextualized Glossary*, Tomescu, Ana-Marina, Ilinca, Cristina-Elena, Boncescu, Silvia, 2025

Introduction

Global crises are defined as complex and multifaceted events that destabilize societies, economies, and ecosystems across national boundaries. Whether economic, environmental, health-related, or geopolitical in nature, such crises share several key characteristics: suddenness, uncertainty and threat (Coombs, 2019; Lerbinger, 2012; Ulmer et al., 2015). They often require unique and extreme measures (Ulmer et al., 2015) as well as coordinated international responses. In a world grappling with global crises, being able to communicate clearly and accurately contributes largely to effective crisis management and overall well-being. Clear communication plays a crucial role in helping people deal with fear, disruption and uncertainty, enabling them to make informed decisions and preventing misunderstandings that could have serious consequences.

Although challenging circumstances have always given rise to new ways of expressing emerging realities, the speed of the linguistic changes witnessed globally during the Covid-19 pandemic may be described as unprecedented. The world experienced dramatic changes that led to the emergence of a wave of new terminology. Some of the new words and expressions originated in scientific communities, while others were coined in real time by the public, media and policymakers. As Thorne (2020) points out, the “coronaspeak” evolved in three stages. First, it emerged through the way medical aspects of the pandemic were communicated in everyday language. Second, people began inventing words to speak about the unfamiliar experiences they were going through. Third, this new vocabulary was adopted into official discourse to ensure that the new rules and policies were correctly understood.

Scope and coverage

PandemicTerm - A Multilingual Contextualized Glossary was created as a collection of terms and expressions that became pervasive in the public discourse, health communication and policy making during one of the most disruptive global crises the world has ever experienced. This well-organized glossary brings together essential terminology that either emerged or gained prominence during the Covid – 19 pandemic, translated and

¹ Mirela **Costeleanu**, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, Pitesti University Centre, mirelacosteleanu@yahoo.com

Received: May 24, 2025 | Revised: June 5, 2025 | Accepted: June 12, 2025 | Published: June 30, 2025



contextualized in 4 languages - English, French, German and Romanian. This multilingual dimension helps bridge communication gaps and provides insight into the way different linguistic communities reacted to the Covid – 19 pandemic.

Accuracy and clarity

Terms such as *quarantine* / *quarantaine* / *Quarantäne* / *carantină* or *herd immunity* / *immunité collective* / *Herdenimmunität* / *imunitate de grup* are explained in a way that ensures clarity across linguistic and cultural boundaries. The glossary includes 91 entries, ranging from scientific and medical terminology (ageusia, anosmia) to policy and media-related terms (lockdown, physical distancing). Each definition is followed by a link to a source or reference to ensure medical accuracy and reliability, as well as by an example which illustrates how the term is used in context. More than simply offering literal translations, the glossary shows how these terms were actually used in public discourse, official communication, and media in different countries.

Usability and accessibility

Two of the glossary's major strengths are its clarity and accessibility. Each term - ranging from the commonly known *dose* or *antibody* to more specialized entries such as *genome sequencing* or *hemoptysis* - is clearly defined, making the glossary a valuable resource for translators, interpreters, journalists, language learners and public health professionals. It also serves as a useful tool for researchers analysing crisis communication, language evolution or public health terminology.

Conclusion

The glossary is a well-structured resource that demonstrates how languages shape and reflect crises, evolving and adapting to new realities and circumstances. Clearly designed for lay comprehension, without compromising scientific accuracy, *PandemicTerm - A Multilingual Contextualized Glossary* serves as a valuable tool for bridging the gap between public health specialists and non-expert audiences.

References

- Coombs, W.T., 2019, *Ongoing crisis communication: planning, managing, and responding* (5th ed.), Sage.
- Lerbinger, O., 2012, *The crisis manager: facing disasters, conflicts and failures* (2nd ed.), Routledge.
- Thorne, T., 2020, "Coronaspeak – the language of Covid-19 goes global", *Language and Innovation*, <https://language-and-innovation.com/2020/03/31/coronaspeak-the-language-of-covid-19-goes-viral/> (accessed on 23rd May 2025).
- Ulmer, R.R., Sellnew, T.L., Seeger, M.W., 2015, *Effective crisis communication: moving from crisis to opportunity* (3rd ed.), Sage.

Mirela Costeleanu, PhD, is a lecturer at the National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, Pitesti University Centre, Faculty of Theology, Letters, History and Arts, Department of



Applied Foreign Languages and Doctor in Humanities (Philology). She has been teaching English as a foreign language for twenty-four years. Her area of interest includes English for Specific Purposes teaching and learning research in Romanian Higher Education institutions, didactics, pedagogy and second language acquisition. She is the author of several English practical courses such as: *A practical course in technical English, English for Economics, English in the Press, Test your English grammar and vocabulary*. She has also published a number of papers and articles focused on linguistics, didactics and ESP. E-mail mirelacosteanu@yahoo.com

