

www.revue-akofena.com



www.revueakofena.com



ÉDITEUR
CRAC – INSAAC



Akofena, revue scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication



N°14, Vol.1
Décembre
2024



Akofena

Revue Scientifique des Sciences du Langage,
Lettres, Langues & Communication

ISSN-L 2706-6312
E-ISSN 2708-0633

CC BY 4.0 
open access

<https://www.revueakofena.com/>

D.O.I: <https://doi.org/10.48734/akofena>

[illegible]

INDEXATION
INTERNATIONALE



Akofena

Revue scientifique des Sciences du Langage,
Lettres, Langues & Communication



 **DOAJ**

LINGUISTIC
BIBLIOGRAPHY
ONLINE



ERIH PLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Mir@bel
“(RE) CUEILLIR
LES SAVOIRS”

 **SHERPA/ROMEO**

EBSCO

Modern
Language
Association **MLA**

 **EZB** Elektronische
Zeitschriftenbibliothek

MIAR

ROAD DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

sudoc

Pour plus d'informations sur toutes nos bases d'indexation internationale
<https://www.revueakofena.com/indexation/>

COMITÉ ÉDITORIAL & DE RÉDACTION/EDITORIAL AND WRITING BOARD



Directeur de publication/ Director of Publication

Pr ABLOU Camille Roger, Directeur du CRAC – INSAAC



Co-directeur de publication / Co-editor of Publication

Pr Sihame KHARROUBI, Université Ibn Khaldoun Tiaret, Algérie



Secrétaires éditoriaux / Editors' Secretaries

Dr AHADI SENGÉ MILEMBA
Phidias, Université de Goma, RDC

Dr ALLA N'guessan Edmonde-
Andréa, Université Félix Houphouët-Boigny, CI

Dr ALLOU Allou Serge Yannick, Université
Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

Dr ATSE N'cho Jean-Baptiste, Université
Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

Dr BOUTISANE Outhman, Université Moulay
Ismail Errachidia, Maroc

Dr GONDO Bleu Gildas, Université Félix
Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

Dr KODAH Mawuloe Koffi, University of Cape
Coast Cape Coast, Ghana

Dr KOUACOU N'goran Jacques, Université
Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

Dr KOUASSI N'dri
Maurice, Université Péléforo Gon Coulibaly,
Côte d'Ivoire

Dr KOUESSO Jean Romain, Université de
Dschang, Cameroun

Dr MADJINDAYE Yambaïdjé, Université de
N'Djaména, Tchad

Dr MANDOU AYIWOUO Faty-
Myriam, Université de Douala, Cameroun

Dr SEA Souhan Monhuet Yves, Université Félix
Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

Dr TOLOGO Guillaume Ballebé, Université
Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso



Rédacteur en Chef/ Editor-in-Chief

Dr ASSANVO Amoikon Dyhie, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

Éditrice associée / Associate editor

Dr Soraya HAMANE, University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algeria

Secrétaires de rédaction / Editorial Secretaries

Dr ANDREDOU Assouan Pierre, Université Félix
Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

Dr BEN LARBI Sara, Université de Lorraine,
France

Dr CONGO Aoua Carole, CNRST, Burkina Faso

Dr DODO Jean-Claude, Université Félix
Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

Dr KONE Drissa, Unification Theological
Seminary, USA New York City Campus

Dr KOUASSI Amoin Liliane, INSAAC, Côte
d'Ivoire

Dr MAMADI Robert, Université Adam Barka
d'Abéché, Tchad

Dr NACOLMA Boukaré, École Normale
Supérieure, Burkina Faso

Dr NANTOB Mafobatchie, Université de Lomé,
Togo

Dr NIAMIEN N'da Tanoa Christiane, Université
Félix Houphouët-Boigny, CI

Dr NGUEMA ANGO Joseph-
Marie, École Normale Supérieure du Gabon

Dr N'GUESSAN Kouassi Akpan
Désiré, Université Félix Houphouët-Boigny

Dr STOLL Marie, Humboldt State University –
Californie, USA

Dr YOUANT Yves-Marcel, Université Félix
Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

Éditeur

CRAC – INSAAC (Côte d'Ivoire)

COMITÉ SCIENTIFIQUE & DE LECTURE SCIENTIFIC AND READING BOARD



National

Prof. ABOA Abia Alain Laurent, Université Félix Houphouët-Boigny

Prof. AHOUA Firmin, Université Félix Houphouët-Boigny

Prof. BOGNY Yapo Joseph, Université Félix Houphouët-Boigny

Dr (MC) BERE Anatole, Université Félix Houphouët-Boigny

Prof. GOA Kacou, Université Félix Houphouët-Boigny

Dr (MC) HOUMEGA Munseu Alida, Université Félix Houphouët-Boigny

Prof. KOSSONOU Kouabena Théodore, Université Félix Houphouët-Boigny

Dr (MC) MANDA Djoa Johson, Institut National Polytechnique Félix Houphouët-Boigny

Dr (MC) SIB Sié Justin, Université Félix Houphouët-Boigny

Dr (MC) TAPÉ Jean-Martial, Université Félix Houphouët-Boigny

Dr (MC) YEO Kanabein Oumar, Université Félix Houphouët-Boigny

International

Prof. ADJERAN Moufoutaou, Université d'Abomey-Calavi, Bénin

Prof. AINAMON Augustin, Université d'Abomey-Calavi, Bénin

Prof. BELGHEDDOUCHE Assia, ENS de Bouzaréah, Algérie

Dr (HDR) BENAÏCHA Fatima Zohra, Université de Blida 2, Algérie

Dr (HDR) Benamara Mohamed, Université Ibn Khaldoun Tiaret, Algérie

Dr (HDR) Brahim Khaled, Université Ibn Khaldoun Tiaret, Algérie

Prof. GBAGUIDI Koffi Julien, Université d'Abomey-Calavi, Bénin

Dr (HDR) HAMANE Soraya, University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed

Prof. Hemaïdia Mohamed, Université Ibn Khaldoun Tiaret, Algérie

Dr (HDR) Issad Djamel, Université Ibn Khaldoun Tiaret, Algérie

Dr (MC) KABORE Bernard, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso

Prof. KANTCHOA Laré, Université de Kara, Togo

Prof. LOUM Daouda, Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal

Dr (HDR) MAHFOUD Zakarya, Université Hassiba Benbouali de Chlef Algérie

Prof. MALGOUBRI Pierre, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso

Dr (HDR) MOUAS Samia, University of Batna 2, Algeria

Prof. MOUS Maarten, Université Leyde, Pays-Bas

Dr (MC) NJIOMOUO LANGA Carole, Université de Maroua, Cameroun

Dr (HDR) NOUREDINE Djamaledine, Université de Tiaret, Algérie

Dr (HDR) OULEBSIR-OUKIL Kamila, École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie

Dr (MC) OUÉDRAOGO Mahamadou Lamine, Université Norbert Zongo, Burkina Faso

Prof. PALI Tchaa, Université de Kara, Togo

Prof. QUINT Nicolas, Université Paris Villejuif, France

Dr (MC) RAKOTOMALALA Jean Robert, Université de Toliara, Madagascar

Dr (MC) RAZAMANY Guy, Université de Mahajanga, Madagascar

Dr (MC) REDOUANE Rima, Université Abderrahmane MIRA-Bejaia, Algérie

Dr (HDR) SAKRANE épse CHOUBANE Fatima-Zohra, Université de Béjaia, Algérie

Dr (MC) SAWADOGO Awa 2ème Jumelle, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso

Dr (HDR) SOUAME Schahrazed, Université Chadli Bendjedid. El-Tarf. Algérie

Dr (HDR) SOUDANI Mohammed, Université Ibn Khaldoun Tiaret, Algérie

Prof. TCHABLE Boussanlègue, Université de Kara, Togo

Éditeur

CRAC – INSAAC (Côte d'Ivoire)

Ligne éditoriale

Akofena symbolise le courage, la vaillance et l'héroïsme. En pays Akan, les épées croisées représentent les boucliers protecteurs du Roi. La revue interdisciplinaire Akofena des Lettres, Langues et Civilisations publie des articles inédits, à caractère scientifique. Ils auront été évalués en double aveugle par des membres du comité scientifique et d'experts selon leur(s) spécialité(s). Notons qu'Akofena est une revue au confluent des Sciences du Langage, des Lettres, Langues et de la Communication. Les textes publiés sont des contributions théoriques ou des résultats de recherches de terrain des Chercheurs, Enseignants-Chercheurs et Étudiants. Pour éliminer toute velléité de collision avec des textes existants en ligne, c'est-à-dire déjà publiés, et obtenir un texte publiable ayant une grande qualité scientifique, valorisant tant le Contributeur que la revue Akofena, depuis octobre 2021, le Comité scientifique et l'Éditeur imposent à tout projet d'article une soumission à la détection anti-plagiat. Notons que le score obtenu ne devra pas excéder 20%. Akofena n'est ni une revue nationale ni régionale, mais une revue ouverte et accessible aux chercheurs de tous les horizons linguistiques. C'est à ce titre que les différents numéros publiés par Akofena font l'objet d'appel à contributions internationales sur les canaux de diffusions existantes. Outre, pour se départir des revues prédatrices, qui pullulent le monde universitaire, la soumission et les évaluations des projets d'article sont entièrement gratuites. Les seuls frais perçus par le nos services restent les frais liés à l'insertion/ publication des textes acceptés après évaluation.

Pour terminer, conformément à la politique de libre accès, les articles publiés peuvent être copiés et distribués sans autorisation, à condition qu'une citation correcte de la publication originale soit fournie. Nous nous engageons à faire progresser la science et les applications à travers nos publications. Akofena veut s'assurer que votre expérience éditoriale se déroule le mieux possible afin que vous puissiez vous concentrer sur ce qui compte vraiment.

Dr (MC) ASSANVO Amoikon Dyhie, Université Félix Houphouët-Boigny
Rédacteur et Éditeur en Chef



Akofena

Revue scientifique des Sciences du Langage,
Lettres, Langues & Communication



D.O.I: <https://doi.org/10.48734/akofena.n013.vol.1.2024>

N°14, Vol.1
Décembre
2024

S o m m a i r e



Ligne éditoriale

01	Hylarie Flore Mamno FOKO épse KEUNANG	07
	L'infinif verbal en búlu, makaa et ghómálá' : entre conjonction et disjonction morphologique	
02	Dochienmè Mathieu BAMBA	17
	Traducción y comunicación: estudio traslacional del refrán negroafricano	
03	Ahmed BENDAHO & M'hammed MOULAY	27
	Intelligent Character Recognition of Arabic Manuscripts in Africa: a Sample from the Manuscripts of Imam Muhammad ibn Abdul Karim Al-Maghili	
04	Hayat BENNADJI	39
	Manifestations de quelques éléments du patrimoine culturel dans le roman Amazigh –le roman de <i>Nuit et jour</i> par Amar Mezdad	
05	Faïza BENABID	51
	Enseignants-chercheurs face au burn-out : échapper à l'usure	
06	Oussama Abi Djad HATTABI	65
	Abfassungsschwierigkeiten einer wissenschaftlichen Arbeit bei DaF-Studenten an dem Universitätsbereich herausforderungen und perspektiven	
07	Kouamé Francis YAO	77
	Gestión del Poder de Estado, El Modelo de Felipe González Márquez y del PSOE en España (1982-1996)	
08	Nadjet HOCINE	91
	Semantic Change: Causes, Forms, and Scope	
09	Seghir BOUKADI, Riadh BOUKHETALA & Sid Ali SELAMA	99
	The Impact of Moodle Platform Pedagogical Materials on Students' Achievements: Case of Master one Students at the Department of English in Setif 2 University, Algeria	
10	Naima DEMBRI	113
	L'éducation à la citoyenneté : rôle de l'enseignement supérieur	
11	Yacouba GOITA	125
	Performances en géométrie et en conjugaison des écoles publiques et privées : cas des élèves de 6 ^{ème} année de quatre (4) écoles du cap de Faladie, Bamako	
12	Mahfoud MALAOU	139
	The Dialectic of Clarity and Ambiguity in the Collection <i>Mawaakeb Al-Bouh</i> by the Poet Saad Merdaf Al-Jazairi: an Analytical Approach	

13	Asma YAH	149
	Literary Meaning as the Product of Interaction between the Reader and the Text through the Theses of Wolfgang Iser	
14	Dounia BENGUESMI & Samir BENNABET	161
	Educational Dimensions of the Religious Folk Song by Rabah Driassa	
15	Sarra CHIKR & Hadjer MERBOUH	175
	Le plurilinguisme dans le discours contestataire algérien : cas des slogans écrits du Hirak	
16	Maachou KADDOUR & Omar AZZOU	189
	Identity and the Quest of Authenticity in Indigenous Women Literature	
17	Jean Bruno ANTSUE	197
	L'identité des géniteurs dans <i>Fils de prélat</i> d'Armand Claude Ebanda	
18	Lallé Michaël ZOUBA	213
	Identity and Force Critical Metaphors in Lewis Capaldi's Songs <i>Bruises</i> and <i>Someone You Loved</i>	
19	Nouzha Yasmina SOULIMANE-BENHABIB	227
	Challenges in ESP Teaching in Algerian Higher Schools	
20	Ahmed Réda SAIAH	237
	Les marques postcoloniales dans Nos Richesses de Kaouther Adimi	
21	Ali MAACHE	247
	The Manifestations of Identity and Heritage in Contemporary Algerian Poetry	
22	Sabrine BENADDOU IDRIS	261
	L'ambiguïté générique dans le roman maghrébin d'expression française : le moi masque	
23	Nassira DJEGHRI ZAROUTA	273
	News sites and documenting media bias through photography During the Al-Aqsa Flood October 7, 2023	
24	Moussa SLAIMIA	287
	Comportement syntaxique et sémantico-énonciatif de deux constructions verbales parenthétiques : cas de l'incise et l'incidente	
25	Amel BAKTACHE-BOUCHOUCHA	299
	L'intégration de ChatGPT dans l'apprentissage du FLE : vers une amélioration des compétences orales et de la motivation des étudiants de première année à l'université en Algérie	
26	Cheima EL HAJJAM	309
	Langue et intégration : les enjeux de la maîtrise de la darija dans l'inclusion sociale des migrants subsahariens au Maroc	
27	Mamadou Yaya SOW	319
	Libar postcolonial : élection de la marge et élection à partir de la marge	
28	Nassim KERBOUB & Ouidad BOUNOUNI	331
	Les défis de l'université algérienne face à l'enseignement à distance : cas de l'université de Bejaia	

29	Léopold Maurice JUMBO	341
	Les discours et rituels funéraires comme dispositifs de communication entre les vivants et les disparus	
30	Fatima ABDERRAHMANE & Rachida ABED	353
	The role of e-learning platforms in the educational process	
31	Zakiath BONOU-GB0 & Maurel AYENA	363
	Médias en langues béninoises et promotion/valorisation des langues nationales : un tandem	
32	Aliou OUROSAMA	373
	L'art de la traduction : en quoi consiste-t-il ?	
33	Maliha Khadidja BOUAYED MEZIANE	383
	Integrating Video Projects into English Language Curricula for Engineering Students	
34	El Doro Ly, Djidiack FAYE & Papa Mamour DIOP	395
	Análisis de las representaciones del profesorado de secundaria sobre el dispositivo evaluativo en español como lengua extranjera (ELE) en Senegal	
35	Ibou Dramé SYLLA	409
	La philosophie africaine en débat	
36	Mohamed BOUBACAR BILCHA & Issa AHAMADOU HAMAGE	423
	Dans le milieu universitaire : enjeux et défis de la lutte contre la désinformation à l'égard des femmes	
37	Aboubakr NMILI & Mohammed BOUHOU	433
	L'utilisation de l'intelligence artificielle à l'École Pionnière à la direction provinciale de Fès: vers un enseignement personnalisé et adaptatif	
38	Dossou Flavien LANMANTCHION	447
	Reading Pedagogy in EFL Classes for Students with albinism: A case study	

READING PEDAGOGY IN EFL CLASSES FOR STUDENTS WITH ALBINISM: A CASE STUDY

Dossou Flavien LANMANTCHION

Université Nationale des Sciences, Technologies,
Ingénierie Et Mathématiques (UNSTIM) Benin Republic
ORCID iD: 0000-0002-0928-5183

flavienlam81@yahoo.fr

Abstract: Benin Republic encounters socio economic challenges that impact access to education for all children, particularly, those with disabilities like albinism. This paper looked into the practices of teachers in reading and perceptions of students with albinism in English language classes in the Republic of Benin. The study explores the gaps that need to be addressed for students with albinism to better reach their potential in reading. To reach this purpose, data were collected mainly through unstructured interviews to 10 participant teachers who have once taught students with albinism and a uniform questionnaire to fifty-six (56) students with albinism. The study has revealed a lack of a specified special education curriculum and adapted reading materials, inadequate training system, teachers' comfort levels and beliefs, selection of appropriate reading texts and designing tasks for teaching reading and non-adapted reading assessment. The researcher suggests an adapted curriculum and a series of training sessions for EFL teachers to enhance reading instructional practices for students with albinism and actually increase teachers' comfort levels against students with albinism.

Key Words: Albinism, Reading, English as a Foreign Language, instructional practices.

PÉDAGOGIE DE LA LECTURE DANS LES COURS D'ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE POUR LES ÉTUDIANTS ATTEINTS D'ALBINISME : UNE ÉTUDE DE CAS

Résumé : La République du Bénin est confrontée à des défis socio-économiques qui ont un impact sur l'accès à l'éducation pour tous les enfants, en particulier ceux qui souffrent de handicaps tels que l'albinisme. Cet article a examiné les pratiques des enseignants en matière de lecture et les perceptions des étudiants atteints d'albinisme dans les cours d'anglais en République du Bénin. L'étude explore les lacunes qui doivent être comblées pour que les élèves atteints d'albinisme puissent mieux atteindre leur potentiel en lecture. Pour atteindre cet objectif, les données ont été collectées principalement par le biais d'entretiens non structurés avec 10 enseignants participants qui ont déjà enseigné à des élèves atteints d'albinisme et un questionnaire uniforme à cinquante-six (56) élèves atteints d'albinisme. L'étude a révélé l'absence d'un programme d'enseignement spécial spécifique et de matériel de lecture adapté, un système de formation inadéquat, les niveaux de confort et les croyances des enseignants, la sélection de textes de lecture appropriés et la conception de tâches pour l'enseignement de la lecture et l'évaluation de la lecture non adaptée. Le chercheur suggère un programme adapté et une série de sessions de formation pour les enseignants d'anglais langue étrangère afin d'améliorer les pratiques d'enseignement de la lecture pour les étudiants atteints d'albinisme et d'augmenter réellement les niveaux de confort des enseignants face aux étudiants atteints d'albinisme.

Mots-clés : Albinisme, lecture, anglais langue étrangère, pratiques pédagogiques.

Introduction

According to the Order on the Orientation of National Education in the Republic of Benin (2003 & 2005), the Beninese school curriculum is designed to prepare students to “reach their potential regardless of background, place, circumstance or abilities” (LOI n° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l’Education Nationale en République du Bénin, rectifiée par la loi n° 2005-33 du 06 octobre 2005). However, students with special needs may require additional skills in order to reach their potential in school environment. People suffering from albinism have been the subject of public curiosity for many years, purported to have all sorts of supernatural powers such as mind reading and suspected of witchcraft (Morton, 2014). Equally, people with albinism are often victims of social discrimination and serious persecutions in a context where people still hold onto all kinds of beliefs and traditions. They face some misconceptions which discriminate and stigmatize them. One of these misconceptions posits albinism as a punishment from the gods (Morton, 2014). People with albinism are considered as curse by many people who sometimes refuse to talk to them. Besides visual problems and given the lack of pigment in their skin, these students with albinism risk severe skin damage if exposed to ultraviolet radiations. Children and young people with albinism are doubly vulnerable: they are visually impaired and their striking difference in appearance -looking “white”- in a black population makes them the target of bullying and name-calling. From birth till death, albinos have poor vision because of involuntary eye movements and difficulties in recognition of images. Students with learning albinism present an ongoing challenge as their reading achievement increasingly falls below their peers. Teachers have not had a standard curriculum for those kinds of students and students have received the same instruction as the other students. This demotivates them, causing their high- drop rates. Research into students with albinism challenges and improving access to English language learning in Beninese secondary schools is much needed. This study, which intends to support students with albinism in their academic endeavors, more specifically examines EFL instructors’ pedagogical practices to determine whether they meet the expectations of their learners with albinism, with regard to reading. It is structured around five points: the literature review; the objectives; the methodology; the results/discussion; and the conclusion.

2. The Literature Review

Although little is known about learners with albinism in English language teaching, there is a substantial knowledge base about learner profiles and individual differences on language learning tasks on the one hand, and the influence of different tasks on various types of learners on the other. Hollenbeck (2013), investigating reading comprehension practices employed with students who experience difficulties with learning, has explored a special education teachers’ beliefs and practices related to reading comprehension in particular. There is a complex interaction between participants’ beliefs, particularly the belief that their students’ reading difficulties were due to the complexity of the text as opposed to any potential limitations of their pedagogies or practices. Students who are affected with disabilities are tasked with accomplishing the same academic tasks as the nondisabled peers. Oyler, Obrzut and Asbjornsen (2012) have noted that students who experience reading difficulties performed significantly lower than peers in the mainstream. Studies have shown that teachers instructing students with special needs do not always feel comfortable and often do not push students to achieve their best. Teachers’ lack of understanding of students with special needs affected the instruction that was provided. Kolb and Jussim (1994) have noted

that teachers with low expectations of their students develop a learning environment that breeds under achievement. Brady and Woolfson (2008), meanwhile, explored the relationship between a teacher's role, self-efficacy, attitudes about special students, and teaching experience and training in relation to a teacher's understanding of the cause of students' difficulties. The level of comfort that teachers felt around students with special needs in general molded their attitudes about providing instruction to students affected by disabilities (Brady & Woolfson, 2008). Patinvoh Agbayahoun and Lanmantchion (2018) have reported a study into the classroom practices of a group of English instructors and the points of view of their students with vision impairments (VI) in an English department. They have listed a variety of challenges experienced by the participating students with vision impairments during their training. These challenges were mainly due to the lack of preparation of both the teaching and administrative staff. Teachers and the administration have a key role in the learners' success. Richards (2001) has pointed out that even if teaching materials are of poor quality, exceptional teachers can usually compensate for that. On the other hand, very well-designed teaching materials will not guarantee success in foreign language learning if the teachers lack qualifications, motivation, training, experience, and language proficiency. Foreign language teachers who work in an inclusive classroom may have additional problems due to lack of training and qualifications in working with special children. Teachers also need to be open-minded towards working in inclusive classrooms, and willing to adapt teaching materials and methods to meet the needs of students with difficulties (Sparks and Lovette, 2009). In an inclusive context, all students with special needs, regardless of the type and severity of their disability or difficulty, attend regular schools and they are under the responsibility of teachers (Vaughn, et al. 2005). Furthermore, it is the teacher's responsibility to address weakness areas of students with disabilities and difficulties by making instructional and content modifications, and in some cases, to take part in identification of these students in class. Ganschow and Schneider (2006) have stated that training and education for foreign language teachers usually prepare them for the ideal learner who is expected to master language skills (pronunciation, reading, writing, speaking and listening) through exposure and practice. They point out the need for additional training in meeting the needs of students with special needs. Foreign language teachers should learn to determine the most beneficial adaptations for their students, and to identify students at risk of developing a foreign language learning disability as early as possible (Ganschow & Schneider, 2006).

3. Objectives of the Study

The overall objective of this study is to show the link between instructional practices and education for all. The study aims at using the following research questions: research Question 1: What were/are EFL teachers' experiences and perceptions teaching students with albinism to read? Research Question 2: What were/are the perceptions of learners with albinism about reading instructional practices in EFL classes?

4. Method

4.1 Participants

The target population was purposely sampled. Purposeful sampling cautions the researcher to select participants who fulfill a certain number of criteria (Creswell, 2007). The criteria for this study were: a) students with albinism in secondary education; b) EFL teachers who have taught learners with albinism. The selected participants consisted of

approximately 16 students with albinism and 10 EFL teachers. Table 1 provides more information on the participants' personal information: number of participants, age, sex and other details.

4.2 Instruments

A qualitative case study design was employed in order to obtain insight into EFL teachers' experiences and students' perceptions about reading instructions and to decipher the findings. The study's research questions were constructed on the premise that there were multiple perspectives to be uncovered. The data collection process for this study included procedures created to answer the research questions and achieve the purpose of the research. Data were collected from a questionnaire which was specifically designed in this study to obtain information from 16 albinos participants (11 males and 5 females). The participants are from different secondary schools. The goal was to investigate the existence of opinion patterns and to possibly identify specific patterns. The participant albinos' age range is from 10 to 38. The data were analyzed in order to identify patterns representing EFL students' opinions about reading instructional practices. Moreover, semi-structured interviews were conducted with 10 EFL teachers to better gain understanding of the students' access to learning materials in reading. A total of 10 EFL teachers were selected. Most interviews took 30 to 60 minutes and questions related to the participant's background, reading materials, provisions for students with albinism in reading and evaluation of current reading instructional practices. A digital recorder was used to record each interview. The digital recorder enabled the researcher to upload the recordings to a transcription app, *TranscribeMe* that made it easier to transcribe it into text. After the transcriptions were created, each transcript was read several times to gain an insight into the information given by each participant.

5. Results and Discussion

The findings emergent from the data were identified using the same coding methods. The outcomes of the investigation are reported under two headings: (1) Reading instructional practices with students with albinism and perceptions of EFL Teachers; and (2) opinions of the participating albino learners about reading instructional practices.

5.1 Reading instructional practices with students with albinism and perceptions of EFL Teachers

-Lack of a specified special education curriculum and adapted reading materials

The first finding was lack of a specified special education curriculum. It is beneficial to expose students with special needs to a general education curriculum because it enables them to have expanded academic options, increases expectations of students, allows students to develop academic and social skills such as academic and social, and empowers them to work with their peers (Olson et al. 2016). However, participant teachers stated that there was no government-issued curriculum for special education regarding textbooks and other academic materials. Each participant EFL teacher found personal academic resources to use in his /her classroom. Locating the necessary resources presented a challenge to teachers, making it difficult for students with albinism to find support when needed. The lack of a special curriculum led to teaching disharmony as they used different resources. This situation generates various reading instruction pedagogies. Since there is no curriculum for students with albinism or a universal system to expose the students to, teachers then stick to

the standard curriculum. However that curriculum excludes materials and lessons for special learners, i.e. students with albinism.

-Lack of training for EFL Teachers in special education

The participants explained that there was also a lack of support from the government as there was little professional development focused directly on enhancing special education students' reading performance. Teachers need to be better equipped to instruct in diverse contexts and directly enhance student achievement (Gehrke and Cocchiarella, 2013). Many schools are facing a shortage of personnel with qualifications to even teach the mainstream whereas there is an increase in the learning population of these students each year. The teachers do not receive any initial training in managing special students before starting teaching them. The national professional development sessions that are supposed to be regularly held every year are not. As one of the participant teachers stated, a staggering number of teachers are in need of professional development to deal with all students. One of the participant teachers elaborated, *"I would have loved to have training and workshops on teaching reading to students with albinism— and work with a reading specialist, being trained could help me to know how to deal with such students."* Ganschow and Schneider (2006) point out the need for additional training in meeting the needs of students with special needs.

-Low expectations from EFL Teachers and indifferent training staff

There was a general agreement that far less support and fewer services are available for students with albinism in developing their reading. The findings pointed to the fact that the majority of EFL teachers gave no special attention to students with albinism in the classroom, and they conducted their teaching without showing any necessarily care for them. The reading instructional practices used for the mainstream are the same used with students with albinism. Clearly, participant teachers seem to ignore students with albinism in the classroom through their pedagogical attitudes. (Begeny et al., 2008) investigated teachers' perceptions of students' reading abilities using a continuum of assessment methods. The data showed that teachers' perceptions were close to accurate in estimating students' abilities when students' oral reading fluency skills were strong. Teachers' opinions of students' academic abilities affected their thought process, instructional practices, and implementation of special education policies. Lyon and Weiser (2009) found that a teacher's knowledge and pedagogical instructional expertise were linked to students' reading achievement. They also noted that a teacher with low-quality pedagogy can produce devastating results, negatively influencing a student for years. A teachers' pedagogical quality helps to determine his or her effectiveness and is a vital component of student's academic growth (Ganschow and Schneider, 2006).

-EFL teachers comfort with students with albinism

The study has shown that most EFL teachers teaching reading to students with albinism do not always feel comfortable. Their lack of understanding of the needs of students with albinism needs affected the instruction that they provided. The level of comfort that EFL teachers felt around students with albinism in general molded their attitudes about providing instruction to the students. Teachers are not really prepared to help and support students with albinism. Worse, they even discriminate against students in class who are visibly 'different' in their classrooms. EFL teachers often limit their connection to students with

albinism because they think such students have strange skin and behaviors that they considered problematic. Some of the respondent teachers were even afraid to approach these students and indirectly shun them in the classroom. Instead of having a proper understanding of the situation and making the necessary teaching adjustments, the investigated EFL teachers simply ignored students with albinism. The teachers' negative perceptions affected these students because their value as students was not taken into account. Teachers' beliefs are influenced by their students' special education label which, in turn affects the instructional practices utilized in classrooms (Cook and Cameron, 2010).

-No adapted Reading Assessment

The other finding that emerged is the same reading assessment system for all students. During examinations, all students are given the same reading comprehension test and the same amount of time to answer the questions on the reading text. Students with albinism are not assessed based on their current situation and status. Squires (2012) noted that institutions that adopted textbooks where students spend a significant amount of time completing activities that are tested can have a significant effect on student achievement. The respondent teachers agreed that learners with albinism go through the same mode of reading assessment as the other students. This practice underscores the bias of the assessment system. One consequence of non-differentiation of assessment was that the students with albinism faced some challenges in terms of academic performance, as the teachers did not provide different types of assessment, including personalized-assessment, when they were evaluating the mainstream classes.

5.2 Opinions of the Participating Albinos Learners about Reading Instructional Practices

Many challenges and issues related to the teaching of reading have been identified based on the opinions of the participating students with albinism. While teaching reading, EFL teachers usually ask all students to read aloud in the class. However, students rarely understood the text given to them. Reading aloud has no relation to understanding. In fact, it makes it more difficult to understand the text as those doing the reading are focusing on how to pronounce the words. Jony one of the respondent albinos said

"I am not sure whether I was not up to the level or the difficulty level of the texts provided to me were beyond my comprehension. But in both cases, I had problem in making sense out of those texts, hence I did not like reading."

And to Gael confessed

"I passed my school days without even knowing the necessity of reading English texts. I had neither any reason nor any interest to read those difficult and boring texts."

According to participant students with albinism, EFL teachers usually come in the class without any preparation on the content. They do not care whether the text is appropriate to the learners with albinism or not. Moreover, they hardly give any importance to language teaching and language learners and their interest. There is hardly ever any special task for students with albinism except memorizing word meaning and question answers. In most cases, the EFL teacher explains the words for all students and later they remember them for test. Students with albinism choose neither to read nor to engage in other tasks involving reading. Most of the participant students with albinism think that it is the teacher who improves his/her English but not the learners. Teachers seem unaware about the fact that reading is for students. They practice reading in the classroom and develop their reading

proficiency instead of letting students enhance their reading skills. Moreover, EFL teachers teach reading simply because it is included in the textbook and is going to be tested in examination. The main aim of teaching reading text is to help students in securing a good score in examinations.

Conclusion

This investigation is an inquiry into reading instructional practices and perceptions of students with albinism in EFL classes in the Republic of Benin. There are many issues and challenges in teaching reading to students with albinism in EFL classroom: lack of a specified special education curriculum and adapted reading materials, inadequate training system, teaching staff beliefs, non-adapted reading assessment, selection of appropriate reading texts and designing tasks for teaching reading. More effective strategies are needed to teach such specific students. Apart from being well-educated, qualified, motivated, experienced, and proficient, foreign language teachers also need to be trained to work in an inclusive classroom. Future researches could focus on all students with special needs of which students with albinism are a sub-group: the relation between students with albinism and other special learning difficulties.

References

- Abrams, Z. (2008). Alternative second language curricula for learners with disabilities: Two case studies. *The Modern Language Journal*, 92 (3), 414-430.
- Álvarez, P. M. (2014). Reconceptualizing what counts as language and learning in bilingual children with disabilities. *NYS TESOL Journal*, 1(2), 39-58.
- Begeny, J. C., Eckert, T. L., Montarello, S. A., & Storie, M. S. (2008). Teachers' perceptions of students' reading abilities: An examination of the relationship between teachers' judgments and students' performance across a continuum of rating methods. *School Psychology Quarterly*, 23 (1), 43-55. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.43>.
- Bernhard, J. K., Cummins, J., Campoy, F. I., Ada, A. F., Winsler, A., & Bleiker, C. (2006). Identity texts and literacy development among preschool English language learners: Enhancing learning opportunities for children at risk for learning disabilities. *Teachers College Record*, 108(11), 2380.
- Brady, K., & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527-544. doi: 10.1177/0734282911424879.
- Burns, M. K., Dean, V. J., & Foley, S. (2004). Pre-teaching unknown key words with incremental rehearsal to improve reading fluency and comprehension with children identified as disabled. *Journal of School Psychology*, 42, 303-314.
- Cartledge, G., & Kourea, L. (2008). Culturally responsive classrooms for culturally diverse students with and at risk for disabilities. *Exceptional Children*, 74 (3), 351-371.
- Cook, B. G., Cameron, D. L. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward their students. *Remedial and Special Education*, 31(2), 67-76. <https://doi.org/10.1177/0741932508324402>
- Creswell, J. W. (2007). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (3rd Ed). Los Angeles: Sage Publications.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. New York, NY: Taylor & Francis Group.

- DiFino, S. M., & Lombardino, L. J. (2004). Language learning disabilities: The ultimate foreign language challenge. *Foreign Language Annals*, 37 (3), 390-400.
- Gehrke, R. S., & M. Cocchiarella. (2013). Preservice special and general educators' knowledge of inclusion: Teacher education and special education. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* 36 (3), 204-16. [https://doi: 10.1177/0888406413495421](https://doi.org/10.1177/0888406413495421).
- Kolb, K.J., & Jussim, L. (1994). Teacher expectations and underachieving gifted children. *Roeper Review*, 17 (1), 26-30. doi: 10.1080/02783199409553613.
- Loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Éducation Nationale en République du Bénin, rectifiée par la loi n° 2005-33 du 06 octobre 2005
- Lyon, G. R., & Weiser, B. (2009). Teacher knowledge, instructional expertise, and the development of reading proficiency. *Journal of Learning Disabilities*, 42 (5), 475-480. doi: 10.1177/0022219409338741.
- Morton, T. (2014). *Watu Kama Sisi: Reducing Skin Cancer, Stigma and Violence against Albinos in the Mara Region* (Report). Canada / Tanzania: Under the Same Sun.
- Olson, A., Leko, M. M. & Roberts, C. A. (2016). Providing students with Severe disabilities access to the general education curriculum. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(3), 143-157. doi: 10.1177/1540796916651975
- Oyler, J. D., Obrzut, J. E. & Asbjornsen, A. E. (2012). Verbal learning and memory functions in adolescents with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 35(3), 184-195. doi: 10.1177/073194871243681
- Patinvoh Agbayahoun, J. & Lanmantchion, D. F. (2018) Learning English as a Foreign Language: A Case Study of Students with Vision Impairment at a Beninese University, in *Journal of the South Pacific Educators in Vision Impairment*, volume 11, Number1, 2018
- Richards, J. (2001). Curriculum development in language teaching. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667220>
- Sparks, R. & Lovette, B. (2009). College students with learning disability diagnoses: Who are they and how do they perform? *Journal of Learning Disabilities*, 42, 494-510.
- Squires, D. (2012). Curriculum alignment research suggests that alignment can improve student achievement. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas* 85(4), 129-135. doi:10.1080/00098655.2012.657723.
- Vaughn, S., Mathes, P. G., Linan-Thompson, S., & Francis, D. J. (2005). Teaching English language learners at risk for reading disabilities to read: Putting research into practice. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 58-67.

L'INFINITIF VERBAL EN BÚLU, MAKAA ET GHOMÁLÁ' : ENTRE CONJONCTION ET DISJONCTION MORPHOLOGIQUE

Hylarie flore mamno FOKO épse KEUNANG
 Université de Bertoua/Ecole Normale Supérieure
fhylarie@yahoo.com

Résumé : Cet article essaie d'étudier la distribution du morphème infinitival dans les langues camerounaises búlu, makaa et ghomáálá' en vue d'une caractérisation formelle précise. Notre corpus d'analyse constitué de formes verbales infinitives, tant à l'affirmative qu'à la négative, est éclairé par la méthode empirico-déductive en linguistique. Le critère du négateur énoncé ici est un facteur déterminant à l'identification de la nature morphosyntaxique de l'infinitiveur. Nous y relevons donc que l'infinitif verbal est représenté d'une part, par une marque morphologique : le morphème continu /ná + ` /et l'indicateur /é/, respectivement dans les langues ghomáálá' et búlu ; d'autre part, l'infinitif verbal est non-marqué (le morphème zéro /Ø/) en makaa. Bref, le morphème de l'infinitif est une flexion liée en búlu mais une flexion morphosyntaxique dans la langue ghomáálá'.

Mots-clés : Infinitif ; proclitique ; marque morphologique ; morphotonème ; flexion

THE INFINITIVE VERB FORM IN BÚLU, MAKAA ET GHOMÁLÁ' : BOUND OR FREE MORPHEMES ?

Abstract: This paper tries to analyse the distribution of the infinitive marker in three cameroonian languages, namely búlu, makaa et ghomáálá', in order to display their grammatical features. Our data analysis is then made up of positive and negative infinitive verb forms and is enlightened by the empirical and deductive method in Linguistics. Moreso, the negation criteria helps in identifying the morphological and syntactic nature of the infinitive marker in those languages. As a result, we found out that the verb infinitive can either be marked, as in ghomáálá' (ná + `) and búlu (é), or unmarked (zero morpheme /Ø/) in the makaa language. To sum up, the infinitive marker is a bound morpheme in búlu, but in the ghomáálá', it functions like a free morpheme.

Keywords: infinitive ; proclitic ; morphological marker ; morphotoneme ; inflection

Introduction

En contexte d'éducation multilingue, les langues dites minoritaires s'inscrivent dorénavant dans les programmes scolaires et universitaires. Connaître dès lors le fonctionnement de ces langues devient une nécessité majeure dans le processus de développement desdites langues ainsi que de la promotion de la diversité linguistique. Plus encore, entreprendre des travaux de comparaison des différents systèmes linguistiques encourage davantage l'approche multilingue en situation d'enseignement/apprentissage. En grammaire, l'infinitif désigne la forme non-conjuguée du verbe : celui-ci ne porte ni les désinences de temps, de mode, de personne et de nombre. Précisément, Mounin (2000) le qualifie de *forme non-personnelle dite aussi nominale*. Par ailleurs, la marque infinitive dans les langues de la théorie, notamment le français est une particule agrégée à la base verbale dans les constructions négatives. Cependant, le morphème infinitif peut être disjoint de la base verbale à l'infinitif négatif, tel que le présentent les données empiriques ci-dessous provenant des langues bantu búlu [403], makaa [411] et ghomáálá' [960].

1. a. **nó** pfê « manger »
INF V
- b. **nó** cyətə pfê « ne pas manger » (ghɔmálá')
- INF NEG V
2. a. də « manger »
V
- b. kù də « ne pas manger » (makaa)
NEG V
3. a. **ǎ** dí « manger »
INF V
- b. təkə **ǎ** dí « ne pas manger » (búlu)
NEG INF V

Ainsi, cette réflexion pose le problème de l'identité morphosyntaxique de l'indicateur de l'infinitif dans nos langues d'étude : est-il un morphème lié à la base verbale ou en est-il détaché ? Nous postulons ici la bivalence de la marque infinitive. Le présent article se veut donc une description de l'infinitif verbal dans les langues bantu du Cameroun que sont le búlu, le makaa et le ghɔmálá'¹, aux fins d'en déterminer si les morphèmes y afférents sont des formes libres ou alors des formes liées à la base verbale. La collecte des données s'est effectuée à travers l'auto-production par l'auteur (la langue ghɔmálá') et le questionnaire² (les langues búlu, makaa). Sous l'éclairage de la théorie structuraliste, nous avons opté ici pour une approche empirico-déductive dans l'analyse de notre corpus constitué des verbes dans leurs expressions temporelle, aspectuelle et modale. Notre réflexion s'arcboute sur les points suivants : les considérations préliminaires sur la base verbale, les aspects morphologiques et les aspects syntaxiques de l'infinitif.

1. Considérations préliminaires sur la forme verbale

Mettre en lumière les concepts fondamentaux que sont la racine, le radical et la base d'un verbe constitue l'essentiel de cette section de notre travail.

1.1 Racine, radical et base du verbe

La racine et le radical sont des concepts fréquemment utilisés lors de la description et l'analyse verbales. On appelle racine « l'élément de base, irréductible commun à tous les représentants d'une même famille de mots à l'intérieur d'une langue » alors que le radical désigne « une des formes prises par la racine dans les réalisations diverses des phrases ». La base quant à elle désigne « le radical nu, sans désinence d'un mot » (Dubois et al.1973). Ainsi, le radical et la base sont susceptibles de confusion sur le plan morphologique. Cette différence est fonctionnelle : la base verbale est capable d'assumer la fonction prédicative (c'est elle qui fléchit) or le radical est un élément essentiel dans la formation des unités lexicales. Les exemples suivants en (4) en sont des illustrations :

¹ Le ghɔmálá' est une langue bamiléké du groupe Grassfield Est ; le búlu, variante du bəti-fañ et le makaa sont des langues de la sous -branche bantu EquatoriaL-Nord, classées respectivement A 70 et A 80 par Guthrie.

² Cette méthode de collecte nous a permis de recueillir les données du makaa et du búlu, respectivement auprès des élèves-professeurs de 3^e année, Mira Suzanne et Assengono Evina Cindy.

(4)

Unité-langue	Signifiant	Racine verbale	Radical verbal	Base verbale
Ghɔ́málá'	a. nɔ́ tî : <i>dormir</i> b. e dí : <i>il dort</i> c. ě tí : <i>il a dormi.</i>	/tí/	/tí/ et /dí/	/tî/
Búlu	a. ódí : <i>manger</i> b. Nadine a ɲgá dí : <i>Nadine a mangé.</i> c. Nadine a dí : <i>Nadine mange.</i>	/dí/	/dí/	/dí/
Makaa	a. dɔ : <i>manger</i> b. Nadine ámò dɔ : <i>Nadine a mangé.</i> c. Nadine ɲgɔ dɔ : <i>Nadine mange.</i>	/dɔ/	/dɔ/	/dɔ/

Au regard des données en (4) ci-haut, nous pouvons formuler les généralisations suivantes : la racine du verbe est extraite de sa forme infinitive ; le radical verbal est une forme essentiellement variable (ghɔ́málá') ; le radical verbal, la racine et la base verbales exhibent des formes similaires (búlu, makaa). Par ailleurs, une base verbale présente deux formes à savoir : une forme simple et une forme dérivée.

1.2 La base verbale simple et la base verbale dérivée

En analyse morphologique, la base verbale présente généralement une structure simple et une structure dérivée. Traditionnellement, les bantouistes emploient le terme *suffixe grammatical* pour désigner les bases verbales simples mais, pour parler de bases verbales dérivées, ils utilisent le terme *extensif* (Mba 1996). Par ailleurs, le suffixe grammatical est un morphème qui s'attache au radical verbal athématique³ pour engendrer une base verbale simple, ainsi que le montre le tableau ci-dessous :

(5)

Unité-langue	Radical verbal athématique	Infinitif	Base verbale simple	Suffixe grammatical
Ghɔ́málá'	a. tí	nɔ́- tî : <i>dormir</i>	Tî	<i>Morphotonème - Ton flottant bas</i>
Búlu	b. dí	é- dí : <i>manger</i>	Dí	<i>Non-marqué</i>
Makaa	c. dɔ	dɔ : <i>manger</i>	dɔ	<i>Non-marqué</i>

Le paradigme ci-dessus nous donne de relever que le suffixe grammatical n'est pas morphologiquement marqué dans les langues búlu et makaa ; en ghɔ́málá' cependant, ledit suffixe est un morphotonème bas. Puisqu'il est dit flottant, il s'arrime sur le morphème suivant, lequel se réalise haut-bas (H-B) en représentation phonétique. Ce phénomène est connu sous le nom de *report tonal* (Essono 2006, 284). Ainsi, la forme morphologique *tî* est un thème verbal tonal car il se termine par un ton ; c'est également un thème primaire vue qu'il ne comporte qu'un seul élément ajouté à la racine : le ton bas. En conclusion, la forme verbale reste inchangée à l'infinitif dans les langues búlu et makaa. Pourtant en ghɔ́málá',

³ On définit le **thème** comme l'ensemble de la racine et du suffixe thématique. Il est parfois remplacé par le terme de radical (Mounin, 2000 p.323).

le verbe change d'apparence morphologique. Cependant, à l'opposé du suffixe grammatical qui n'a pas de sens propre, une extension verbale porte toujours une nuance sémantique autonome qu'elle adjoint au sens de la base primitive qu'elle affecte. D'ailleurs, Bitjaa (1990) appréhende l'extension comme étant cet élément nouveau, lexical qui permet à la base simple de devenir une base étendue ou dérivée. Considérons, les données suivantes en (6), tirées de nos langues d'étude :

6.

Unité-langue	Radical	Base verbale simple	Extensif	Base verbale étendue
<i>Ghɔmálá'</i>	<i>ɲkhùŋ</i> : aimer <i>lé</i> : regarder	<i>nó- ɲkhùŋ</i> : aimer <i>nó-lê</i> : regarder	-nyə -nyə	<i>nó-ɲkhùŋnyə</i> : s'aimer <i>nó-lênnyə</i> : se regarder
<i>Búlu</i>	<i>nyə'ə</i> : aimer	<i>ə- nyə'ə</i> : aimer	-sân	<i>ə nyə'əsân</i> : s'aimer
<i>Makaa</i>	<i>cɛɛl</i> : aimer	<i>cɛɛl</i> : aimer	-à	<i>cɛɛlà</i> : s'aimer

Les extensifs ici, contrairement au suffixe grammatical, revêtent un sens propre qu'ils associent à la base verbale simple afin d'engendrer une base verbale dérivée, un lexème nouveau dans les langues *búlu*, *makaa* et *ghɔmálá'*. Précisément, l'extensif ou dérivatif marque la réciprocité intersubjective ; il est une forme monosyllabique présentant la structure suivante, respectivement pour les langues *ghɔmálá'*, *búlu* et *makaa* :

7.	-nyə	-sân	-à
	CV	CVC	V

Dans la section précédente, il a été question d'élucider certaines considérations préliminaires sur le verbe dans nos langues d'étude, notamment les notions de racine, radical et de base verbale d'une part, et de l'autre, le duel base verbale simple et base verbale dérivée. Cependant, quelles sont les caractéristiques morphologiques de l'infinitif ?

2. Aspects morphologiques de l'infinitif

De prime abord, la morphologie désigne l'étude (*-logie*) des formes (*morpho-*) sous lesquelles se présentent les signifiants dans une langue, leurs différents modes de formation ainsi que leurs variations (Schott-Bourget : 2001). Précisément, parler des aspects de la morphologie de l'infinitif revient à mettre en lumière la manière dont il est formé dans nos langues d'étude, sans oublier les variations syntagmatiques qu'il présente. Ainsi donc, cette section va s'intéresser d'une part, à l'expression grammaticale de l'infinitif en *búlu* [403], *makaa* [411] et *ghɔmálá'* [960], et d'autre part, à la formulation des règles morphologiques qui en découlent.

2.1 L'infinitif verbal

En grammaire, l'infinitif est un mode verbal non personnel, qui ne fléchit ni pour le genre, ni pour le nombre. La forme infinitive est dite aussi nominale parce qu'elle a certains comportements des substantifs dans certaines langues, dont la fonction essentielle est d'énoncer purement et simplement le signifié exprimé par le verbe (Mounin : 2000). En outre, l'infinitif peut exhiber deux formes morphologiques à savoir : la forme non-marquée et la forme marquée.

- L'infinitif non-marqué

La langue *makaa* n'exprime pas de manière explicite ou visible l'infinitif sur le verbe ; cela dit, il n'existe pas d'indicateur visible de l'infinitif verbal dans ladite langue. C'est ce qu'en témoignent les données en (8) ci-dessous :

8.

Signifiant	Glose	Signifiant	Glose
dó	<i>Manger</i>	Jâ	<i>dormir</i>
Gwiimb	<i>Jouer</i>	Guu	<i>Tuer</i>
Gwoo	<i>Rire</i>	cɛɛl	<i>aimer</i>
Júwo	<i>Voler</i>	jándə	<i>marcher</i>
Jígɛli	<i>Etudier</i>	sɛy	<i>chanter</i>

Les exemples ci-haut illustrent clairement que le morphème infinitival en *makaa* est nul : c'est le morphème zéro (Ø). Toutefois, dans les langues búlu et ghómálá', l'infinitif est indiqué par un marqueur visible : c'est l'infinitif marqué.

- L'infinitif marqué

L'infinitif marqué désigne la forme morphologique qui le grammaticalise sur la base verbale. Considérons donc les évidences empiriques (9) suivantes :

9.-

Búlu		ghómálá'	
Signifiant	Glose	Signifiant	Glose
ó-dí	<i>Manger</i>	nə-pfə	<i>manger</i>
ó-wulu	<i>Marcher</i>	nə-yìŋ	<i>marcher</i>
ó-wúp	<i>Voler</i>	nə-zhɪ	<i>Voler</i>
ó-yám	<i>Préparer</i>	nə-nê	<i>Préparer</i>
-sáə	<i>Travailler</i>	nə-fà'	<i>Travailler</i>

Au regard du tableau en (9) ci-haut, nous observons en général que le marqueur de l'infinitif est un morphème monosyllabique préposé à la base verbale. De façon singulière, le morphème infinitif (ó) est une forme unique, invariable dans le búlu (ici, il est un **proclitique**⁴) ; or, dans la langue ghómálá', la marque infinitive est un morphème continu, composé d'une forme linéaire (né) et d'un morphotonème bas (`). Ces descriptions structurales conduisent à la formulation des règles morphophonologiques qui rendent compte des structures infinitives en makaa, búlu et ghómálá'.

2.2 Les règles morphophonologiques

Les règles morphologiques sont celles qui rendent compte des formes infinitives sous lesquelles se présentent les signifiants dans nos langues d'étude, leur différent mode de formation ainsi que leurs variations. En outre, lesdites règles sont influencées par certains processus phonologiques (le report tonal) qui affectent l'apparence des morphèmes :

Règle 1 : utiliser la base verbale (BV) uniquement, sans ajout de marque morphologique. (makaa)

(R1) : Ø BV

⁴ Un proclitique désigne un clitique phonétiquement attaché au mot suivant.

Règle 2 : ajouter le morphème infinitif (ǎ) à la base verbale et les prononcer en une seule séquence. (búlu)

(R2) : ǎ + BV

Règle 3 : placer le morphème infinitif (ná) devant la base verbale, puis suffixer le ton bas au ton lexical du verbe ainsi qu'il suit :

/ # # ná - ` - pé ## / → / nápê / : prendre (ghómálá')

=ton flottant bas (B)

=report tonal (modulation tonale HB)

=forme verbale infinitive

pê

/ nápê /

(R3) : ná + bǎ

Ces trois règles grammaticales sur la formation de l'infinitif peuvent être capturées en une seule : la règle formelle 4 (R4) suivante :

(R4) : Ø ; ǎ ; ná ` + base verbale

Par ailleurs, ces règles morphologiques peuvent être représentées suivant le système binaire qui marque la présence d'un élément du signe (+) et son absence du signe (-). Le tableau (10) suivant en est une illustration :

10.

Unité-langue	Marque morphologique
Makaa	-
Búlu	+
ghómálá'	+

L'expression de la forme infinitive s'effectue soit, à l'aide d'un indicateur grammatical visible associé à la base verbale (búlu et ghómálá'), soit sans marque morphologique aucune (makaa). Toutefois, quelles relations le morphème de l'infinitif entretient-il avec le verbe ? Quel est son statut distributionnel ? Quel est l'ordre des constituants dans la construction infinitive ?

3. Aspects syntaxiques de l'infinitif

Schott (2001) pense que le terme syntaxe provient du grec *syn* : avec et *taxis* : ordre, arrangement ; il est l'équivalent étymologique de construction (du latin *cum* : avec et *structio* : ordre, organisation). Ainsi, la syntaxe s'intéresse aux règles qui président à l'ordre des mots, aux relations qu'ils entretiennent entre eux ainsi qu'à leur fonctionnement. Dans cette section de notre travail, nous mettrons en exergue les rapports entre l'indicateur de l'infinitif et la forme verbale, sans oublier la position structurale du négateur dans la construction infinitive.

3.1 Ordre des constituants et variation verbale

L'ordre des éléments dans la structure infinitive est très déterminant à tel point que son non-respect entraîne une structure agrammaticale, incorrecte. Parallèlement, il est très commun d'observer une alternance morphologique sur les unités linguistiques en contexte. Notamment, le ton flottant bas de l'infinitif suscite une variation verbale dans la langue ghómálá', ainsi qu'il suit :

- *Le morphème (nǎ + ʼ)*

11. a. /pé/ « prendre »
 b. /nǎ pê/ « le fait de prendre »
 c. * /pě /
12. a. /mì/ « avaler »
 b. /nǎ mì/ « le fait d'avalier »

Au regard des données en (11-12), nous constatons que le verbe /pé/ change d'apparence morphologique lorsqu'il est dans une structure infinitive. En fait, ce changement est de nature tonale ; le morphotonème bas de la marque infinitive s'adjoint comme un suffixe au ton lexical du verbe. Par conséquent, ce ton se réalise ton descendant. Par ailleurs, en (12b), la forme verbale ne change pas puisqu'il est porteur d'un ton lexical bas, lequel coïncide avec le ton flottant bas du morphème de l'infinitif. L'agrammaticalité de (11c) est due au fait que le morphotonème bas est préfixé au ton lexical du verbe. En revanche, (13) et (14) ci-dessous montrent clairement que dans la langue búlu, l'*infinitiveur* n'affecte pas la morphologie verbale.

- *Le morphème (ǎ)*

13. a. /dí/ « manger »
 b. /ǎ dí/ « le fait de manger »
 c. * / dí ǎ /
14. a. /wulu/ « marcher »
 b. /ǎ wulu/ « le fait de marcher »
 c. * /wulu ǎ /

Les exemples en (11-14) permettent de déduire la structure syntaxique de l'infinitif (15) suivante :

$$15. \quad \text{INFINITIF} = \text{nǎ} + \text{base verbale} \\ = \text{ǎ} + \text{base verbale}$$

(15) ci-dessus nous laisse donc voir clairement que le marqueur de l'infinitif est un morphème toujours préposé au verbe. C'est ce qui explique l'agrammaticalité des exemples en (13c) et (14c) ci-haut. Le tableau en (16) ci-dessous en est un récapitulatif.

16.

Construction infinitive	Ordre des constituants	
	Antéposition	Postposition
Búlu	Oui	Non
ghǎmálá'	Oui	Non

Une question que l'on est en droit de se poser maintenant est celle relative à la nature syntaxique du marqueur de l'infinitif : est-ce une **forme liée** ou alors une **forme libre** ?

3.2 L'infinitif et la négation

L'infinitif rappelons-le, appartient à la catégorie des modes irréels⁵. Il admet deux modalités grammaticales à savoir, l'infinitif positif et l'infinitif négatif. Par ailleurs, l'infinitif négatif présente deux structures syntaxiques différentes respectivement en búlu et en ghómálá' : le négateur pré-verbal et le négateur médian.

- La négation pré-infinitive

Dans la langue búlu, l'adjonction de la négation à la forme verbale infinitive s'effectue toujours à la gauche du verbe, laissant observer les structures syntaxiques suivantes :

17.

Infinitif positif	Infinitif négatif	
éyiâ « chanter »	təkə éyiâ « ne pas chanter »	*éyiâ təkə
éwɔə « rire »	təkə éwɔə « ne pas rire »	*éwɔə təkə
éyám « préparer »	təkə éyám « ne pas préparer »	*éyám təkə
éwúp « voler »	təkə éwúp « ne pas voler »	*éwúp təkə

Les constructions syntaxiques en (17) renseignent clairement sur la position du morphème de la négation ici. En effet, le négateur apparaît en position initiale dans le groupe verbal, n'affectant pas le lien entre le verbe et la marque de l'infinitif. A ce titre, l'on peut affirmer que le morphème infinitif est une **forme liée** au verbe, tel un proclitique. Nous pouvons en déduire la règle structurale (18) suivante :

18.

$$\begin{aligned} \text{GV} &= \text{NEG} + \text{INF} + \text{BV} \\ &= \text{Négation} + \text{Infinitiveur} + \text{Base verbale} \end{aligned}$$

Ainsi, toute combinaison structurale qui ne respecte pas cette règle structurale dans la langue búlu est agrammaticale, comme l'indiquent les données marquées de l'astérisque dans le tableau (17). La langue makaa par ailleurs, permet la position préverbale du négateur en structure syntaxique. Rappelons ici le morphème de l'infinitif est nul ($\emptyset$). Le paradigme ci-après en est une illustration :

19.

$$\text{GV} = \text{NEG} + \text{V}$$

- a. kù $\emptyset$ sêy « ne pas travailler »
- b. kù $\emptyset$ də « ne pas manger »
- c. kù $\emptyset$ jâ « ne pas dormir »
- d. kù $\emptyset$ gúu « ne pas tuer »

- La négation en position médiane

La langue ghómálá' exhibe une structure différente de l'infinitif verbal. En effet, à la forme négative, le négateur se positionne au milieu, entre le morphème de l'infinitif et le verbe, tel que l'illustre le tableau (20) suivant :

⁵ Le mode irréel est le mode des actions dont la réalisation est jugée incertaine.

20.

Infinitif positif	Infinitif négatif	
názhwòp « chanter »	nó cyàtə̀ zhwòp « ne pas chanter »	*cyàtə̀ názhwòp
nəwì « rire »	nó cyàtə̀ wì « ne pas rire »	*cyàtə̀ nəwì
nənê « préparer »	nó cyàtə̀ nê « ne pas préparer »	*cyàtə̀ nənê
nəzhù « voler »	nó cyàtə̀ zhù « ne pas voler »	*cyàtə̀ nəzhù

En position médiane, le négateur peut commuter sur l'axe paradigmatique avec l'adverbe de négation « taktə », comme le montrent les données ci-dessous :

21. a. *nə taktə zhwòp* « ne pas chanter »

b. *nə taktə wì* « ne pas rire »

c. *nə taktə nê* « ne pas préparer »

d. *nə taktə zhù* « ne pas voler »

- *Le critère de la position du négateur*

Etant donné que la base verbale et la marque de l'infinitif sont susceptibles d'être séparées par le négateur dans la langue ghómálá', il est possible d'en déduire que le marqueur de l'infinitif est une forme libre, détachée du verbe, une unité morphosyntaxique. Ainsi, la base verbale et sa marque infinitive constitue une séquence discontinue, comme le présente la structure suivante :

22. nó + Négation + base verbale

La description syntaxique de l'infinitif verbal qui précède donne lieu à la formulation des règles syntaxiques.

- *Les règles syntaxiques*

La syntaxe, pense Schott-Bourget, s'intéresse aux règles qui président à l'ordre ou la position des mots, aux relations qu'ils entretiennent entre eux ainsi qu'à leur fonctionnement.

Règle 1 : ordre des mots

L'ordre des mots dans une construction infinitive varie d'une langue à l'autre. Pour ce qui est de la structure syntaxique de l'infinitif verbal, l'agencement des unités correspond à l'ordre suivant :

Flexion liée + base verbale : éyám « préparer » (búlu)

Flexion libre + base verbale : nó pē « prendre » (ghómálá')

Il est à rappeler ici que l'infinitif verbal n'est pas morphologiquement marqué dans la langue makaa.

Règle 2 : relations syntaxiques

Le marqueur de l'infinitif exprime une valeur modale sur le verbe. Le mode infinitif indique que l'action exprimée par le verbe n'est pas réalisée.

Règle 3 : fonction syntaxique

Dans la construction infinitive, le verbe est l'élément obligatoire, central, essentiel ; il est par ailleurs considéré comme le **constituant-tête** dans la structure. Le morphème infinitif par contre, est un déterminant verbal puisqu'il s'accorde avec celui-ci. Il est à cet effet appelé le **constituant- subordonné**.

Conclusion :

Il a été question dans cette réflexion de définir l'identité morphosyntaxique du morphème infinitif. Le morphème de l'infinitif dans les langues búlu, makaa et ghómálá' : est-ce une forme libre ou une forme liée ? Au travers de la méthode empirico-déductive en linguistique descriptive et, sur la base du critère de la position du négateur énoncé ici, il en ressort que l'infinitif verbal est diversement exprimé dans nos langues d'étude. Nous soutenons ici le caractère bivalent de la marque infinitive. En effet, dans la langue makaa, l'infinitif n'est pas morphologiquement exprimé sur le verbe ; en búlu, l'infinitif est indiqué par une marque morphologique, notamment la forme liée au verbe (ə́), fonctionnant comme un proclitique : c'est *morphème conjoint* ; le ghómálá' par contre, grammaticalise l'infinitif au moyen d'un indicateur séquentiel dont l'unité morphologique libre (ná) est appelée flexion morphosyntaxique : c'est un *morphème disjoint*. Par ailleurs, notre analyse morphosyntaxique de l'infinitif laisse transparaître des caractéristiques relevant de la typologie des langues, notamment les langues flexionnelles de type agglutinante (le búlu) et les langues isolantes ou analytiques (le ghómálá').

Références bibliographiques

- Atangana, M. R. (2023). Emploi des renforceurs en langue bulu : configurations et valeurs, *A multidimensional study of reinforcers in African languages*, Djomeni & Kouankem (eds), 137-156.
- Abangma, S. (1987). *Modes in Denya Discourse*, USA : CUP.
- Bilola, E. (2004). *Le cours de linguistique contemporaine*, Munchen : LINCOM Europa.
- Bitjaa Kody, Z. (1990). *Système verbal du bàsàa*, thèse de linguistique descriptive présentée en vue de l'obtention du Doctorat 3^e cycle, Université de Yaoundé.
- Domchie, J. (2012). Grammaire élémentaire du ghómálá', Yaoundé : APROCLAGH
- Essono, Jean-Marie. 2006. Phonétique – Phonologie et Morphophonologie, Cameroon University Press
- Mba, Gabriel. (1997). « Les extensions verbales en ghómálá' », in *Journal of Western African languages*, XXVI. (1)77-101
- Mba, G. & al. 2008. *Və bíŋ ŋké ghómálá'* (tome 2), Yaoundé : APROCLAGH.
- Mounin, G. (2000). Dictionnaire de la linguistique, France : PUF
- Schott-Bourget, V. (2001). Approches de la linguistique, Paris : Nathan.
- Siouffi, G. & Raemdonck. (1999). 100 fiches pour comprendre la linguistique, Breal.

Attestation de publication

Soumission 17/09/2024

Publication : 01/12/2024



TRADUCCIÓN Y COMUNICACIÓN: ESTUDIO TRASLACIONAL DEL REFRÁN NEGROAFRICANO

Dochienmè Mathieu BAMBA

Université Félix Houphouët-Boigny

ORCID iD: 0009-0003-1948-9053

dochienme@gmail.com | bamba.dochienme@ufhb.edu.ci

Resumen: La traducción es un acto de comunicación. En este sentido, tiene una función especial, entre todas las artes que sirven para cumplir esta virtud del lenguaje: facilitar la transmisión de un mensaje entre personas que no comparten el mismo idioma. Aunque todo el mundo tenga la facultad de comunicar, para hacerlo en un contexto propio de la traducción, es menester estar dotado de habilidades y competencias que fundan esta actividad que compete de las humanidades y ciencias sociales. Por otra parte, los refranes constituyen un caso particular de la comunicación en cualquier lengua. Entrañan la historia de la lengua, un simbolismo evocador, así como cierto misticismo y sirven para enseñar el nivel de cultismo y la sabiduría del hablante. En el África subsahariana, se inscriben en un discurso empleado muy a veces para resolver problemas sociales, o para reprender a personas en situaciones comunicativas determinadas. Este artículo estudia los principios traductológicos que permiten lograr la correcta traducción al español de refranes negroafricanos formulados en francés. Pone de relieve la manera en que la teoría de la traducción, especialmente la teoría lingüística, de equivalencia dinámica y de skopos, facilita la traslación de casos específicos del lenguaje como son los refranes.

Palabras clave: Comunicación ; Refrán negroafricano ; Equivalencia dinámica ; Teoría lingüística ; Skopos

TRADUCTION ET COMMUNICATION: ÉTUDE TRADUCTOLOGIQUE DU PROVERBE NÉGRO-AFRICAÎN

Résumé: La traduction est un acte de communication. Dans ce sens, elle a une fonction spéciale, parmi tous les arts qui servent à mettre en pratique cette vertu du langage : permettre la transmission d'un message entre des personnes qui ne partagent pas la même langue. Bien que tout le monde dispose de la faculté de communiquer, pour le faire dans un contexte propre à la traduction, il faut être doté d'aptitudes et de compétences qui fondent cette activité qui relève des sciences humaines et sociales. Par ailleurs, les proverbes constituent un cas particulier de communication de toute langue. Ils renferment l'histoire de langue, un symbolisme imagé, ainsi qu'un certain mysticisme et servent à démontrer le niveau de cultisme et la sagesse du locuteur. En Afrique subsaharienne, ils s'inscrivent dans un discours très souvent employé pour résoudre des problèmes sociaux, ou à faire la morale à un tiers dans certaines situations communicatives bien déterminées. Cet article étudie les principes traductologiques qui permettent d'aboutir à la correcte traduction en espagnol des proverbes négro-africains formulés en français. Il met en exergue la manière dont la théorie de la traduction, notamment la théorie linguistique, de l'équivalence dynamique et du skopos, facilite la traduction de cas spécifiques du langage, tels que les proverbes.

Mots-clés: Communication ; Proverbe négro-africain ; Équivalence dynamique ; Théorie linguistique ; Skopos

TRANSLATION AND COMMUNICATION: A TRANSLATIONAL STUDY OF THE NEGRO-AFRICAN PROVERB

Abstract: Translation is an act of communication. In this sense, it has a special function, among all the arts that serve to put this virtue of language into practice: to enable the transmission of a message between people who do not share the same language. Although everyone has the ability to communicate, to do so in the context of translation requires the aptitudes and skills that underpin this humanities and social sciences activity. Proverbs are a special case of communication in any language. They contain language history, imagery and symbolism, as well as a certain mysticism, and serve to demonstrate the speaker's level of cultism and wisdom. In sub-Saharan Africa, they are part of a discourse often used to solve social problems, or to moralize to a third party in certain well-defined communicative situations. This article examines the translational principles that lead to the correct translation into Spanish of Negro-African proverbs formulated in French. It highlights how translation theory, in particular linguistic theory, dynamic equivalence and skopos, facilitates the translation of specific cases of language, such as proverbs.

Keywords: Communication ; Black African proverb ; Dynamic equivalence ; Linguistic theory ; Skopos

Introducción

La traducción es la actividad del lenguaje que consiste en trasladar un mensaje de una lengua a otra. Por tanto, se observa, de entrada, que es un proceso eminentemente lingüístico, puesto que se conceptualiza y se materializa con un material propio de la lengua. De igual modo, cumple con la función fundamental del lenguaje, es decir el deseo de comunicar. Islas Ochoa (2019), hablando de este tema, dice que:

El instrumento de comunicación por excelencia es el lenguaje; con él podemos transmitir al receptor nuestras emociones, pensamientos y experiencias. Curiosamente, comunicar proviene del latín *communicare*, que significa "compartir". Abrir el canal de comunicación implica que el emisor y receptor están dispuestos a convivir, a entablar un diálogo, a conocerse entre sí.

Islas Ochoa (2019: 4)

Huelga decir que la dimensión comunicativa de la traducción es uno de los aspectos más analizados mediante el arsenal teórico de la traductología. Según el enfoque comunicativo de la traducción, en la realización de esta actividad dinámica, el traductor está a la busca constante de un equilibrio entre el respeto de las normas de la lengua y la conservación del sentido del mensaje. Dicho de otro modo, la traducción puede centrarse más en la correcta reproducción de normas gramaticales o valorar más la comunicación del mensaje a transmitir al receptor. Newmark (1993), citado por San Mamés (2014) arguye que:

Una buena traducción puede iluminar el original y revelar todo lo que el autor de la lengua fuente quería expresar. Así, existen traducciones de gran calidad que transmiten con exactitud el mensaje original, logrando un equilibrio perfecto entre dos lenguas, dos mundos de distinta experiencia histórica y cultural. Cuando se ve una traducción semejante, se puede decir que estamos ante una obra de arte.

San Mamés (2014: 2)

Como acto de comunicación, la traducción requiere destrezas especiales al traductor, siendo la primera el dominio completo de ambas lenguas implicadas en el proceso traslativo.

Otro conocimiento imprescindible para la práctica de la traducción es el dominio de las culturas, en la medida en que la cultura y la lengua son dos fenómenos que nutren el uno al otro, dinamizándose mutuamente. Existen casos particulares del lenguaje cuya traducción demuestra hasta qué punto la lengua y la cultura se llevan bien. Por consiguiente, el conocimiento de una sin otra carecería de sentido. Entre estas especificidades lingüísticas, hay los refranes. Apoyándose en Rodegem y Bapfutwabo (1961: 7), Koni y Koen (2007: 523) consideran el refrán como:

Une sentence populaire, une vérité imagée, concise, parfois rimée, qui contient souvent des allitérations et renferme parfois des jeux de mots; toujours rythmée, elle s'exprime généralement sous forme métaphorique. Les proverbes fournissent un code de savoir-vivre, un traité de morale, un guide dans les relations sociales.¹

La elección de este tema, para la presente contribución científica, responde por una parte a razones epistemológicas: enfatizar, con ejemplos prácticos, la interdisciplinariedad entre la traductología y la comunicación; por otra, mostrar la complejidad de la traducción del discurso oral negroafricano, encarnado por el corpus refranero escogido. El problema principal que sustenta el análisis se concibe en los siguientes términos: ¿cuáles son los principios traductológicos que rigen la traducción paremiológica? De éste, se destacan dos interrogantes operativos: ¿cómo se manifiesta la interdisciplinariedad entre traductología y comunicación? ¿A partir de qué metodología traslativa se puede realizar la traducción correcta de los refranes negroafricanos? La hipótesis principal del estudio es la siguiente: la traducción proverbial es regida, desde un punto de vista teórico, por teoría de la traducción centradas en la recepción de la cultura. De esta hipótesis principal, derivan las secundarias que enunciamos a continuación: las teorías que fundamentan la interdisciplinariedad entre la traductología y la comunicación son las que se estudian la función de la cultura en el público-meta, por una parte; la traducción de los refranes negroafricanos debe abordarse a partir de una perspectiva comunicativa. A efectos metodológicos, presentamos, en primer lugar, un corpus de diez refranes africanos sacados de un refranero de BIAO y ATIDEGLA (2015). Los refranes van presentados en francés. Luego, daremos la explicación y contexto de uso de los mismos. Al final, propondremos una traducción al español, con miras a hacer posible el análisis de las traducciones a partir de la perspectiva comunicativa de la traducción.

1. Corpus refranero negroafricano en francés

1. «Il n'y a rien qu'on puisse faire avec le droit d'aïnesse que de taquiner le plus jeune que soi.»

Este refrán se usa para indicar que los que tienen más poder no deben atormentar a los más débiles. Ser poderoso no debería ser un fin en sí mismo. La gente debe saber utilizar sus privilegios para hacer el bien a su alrededor.

2. «Bénéficier d'un bienfait sans exprimer sa gratitude est comme un [...] cambriolage.»

Se usa este refrán para enseñar que hace falta ser agradecido siempre al benefactor.

¹ Una sentencia popular, una verdad evocadora, concisa, algunas veces rimada, que contiene a veces aliteraciones y entraña juegos de palabras; siempre rítmica, se expresa generalmente bajo forma metafórica. Los refranes facilitan un código de cortesía, un tratado ético, una guía en las relaciones sociales. (Traducción propia).

3. «L'œil qui a connu le malheur et qui n'a pas crevé connaîtra certainement le bonheur.»

Aquí, el refrán sirve para animar a los que pasan por situaciones difíciles. Quiere decir que la resistencia que mostramos para superar las pruebas de la vida nos fortalece. En determinados contextos, podría corresponder al proverbio que dice que la alegría sucede la tristeza: «después de la tempestad viene la calma».

4. «Si l'enfant n'est pas témoin d'un événement, on le lui contera et il attachera davantage d'importance à cette histoire que ceux qui ont vécu l'histoire eux-mêmes.»

Este refrán significa que nada se pierde en la vida de los hombres. Sea cual sea lo que hacen los hombres, se conserva en la historia y se transmite luego a las futuras generaciones.

5. «Qui pleure en se plaignant cause la discorde dans une famille.»

Esta paremia sirve para señalar que cuando uno se basa en las emociones para juzgar una situación, corre el peligro de faltar de objetividad. Al hacerlo, provoca la discordia en la comunidad y favorece y la enemistad en vez de la justicia entre los hombres.

6. «Celui qui extrait le miel d'une pierre ne doit pas se plaindre de l'état de sa hache.»

Este refrán tiene un matiz peyorativo y se refiere a los inconvenientes de las malas acciones que hacen los hombres. Quiere decir que uno no ha de extrañarse tener malos resultados cuando no hace buenas acciones. Este dicho podría equivaler, en ciertos contextos, al refrán bíblico que dice: «sembraron vientos y cosecharán tempestades».

7. «Ce que le chien voit lorsqu'il aboie ne perturbe pas le mouton qui reste calme.»

Este refrán se usa para enseñar que la paciencia y la tolerancia no son signos de debilidad. Indica que la malicia de los demás no constituye un obstáculo que pueda hacernos desviarnos de un camino del que estamos seguros. Su traducción al español podría ser, según el contexto, el proverbio de origen árabe: «los perros ladran, la caravana pasa».

8. «Celui qui ne connaît l'éléphant que dans la sauce ne connaît pas sa valeur, celui qui ne connaît le buffle que dans la sauce ne goûte même pas la valeur de la sauce.»

Este refrán sirve para denunciar la actitud de los cobardes que sacan provecho de situaciones inmerecidas. Quiere decir que cuando uno lucha para lograr algo, sabe valorarlo. En otros términos, más vale perder una batalla con honor que ganarla con deshonor. Tiene semejanzas con el adagio del celeberrimo dramaturgo francés Pierre Corneille «à vaincre sans péril, on triomphe sans gloire» consignado en su tragedia *El Cid* y cuya traducción al español es, según Combet y Sevilla Muñoz (1995: 70), «a triunfo fácil, no pena ni gloria».

9. «Si la bouche pêche, c'est le genou qui se plie.»

Este refrán quiere decir que el autor de una falta no es siempre él que ofrece las disculpas. Tiene también un matiz religioso que lo da el sentido que sea cual sea el pecado que uno cometa, siempre puede beneficiarse de la misericordia de Dios. Como tal, su traducción española podría ser «A gran pecado, gran misericordia» cuya versión francesa es «à tout péché, miséricorde» (Combet y Sevilla Muñoz, 1995: 69).

10. «C'est celui qui a l'habitude d'aller chercher de l'eau au marigot qui casse la gourde.»

Es un refrán que permite denunciar la actitud de los que suelen pedir cuentas a las personas que cometen errores al intentar hacer buenos actos; en realidad, son los que no se atreven a hacer nada, los no se equivocan.

2. Metodología de traducción comunicativa de los refranes

Las teorías de la traducción son herramientas metodológicas que usan los traductólogos para analizar las traducciones. Para destacar la mejor estrategia de traducción del corpus de estudio, nos apoyamos en tres teorías que enfocan la actividad traslativa como un acto comunicativo. La primera es la llamada teoría lingüística, desarrollada por Vinay y Darbelnet (1958), que trabajaron en la comparación del francés y del inglés y que «se déclaraient persuadés qu’une confrontation des deux stylistiques (la française et l’anglaise) permettrait de distinguer les lignes générales et dans certains cas même les lignes précises dont l’application puisse porter à l’automatisation partielle de la traduction » (Raková, 2014: 89). De hecho, Larose (1989: 11) citado por Guidère (2016: 45) considera que es la teoría «qui a le plus marqué les études de traduction». Vinay y Darbelnet (1958) distinguen entre dos tipos de traducción, es decir la directa o literal y la oblicua. Opinan que una traducción es literal cuando «le message en langue de départ se laisse parfaitement transposer [...] en langue d’arrivée, parce qu’il repose soit sur des catégories parallèles (parallélisme structural), soit sur des conceptions parallèles (parallélisme métalinguistique)» (Raková, 2014: 89). En cambio, es oblicua cuando la traducción impone al traductor dificultades inherentes a la estructura de las lenguas de partida y de llegada, frente a las cuales deberá encontrar giros lingüísticos. En resumen, es una teoría que se centra más en aspectos propios de la lengua, como la correcta aplicación de la gramática, que en elementos contextuales.

La segunda teoría que nos permite destacar la función comunicativa de la traducción es la teoría de la equivalencia dinámica. Es más pragmática que la teoría lingüística. En este sentido, considera la traducción como un proceso de comunicación por excelencia. Para ello, Nida y Taber (1970) siguen convencidos de que la traducción no puede ser unidireccional. En otras palabras, un texto puede traducirse de distintas maneras, dependiendo del público al que vaya dirigido. Evidentemente, más que un proceso de comparación entre dos lenguas, la traducción se concibe ahora como una búsqueda constante de soluciones comunicativas, con vistas a difundir un mensaje determinado. Así pues, la teoría de la equivalencia tiene en cuenta el contexto comunicativo que rige toda traducción. El objetivo de la comunicación es facilitar la correcta comprensión del mensaje transmitido. Esto obliga al emisor del mensaje a tener en cuenta la calidad del receptor a la hora de codificarlo. Por ejemplo, según esta teoría, una obra clásica puede traducirse de distintas maneras, para un público de especialistas en la época clásica, para incluirla en una colección de literatura juvenil o para adaptarla a un guion cinematográfico. De consiguiente, la dimensión pragmática de la traducción nos obliga a tener en cuenta la categoría social a la que va destinada. Se centra en las condiciones de recepción de la traducción. Por tanto, forma parte de la sociología de la recepción. Analiza las diferencias culturales que pueden existir entre el texto original y su traducción. Esta diferencia cultural es un problema que todo traductor debe resolver cuando se embarca en un proceso de traducción. La teoría de la equivalencia dinámica insiste en que no existen correspondencias terminológicas o conceptuales fijas entre las lenguas que se traducen. Si así fuera, la traducción no sería más que una operación mecánica en la que bastaría con transponer sistemáticamente entre dos lenguas una serie de elementos previamente definidos como equivalentes. La realidad de la cultura hace que en la traducción haya que comprender la lengua y los hábitos de comunicación propios de cada pueblo. Es cierto que en algunos casos existen equivalencias invariables de carácter léxico, sintáctico o cultural, pero tener en cuenta el aspecto cultural transforma la traducción en una actividad en la que las equivalencias se negocian. Hurtado Albir (2001) expone algunas situaciones de traducción que ilustran nuestro punto de vista:

Es cierto que pueden proponerse una serie de elementos que, en principio, serían directamente transcodificables cuando se encuentran en un texto: las unidades léxicas monosémicas (Bordeaux=Burdeos; mil=thousand, etc.) las frases hechas (It's raining cats and dogs=Llueve a cántaros, etc.); las unidades léxicas polisémicas según campos léxicos (el término francés ancre si se refiere a la marina equivale al español áncla, en relojería a áncora y en arquitectura a grapa); determinados elementos morfosintácticos (el participio especificativo francés equivale en español a una oración de relativo); los gestos (en muchas culturas para negar no se mueve la cabeza a derecha e izquierda sino que se levanta); los elementos culturales (el pan de la cultura occidental corresponde al arroz en otras culturas), etc.

Hurtado Albir (2001: 209)

La tercera y última teoría que nos permite ver en la traducción un acto comunicativo es la teoría del skopos. Procede precisar que esta teoría fue desarrollada para el análisis de las traducciones técnicas, de modo que Guidère (2016: 73) afirma que «elle est considérée de ce fait comme un simple outil d'interaction entre des experts et des clients». Los máximos representantes de esta teoría, Vermeer y Reiss (1996), la definen en los siguientes términos:

Le fait que l'on préfère aujourd'hui la traduction communicative est dû probablement à l'augmentation du nombre des traductions des textes considérés comme techniques par rapport aux textes considérés comme littéraires, et aussi au fait qu'aujourd'hui, par rapport à des époques précédentes, il y a un nombre incomparablement plus élevé de lecteurs des traductions [...] qui attendent que la traduction se lise «comme un original».

Reiss (1996: 121)

A pesar de orientarse fundamentalmente hacia la traducción especializada, la teoría del skopos puede aplicarse también a otros tipos de traducción como son los textos literarios, informativos o los refranes, en el caso de nuestro estudio. Su particularidad reside en hacer resaltar el aspecto funcional de la traducción. Además, su objetivo es reducir los obstáculos en el proceso de traducción en contextos profesionales. Desde esta perspectiva, no se hace hincapié ni en el texto de partida ni en el texto de llegada. En su lugar, la atención se centra en el objetivo del traductor. Además, para alcanzar sus objetivos comunicativos, los traductores pueden sustituir determinados elementos culturales del texto de origen por otros más aceptables en la cultura de destino. Esto puede ir en detrimento de la coherencia entre el texto de origen y el texto de llegada. En virtud de todos estos principios, Guidère (2016) concluye diciendo que:

L'action du traducteur est définie en référence à sa fonction et son but. Le texte source est envisagé comme un contenant de composants communicationnels, et le produit final est évalué en référence au critère de fonctionnalité. Un cahier de charges précis définit d'ailleurs les spécifications du produit qu'est la traduction; autrement dit, le but de la communication, le mode de réalisation, la rémunération prévue, les délais imposés, etc.

Guidère (2016: 73)

A continuación, proponemos traducciones españolas de los refranes del corpus, acorde con los principios teóricos de la traductología expuestos más arriba, es decir la teoría lingüística, la teoría de la equivalencia dinámica y la del skopos.

3. Traducción de los refranes desde principios comunicativos

El corpus que presentamos más arriba consta de diez refranes. Son expresiones paremiológicas que proceden de la sabiduría oral negroafricana. De hecho, usan el lenguaje impregnándolo con figuras retóricas y alusiones al mundo salvaje, es decir haciendo comparaciones con animales y paisajes. Las traducciones que proponemos nos permiten clasificar los refranes del corpus en tres categorías, dependiendo de si coinciden parcialmente o no con refranes existentes en la cultura europea, en general y española, en particular. Cuando existe una forma de correspondencia, se puede sustituir la totalidad o parte del material textual del refrán de partida en la lengua-meta, es decir el castellano. Esta metodología coincide con los preceptos de la teoría del skopos que autoriza al traductor realizar cualquier acción que fuera posible para alcanzar el objetivo asignado al proceso traslativo. Exceptuando esta situación, hay refranes cuya traducción requiere una adaptación entre el contexto de origen y la cultura meta. En este caso, se recurre a la teoría de la equivalencia dinámica para traducirlos. La última categoría de refranes admite que corresponde a la teoría lingüística de Vinay y Darbelnet (1958), o lo que es lo mismo, una elección entre la traducción directa y la oblicua, por no existir equivalentes naturales entre la cultura negroafricana y la española.

Como lo explicamos más arriba, el refrán «celui qui ne connaît l'éléphant que dans la sauce ne connaît pas sa valeur, celui qui ne connaît le buffle que dans la sauce ne goûte même pas la valeur de la sauce» sirve para denunciar la actitud de los cobardes que sacan provecho de situaciones inmerecidas y significa que más vale perder una batalla con honor que ganarla con deshonor. Lo cual lo hace semejante al texto paremiológico del dramaturgo francés Corneille, «à vaincre sans péril, on triomphe sans gloire». Asimismo, aunque pueda considerarse válida la traducción «quien no conoce el elefante no más que en la salsa, desconoce su valor y el que no conoce el búfalo no más que en la salsa, ni siquiera saborea el valor de la salsa», queda correcta la versión española «a triunfo fácil, no pena ni gloria». Esto coincide con los preceptos de la teoría del skopos. Cuatro refranes del corpus cumplen con la metodología desarrollada en el marco de la teoría de la equivalencia dinámica. Por tanto, existe una correspondencia entre la cultura-fuente, la negroafricana y la cultura-meta, es decir la española. Conque, los traducimos a continuación: «L'œil qui a connu le malheur et qui n'a pas crevé connaît certainement le bonheur.» Por referirse a la llegada de una situación mejor después de aguantar un sufrimiento, este refrán puede traducirse por su equivalente español «después de la tempestad viene la calma». «Celui qui extrait le miel d'une pierre ne doit pas se plaindre de l'état de sa hache.» Este refrán es un llamado de atención contra los resultados de las malas acciones, correspondiendo a la versión española heredada de la Biblia, «sembraron vientos y cosecharán tempestades». «Ce que le chien voit lorsqu'il aboie ne perturbe pas le mouton qui reste calme.» En este caso, el refrán hace referencia al mundo animal, con alusión hecha al perro y al contexto de tranquilidad. Por lo tanto, corresponde al refrán español de origen árabe, de igual contexto que también enfatiza la agitación del perro: «los perros ladran, la caravana pasa». «Si la bouche pêche, c'est le genou qui se plie.» Por referirse al pecado y la posibilidad de perdonarlo a pesar de su gravedad, este refrán equivale al español «a gran pecado, gran misericordia».

Como se observa, los refranes y su traducción tienen puntos de anclajes comunes, que varían de la selección de las palabras para codificarlos al contexto en que se emplean. Encontrar su equivalencia natural en la lengua-meta requiere que el traductor esté muy cultivado, dominando la historia y los registros de uso de dichos casos particulares del lenguaje. El traductor que creciese de este conocimiento literario y/o cultural, se vería

obligado a incidir en traducciones más centrada en la correcta aplicación de normas gramaticales que en la belleza, alabanza y semántica del refrán sí mismo. Por lo tanto, debería recurrir también a notas a pie de páginas para explicar sus traducciones literales al receptor español que no entendiera la cultura, ni el contexto de empleo de los proverbios negroafricanos. Con lo cual hubiésemos tenido respectivamente:

- «El ojo que conoció la desgracia y que no pinchó, por cierto conocerá la felicidad.»
- «Quien extrae la miel de una roca no tiene porqué quejarse ante el estado de su hacha.»
- «Lo que ve el perro que ladra no perturba la oveja que permanece tranquila.»
- «Cuando la boca peca, es la rodilla la que se inclina.»

Las traducciones literales proceden cuando en la lengua-meta no existe una correspondencia lingüística y/o pragmática con el texto original. Como autor de la versión traducida, el traductor debe arreglárselas para que el público-meta entienda su texto según los mismos términos en que los destinatarios del texto-fuente lo comprendieron. De este modo, cuando sospecha que su traducción literal puede originar dudas cualesquiera en el lector-destinatario, tiene la obligación de solventarlas con los correspondientes ajustes, por ejemplos en notas de pie de páginas, tal como lo recomienda Newmark (1993):

El traductor es responsable de la verdad moral (y hasta donde le permita su capacidad y su competencia) de la verdad factual de la traducción, pero no de forma dogmática, puesto que el dogma en este sentido resulta siempre contraproducente. Los errores factuales tienen que ser corregidos, ya sea dentro o fuera del texto, dependiendo de su grado de autoridad. Los errores morales, es decir, las desviaciones textuales de los derechos de los animales, del hombre o del medio ambiente, tienen que ser corregidos dentro o fuera de la traducción, a menos que el traductor tenga la seguridad de que los sectores son conscientes de los mismos.

Newmark (1993: 65)

Al final, la última clase de refranes se traduce de conformidad con el modelo de la estilística comparada de Vinay y Darbelnet (1958), procurando contextualizarlos acorde con las precauciones de Newmark (1993). Así, proponemos las siguientes traducciones:

- «Il n'y a rien qu'on puisse faire avec le droit d'aînesse que de taquiner le plus jeune que soi.»
- «No hay nada que puedas hacer con el derecho de primogenitura que fastidiar a alguien más joven que tú.»
- «Bénéficier d'un bienfait sans exprimer sa gratitude est comme un [...] cambriolage.»
- «Beneficiarse de un buen acto sin expresar gratitud es como un [...] robo.»
- «Si l'enfant n'est pas témoin d'un événement, on le lui contera et il attachera davantage d'importance à cette histoire que ceux qui ont vécu l'histoire eux-mêmes.»
- «Un niño que no haya presenciado un acontecimiento y al que se lo cuenta lo acordará más importancia que las propias personas que vivieron la historia.»
- «Qui pleure en se plaignant cause la discorde dans une famille.»
- «El que llora y se queja causa discordia en una familia.»
- «C'est celui qui a l'habitude d'aller chercher de l'eau au marigot qui casse la gourde.»
- «Él que está acostumbrado a buscar agua en el pantano es él que rompe la calabaza.»

Conclusión

Este artículo, que estudia la traducción desde una perspectiva comunicativa, tiene la doble característica teórica y pragmática. Su propósito es analizar los principios traductológicos que fundamentan la relación entre la traducción y la comunicación. Para

alcanzar tal objetivo, usamos un corpus compuesto de diez refranes negroafricanos francófonos traducidos al español. Así, los resultados del estudio que realizamos nos permiten decir que existen tres teorías de la traducción que nos permiten establecer la interdisciplinariedad entre la traductología y la comunicación. Se trata de la teoría lingüística, la de equivalencia dinámica y la del skopos. La primera pone más énfasis en aspectos puramente lingüísticos de la traducción. De forma general, contempla el acto traslativo como una comparación de dos sistemas lingüísticos, sin apoyarse tanto en factores extralingüísticos. Suele resultar traducciones literales. En cambio, la segunda considera que la condición *sine qua non* de la traducción es el contexto. De esta forma, en función del contexto podemos encontrar equivalencias culturales del mensaje-fuente en la lengua receptora. Finalmente, la teoría del skopos autoriza al traductor a realizar cualquier acción que fuera posible, hasta reemplazar parte o todo el material textual del mensaje-fuente, para alcanzar sus objetivos comunicativos en la lengua-meta. Estas teorías permiten apreciar distintamente la dimensión comunicativa de la traducción. Por lo demás, a partir de ellas, pudimos proponer traducciones de los refranes negroafricanos, que consideramos correctas, puesto que permiten a un público hispanohablante comprender un lenguaje paremiológico ajeno.

Referencias bibliográficas

- Biao, A. K. & Atidegla, A. (2015). Proverbs du Bénin. Sagesse éthique appliquée de proverbes africains, Globalethics.net Praxis 3, Ginebra
- Combet, L. & Sevilla Muñoz, J. (1995) Proverbs, expressions proverbiales, sentences et lieux communs sentencieux de la langue française d'aujourd'hui, avec leur correspondance en espagnol. *Paremia*, (4), 7-95
- Guidère, M. (2016). Introduction à la traductologie, penser la traduction: hier, aujourd'hui, demain, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve
- Hurtado Albir, A. (2001). Traducción y traductología. Introducción a la traductología, Cátedra, Madrid
- Islas Ochoa, B. M. (2019). El lenguaje y sus funciones. Unidades de Apoyo para el Aprendizaje. *CUAED/Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM*, 1-9, [En línea], consultado el 3 de septiembre de 2024, URL: https://repositorio-uapa.cuaieed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/1427/mod_resource/content/1/contenido/index.html
- Koni, M. J. & Koen, B. (2007). Un recueil de proverbes Nsong (RD Congo, bantu B85F). *Annales Æquatoria*, (28), 521-281
- Larose, R. (1989). Théories contemporaines de la traduction, Presses de l'Université du Québec, Québec
- Newmark, P. (1993). Paragraphs on Translation, Multilingual Matters, Clevedon
- Nida, E. & Taber, C. (1970). The Theory and Practice of Translating, Brill, Leiden
- Raková, Z. (2014). Les théories de la traduction, Masarykova univerzita, Brno
- Rodegem, F. & Bapfutwabo, J. (1961). Sagesse kirundi : proverbes, dictons, locutions usités au Burundi, MRAC, Annales Sciences humaines 34, Tervuren
- San Mamés, L. (2014). Traducción comunicativa vs traducción semántica. *Guerrilla Media Collective*, 1-5, [En línea], consultado el 3 de septiembre de 2024, URL: <https://guerrillamedia.coop/es/traduccion-comunicativa-vs-traduccion-semantica/>
- Vermeer, H. J. & Reiss, K. (1996). Fundamentos para una teoría funcional de la traducción, Ediciones Akal, Madrid

Vinay, J. P. & Darbelnet, J. (1958). Stylistique comparée du français et de l'anglais: méthode de traduction, Didier, Paris

Attestation de publication

Soumission 08/09/2024

Publication : 01/12/2024



INTELLIGENT CHARACTER RECOGNITION OF ARABIC MANUSCRIPTS IN AFRICA: A SAMPLE FROM THE MANUSCRIPTS OF IMAM MUHAMMAD IBN ABDUL KARIM AL-MAGHILI

Ahmed BENDAHO

Department of Library Science and Documentation

University of Oran1. Ahmed Ben Bella (Algeria)

ORCID iD: 0009-0006-7356-9718

bendaho.ahmed@univ-oran1.dz

&

M'hammed MOULAY

Adrar University (Algeria)

ORCID iD: 0000-0002-5748-6799

moulaymhammed@univ-adrar.edu.dz

Abstract: This study experimented with the Zinki application for the intelligent recognition of Arabic letters in the manuscript of Imam Muhammad ibn Abdul Karim al-Maghili. The manuscript is a one-page letter containing 23 lines of unknown date, addressed to the people of Touat (currently the city of Adrar - Algeria). The aim of the study is to assess the ability and accuracy of the Zinki application in recognizing and extracting Arabic letters and words from Arabic manuscripts into editable and searchable text. The result showed an accuracy rate of 94.8% for letter recognition and 91.9% for word recognition. However, after analysis and comparison between the extracted text and the manuscript, we noticed several errors in the application, indicating that these percentages do not accurately reflect the application's capability to handle different types and forms of Arabic script and the distortions of Arabic letters.

Keywords : Intelligent character recognition; Arabic script; Zinki application; Imam al-Maghili.

RECONNAISSANCE INTELLIGENTE DES CARACTERES DES MANUSCRITS ARABES EN AFRIQUE : UN ECHANTILLON DES MANUSCRITS DE L'IMAM MUHAMMAD IBN ABDUL KARIM AL-MAGHILI

Résumé: Cette étude a expérimenté l'application Zinki pour la reconnaissance intelligente des lettres arabes dans le manuscrit de l'Imam Muhammad ibn Abdul Karim al-Maghili. Le manuscrit est une lettre d'une page contenant 23 lignes d'une date inconnue, adressée au peuple de Touat (actuellement la wilaya d'Adrar - Algérie). L'objectif de l'étude est d'évaluer la capacité et la précision de l'application Zinki à reconnaître et à extraire les lettres et les mots arabes des manuscrits arabes pour en faire un texte éditable et consultable. Les résultats ont montré un taux de précision de 94,8 % pour la reconnaissance des lettres et de 91,9 % pour la reconnaissance des mots. Cependant, après analyse et comparaison entre le texte extrait et le manuscrit, nous avons remarqué plusieurs erreurs dans l'application, ce qui indique que ces pourcentages ne reflètent pas exactement la capacité de l'application à traiter les différents types et formes d'écriture arabe et les distorsions des lettres arabes.

Mots-clés : Reconnaissance intelligente des caractères ; écriture arabe ; application Zinki ; Imam al-Maghili.

Introduction

All fields and disciplines strive to exploit and adapt artificial intelligence technologies to serve their purposes due to their ability to simulate human intelligence, thereby solving numerous problems and saving time. One example is the issue of recognizing handwritten letters and script. All languages of the world possess a historical corpus often in the form of historical documents or manuscripts, encouraging researchers and scholars to attempt to retrieve this corpus and convert it into searchable and editable digital texts. Each language has characteristics that distinguish it from others, particularly in how its letters are written, which can sometimes be an obstacle in recognition, as faced by the Arabic language in solving the problem of recognizing handwritten Arabic script. This challenge has led to the emergence of several attempts and projects aiming to provide solutions to this problem, which we will address in this study. The process of recognizing Arabic script faces significant challenges and problems compared to other languages, primarily due to the nature and characteristics of Arabic script and the variation in its writing from person to person. Additionally, the diversity of Arabic scripts and calligraphic schools such as Kufi, Naskh, and Ruq'ah each with its own unique writing and drawing style adds complexity. The potential distortions that can occur during writing, depending on the letter's position in the word (beginning, middle, or end), also pose obstacles. All these factors hinder the performance of automated reading models for handwritten Arabic letters. Despite the limited deep learning data and reading algorithms that feed the Arabic script dataset, there have been serious attempts that have made significant progress in this field by developing models to solve the problem of recognizing Arabic script. These models have demonstrated their ability to handle various script forms and have attempted to build and develop textual datasets based on advanced artificial intelligence techniques. This study presents an experiment with one of the available models on a sample of Imam al-Maghili's manuscripts to evaluate its performance and ability to read and recognize handwritten Arabic letters, answering the question: Can the available models solve the problem of reading Arabic letters and text in service to the Arabic language? And what level of accuracy can they achieve? Zinki is an intelligent character recognition solution for Arabic manuscripts. There are different levels of accuracy of software for intelligent character recognition of Arabic manuscripts.

1. Related Studies

Benbakreti, Benouis, and Benkaddour (2022) presented a deep neural approach for recognizing handwritten Arabic words based on Convolutional Neural Network (CNN). The researchers used the NOUN dataset, which contains images representing Algerian cities. The CNN summarizes the image features during the reconstruction phase, which is effective with Arabic handwriting and its formal characteristics. The recognition rate achieved was 97.96%. Shaltout (2022) discussed the concept of intelligent character recognition as a form of artificial intelligence that simulates human cognitive thinking in reading Arabic manuscripts. The study presented two projects that applied intelligent character recognition techniques to handwritten Arabic: a collaborative project between the British Library and Qatar Digital Library, and the Muscat Quran project (Oman). The study concluded that it is indeed possible to read handwritten Arabic documents despite the obstacles and challenges, provided the availability of technical factors and specialists in the field of artificial intelligence. ELShorbagy (2022) applied two tools to Arabic scripts: Gaussian Naive Bayes (GNB) and K Nearest Neighbor (KNN), both of which classify

attributes closest to each script type to ensure result accuracy and read the script type within the image. The tools were tested on two Arabic scripts: Naskh and Ruq'ah, with the first tool (GNB) achieving 92% accuracy and the second tool (KNN) achieving 91% accuracy. The study ultimately recommended leveraging technology for the automated reading of Arabic scripts. Momeni and BabaAli (2024) focused on the problem of recognizing handwritten Arabic text and its difficulty. They proposed two models as alternatives to other models: the intermittent attention transformer and the standard sequence transformer, comparing their performance in terms of accuracy and speed. The models were pre-trained to understand images and model language, surpassing some methods used in recognizing handwritten Arabic text offline. The experimental results indicated that their model performed well and outperformed some other standards like the KHATT benchmark. Alshehri (2024) introduced a new model "DeepAHR" for recognizing handwritten Arabic letters using deep learning techniques. This model relies on a Convolutional Neural Network (CNN) trained on the Hijaa dataset and the Arabic Handwritten Characters Dataset (AHCD). The overall accuracy of the proposed model was 98.66% and 88.24% on the two datasets, respectively, demonstrating promising results, indicating the success of using a model for recognizing handwritten Arabic letters.

2. Commentary on Previous Studies and Their Relation to the Current Study:

The importance and goals of the previous studies lie in their attempts to highlight the difficulties and challenges that hinder the process of recognizing handwritten Arabic letters. These studies have sought to provide solutions to this problem through the use of various methods, applications, models, and tools that support intelligent character recognition as a solution to the problem of recognizing handwritten Arabic letters, achieving a high level of similarity and accuracy. These studies have experimented with a range of handwritten Arabic documents, aligning with the objectives of our current study. This study differs from previous studies in its use of a new application different from the others. The application is Zinki, developed by Revampr, designed to recognize handwritten Arabic letters using artificial intelligence. This application will be applied to one of the manuscripts of Imam al-Maghili.

3. Methodology:

In this study, we used the Zinki application for intelligent character recognition, testing and applying it to the study sample to assess its accuracy and efficiency in recognizing Arabic letters. The application performs this process through three steps:

Step One: The process begins with uploading the document or manuscript to be recognized. Simultaneously, the application performs preliminary processing on the document, including enhancing the image quality.

Step Two: The application then moves to the actual processing phase, segmenting the document to recognize letters, words, and lines.

Step Three: In the final stage, the application displays the document content as text corresponding to the original document. Each line is matched with the extracted or recognized text, with the lines numbered and editable, allowing the text to be saved as a Word or PDF file.

4.Characteristics of Arabic Script

The Arabic language consists of 28 letters, whose shapes and inclinations change depending on their position in the word. A letter can be isolated, at the beginning, in the middle, or at the end of the word, posing a challenge for algorithms recognizing Arabic letters. Arabic letters are also characterized by the presence of dots in some letters and sometimes diacritical marks in words, which provide the identity and pronunciation of the letter. Khayati, Kich, and Taouil (2024). During writing, some letters may resemble each other despite their differences and may take different forms depending on their position in the word and the degree of inclination. Berriche, Alqahtani, and RekikR (2024).

5.Handwritten Text Recognition (HTR)

Handwritten Text Recognition (HTR) refers to all processes attempting to recognize any handwritten text, based on artificial intelligence. HTR aims to recognize letters and words from the manuscript image, capturing the shapes of the letters and converting them into text as if they were printed. This is done through AI algorithms and models. Aguilar and Jolivet (2023). For HTR to work efficiently, it must be continuously trained to acquire new skills in processing information. The more accurate the training, the more precise the results, which is known as deep learning based on Convolutional Neural Networks (CNN). Noubigh, Mezghani, and Kherallah (2020).

6. Intelligent Recognition of Handwritten Arabic Letters

The Arabic letter poses a significant challenge due to the various patterns and forms of its writing, where the complexity of Arabic script increases the difficulty of recognizing Arabic letters and words according to possible distortions, writing style, speed, and the individual's skills in copying and script. Rouabhi, Azerine, Tlemsani, Essaid, and Idoumghar (2024). Solving the problem of recognizing handwritten Arabic letters can help address the same issue faced by other languages that use the Arabic alphabet, such as Persian, Kurdish, and Urdu. (Khayati et al., 2024). To address these issues, using artificial intelligence has become essential, leveraging all its capabilities to find solutions for the problem of recognizing handwritten Arabic letters. Deep learning techniques combined with Convolutional Neural Networks (CNN) have become vital for reading and computer vision of letters. CNNs are based on algorithms for reading texts and letters and overcoming the complexities encountered during traditional processing. Nayef, Abdullah, Sulaiman, and Alyasseri (2021).

7.Study Sample

A manuscript by Imam al-Maghili was chosen, consisting of a letter addressed to the people of Touat (currently the city of Adrar - Algeria). The letter is one page long, containing 23 lines of unknown date.

8.About Imam al-Maghili

Muhammad ibn Abdul Karim al-Maghili al-Tlemceni was an Algerian scholar and jurist, born in 1427 in the province of Tlemcen. Known for his travels, spreading Islam, and teaching, he also opposed Jewish practices in the Touat region, where he died in 1505. Mousi (2022).

9.Zinki Application

The idea of the application started in 2018 by the Tunisian startup Revampr. The application aims to provide intelligent solutions and processing to convert Arabic manuscripts and documents into searchable and editable texts. It also links Arabic script with the latest AI technologies in reading and computer vision. The Zinki application can handle all types of Arabic scripts, both Eastern and Maghrebi, and recognizes them. It also supports languages written in Arabic script, such as Persian. Zinki (2024).

10.Discussion

The Zinki application is characterized by its ease of use and simple interface. We uploaded the manuscript (al-Maghili's letter to the people of Touat) and initiated the start command. The letter recognition results appeared within a few seconds, displaying the output as shown in Figure 1.

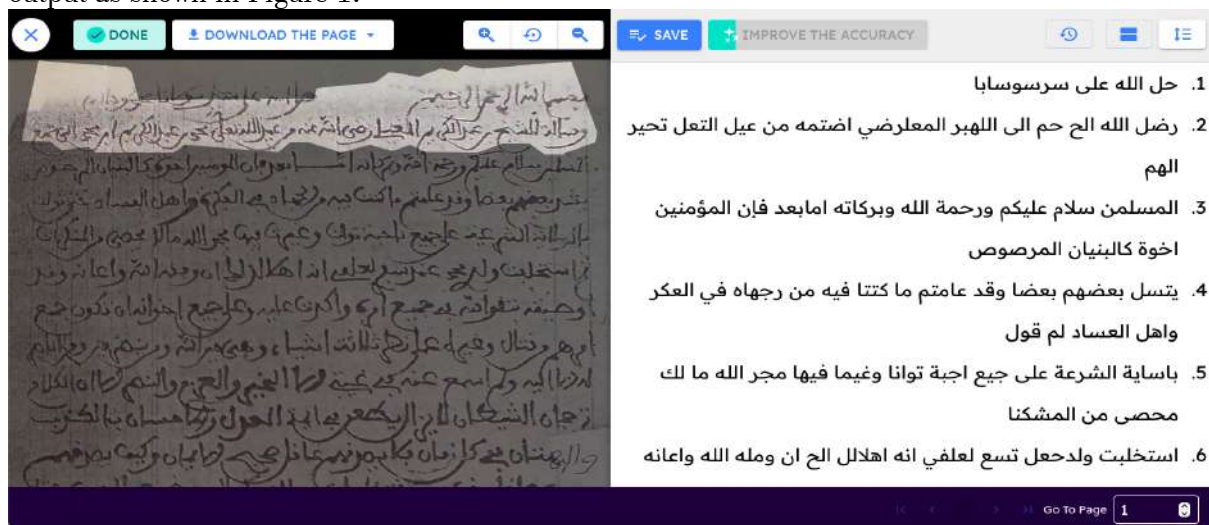


Figure 1: The result of letter recognition on the manuscript using the Zinki application

In the above figure, we observe that the application displays the original manuscript on the left and the recognized text on the right. The original document consists of 23 lines, while the recognized text appears in 26 lines, including two empty lines, making the actual number of extracted lines 24. The lines are numbered as shown, with some features available, such as display control, the ability to write and correct the text, or download it in formats such as TXT, DOCX, and PDF. Another feature is displaying details of the recognition process, including the accuracy rate of letter and word recognition according to the Zinki application, as illustrated in Figure 2.

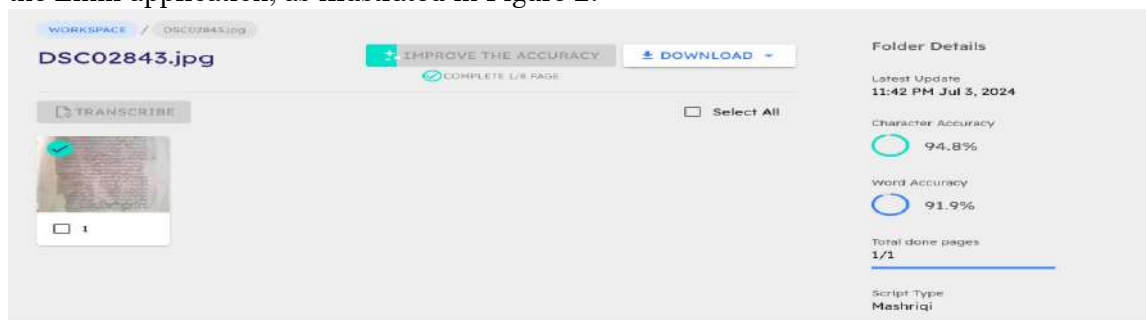


Figure 2: Accuracy Rate of Letter and Word Recognition According to the Zinki

The Zinki application does not disclose on its website the specific technique or algorithms it uses for recognizing handwritten Arabic letters. Additionally, the size of its dataset remains unknown. We contacted the application's management and team to provide at least the size of the dataset, but they refused, citing the confidentiality of this information. However, this did not prevent us from continuing the study, which culminated in testing the application on a manuscript (Imam al-Maghili's letter to the people of Touat). The accuracy rate of letter recognition was 94.8%. After reading and reviewing the extracted text, it became clear that the application does not inform the user about the letters and words it is uncertain about, displaying them as correct and including them in the accuracy rate. We noticed many words that were clear in the manuscript and easily readable, but the application failed to recognize them, as shown in the following example:



Figure 3: Application's Failure to Recognize the Basmalah

We observe that the application recognized only one word from the Basmalah (In the name of God, the Most Gracious, the Most Merciful) (بسم الله الرحمن الرحيم), which is the word "Allah الله," but it appears attached to the preceding word. Despite the Basmalah being clear at the beginning of the first line of the original manuscript and easily readable with the naked eye, the application failed to recognize it. The Basmalah is the most common phrase at the beginning of Arabic and Islamic manuscripts, and any model or application should recognize it, even with a small dataset or using older optical character recognition (OCR) technology. There are numerous examples, as observed when comparing the original manuscript with the extracted text after the recognition process. Most of the words in the lines are meaningless, appearing as jumbled letters. Additionally, the application struggles to recognize letters that look similar but have different pronunciations, such as (م - ر when written at the end of the line), (ف - ق), whether at the beginning, middle, or end of the word, as shown in the following example:



Figure 4: Application's Difficulty in Recognizing Similar-Shaped Letters

The application extracts these letters without indicating any doubt about their recognition accuracy, necessitating manual correction after re-reading the extracted text.

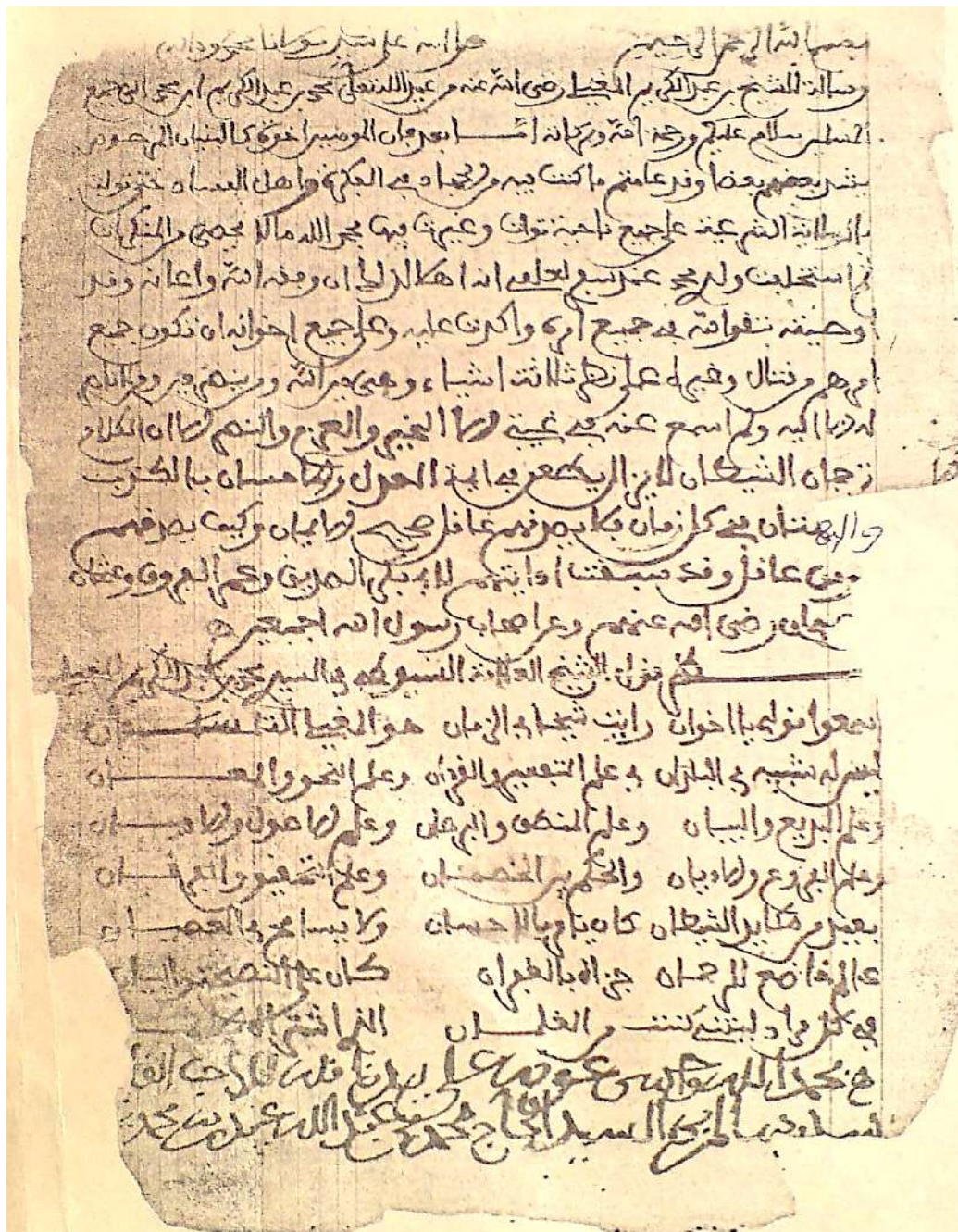
Conclusion

After recognizing the letters of Imam al-Maghili's manuscript, which was a letter addressed to the people of Touat, using the Zinki application, the accuracy rate for letter recognition was 94.8%, and the accuracy rate for word recognition was 91.9%. However, these percentages do not seem logical, especially after reviewing and comparing the original manuscript with the extracted text. We noticed many discrepancies and recorded numerous errors and inaccuracies in the recognition process, as discussed in the analysis section. Recognizing handwritten Arabic letters, particularly in manuscripts, is a complex process and a challenge for the current models and applications. Institutions producing these applications often market the idea that they have solved this problem. The reality is that these models and applications still have a long way to go. They need to undergo deep learning and use algorithms that adapt to the characteristics of Arabic script and

understand the context of the text, relying on artificial intelligence techniques. Most importantly, they need to develop their datasets to become capable of recognizing various scripts and their different forms during the recognition process.

References

- Aguilar, S. T. & Jolivet, V. (2023). Handwritten text recognition for documentary medieval manuscripts. *Journal of Data Mining and Digital Humanities, Historical Documents and*. <https://doi.org/10.46298/jdmdh.10484>
- Alshehri, H. (2024). DeepAHR: a deep neural network approach for recognizing Arabic handwritten recognition. *Neural Computing & Applications*. <https://doi.org/10.1007/s00521-024-09674-2>
- Benbakreti, B. & al. (2022). Offline Arabic handwriting recognition using a deep neural approach. *ResearchGate* Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/360237440_Offline_Arabic_Handwriting_Recognition_Using_a_Deep_Neural_Approach
- Berriche, L. & al. (2024). Hybrid Arabic handwritten character segmentation using CNN and graph theory algorithm. *Journal of King Saud University. Computer and Information Sciences/Mağalaṭ Ḡam'aṭ Al-malik Saud: Ḥlm Al-ḥasib Wa Al-ma'lumat*, 36(1), 101872. <https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2023.101872>
- Elshorbagy, M. (2022). Automated Reading of Arabic Scripts: An Applied study in Artificial Intelligence Techniques, Al-Mağallah Al-'arabiyyaṭ Al-Dawliyyaṭ Li Dirāsāt Al-Maktabāt Wa Al-Ma'lūmāt, 1(4), 133–180. <https://doi.org/10.21608/aijli.2022.166522.1022>
- Khayati, M. E. & al. (2024). CNN-based Methods for offline Arabic handwriting recognition: a review. *Neural Processing Letters/Neural Processing Letters*, 56(2). <https://doi.org/10.1007/s11063-024-11544-w>
- Momeni, S. & BabaAli, B. (2024). A transformer-based approach for Arabic offline handwritten text recognition. *Signal, Image and Video Processing*, 18(4), 3053–3062. <https://doi.org/10.1007/s11760-023-02970-9>
- Mousi (Ed.). (2022). Imam Muhammad bin Abdul Karim Al-Maghili in the Writings of Nigerians: Past and Present. Proceedings of the Algeria International Forum - Imam Muhammad bin Abdul Karim Al-Maghili (909 AH): Governance and the Stability and Unity of African Societies, Algeria: National Printing Arts Corporation, (1)56–72
- Nayef, B. H. & al. (2021). Optimized leaky ReLU for handwritten Arabic character recognition using convolution neural networks. *Multimedia Tools and Applications*, 81(2), 2065–2094. <https://doi.org/10.1007/s11042-021-11593-6>
- Noubigh, Z. & al. (2020). Contribution on Arabic handwriting recognition using deep neural network, *Advances in intelligent systems and computing* (123–133). https://doi.org/10.1007/978-3-030-49336-3_13
- Rouabhi, S. & al. (2024). Conv-ViT fusion for improved handwritten Arabic character classification. *Signal, Image and Video Processing*. <https://doi.org/10.1007/s11760-024-03158-5>
- Shaltout, N. E. A. A. H. (2022). The use of Intelligent Character Recognition (ICR) technology in reading Arabic documents and manuscripts, and its impact on heritage preservation institutions. *Al-Ruznama: The Egyptian Annals of Documents*, 20(20), 367–422. <https://doi.org/10.21608/ruznama.2022.169260.1014>
- Yakub, A. S. & Mansari, Ī. (2023). The Islamic Arabic manuscript in Guinea: Methods of preservation and dissemination. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, (34), 1102–1114. <https://doi.org/10.29000/rumeliide.1317591>
- Zinki. (2024, May 17). Home zinki revolutionizing the processing of arabic documents with AI. Retrieved June 29, 2024, from <https://zinki.ai/home/>



Annex: al-Maghili's letter to the people of Touat

Attestation de publication

Soumission 08/09/2024

Publication : 01/12/2024



MANIFESTATIONS DE QUELQUES ÉLÉMENTS DU PATRIMOINE CULTUREL DANS LE ROMAN AMAZIGH –LE ROMAN DE *NUIT ET JOUR* PAR AMAR MEZDAD

Hayat BENNADJI

Centre de recherche langue et culture Amazigh Bejaia, Algérie

ORCID iD: 0009-0009-3346-020X

h.bennadji@crmca.dz

Résumé : Le patrimoine culturel demeure une source inépuisable de richesses, attirant depuis toujours de nombreux chercheurs issus de divers champs des sciences humaines. Sa profondeur intellectuelle, sa charge religieuse et sa portée politique ont largement contribué à façonner et à affirmer l'identité culturelle singulière des communautés. Les romanciers se distinguent parmi les plus fervents explorateurs de ce patrimoine, grâce à l'étendue de l'univers romanesque et à leur remarquable capacité à assimiler différents genres littéraires. Le roman s'impose comme le genre le plus malléable, propice à l'intégration des textes patrimoniaux par le biais de l'intertextualité, à la résurrection du langage ancestral et à la mise en lumière de ses créations. Cette étude se propose de mettre en exergue l'utilisation du patrimoine populaire dans le roman algérien de langue amazighe, ainsi que les dimensions esthétiques et intellectuelles que revêt cette exploitation, loin d'être fortuite. Nous nous pencherons sur la manière dont les romanciers puisent dans la littérature populaire, notamment les proverbes, les légendes et les contes, mais aussi dans les principaux arts populaires traditionnels. Ces derniers englobent tant le patrimoine immatériel, tels que le chant et la danse, que le patrimoine matériel, à l'instar des arts culinaires, du tissage, de l'architecture et de l'artisanat, habilement intégrés dans la trame narrative de ces œuvres romanesques.

Mots-clés : le patrimoine culturel ; le patrimoine matériel ; le patrimoine immatériel ; le roman.

MANIFESTATIONS OF SOME ELEMENTS OF CULTURAL HERITAGE IN THE AMAZIGH NOVEL – THE NOVEL *NIGHT AND DAY* BY AMAR MEZDAD

Abstract : The cultural heritage remains an inexhaustible source of wealth, always attracting numerous researchers from various fields of the humanities. Its intellectual depth, religious significance, and political reach have greatly contributed to shaping and affirming the unique cultural identity of communities. Novelists stand out among the most passionate explorers of this heritage, thanks to the vastness of the novelistic universe and their remarkable ability to assimilate different literary genres. The novel emerges as the most flexible genre, conducive to the integration of heritage texts through intertextuality, the resurrection of ancestral language, and the highlighting of its creations. This study aims to highlight the use of popular heritage in the Algerian novel written in the Amazigh language, as well as the aesthetic and intellectual dimensions of this exploitation, which is far from being accidental. We will examine how novelists draw from popular literature, particularly proverbs, legends, and tales, as well as from major traditional popular arts. These include both intangible heritage, such as singing and dancing, and tangible heritage, such as culinary arts, weaving, architecture, and craftsmanship, skillfully integrated into the narrative framework of these novelistic works.

Keywords : cultural heritage ; material heritage ; intangible heritage ; novel.

Introduction

Dans le domaine littéraire, le roman constitue un terreau fertile où culture, histoire et expériences humaines s'expriment de manière novatrice et diversifiée. L'intégration du patrimoine populaire s'impose comme l'une des approches les plus remarquables adoptées par les romanciers pour enrichir leurs textes et leur conférer authenticité et profondeur. Cette incorporation du patrimoine dans les œuvres romanesques représente l'une des problématiques majeures de la critique littéraire, le patrimoine étant une ressource essentielle dans laquelle puisent les auteurs pour nourrir leur créativité. Le lecteur du roman amazigh ne peut manquer de remarquer le phénomène d'intertextualité patrimoniale, où les romanciers assimilent divers aspects du patrimoine populaire et les intègrent au tissu narratif, en faisant ainsi une caractéristique distinctive du roman amazigh. Ce patrimoine populaire englobe une myriade de contes, proverbes, légendes, traditions et coutumes transmis de génération en génération, exprimant l'identité collective des sociétés. Les romanciers algériens ont su exploiter en profondeur ces éléments patrimoniaux dans leurs créations, parvenant à exprimer des enjeux intellectuels, sociaux et spirituels complexes, tout en mettant en lumière les aspects méconnus et marginalisés de la culture populaire. L'inspiration puisée dans le patrimoine dépasse le simple cadre historique ou culturel pour devenir un vecteur d'expression de l'identité collective et du riche patrimoine populaire. Cette matière patrimoniale, avec sa richesse cognitive, culturelle et littéraire, constitue une source inépuisable d'où les romans tirent leur substance et leurs multiples significations. Elle représente l'un des principaux fondements sur lesquels s'appuient les romanciers pour étoffer leurs textes et renforcer leur ancrage dans la réalité socio-historique algérienne.

Par cette exploitation réfléchie du patrimoine, les auteurs parviennent à raviver la mémoire collective et à évoquer les valeurs et coutumes qui ont façonné l'identité de la société algérienne au fil des siècles. Ils proposent également une critique sociale traitant des questions contemporaines à travers le prisme de symboles et de significations patrimoniales, conférant ainsi à leurs œuvres une profondeur qui transcende la superficialité pour analyser les racines des problématiques socioculturelles. L'intégration du patrimoine populaire - énigmes, contes, coutumes et traditions - dans le texte romanesque revêt une importance capitale de par son lien avec le lecteur. Plus ce dernier s'immerge dans le roman, plus l'exploitation du patrimoine par l'auteur et son esthétique se révèlent. La richesse et la diversité du patrimoine populaire amazigh ont permis à de nombreux romanciers talentueux de puiser dans ce vivier et d'en intégrer les éléments dans leurs œuvres, faisant du patrimoine un composant essentiel de la littérature romanesque, non seulement comme mémoire vivante, mais aussi comme moteur dynamique aidant à comprendre le présent et à envisager l'avenir.

La littérature s'affirme ainsi comme un vecteur efficace de préservation et de renforcement de l'identité culturelle face aux défis contemporains. L'exploitation du patrimoine dans le roman ne se contente pas d'accroître l'attrait du texte ; elle contribue également à la sauvegarde de la culture populaire et à sa transmission aux générations futures. Cette constatation nous amène à nous interroger sur les ressorts de cette utilisation dans le roman "Le jour et la nuit". Comment le patrimoine s'y manifeste-t-il ? De cette interrogation principale découlent plusieurs questions subsidiaires : Quelles sont les formes et les manifestations de la résurgence de ce patrimoine dans "Le jour et la nuit" ? Dans quelle mesure Amar Mazdad, ayant pris le patrimoine comme point d'ancrage et soutien de ses poèmes, est-il parvenu à les intégrer de manière créative dans son roman ?

Pour répondre à ces interrogations, nous partirons de l'hypothèse selon laquelle le patrimoine populaire a constitué pour Amar Mazdad un moyen et une source authentique lui permettant de réaliser ses objectifs et de diffuser ses idées. À travers cette étude, nous nous attacherons à identifier les principales formes patrimoniales utilisées dans "Le jour et la nuit" ainsi que l'esthétique de leur utilisation. Nous examinerons les définitions terminologiques du patrimoine et du roman amazigh, de même que les différents types de patrimoine : religieux, populaire, mythologique et narratif. Notre analyse s'appuiera sur un corpus de sources et de références ayant contribué à l'étude de ce sujet.

1. Manifestations de certains éléments du patrimoine

1.1 Le patrimoine matériel

Le patrimoine matériel constitue une ressource unique et stable, non renouvelable, dotée d'une valeur culturelle, scientifique, spirituelle et religieuse inestimable. Il se définit comme "l'ensemble des éléments transmis à travers les générations, englobant les coutumes, traditions, principes et valeurs, ainsi que les comportements, modes de vie, habitudes alimentaires et vestimentaires, entre autres aspects spécifiques qui distinguent une nation d'une autre. Cette forme de culture se transmet par imitation et tradition, sans nécessiter l'intervention du raisonnement" (Maikel 2011, 59). Le patrimoine matériel joue un rôle crucial dans la préservation de l'identité culturelle d'une nation. Il offre un témoignage tangible de l'histoire, des savoir-faire et des modes de vie passés, permettant ainsi aux générations actuelles et futures de comprendre et d'apprécier leur héritage culturel. Sa conservation et sa valorisation sont essentielles pour maintenir le lien entre le passé et le présent, et pour transmettre cet héritage aux générations futures.

-Les habits et l'esthétique traditionnels

Les costumes traditionnels et les accessoires d'embellissement sont des éléments culturels fondamentaux dans la composition des sociétés. Porteurs d'authenticité et témoins de civilisations, ils reflètent fidèlement les us et coutumes d'une région ou d'une communauté donnée. Ces éléments culturels revêtent de multiples dimensions et significations qui transcendent leur simple fonction utilitaire, mêlant héritage civilisationnel, histoire, traditions, croyances religieuses, mœurs et valeurs. L'habillement et la parure témoignent de l'évolution culturelle et historique des sociétés au fil des époques. Les changements dans les styles vestimentaires et les modes d'ornementation se manifestent au gré des évolutions de la mode et des transformations sociales, économiques et politiques. Ils expriment également la diversité culturelle caractéristique de chaque région, soulignant son unicité et sa singularité. Ces éléments sont porteurs d'une symbolique culturelle profonde. Ils expriment l'identité collective et l'appartenance communautaire, tout en permettant l'expression de l'individualité et du goût personnel. Ainsi, les vêtements et les parures jouent un rôle crucial dans le renforcement du sentiment d'appartenance culturelle et l'ancrage de l'identité nationale et sociale des peuples. Les costumes traditionnels ne se limitent pas à de simples marqueurs culturels ; ils font partie intégrante du patrimoine culturel et historique des nations. Ils reflètent la complexité, la diversité et la beauté de la vie populaire à travers les âges, constituant ainsi un témoignage précieux de l'histoire et de l'identité des peuples. En somme, l'étude des habits et de l'esthétique traditionnels offre une fenêtre unique sur l'histoire, la culture et l'identité d'une société. Leur préservation et leur valorisation sont essentielles pour maintenir le lien avec

le passé, comprendre le présent et transmettre cet héritage culturel riche aux générations futures.

- Les vêtements traditionnels féminins

Tabniqt (ثابنيقت) : C'est un petit foulard blanc que la nouvelle mariée met sur sa tête. **Lefwaḍi (الفوطا)** : La "fouta", au pluriel "lefwaḍi", porte une riche symbolique culturelle et sociale dans de nombreuses sociétés, notamment en Afrique du Nord (berbères). La fouta fait partie de l'identité culturelle et du patrimoine populaire et est utilisée lors de diverses occasions qui reflètent les valeurs et coutumes sociales. Parmi ses symboles, la fouta exprime l'authenticité et l'appartenance culturelle, portée lors des occasions traditionnelles et des célébrations populaires. Les formes et motifs de la fouta varient selon les régions, reflétant la diversité culturelle et le riche patrimoine des différentes sociétés. La fouta est également portée lors des occasions spéciales comme les mariages et les festivals, exprimant la joie et la célébration du patrimoine. Elle est souvent ornée de broderies et de décorations belles exprimant la joie et la fête. Dans certaines sociétés, la qualité et le motif de la fouta indiquent le statut social et économique de l'individu. La fouta richement décorée est considérée comme un symbole de richesse et de haut statut, en plus de son rôle pour mettre en valeur la beauté et l'élégance. Elle est utilisée comme accessoire de parure pour compléter les vêtements traditionnels et ajouter une touche de beauté à l'apparence personnelle. Ainsi, la fouta n'est pas simplement un vêtement traditionnel, mais un symbole riche reflétant divers aspects de la culture, du patrimoine et de l'identité. La fouta porte des significations profondes liées au statut social, aux célébrations, aux coutumes et à la beauté. En la portant, les individus expriment leur appartenance culturelle et préservent leur patrimoine et leurs traditions anciennes. **Tarayul (ترايول)** : C'est un type de ceinture décorée et ornée, fabriquée en soie. **Henna (الحناء)** : La symbolique du henné dans la culture populaire est présente dans une variété de cultures et de traditions à travers le monde, notamment dans les sociétés arabes, indiennes et africaines. Les utilisations du henné vont de la décoration corporelle aux fins médicales et religieuses, portant des symboles multiples reflétant un riche et profond patrimoine. Le henné est une partie essentielle des cérémonies de mariage, avec une nuit spéciale appelée "nuit du henné" où le henné est appliqué sur la mariée ainsi que sur les invités. On croit que le henné apporte bonne chance et protection contre les mauvais esprits. Les motifs complexes dessinés sur les mains et les pieds symbolisent l'amour, la fertilité et une vie conjugale heureuse. Le henné n'est pas simplement une plante utilisée pour colorer la peau ou les cheveux, mais fait partie du patrimoine culturel et spirituel de nombreuses sociétés. Il représente des symboles de protection, de beauté, de fertilité et de santé, et incarne un long historique de traditions et de croyances transmises à travers les générations.

-Les vêtements traditionnels masculins

Ibrenyas (البرانس) : Au singulier "abernus", c'est un vêtement en laine blanche éclatante. Les habitants de la région de Kabylie sont très fiers de l'abernous, considéré comme l'un des symboles de la culture populaire algérienne en général et amazighe en particulier. Il est une fierté pour les hommes et est donc considéré comme le roi des vêtements masculins.

-Plats et boissons traditionnels

La nourriture traditionnelle occupe une place prépondérante dans les œuvres des romanciers algériens. Elle y est utilisée comme un puissant outil d'expression, mettant en lumière l'héritage historique et culturel de la société algérienne. Cette utilisation reflète le patrimoine collectif qui distingue chaque région et souligne la riche diversité des traditions et pratiques alimentaires à travers le pays. Dans les romans algériens, la nourriture traditionnelle transcende sa simple fonction biologique pour devenir un élément essentiel de l'identité culturelle et sociale. Chaque étape de la chaîne alimentaire, de la production à la consommation, est régie par un ensemble complexe de lois, coutumes, traditions, étiquettes et normes transmises socialement. Ces pratiques ne sont pas de simples procédures, mais des rituels culturels chargés de significations profondes, compris et assimilés par les membres de la société dès leur plus jeune âge. La nourriture devient ainsi un langage expressif riche, utilisé pour structurer les relations sociales et échanger des significations entre les individus. En respectant les codes liés à l'alimentation, les individus manifestent leur adhésion aux traditions et aux valeurs sociales, renforçant ainsi la cohésion sociale et l'appartenance culturelle. À l'inverse, la transgression ou la modification de ces codes peut être un moyen d'exprimer son individualité, de défier les normes établies ou d'innover. Par exemple, l'adaptation d'une recette traditionnelle peut véhiculer des messages implicites sur l'identité personnelle ou l'attitude envers les traditions, enrichissant ainsi le langage de la nourriture populaire. Cette interaction dynamique avec les règles et les étiquettes alimentaires permet aux individus de façonner des messages reflétant les évolutions culturelles et sociales. La nourriture devient un vecteur de communication et d'expression des diverses identités. La manière dont les aliments sont préparés, présentés et consommés peut révéler des enjeux plus larges tels que l'appartenance sociale, la classe, la tension entre modernité et tradition, ou encore les relations intergénérationnelles.

En représentant les aliments traditionnels dans leurs textes, les auteurs offrent aux lecteurs une immersion dans la vie quotidienne des individus et des groupes, avec leurs rituels et coutumes profondément ancrés. Les descriptions de la préparation et de la consommation des mets traditionnels permettent d'évoquer divers aspects de la culture populaire, tels que les occasions sociales et religieuses, les fêtes et les célébrations familiales où la nourriture joue un rôle central. Ainsi, la nourriture populaire locale n'est pas simplement un élément de la vie quotidienne, mais une composante fondamentale du tissu culturel et social de la société algérienne. Elle reflète et porte en elle des interactions et des significations multiples qui expriment l'identité et la culture de la société de manière profonde et complexe. Les plats traditionnels décrits dans les romans algériens reflètent les liens sociaux, économiques et historiques tissés au fil du temps. Un mets particulier peut, par exemple, évoquer une saison de récolte, une célébration religieuse ou des influences historiques telles que la colonisation ou les échanges culturels entre diverses communautés. Ces descriptions culinaires illustrent également la capacité d'adaptation des populations à leur environnement et leur créativité dans l'utilisation des ressources locales pour préparer des repas reflétant leur ingéniosité et leur résilience. De plus, la représentation de la nourriture traditionnelle dans la littérature met en lumière les différences et les similitudes intergénérationnelles, montrant comment les traditions évoluent tout en préservant certains éléments fondamentaux de l'identité culturelle. Cette approche enrichit les textes littéraires et offre des perspectives profondes sur la vie quotidienne et les expériences humaines. Dans les romans algériens, la nourriture

traditionnelle dépasse le simple élément narratif pour devenir un moyen puissant d'exprimer l'identité culturelle et la mémoire collective. Elle ajoute ainsi profondeur et richesse au récit, améliorant la compréhension du lecteur de la réalité culturelle et sociale de la société algérienne. L'évocation de la nourriture dans ces romans, en tant que réservoir culturel hérité, permet aux auteurs de plonger dans les profondeurs de la société algérienne et d'en présenter une image riche et nuancée. Ils réussissent à dépeindre avec précision les diverses coutumes et traditions liées à l'alimentation, telles que les rituels de préparation, les styles de présentation, les célébrations et les occasions de consommation. Cette description détaillée des aspects de la vie quotidienne ajoute une touche d'authenticité et de beauté aux événements du roman, permettant au lecteur de ressentir une profonde connexion avec l'environnement culturel et social des personnages. Chaque patrimoine national recèle une multitude de plats traditionnels qui constituent des repères culturels matériels essentiels et une source importante d'identité. Les romans algériens ne font pas exception, mettant en scène ces plats qui révèlent l'identité amazighe et expriment l'authenticité culturelle. La nourriture, en tant que dimension culturelle, nous renseigne sur les habitudes alimentaires d'une société, reflétant ainsi sa façon de penser et de vivre. C'est pourquoi les romanciers accordent une importance particulière à la nourriture et aux habitudes alimentaires dans leurs œuvres, puisant leur force littéraire dans leur environnement. En examinant l'origine des plats décrits, on découvre des racines profondes dans le patrimoine algérien. Le couscous, par exemple, est un plat très ancien d'Afrique du Nord. Cuit à la vapeur, il peut être accompagné de viande, de légumes, de fèves vertes, de lait, de beurre et de sucre selon les goûts et les occasions. Sa préparation et sa présentation varient d'une région à l'autre, illustrant la diversité culturelle du pays.

L'évocation des Kabyles ou du terme amazigh fait immédiatement penser à l'huile d'olive ou à l'olivier. Ce patrimoine agricole est indispensable sur la table des familles kabyles, l'huile d'olive étant un élément essentiel de leur alimentation, qui repose principalement sur les pâtes et les légumes. Le couscous, considéré comme l'un des plats traditionnels les plus délicieux, est incontournable dans presque toutes les maisons algériennes. Sa présence récurrente dans les romans témoigne de son importance culturelle et sociale. En somme, la représentation de la nourriture traditionnelle dans la littérature algérienne offre une fenêtre unique sur la richesse culturelle, l'histoire et l'identité du pays, permettant aux lecteurs de s'immerger pleinement dans l'univers des personnages et de la société qu'ils représentent.

2.2 Patrimoine immatériel

Le patrimoine immatériel se définit comme "l'ensemble des manifestations non matérielles et intangibles des différentes formes et variations du patrimoine humain, en tant que culture vivante pratiquée et transmise de génération en génération par les porteurs et les praticiens de ses éléments fondamentaux" (MOALLA s.d., 02) Il englobe "les traditions ou expressions vivantes héritées de nos ancêtres et transmises de génération en génération, telles que les traditions orales, les arts du spectacle, les pratiques sociales, les rituels, les événements festifs, les connaissances et les pratiques concernant la nature et l'univers, ainsi que les savoir-faire liés à l'artisanat traditionnel" (UNESCO 2006, 03) Ce patrimoine immatériel comprend les modes de vie adoptés par une communauté, ainsi que les connaissances, compétences et créations exprimées par ses membres. Il inclut non seulement les productions créées, mais aussi les sites et lieux associés, ainsi que les aspects sociaux et naturels nécessaires à leur pérennité. Ces éléments renforcent le

sentiment de continuité des communautés vivantes, les reliant aux générations précédentes, ce qui est essentiel pour leur identité culturelle. De plus, le patrimoine immatériel joue un rôle crucial dans la préservation de la diversité culturelle et stimule la créativité de l'humanité tout entière.

2.1 Utilisation des éléments du patrimoine culturel

L'utilisation du patrimoine populaire dans les créations romanesques revêt une importance et une valeur littéraires considérables, en raison de son lien profond avec le lecteur. L'interaction du récepteur avec un texte littéraire intégrant le patrimoine populaire dépend de la finesse de cette utilisation. Il ne s'agit pas de transposer ce patrimoine tel quel, mais d'en utiliser les éléments de manière artistique, suggestive et symbolique, portant ainsi les dimensions contemporaines de la vision littéraire. Le romancier Amar Mezdad s'est particulièrement intéressé au patrimoine algérien en général, et au patrimoine amazigh en particulier. Il l'a évoqué pour dépeindre le présent à travers le prisme du passé ancien, de manière suggestive et créative. Dans ses œuvres, il a accordé une place prépondérante à ce patrimoine, mentionnant les coutumes et traditions, les vêtements traditionnels et les soins à base de plantes, entre autres aspects de la culture populaire. Les proverbes populaires, en particulier, occupent une place importante dans cette intégration du patrimoine dans la littérature. Ahmad Amin, dans son ouvrage "Dictionnaire des coutumes, traditions et expressions égyptiennes", définit les proverbes populaires comme "une forme de littérature caractérisée par la brièveté de l'expression, la pertinence de la signification, la finesse de la comparaison et la qualité de la métaphore, que l'on retrouve dans presque toutes les nations. Les proverbes sont adoptés par toutes les classes sociales" (AHMED 1953, 61). Reconnaisant l'importance des proverbes populaires, les romanciers les ont intégrés dans leurs créations, les insérant dans la structure de leurs romans pour révéler les comportements des personnages, leur appartenance de classe et leurs tendances intellectuelles. Ils ont innové en trouvant de nouvelles méthodes et techniques pour incorporer les proverbes et les dictons populaires dans leurs récits, les utilisant soit directement, soit indirectement, soit par inclusion (bennadji 2023, 704).

L'inclusion des proverbes populaires dans un roman ajoute des dimensions culturelles et psychologiques au texte. Elle aide à développer les personnages, enrichit la narration et transmet des valeurs et des principes de manière indirecte. Les proverbes reflètent la sagesse et l'expérience de la société et, lorsqu'ils sont habilement intégrés dans le récit, apportent profondeur et authenticité à l'œuvre littéraire. Le roman "La nuit et le jour" d'Amar Mezdad illustre parfaitement cette utilisation des proverbes populaires. L'œuvre est parsemée de nombreux proverbes qui ancrent le récit dans la culture amazighe tout en enrichissant la narration et la caractérisation des personnages. Ces proverbes servent de pont entre le passé et le présent, entre la tradition orale et l'expression littéraire moderne. L'intégration du patrimoine populaire, et particulièrement des proverbes, dans les œuvres romanesques contemporaines témoigne de la vitalité de ce patrimoine et de sa capacité à nourrir la création littéraire. Cette démarche permet non seulement de préserver et de valoriser le patrimoine culturel, mais aussi de l'actualiser et de le faire dialoguer avec les préoccupations contemporaines, offrant ainsi une lecture riche et multidimensionnelle de la société.

- "Acu i k-ixuṣṣen a bu-ɛeryan, d tixutam" (Que te manque-t-il, ô aveugle, dit-elle le khôl): Ce proverbe se moque de la personne qui cherche ou demande quelque chose dont elle n'a pas vraiment besoin. Il met en évidence plusieurs significations et

interprétations profondes liées au comportement humain, à la conscience de soi et à la perception sociale, soulignant l'absurdité ou l'ironie d'un désir inadapté à sa situation.

Le proverbe critique la tendance à se focaliser sur les apparences plutôt que sur les besoins essentiels. Le proverbe illustre l'inutilité d'améliorer l'extérieur sans traiter les questions fondamentales, symbolisant la contradiction entre préoccupations superficielles et besoins réels. Il sert à formuler des critiques constructives, enseigner et souligner l'importance de prioriser l'essentiel avant de s'attarder sur les détails secondaires, offrant ainsi une leçon précieuse pour la vie quotidienne et professionnelle.

- "Aqjun ma iseglaf ur t-ttaggad, ma dakassam hader imanik" (Le chien qui aboie ne mord pas, méfie-toi du chien silencieux) : Ce proverbe critique l'importance donnée aux apparences plutôt qu'aux besoins essentiels, soulignant l'inutilité de se concentrer sur des détails superficiels. Il appelle à privilégier l'essentiel et à adopter des priorités logiques, utiles dans la vie quotidienne et professionnelle.

(iban leyben dimezgi ur d inebgi) signifie que les soucis deviennent une partie constante de la vie, plutôt que de rester temporaires.

Ce proverbe offre une perspective profonde sur la nature persistante des soucis dans la vie quotidienne. Il suggère que les préoccupations ne sont pas des visiteurs éphémères, mais plutôt des compagnons durables qui s'intègrent à notre existence. Cette sagesse populaire nous invite à adopter une approche réaliste face aux défis, en nous encourageant à cohabiter avec nos inquiétudes et à nous y adapter, plutôt que d'attendre passivement leur disparition. Cette vision reflète une compréhension mature et pragmatique de la vie et de ses vicissitudes. Elle prône l'acceptation des problèmes comme une composante inhérente de l'existence, rejetant l'idée qu'ils soient simplement transitoires ou temporaires. À travers ce proverbe, les individus sont incités à s'acclimater à leur réalité et à gérer leurs préoccupations avec sérénité et constance. Le proverbe incarne la sagesse collective face aux défis quotidiens et témoigne d'une culture valorisant la patience et la persévérance dans l'adversité. Il encourage une réflexion approfondie sur nos méthodes de gestion des problèmes et offre une leçon précieuse sur l'acceptation de la réalité et la coexistence harmonieuse avec celle-ci. Cette philosophie favorise non seulement la croissance personnelle, mais aussi le développement de compétences essentielles pour affronter les défis de manière plus efficace. Elle nous rappelle que la véritable résilience ne réside pas dans l'évitement des problèmes, mais dans notre capacité à vivre avec eux de manière constructive. En adoptant cette perspective, nous sommes invités à voir nos soucis non pas comme des obstacles insurmontables, mais comme des opportunités d'apprentissage et de développement. Cette approche peut nous aider à cultiver une plus grande stabilité émotionnelle et une meilleure adaptabilité face aux aléas de la vie. En somme, ce proverbe nous offre une sagesse intemporelle, nous rappelant que la vie est un mélange complexe de joies et de peines, et que notre capacité à naviguer à travers ces eaux parfois tumultueuses est ce qui définit notre caractère et façonne notre parcours.

(sider-iyi assa enY-iyi azekka/ s-ya ar azekka rebbi yella)"revivifie-moi aujourd'hui et tue-moi demain": est une expression courante dans la culture algérienne et amazighe en général. Ce proverbe reflète une philosophie temporaire qui met l'accent sur le moment présent sans se soucier des conséquences futures. Le proverbe "revivifie-moi aujourd'hui et tue-moi demain" incarne une philosophie de vie centrée sur l'instant présent, faisant écho à des concepts tels que le *Carpe Diem*, qui prône la pleine jouissance du moment au détriment des préoccupations futures. Cette sagesse populaire reflète également une forme

d'hédonisme, où la quête du bonheur et du plaisir immédiat prime sur les potentielles conséquences à long terme. Cette maxime trouve un écho particulier dans les cultures populaires qui accordent une importance primordiale au présent, souvent en raison de l'incertitude de l'avenir. Ce phénomène est particulièrement observable dans les sociétés confrontées à des conditions économiques ou sociales précaires, où le futur peut sembler imprévisible ou menaçant. Le proverbe offre une expression saisissante de cette philosophie de vie instantanée, reflétant une réflexion profonde sur la gestion du temps et les choix de vie. Il souligne l'importance de se concentrer sur le présent et de savourer chaque instant, même si cela peut se faire au détriment de l'avenir. Cependant, il porte également en lui une mise en garde implicite contre l'ignorance totale des conséquences futures, incarnant ainsi un équilibre complexe entre le plaisir immédiat et la douleur différée. Cette sagesse populaire offre une perspective unique sur la manière de gérer les pressions et les défis quotidiens. Elle encourage une réflexion critique sur les priorités personnelles et sociétales, invitant à une introspection sur la valeur que nous accordons au présent par rapport à l'avenir. Néanmoins, il est important de noter que ce proverbe ne doit pas être interprété comme un appel à l'insouciance totale. Il invite plutôt à trouver un équilibre subtil entre la jouissance du moment présent et la préparation raisonnable pour l'avenir. Il nous rappelle que, bien que l'avenir soit incertain, le présent est la seule réalité tangible dont nous disposons. En fin de compte, ce proverbe nous incite à réfléchir sur notre rapport au temps, à nos choix de vie et à nos priorités. Il nous encourage à savourer pleinement l'instant présent tout en gardant un œil vigilant sur l'avenir, cherchant ainsi un équilibre harmonieux entre le *carpe diem* et la prévoyance. (Tazdemt mačči di lyali) (Couper du bois ne se fait pas en hiver): ce proverbe souligne la nécessité de prendre des précautions et de faire les choses au bon moment. Il met en avant l'importance de la planification, de l'organisation et du bon timing dans la vie pour obtenir les meilleurs résultats. Le proverbe n'est pas seulement un simple conseil, mais un principe fondamental dans la gestion de la vie et du travail. Grâce à une bonne planification et en évitant la procrastination, le bon timing est la clé pour atteindre des objectifs de manière durable et fructueuse.

Les énigmes populaires : Les énigmes sont « l'une des branches de la littérature populaire héritée de chaque pays, et par conséquent, elles sont une forme de culture de divertissement éducatif caractérisée par l'innovation pour surmonter une réalité souvent monotone et épuisante » (Djamila 2007, 187) Elles font partie des genres de littérature populaire connus et répandus dans diverses sociétés depuis l'Antiquité, constituant un élément incontournable de la culture populaire. Elles se transmettent oralement, à travers la langue populaire, reflétant ainsi l'attachement de la société à son patrimoine culturel et à son histoire unique. Les énigmes forment un type particulier de divertissement, stimulant la pensée créative. Elles sont « une forme littéraire populaire, aussi ancienne que le mythe et le conte de fées, et tout aussi répandue. L'énigme n'était pas à l'origine simplement des mots mystérieux posant une question à ses amis lors de belles soirées » (Nabila 1974, 1728) mais un miroir reflétant le niveau de la culture populaire et sa diversité. Elles font partie intégrante de la vie des gens, utilisées pour enseigner aux enfants et développer leurs capacités intellectuelles et analytiques, ainsi que pour renforcer les liens sociaux et améliorer la communication entre les membres de la communauté. On peut dire en général que les énigmes représentent un élément essentiel du patrimoine populaire, illustrant la capacité de la société à créer ses propres expressions artistiques et à les transformer en une forme artistique exprimant de multiples significations et valeurs. Cela en fait une source

riche d'étude et d'exploration dans le contexte de la littérature et de la culture populaires. (tillint-d ur d-keccment) (elles regardent sans entrer) L'intégration de l'énigme dans le roman constitue un outil artistique qui met en valeur l'environnement populaire autour duquel se déroule l'histoire. L'énigme permet au lecteur de mieux saisir les mondes culturels et sociaux dans lesquels s'inscrit le texte romanesque. Elle peut servir de symbole, reflétant certaines valeurs, croyances et traditions de cet environnement populaire. En outre, l'énigme suscite la curiosité et l'intrigue chez le lecteur, l'encourageant à réfléchir, analyser et tenter de la résoudre avant qu'elle ne soit dévoilée par un personnage du roman. Ce processus stimule l'interaction du lecteur avec le texte et contribue au développement de l'intrigue. Résoudre l'énigme peut être essentiel pour comprendre les événements du roman et leur évolution, en révélant des détails importants sur les personnages et leurs relations avec leur environnement. Ainsi, l'utilisation de l'énigme dans le roman est un moyen littéraire efficace pour approfondir la compréhension de l'environnement populaire et élargir l'horizon du lecteur, tout en ajoutant un élément de suspense et de mystère à l'intrigue.

Quant aux contes populaires, ils revêtent une grande importance dans la vie des peuples en offrant des moments d'évasion d'une réalité difficile, permettant aux individus de se réfugier dans l'imaginaire où leurs désirs enfouis peuvent se réaliser. Lorsque l'écrivain adopte la technique de l'interaction des genres littéraires, il utilise le conte populaire pour transformer son texte romanesque en une œuvre riche en diverses formes d'expression. Ces formes d'expression dynamisent et vivifient le roman, en y intégrant des situations humaines. Les contes populaires deviennent alors des éléments tissant la trame du roman et contribuant à sa construction artistique, enrichissant ainsi l'architecture narrative. Parmi les contes populaires présents dans ce roman, on trouve :

(ur yettnuz ur irehhen) (Ni vendu ni hypothéqué) : « Amar Mezdad » a inclus dans son roman un passage du conte populaire « La Vache des orphelins ». C'est une histoire universelle qui tourne autour d'une vache possédée par des orphelins. Cette vache est une partie importante de leur vie et de leur subsistance, car elle leur fournit du lait et de la nourriture. Avant de mourir, leur mère avait demandé à son mari de ne pas vendre la vache, car elle était une source de lait et de nourriture pour ses enfants. Après sa mort, l'homme s'est remarié avec une femme méchante. Quand elle a vu l'affection de la vache pour les orphelins et leur attachement à elle comme à une mère, elle a demandé à son mari de vendre la vache, mais il est resté fidèle à la volonté de sa défunte épouse. Les orphelins et leur père ont insisté pour ne pas vendre ou hypothéquer la vache, car elle représentait pour eux bien plus qu'une simple source de revenus ; elle était un symbole de sécurité, de stabilité et d'espoir en un avenir meilleur. Chaque fois qu'il l'amenait au marché, il répétait : « La vache des orphelins ne se vend ni ne s'hypothèque. » Ce passage est devenu courant pour indiquer l'attachement d'une personne à quelque chose. Pour les orphelins, la vache représente un lien affectif fort, l'héritage ultime de leur mère, ce qui en fait un symbole des souvenirs et de l'amour vécus avec leur famille. L'attachement à la vache est en réalité un attachement à l'amour et à l'affection qu'ils ressentent envers leurs proches disparus.

Le mythe : Le mythe désigne « ce que l'imagination d'un groupe tisse comme histoires sur les dieux et les êtres sacrés en lesquels ce groupe croit » (BOURAYO s.d., 146) (C'est un genre littéraire qui remonte à des temps immémoriaux. Le roman algérien a recours au mythe dans sa quête de renouvellement de ses outils expressifs et de maintien de sa performance littéraire et de sa vitalité artistique, s'appuyant sur des événements merveilleux ou des personnages métaphysiques. Le mythe, en tant que source du

patrimoine populaire, est devenu une référence fondamentale, textuelle, symbolique et artistique, permettant au roman d'atteindre un progrès qualitatif au niveau esthétique et substantiel. Cette tendance mythique dans le roman algérien contemporain n'est pas une créativité surgie de nulle part, mais une réponse à une nécessité historique et culturelle/artistique imposée et préparée.

Le mythe de Janvier : Janvier est plus qu'un simple début d'année nouvelle ; c'est un moment de réflexion sur le passé, de planification pour l'avenir, de définition de nouveaux objectifs pour l'année à venir, et une incarnation de nouveaux commencements et transitions dans la vie. Il représente une porte ouverte sur de nouvelles opportunités et des défis pouvant mener à une croissance personnelle et professionnelle. Janus, en tant que gardien des portes, renforce l'idée de nouveaux départs et de transitions fluides. Les célébrations et traditions associées à Janvier reflètent l'espoir et l'optimisme, faisant de ce mois un moment clé pour déterminer la direction de l'année à venir. La symbolique de Janus à deux visages fait de Janvier un mois spécial, porteur de nombreuses opportunités de croissance et de transformation positive. Les célébrations de janvier tournent autour de l'optimisme pour l'avenir et de la préparation à de nouveaux commencements, le mois incarnant l'espoir et le renouveau, renforçant ainsi le rôle de Janus comme symbole d'optimisme et d'espoir.

Le mythe des nombres trois et sept : Parmi les incitations les plus expressives de la tendance mythique dans le roman figure la magie des nombres, avec la présence dominante de certains nombres magiques dans la plupart des éléments narratifs, notamment le trois et le sept. Le nombre trois a une racine mythique, étant « un symbole d'harmonie pour de nombreux peuples, indiquant les trois phases de la lune : le croissant représentant la jeune femme, la pleine lune symbolisant la femme mature, et la lune décroissante évoquant la vieille femme. Ce nombre est également associé à une autre triade éternelle dans le cycle des saisons : le printemps comme la jeune femme, l'été comme la femme mature, et l'hiver comme la vieille femme » (PHILIPPE 1992) Dans la mythologie romaine, « Junon, Jupiter et Minerve étaient les trois divinités vénérées dans des temples sur la colline du Capitole, centre religieux de la Rome antique, formant la triade capitoline » (MAX 2008, 218) Ainsi, le nombre trois a acquis une aura mythique provenant de sa force symbolique, le rendant l'un des principaux moteurs de la tendance mythique dans le roman. Ce nombre se répète de manière significative dans les détails de la narration, devenant un élément essentiel du récit romanesque. En réalité, l'absence du nombre trois ferait perdre au roman une grande partie de sa richesse sémantique. Alors que le nombre trois est souvent associé à des connotations négatives, le nombre sept oscille entre deux pôles opposés, le positif et le négatif, reflétant la dialectique du bien et du mal, caractéristique de la structure mythique en général, fondée sur des dualités récurrentes comme peuple/pouvoir, et reflétant le caractère dialectique du concept de structure textuelle dans le roman.

La mythologie : L'utilisation de la mythologie dans le roman n'est pas seulement un élément décoratif, mais un outil puissant qui peut être utilisé pour enrichir l'intrigue, développer les personnages, construire le monde narratif, exprimer des thèmes philosophiques et psychologiques, et ajouter du mystère et de la magie. Les mythes offrent un moyen de critique sociale et culturelle, ce qui en fait un outil multidimensionnel qui apporte profondeur et significations supplémentaires au texte romanesque. Le fait que les animaux parlent dans la mythologie est un élément fascinant et contemplatif, car il va au-delà de la réalité tangible pour explorer de nouveaux mondes de spiritualité, de symbolisme et de philosophie. Une analyse plus approfondie de cet élément permet une

compréhension plus complexe des messages et des significations qu'il porte. Les animaux parlants dans la mythologie peuvent représenter un phénomène qui dépasse la réalité tangible, et inclut une analyse plus profonde des thèmes philosophiques et psychologiques.

-Ula d teryel d iwayzniwen ttaggaden ṭtbel d lyịya (Même les ogres ont peur du son du tambour et du mizmar)

La légende de "la peur de l'ogre pour le tambour" reflète une interaction entre la force et la faiblesse, entre l'homme et l'univers extérieur, portant des significations profondes sur la force intérieure de l'homme et sa capacité à surmonter les peurs et les menaces, et à se protéger ainsi que la société. L'homme peut contrôler et chasser l'ogre en utilisant sa force intérieure et le tambour. La légende peut être vue comme une métaphore de la lutte et du dépassement des dangers et des menaces, illustrant la manière dont l'homme peut surmonter ses peurs et prendre le contrôle de son destin.

Les coutumes et traditions : Les coutumes et traditions ne constituent pas seulement une base essentielle d'une société, mais elles font également partie intégrante de sa culture. Elles servent de carte d'identité à l'identité des communautés, leur conférant une distinction particulière par rapport à d'autres sociétés grâce à leurs coutumes et traditions uniques. Elles représentent "le comportement acquis partagé par les membres d'un peuple particulier [...] elles sont aussi un phénomène social représentant un mode de vie, ce qui signifie qu'elles ne peuvent se former et se pratiquer que par la vie en communauté et l'interaction avec ses membres" (FAROUK 2008, 69) Les coutumes sont des pratiques nées du sentiment populaire visant à satisfaire ses désirs et ses besoins vitaux, et restent vivantes à travers le temps et l'histoire culturelle et sociale. Ces coutumes se transmettent de génération en génération par la répétition et l'imitation, leur conférant une autorité invisible sur les individus tirée de la conscience collective ; elles représentent une loi non écrite de la société. Les coutumes et traditions sont "des exigences comportementales, elles vivent de l'inclination de l'individu à se conformer aux types de comportements courants dans le groupe, ainsi que de la pression de rejet collectif de ceux qui les enfreignent" (El-Djohari 1987, 42)

D timecreḍt ur d lawan (L ewzịa avant le moment)

Le roman a utilisé les coutumes et traditions comme moyen de transmettre sa pensée sociale, en rappelant un ensemble de pratiques et de méthodes collectives convenues. Ces pratiques varient dans leurs détails d'une société à l'autre en fonction des spécificités culturelles de chaque société. Ainsi, il est impossible de parler d'une société sans évoquer ses coutumes et traditions pratiquées par les individus et les groupes, qui constituent un lien avec le passé et un gardien du patrimoine. Les coutumes et traditions "imposées et contraignantes, et leur imposition ainsi que leur respect par les individus leur procurent un sentiment de confort et expliquent leur obligation de les suivre. Les coutumes sociales sont la conscience collective" (HALA 2018, 21) Cette conscience collective englobe tous les phénomènes sociaux, qui sont le sujet principal de la sociologie, et l'individu est tenu responsable de tout écart par rapport à ces comportements. Parmi les coutumes et traditions les plus marquées dans le roman à l'étude :

Rituels et croyances : chaque société se distingue par sa culture propre qui la différencie des autres sociétés humaines. Cette culture est le produit de l'accumulation des idées et des expériences transmises de génération en génération au fil des âges. Dans son

sens le plus large, la culture englobe tous les aspects de la vie humaine, qu'ils soient matériels ou immatériels. Les rituels et les croyances populaires occupent une place importante dans cette culture, représentant la partie la plus riche et la plus variée du patrimoine populaire grâce à la diversité de leurs formes et à la profondeur de leur influence. L'étude des rituels et des croyances populaires est l'un des aspects les plus complexes de l'anthropologie culturelle. Contrairement aux coutumes et traditions, qui tirent leur valeur et leur force de leur pratique publique et de leur affichage au grand jour, les croyances populaires restent souvent cachées et secrètes. Elles constituent les forces motrices des actions sociales des individus de manière individuelle et discrète.

-aqadum n yir lfal (La face du mal)

Ces croyances sont le moteur principal de nombreux comportements et actions sociales. Elles influencent les actions des individus même si elles ne sont pas visibles. Les individus sont profondément liés à ces croyances, ce qui en fait une partie essentielle de leur identité culturelle et sociale. Elles émanent "des âmes des membres du peuple par révélation ou inspiration, ou étaient à l'origine des croyances religieuses islamiques, chrétiennes ou autres, puis se sont transformées au fil des générations en d'autres formes nouvelles, sous l'effet du patrimoine ancien" (mohamed El-Djohari 2007, 42) Elles sont le résultat d'un mélange des vestiges des civilisations passées et leur importance réside dans la façon dont elles influencent les décisions quotidiennes et les interactions sociales. Elles fonctionnent comme des règles non écrites guidant les comportements et préservant le patrimoine culturel à travers les générations. Les croyances se mêlent souvent de manière complexe et profonde aux coutumes populaires, chaque coutume étant liée à une croyance populaire spécifique, qui reste cachée dans les cœurs. Cette croyance se cristallise avec le temps et prend des formes variées, allant de l'exagération à la réalité, et se distingue par l'influence de l'imagination individuelle, ce qui lui confère un caractère unique et spécial. Cette relation imbriquée entre coutumes et croyances se manifeste dans la manière dont les individus interagissent avec leurs traditions. Par exemple, une coutume particulière peut être accompagnée d'une croyance cachée expliquant sa persistance ou lui conférant un sens plus profond. Ces croyances sont souvent le produit d'expériences partagées et d'héritages historiques, agissant comme des liens invisibles reliant les générations actuelles à celles du passé, et renforçant le sentiment d'appartenance et d'identité culturelle.

-Religieux

D ljamuεa (Vendredi) : Le vendredi porte de nombreuses significations spirituelles et sociales dans la religion islamique. C'est une occasion de renouveler l'esprit et de rapprocher les musulmans de Dieu et les uns des autres. Le vendredi est considéré comme un jour consacré à l'adoration et au rappel de l'importance de Dieu et de son obéissance. Les musulmans sont encouragés à accomplir la prière du vendredi et à écouter les deux sermons qui contiennent des messages religieux et moraux bénéfiques. Plusieurs versets du Coran soulignent l'importance du vendredi, comme le verset suivant : "Ô vous qui croyez ! Quand on appelle à la prière du vendredi, accourez à l'invocation de Dieu et laissez tout commerce. Cela est bien meilleur pour vous, si vous saviez" (Coran). Le vendredi est une nouvelle occasion pour la semaine à venir, où les musulmans sont incités à se repentir, à se renouveler spirituellement et à corriger leurs relations avec Dieu et les gens. Ils cherchent

à accomplir de bonnes actions et des obéissances, espérant la récompense promise par Dieu en ce jour béni.

zẓullen (Priez) : La prière dans l'islam a une profonde symbolique et une grande importance. Ce n'est pas seulement un acte d'adoration, mais aussi un moyen de communiquer avec Dieu et d'atteindre la spiritualité et la proximité avec Lui. Les musulmans cherchent à réaliser la spiritualité et la purification intérieure, considérant la prière comme un moment de méditation et de concentration sur Dieu pour atteindre la tranquillité mentale. C'est également un moyen de communiquer avec Dieu, de montrer son obéissance à Ses ordres, de Lui exprimer sa gratitude pour Ses bénédictions et de se rappeler l'importance de se tourner vers Dieu en tout temps.

ula d lefjer tikwal ur t-tettẓalla ara, ccix ad d-yedden (Parfois, ils ne prient pas l'aube) :

mi tekfa tazallit tefka lfattiḥa (Elle a prié après avoir terminé la prière) : La sourate Al-Fatiha dans l'islam est plus qu'une simple sourate coranique ; elle est un symbole de foi, de tranquillité et de guérison spirituelle. Elle renferme de nombreuses valeurs et significations religieuses et morales que les musulmans appliquent dans leur vie quotidienne. Dans ce contexte, Al-Fatiha désigne la supplication, qui est ce que le fidèle récite à la fin de la prière.

(Dans le passé, ils sacrifiaient leurs enfants, jusqu'à ce que le prophète Abraham sacrifie son fils Ismaël)

L'utilisation de l'histoire du prophète Ismaël (paix soit sur lui) dans le roman peut ajouter de la profondeur et du sens au texte. Cette histoire contient de nombreuses valeurs et leçons qui peuvent être utilisées pour renforcer l'intrigue et approfondir la compréhension des personnages et des événements. L'histoire du prophète Ismaël et de son père, le prophète Abraham (paix soit sur eux), met en valeur la valeur du sacrifice et de l'obéissance aux ordres de Dieu. Cette valeur peut être utilisée dans le roman pour représenter le sacrifice de soi pour des objectifs nobles ou de grandes causes. De plus, elle montre la confiance du prophète Abraham et de son fils (paix soit sur eux) en la capacité de Dieu à accomplir l'impossible. Cette utilisation peut être bénéfique pour représenter la confiance et l'espoir en Dieu face aux défis et aux difficultés.

- **Arts populaires** : Aussi connus sous le nom d'arts populaires, ils sont l'un des éléments d'influence populaire.

- **Musique et danse** :

(Les invocations religieuses et Tibuyarin) Les invocations religieuses enrichissent le roman en ajoutant de la profondeur spirituelle et culturelle, surtout à travers le personnage de Malha. Tibuyarin améliore la poésie kabyle en reflétant le patrimoine culturel et en rendant les poèmes plus captivants.

Tajmaɛt : Ce terme en kabyle désigne à la fois le "jama'a", un conseil de notables gouvernant le village, et l'endroit central où ce conseil se réunit. "Tajmaɛt est la forme kabyle de l'arabe (جماعة) Les kabyles appliquent ce mot à l'assemblée du village, mais aussi à un bâtiment public garni de bancs de pierre dans lequel la djemaa se réunit..." (HANOTEAU, p. 07)

Conclusion

L'intégration du patrimoine populaire dans le roman est un moyen efficace d'enrichir et d'approfondir le texte tant sur le plan culturel qu'intellectuel. En incorporant ces éléments, les écrivains créent des œuvres littéraires qui touchent à la fois les émotions et l'intellect, tout en préservant et transmettant le patrimoine culturel aux générations futures. Par exemple, dans "La Nuit et le Jour", l'auteur mêle habilement le patrimoine culturel, matériel et immatériel, avec une approche moderne et créative, conférant ainsi au roman une originalité certaine. Le patrimoine culturel populaire, qu'il soit matériel ou immatériel, joue un rôle crucial dans la construction et le développement du roman, favorisant l'innovation et l'émergence de nouvelles sensibilités dans l'écriture. Cette interaction entre l'écrivain et le patrimoine ne se limite pas à une simple imitation, mais repose sur une profonde interaction artistique qui permet d'exprimer les aspirations de l'auteur. Le roman algérien, et plus particulièrement le roman berbère, a embrassé le patrimoine populaire dans toutes ses formes et couleurs. Il témoigne de la créativité des textes qui évoluent et perdurent en restant proches des goûts et aspirations du peuple. La présence du patrimoine populaire dans le texte permet d'explorer en profondeur la société berbère, révélant ses coutumes, traditions, normes et rituels profondément enracinés. Les proverbes, énigmes populaires et autres formes de littérature orale enrichissent le texte créatif en accentuant ses significations et en exprimant les préoccupations et émotions des personnages, rendant le texte accessible à une diversité de voix présentes dans la société.

Références

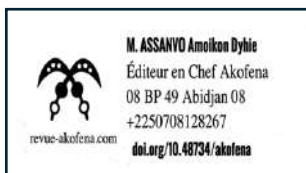
- Abdelhamid, B. (2006). Dans la culture populaire algérienne, histoire, enjeux et manifestations, Algérie, Dar Ousama pour l'imprimerie, l'édition et la distribution
- Abdelhamid, B. La littérature populaire algérienne, étude des formes de performance dans les arts populaires en Algérie », Algérie, Dar Al-Qasba.
- Abdelmajid, A. (1969). L'écrivain arabe et les problèmes de l'époque contemporaine, Bagdad, Al-Qalam, Ministère de la Culture.
- Adolph, H & Aristide, L. La Kabylie et les coutumes kabyles, Paris, Imprimerie nationale, vol. 02.
- Ahmed, A. (1953) Dictionnaire des coutumes, traditions et expressions égyptiennes, Le Caire, Imprimerie du Comité de rédaction.
- Amar, M. (1990) Id d was « La nuit et le jour », ALGERIE, Edt ayamun .
- Asmaa Mohamed, I. (2011). Authenticité et occidentalisation dans le roman arabe, le roman de HaidarHaidar comme modèle, étude appliquée », 1ère éd., Irbid, Jordanie : Le Monde des livres modernes pour l'édition et la distribution.
- Atef, Atiya. (1993). La société, la religion et les traditions, étude sur la relation entre culture, religion et politique, 1ère éd., Liban, Grous Press.,
- Djamilia, J. (2007). Encyclopédie des énigmes populaires, 1ère éd., Algérie, Dar Al-Hadara pour l'édition et la distribution.
- Farouk, A. M. et Mervat, E.O. (2008). Études sur le patrimoine populaire, Alexandrie, Égypte, Dar Al-Ma'arifa Al-Jam'iya.
- Hayat, B. (2023). L'utilisation du patrimoine dans la chanson kabyle, étude analytique des chansons de Lounès Aït Menguellet, Revue Rawaffid vol, 7 n 3.
- Mahmoud, Q. (1983). Du patrimoine arabe islamique, son origine, son développement et sa renaissance, étude analytique, Université du Qatar.

- Max, S. et Roda, H. (2008) Dictionnaire des mythes, traduction de Hanna Abboud, Damas, Dar Aladin pour l'édition, la distribution et la traduction, 3e éd.
- Mohamed, E. & AUT. (1978). Étude scientifique des croyances populaires », guide de travail de collecte du patrimoine populaire, vol. 1, 1ère éd, Le Caire, Dar Al-Kitab pour la distribution.
- Mohamed, E. Sen, E. Faten, A. (2007). Le patrimoine populaire dans un monde changeant - Étude sur la reproduction du patrimoine, Le Caire, Aïn pour les études, 1ère éd.
- Nabila, I. (1974). Formes d'expression dans la littérature populaire, Egypte, Dar Al-Nahda Al-Masriya pour l'édition et la distribution.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, (2006). Le patrimoine culturel immatériel » Paris.
- Philippe, S. (1992). Les symboles dans l'art - religions - vie, Damas, Dar Damas.
- Samia, H. (1983). La culture et la personnalité, étude en sociologie culturelle, Beyrouth, Dar Al-Nahda Al-Arabiya.
- Slim, J. (2003). La culture arabe, questions de développement et d'avenir, Beyrouth, Centre d'études de l'unité arabe, 1ère éd.
- Talal, M. Le patrimoine culturel immatériel, le patrimoine vivant des peuples, Madad Centre pour les recherches et les études, Serbie, Série des papiers de Damas, n° 4.
- Watfa, H. (1988). Le patrimoine : son impact et son utilisation dans le théâtre de Tawfiq al-Hakim, Le Caire, Dar Ibn Rushd pour l'imprimerie et l'édition.

Attestation de publication

Soumission 08/09/2024

Publication : 01/12/2024



ENSEIGNANTS-CHERCHEURS FACE AU BURN-OUT : ÉCHAPPER À L'USURE

Faïza BENABID

Laboratoire de recherche Didactique Des Langues

École Normale supérieure de Sétif / Algérie

f.benabid@ens-setif.dz

Résumé : Les changements récents au sein des institutions universitaires ont attiré l'attention sur de nouveaux risques psychosociaux qui ont non seulement un impact sur le bien-être physique, mais ont également un effet significatif sur la santé mentale, entraînant le syndrome d'épuisement professionnel. Les principales sources de ces aléas comprennent les attentes de plus en plus exigeantes des étudiants, des réformes universitaires et des progrès des technologies de l'information et de la communication. Ces facteurs contribuent au développement et à la prévalence du burn-out chez les enseignants-chercheurs, confrontés à une combinaison de pressions, d'exigences professionnelles et de ressources limitées. Cette étude offre une compréhension plus complète et intégrée de la relation entre les exigences du travail et le burn-out, tout en suggérant des pistes potentielles d'amélioration.

Mots-clés : burn-out, enseignant-chercheur, climat de travail, pénibilité, santé mentale.

TEACHER-RESEARCHERS FACED WITH BURN-OUT: ESCAPING WEAR AND TEAR

Abstract: Recent changes within academic institutions have drawn attention to new psychosocial risks that not only have an impact on physical well-being but also have a significant effect on mental health, leading to burnout syndrome. The main sources of these hazards include the increasingly demanding expectations of students, university reforms, and advances in information and communication technologies. These factors contribute to the development and prevalence of burn-out among teacher-researchers, who are faced with a combination of pressures, professional demands, and limited resources. This study offers a more comprehensive and integrated understanding of the relationship between work demands and burn-out, while suggesting potential avenues for improvement.

Keywords: burn-out, teacher-researcher, work climate, hardship, mental health.

Introduction

Les enseignants-chercheurs font face à des environnements de travail de plus en plus exigeants, et leur présentent une multitude de défis et souvent des attentes conflictuelles, soit une formation de haute qualité à des classes nombreuses tout en s'efforçant d'obtenir une publication rapide de leurs recherches. Plus encore, ils sont aussi confrontés à des pressions pour être performants, mener des recherches scientifiques innovantes et gérer des ressources financières limitées. Ajoutons qu'ils doivent exceller dans leurs études tout en faisant preuve de com-

pétences en gestion et en entrepreneuriat. Il ne fait aucun doute que cet environnement professionnel, marqué par des exigences croissantes et des situations de stress fréquentes, peut avoir des conséquences néfastes sur la santé des chercheurs universitaires. Une conséquence particulièrement préoccupante est l'émergence du burn-out, un syndrome qui représente la manifestation la plus grave du stress lié au travail. De nombreuses recherches publiées ont démontré que le burn-out et d'autres problèmes psychosociaux se propagent parmi les enseignants. En mettant en œuvre une recherche systématique sur le sujet même des enseignants-chercheurs, Watts et Robertson soulignent que les niveaux du burn-out dans le domaine de l'enseignement supérieur sont remarquables. « Comparables aux valeurs moyennes pour le personnel enseignant des écoles élémentaires et secondaires et le personnel de la santé. » (Watts & Robertson, 2011 : 43). Mais qu'entend-on au juste par syndrome de burn-out ? Compte tenu de son caractère commun parmi les enseignants-chercheurs, avec des taux de prévalence compris entre 10 et 20 %, il existe un scénario de plus en plus complexe caractérisé par une disparité entre les ressources disponibles et les besoins. Cela met en évidence la nécessité d'enquêtes plus approfondies sur les corrélations négatives et positives potentielles qui peuvent exister entre les exigences du milieu professionnel et l'épuisement professionnel.

Au fur et à mesure que nous approfondissons notre enquête, nous sommes confrontés à la souffrance et au mal-être vécus par les enseignants-chercheurs, qui se sentent dépassés par le flux constant de « demandes » et d'exigences qui leur sont adressées. Certains d'entre eux sont incapables de s'adapter, car ils ne peuvent plus faire face, ce qui les rend potentiellement candidats au burn-out. Un certain nombre d'études sur les facteurs de risque et les facteurs de protection contre ce syndrome, en particulier, font une partie de la problématique sans sens. La question peut être abordée sous un autre angle en étudiant l'expérience d'un épuisement professionnel, tout en accordant une attention particulière au vécu personnel. En effet, l'expérience de ces professeurs-chercheurs peut apporter des renseignements essentiels sur les facteurs qui peuvent provoquer un burn-out, ainsi que sur les ressources pratiques pour le surmonter et les mesures de protection qui peuvent être mises en place. Grâce à une évaluation complète de la rencontre avec les participants, nous pouvons explorer différents aspects et étudier les stratégies mises en œuvre pour lutter contre le burn-out. Cela nous permet de proposer des méthodes de soins et de prévention nouvelles et inventives. L'analyse du corpus de recherche indique que pratiquement toutes les études dépendent des questionnaires comme principale méthode de collecte de données. Au vu de ce premier constat, il est apparu pertinent d'aborder la thématique du burn-out chez les enseignants-chercheurs dans un contexte plus large. Cela implique non seulement d'analyser les facteurs qui conduisent à leur fatigue, mais également de leur fournir une plateforme leur permettant de partager librement leurs expériences. Ces éléments nous incitent à formuler un ensemble de questions, avec l'ambition de trouver des réponses : comment se manifeste le burn-out chez les enseignants-chercheurs ? Quelles sont les stratégies employées pour le surmonter et l'importance accordée à une expérience aussi difficile ?

Dans l'étude de cas, nous avons opté pour la mise en avant des expériences personnelles des enseignants-chercheurs. Dès lors, le recours à une étude de cas serait la plus adaptée. On utilise fréquemment cette méthodologie de recherche dans le domaine clinique, en particulier en psychothérapie. Elle suggère de présenter la description de la personne, son historique, ses

symptômes et l'évolution du trouble pendant le suivi. La base de cette approche est de reconnaître la singularité de chaque personne et de comprendre l'influence des événements importants sur elle. L'analyse a été réalisée en deux étapes distinctes. Dans un premier temps, nous avons recueilli des informations sur les enseignants interviewés. Nous les avons ensuite structurées pour créer une construction qui donne du sens. Cette mise en forme peut prendre différentes formes, en fonction du paradigme sélectionné, allant d'un rapport le plus objectif possible à une interprétation du sens du discours. De ce fait, notre travail se focalisera sur une rencontre ponctuelle qui retracera l'histoire du participant lors de son épuisement professionnel. Le niveau de burn-out est défini en prenant en considération la personne, son environnement, ses idées et le sens qu'elle donne.

1. De l'épuisement professionnel au burn-out

Le concept d'épuisement professionnel est introduit dans l'histoire médicale par le psychiatre français Claude Veil en juin 1959, qui écrit dans son article intitulé « Les états d'épuisement » que : « L'état d'épuisement est le fruit de la rencontre d'un individu et d'une situation. L'un et l'autre sont complexes et l'on doit se garder des simplifications abusives. Ce n'est pas simplement la faute à telle ou telle condition de milieu, pas plus que ce n'est la faute du sujet. » (Veil, 1959) Claude Veil évoque aussi que le sentiment d'épuisement survient lorsqu'on atteint un seuil : « Tout se passe comme à la banque : tant qu'il y a une provision, les chèques sont honorés sans difficulté, quel que soit leur montant. Mais dès qu'on se trouve à découvert, le tirage, si petit soit-il, devient impossible. Chaque individu possède ainsi un certain capital, une marge d'adaptation, plus ou moins large, et qui lui appartient en propre. Tant qu'il reste à l'intérieur, en homéostasie, il peut en jouer indéfiniment. S'il vient à la saturer, la fatigue (le relevé de compte) l'en avertit ; s'il continue, même le plus petit effort supplémentaire va le conduire à la faillite, il se désadapte. Cherche-t-il des expédients de trésorerie ? Ce sera le dopage, le café, l'alcool surtout. » (Veil, 1959) À la définition proposée par Veil, il faut bien sûr ajouter que le mérite du développement du syndrome d'épuisement professionnel est souvent attribué au psychanalyste allemand Herbert Freudenberger, qui, en 1971, a inventé le terme pour décrire le déclin de l'enthousiasme des bénévoles qui consacraient leur temps à aider les personnes aux prises avec une toxicomanie. Ces jeunes volontaires engagés, qui ont travaillé sans relâche dans des centres gratuits de traitement de la toxicomanie, se sont retrouvés découragés après un an de service, aux prises avec la détresse émotionnelle et la fatigue physique. Freudenberger a décrit l'état d'épuisement émotionnel comme le syndrome de burn-out « BOS », dans son article influent intitulé « Burnout du personnel », en présentant l'explication suivante : « En tant que psychanalyste et praticien, je me suis rendu compte que les gens sont parfois victimes d'incendie, tout comme les immeubles. Sous la tension produite par la vie dans notre monde complexe, leurs ressources internes en viennent à se consumer comme sous l'action des flammes, ne laissant qu'un vide immense à l'intérieur, même si l'enveloppe externe semble plus ou moins intacte. » (Freudenberger, 1974) La psychologue américaine Christina Maslach étudie et analyse pour la première fois le concept du burn-out professionnel (Maslach, 1982) lequel, à ses yeux, renvoie à un état psychologique et physiologique qui résulte de l'accumulation de facteurs de stress professionnel. Il résulte d'un ensemble de facteurs stressants qui se développent progressivement au fil du temps et serait

causé par des réactions de stress quotidiennes qui affaiblissent l'individu. Maslach avait défini le syndrome d'épuisement professionnel comme un processus de détérioration du rapport subjectif au travail à travers trois aspects : l'épuisement émotionnel, le cynisme envers le travail ou l'indifférence, la diminution de l'épanouissement personnel au travail ou de l'efficacité professionnelle. Conséquemment, le burn-out est perçu principalement comme une maladie qui se manifeste lorsque l'on investit trop dans des tâches qui nécessitent un effort humain considérable, ce qui entraîne une diminution progressive de l'idéal, de l'énergie et des objectifs poursuivis. (Gérard, VALLÉRY. & Sylvain, LEDUC, 2012).

2. Clinique du syndrome de burn-out

S'il s'agit d'une manifestation classique du burn-out, l'épuisement est en réalité plus complexe et peut être expliqué par un processus qui englobe d'autres aspects. Les recherches scientifiques, notamment celles de Christina Maslach, ont permis de définir le burn-out comme un processus de dégradation du rapport subjectif au travail à travers trois dimensions : (a) l'épuisement émotionnel, (b) le cynisme vis-à-vis du travail et (c) la baisse de la satisfaction personnelle au travail.

2.1. L'épuisement émotionnel

L'aspect principal et fondamental du burn-out est l'expérience d'un épuisement émotionnel, mental et physique. Il s'agit de la première indication de l'épuisement professionnel, caractérisé par un épuisement écrasant résultant d'une exposition continue à des facteurs de stress continu (tels qu'un environnement de travail très exigeant et un manque de ressources et de soutien pour le gérer). Cet état de fatigue finit par devenir une maladie chronique, rendant les périodes de repos habituelles (telles que le sommeil, les week-ends et les vacances) inadéquates pour la récupération.

2.2. Le cynisme vis-à-vis du travail

Le cynisme représente une autre dimension du burn-out. La personne adopte une attitude négative, rigide et indifférente envers son travail et les personnes qui l'entourent. Il se détache progressivement de son travail, de la structure dans laquelle il travaille et établit une frontière entre lui et les autres. Inconsciemment, il déshumanise les autres en les isolant. La seconde dimension représente en quelque sorte une tentative de la personne de préserver sa propre identité face aux exigences émotionnelles du travail auxquelles il ne peut plus faire face.

2.3. La baisse de la satisfaction personnelle au travail

La diminution de la satisfaction personnelle au travail se traduit, quant à elle, par l'impression d'une baisse de l'efficacité professionnelle, voire, dans les cas les plus graves, par un sentiment d'inexistence et d'incapacité. La personne éprouve le sentiment de ne pas pouvoir aider les autres et faire son travail de manière efficace. Elle est méfiante envers ses compétences et remet en cause ça. C'est alors que se manifeste la dévalorisation de soi, la culpabilité et la démotivation. D'un point de vue comportemental, cela peut se manifester par un présentéisme, caractérisé par des absences excessives et improductives au travail, ou par un absentéisme.

3. Éléments méthodologiques

Nous avons mené une étude qualitative auprès d'enseignants-chercheurs algériens qui propose de se focaliser sur l'analyse du vécu à un niveau personnel et s'attache à saisir une expérience subjective, singulière par définition. La comparaison des expériences vécues ne vise pas à tirer des conclusions générales. Le fait de rester à un niveau individuel permet préalablement de comprendre de manière la plus complète possible l'expérience subjective des intervenants en exposant le parcours personnel de chaque enseignant-chercheur. Dans un cadre théorique phénoménologique, notre approche consiste à analyser des cas pour comprendre les expériences vécues, les perceptions et le sens qui leur sont attribués, tout en reconnaissant le caractère unique de chaque participant et en mettant l'accent sur les similitudes sans recourir à la généralisation. Pour la collecte des données, nous avons opté pour des entretiens individuels semi-directifs destinés à permettre une compréhension approfondie des phénomènes entourant le stress et la souffrance professionnelle. Ces entretiens approfondis ont été menés auprès de trois enseignants-chercheurs représentant différentes disciplines, établissements et grade. Par ailleurs, nous avons veillé à une variation du sexe, de l'âge, de l'état civil et du nombre d'enfants parmi les participants (voir le tableau 1). L'objectif est de capturer une gamme de circonstances. Les entretiens ont eu lieu entre janvier 2024 et février 2024, d'une durée d'une heure. Chaque entretien a été accompagné d'un document comprenant les sujets et les extraits correspondants, structurés en trois grandes parties : avant le burn-out, pendant le burn-out et l'interprétation de ce qui a été vécu. Ils ont été majoritairement réalisés en français. Les participants ont aussi eu l'occasion de parler en arabe dialectal, une liberté que certains ont appréciée quand leur désarroi face à la description de leur quotidien était crucial. Chaque entretien a été enregistré à l'aide d'un dictaphone, puis intégralement retranscrit pour les besoins de l'analyse.

Code	Grade	Discipline	Sexe	Âge	État civil	NB. Enfants	Durée	Arrêt de travail
R01	Maître de conférences A	Histoire	F	46	M	3	1h	Il y a 7 ans, durée de 5 mois
R02	Maître de conférences A	Anglais	F	36	M	2	44mn	Il y a 5 ans, durée de 8 mois
R03	Maître de conférences B	Langue Arabe	M	44	M	2	45mn	Il y a 2 ans, durée de 10 mois

Tableau 1 : récapitulatif des participants

4. Analyse des cas

-Présentation et parcours professionnel de Nadia

Nadia, 46 ans, maman de trois enfants. Enseignante-chercheuse au département d'Histoire, nommée à l'université depuis 15 ans. Une personne attentive, dynamique, dévouée et engagée qui figure parmi les meilleures enseignantes dans sa spécialité, appréciée pour la qualité de son profil. Formée et diplômée de l'université de Paris 8, elle a choisi ce métier par passion de l'histoire transmise par ses professeurs, dont elle est extrêmement reconnaissante pour leurs conseils et encouragements. Consciente de son engagement professionnel, avec très peu d'absences au début de sa carrière, une véritable volonté de se perfectionner. Passionné par sa discipline, estimant son travail comme étant réalisé de manière extrêmement satisfaisante. Elle apprécie énormément l'enseignement et l'échange avec ses étudiants, qui font preuve

d'excellence dans leur étude. Il semble que tout devrait être parfait. Néanmoins, elle serait en train de vivre une période de burn-out.

4.1 Avant le burn-out

Sa première expérience de burn-out remonte à environ sept ans. Nadia éprouvait de plus en plus de fatigue, elle se sentait dépassée jusqu'à ce qu'elle s'enfonçât peu à peu dans une profonde tristesse et perdait progressivement l'énergie nécessaire pour accomplir son travail. Elle était pleinement impliquée dans un projet important avec sa collègue dans le laboratoire, sans bénéficier d'une reconnaissance supérieure pour les efforts qu'elle avait déployés. Les deux chercheuses avaient fait appel à des moyens matériels et financiers supplémentaires à plusieurs reprises, mais elles ont été complètement ignorées : c'est là que gît le mal ! Leur travail, hautement apprécié, était utile à l'ensemble de l'université, mais la direction ne répondait pas à leur demande. L'effort supplémentaire que cela impliquait n'était pas payé. Nadia et sa collègue ont achevé leur projet dans les temps, mais en étant épuisées. Le plus important est qu'elles étaient toutes les deux très exigeantes et avaient un idéal du métier très élevé. Sauf que ce qui s'est passé a entraîné la défaillance de Nadia. Elle avait à un certain moment une mauvaise estime de soi, compensée par un investissement excessif dans le domaine professionnel, ainsi qu'un rythme de vie inéquilibré, car elle ne disposait d'aucun espace personnel. À l'évidence, on peut facilement comprendre qu'elle ressentait un manque de liberté, de temps pour elle-même. C'était sa vie familiale et son travail. Et à l'époque, elle n'était pas capable de tenir compte de ses besoins, mais elle avait acquis depuis une connaissance : écouter le message transmis par ses émotions, par son corps, afin de comprendre ce dont elle bénéficiait.

-Pendant la traversée du burn-out

Nadia se sent épuisée à mesure que ses efforts d'amélioration ne se traduisent pas par des résultats concrets. Dans son récit, il est difficile de déterminer à quel moment elle s'est arrêtée pratiquement. Mais l'influence de son entourage, notamment sa famille qui la suivait, a joué un rôle essentiel dans sa prise de conscience : elle lui a fait remarquer qu'elle avait l'air triste et introvertie. Lors de son arrêt, Nadia a exprimé son souhait de se déconnecter totalement de son travail. Pour elle, l'université était devenue une source d'inquiétude. Ainsi, il a fallu se retirer pour se concentrer sur elle et favoriser une meilleure amélioration. Elle s'est donc décidée à s'écouter et à prendre les mesures requises pour consulter un psychologue et s'est rendu compte de son épuisement après son arrêt. Nadia a également vécu une phase d'incertitudes, d'interrogations et de réflexion sur sa carrière, ses aspirations et ce qui la consolait.

4.2 Interprétation du vécu

Le récit de Nadia suggère qu'elle ne s'est pas sentie soutenue, écoutée ou même considérée, alors qu'elle traversait une période extrêmement difficile. Elle exprime aussi un certain mécontentement vis-à-vis de l'équipe pédagogique et affirme que devenir enseignante à l'université ne se résume pas à transmettre les connaissances dans une spécialité donnée ; cela nécessite par ailleurs un investissement considérable de la part des étudiants en général. La formation n'est pas donc axée sur l'ensemble des aspects liés à la maîtrise de classe ou à l'obligation d'accompagner les étudiants au-delà de la branche enseignée. L'on peut donc supposer que Nadia ait développé des sentiments de colère et de mécontentement envers ses étudiants et l'équipe pédagogique. La colère indirecte à l'égard des étudiants peut s'expliquer par le fait qu'ils ne sont que le résultat d'une direction qui ne leur apporte pas d'aide et le soutien nécessaire. Nadia ressentait le sentiment de désapprobation envers son entourage et décrit l'épuisement professionnel comme une « montagne à gravir ». Elle avait l'impression de devoir faire beaucoup d'efforts pour atteindre le sommet. Lorsqu'elle atteint la cime, les difficultés ont commencé à diminuer au fur et à mesure qu'elle pouvait se reposer et redevenir normale. L'image de la montagne illustre clairement que Nadia n'est pas passée d'un état à un autre en un clin d'œil. Ayant été confrontée à un burn-out intense, elle a mûrement réfléchi à la possibilité d'une reconversion. Cela l'a finalement amenée à penser qu'elle souhaitait toujours être professeur à l'université. Elle était convaincue qu'elle pouvait trouver son bonheur dans ce domaine. À contrario, son comportement se manifeste, car elle avait pour objectif de maintenir une distance optimale et un équilibre entre sa vie professionnelle et sa vie privée. Ainsi, elle a réussi à redéfinir la place que le travail occupe dans sa vie, ce qui semble lui convenir plus.

4.3 Présentation et parcours professionnel d'Ines

Issu du département de Lettres et Langues Anglaise et enseignante- chercheuse, Ines est titulaire d'un doctorat en littérature anglaise depuis 12 ans. Elle a eu l'opportunité d'apprendre l'anglais dès son plus jeune âge, puis de le pratiquer tout au long de sa scolarité et de sa carrière, car elle est anglophone de formation. Son parcours d'enseignante a débuté dans des écoles privées, puis dans une école internationale où elle a accumulé une solide expérience. Tout au long de son activité professionnelle, elle a été promue et a pu occuper d'autres postes de responsabilité en plus de l'enseignement. Il y a cinq ans, presque jour pour jour, la vie d'Ines avait chamboulé suite à une série d'événements imprévus : un trajet domicile-travail qui rend son travail extrêmement fatigant (épuisement physique), une charge excessive d'activités para-pédagogiques, bureaucratiques et même techniques. Ines ressentait une pression constante et éprouvait de plus en plus de difficultés à se concentrer, notamment pendant la nuit. Décidément, la jeune chercheuse refusait de se rendre compte de ce qui lui arrivait, se disant qu'elle avait deux enfants, une carrière réussie et ne pouvait pas être épuisée... À vrai dire, Ines ne prévoyait aucun ralentissement ! Cependant, un jour, elle était extrêmement épuisée et a pris une pause de trois mois : l'engrenage vicieux du burn-out a commencé.

4.4 Avant le burn-out

Travailler des heures supplémentaires lui a demandé un investissement considérable d'énergie physique et morale. La volonté de réaliser les choses de la meilleure façon possible l'a conduit à consacrer beaucoup de temps à l'université. Une charge de travail excessive aura inévitablement des répercussions tangibles en termes de fatigue et d'aggravation des risques d'arrêt maladie et de surcharge. Bien que cette responsabilité ne l'ait pas perturbé immédiatement et que son burn-out ait commencé à se manifester des années plus tard, on peut comprendre que la charge de travail a commencé à être importante dès le début et a progressivement augmenté son impact au fil du temps. Le problème d'Inès est qu'elle n'a pas de fin définitive à ses journées de travail. C'est ainsi qu'elle était constamment prise, ce qui la rend difficile à gérer. D'autres difficultés sont associées à son métier, ce qui a entraîné son épuisement. Inès accorde une grande importance à saisir le moment présent. Toutefois, le métier d'enseignante universitaire lui exige de toujours penser à l'avenir. Elle souligne ainsi l'importance d'anticiper et insiste dans son discours sur le fait que cette faculté lui demande suffisamment d'énergie et entraîne une augmentation de son travail. À cela s'ajoute la nécessité d'être polyvalent et adaptable. Inès est allée plus loin : elle assure des cours d'anglais à des doctorants en biochimie afin de leur permettre de se familiariser avec un document scientifique (article scientifique, lecture et compréhension de données numériques...). Le fait de devoir toujours penser aux activités extra-académiques afin de leur donner des opportunités de pratiquer davantage et de promouvoir la langue anglaise et sa culture. Cette façon de travailler semble engendrer un fardeau dont l'effet doit avoir un impact important sur la progression de son épuisement. Le burn-out d'Inès s'est donc développé en fonction de divers éléments. A priori, une charge de travail importante est enregistrée en raison de son engagement professionnel, ainsi que de son engagement académique et de son workaholisme¹, ce qui a entraîné une gestion complexe et un écart trop important entre ses attentes et ce qu'il lui a été confié. Assez vite, Inès s'est rendu compte que tout a changé en quelques mois. Son mari et ses filles ont constaté qu'elle avait de sérieux problèmes de concentration, car elle ne savait pas encore à ce moment-là qu'elle a sombré lentement, mais sûrement. Certes, elle avait ressenti l'approche du burn-out, mais elle n'a pas écouté... Il semble que son corps se fige. La jeune chercheuse se trouvait totalement immobilisée. Son médecin lui conseille un premier arrêt, puis un deuxième, et puis elle découvre le terme mentionné sur la feuille de son arrêt maladie : « Burn-out professionnel ». Une profonde déception la submergeait ! C'est un fait peu connu, mais elle peut en témoigner : le burn-out a un impact sur les capacités cognitives.

4.5 La phase de burn-out

Son travail l'avait épuisé, moralement, mais surtout physiquement, et s'était soldé par un burn-out. L'enseignante du supérieur mentionne entre autres une fatigue en permanence, l'étourdissement, le vertige, le manque d'appétit, les crampes et une faible capacité d'endurance physique. Une sensation d'un corps incapable de supporter ce qui se passe, un malaise et surtout une détresse respiratoire. Son sourire était volatilisé. Des difficultés d'endormissement ou de

¹ Le workaholisme se définit de différentes manières. En général, il se caractérise par des heures de travail excessives (au-delà des exigences professionnelles ou financières), par le fait de penser continuellement au travail et par un manque de plaisir au travail, qui n'ont aucun rapport avec les exigences réelles du travail.

cauchemars en pleine nuit. Il semblait que sa famille était perdue et préoccupée par son malaise. Ines éprouvait de la culpabilité de ne plus être au sommet de sa carrière et de causer des difficultés à sa famille. Elle n'avait alors que 36 ans. À ce moment-là, le médecin lui avait prescrit un arrêt de 16 semaines, l'interrompt pour commencer le télédéclare et s'assurer qu'elle le respecte et se donne certainement un nouveau rendez-vous. Il sera après en mesure de donner son avis sur ce qui se passe et qu'à ce moment-là le mot burn-out sera abordé. Inès a mis quelques jours à accepter ce qui se passait. Une sévère décision à faire après 12 ans de carrière ! Il s'en est passé des choses et elle ne va pas sûrement en oublier. Elle s'est tout d'abord sentie un peu étourdie et gênée, car elle a fait face à des obstacles pour renoncer à ce qui se passait, même après avoir reconnu le burn-out. Il s'agit donc d'une bataille acharnée dès son arrêt contre son épuisement. Le médecin généraliste lui a recommandé une psychologue : C'était une nouveauté pour elle !

4.6 Interprétation du vécu d'Ines

Sur le plan professionnel, Ines était totalement investie. Elle n'avait aucune idée de ce qui se passait au plus profond d'elle. À l'université, elle entretenait une amitié solide avec ses collègues en travaillant avec acharnement au laboratoire de recherche, ce qui l'a extrêmement fatiguée. Toutefois, cela ne la perturbait pas, car elle exprimait un enthousiasme ardent, toujours prête à investir dans de nouveaux projets et s'intériorisait excessivement. La jeune chercheuse désirait prendre en charge tout pourvu qu'il soit bien organisé, tout en mettant fin à toute improvisation. Elle semble d'ores et déjà comprendre que l'envie de tout contrôler peut l'entraîner dans un état de stress et d'anxiété, ainsi que dans une sensation de malaise. Pendant son burn-out, son corps et son esprit étaient fatigués. Elle éprouvait une certaine insécurité, mais la présence et la bienveillance de ses amis et de sa famille l'a énormément soutenue. Elle a donc acquis la capacité de percevoir les moments forts de sa vie et de retrouver confiance en elle, tout en réalisant que c'était son esprit d'étudiante rigoureuse et perfectionniste qui l'avait conduite à cette situation et que ses qualités d'enseignante passionnée, organisée et professionnelle étaient toujours présentes. Ines avait beaucoup réfléchi à la nécessité d'une reconversion. Et, à terme, cela l'a amenée à penser qu'elle souhaitait toujours être enseignante-chercheuse et elle est convaincue que ce domaine lui permettra de trouver son épanouissement. En contrepartie, sa posture est différente. Elle veille autant que possible à maintenir une distance entre sa vie professionnelle et sa vie personnelle.

4.7 Présentation et parcours professionnel de Mohamed Yacine

Mohamed Yacine est enseignant-chercheur en langue et linguistique arabes depuis plus de 15 ans. Il fait partie de l'équipe de rédaction des nouveaux manuels scolaires pour l'enseignement de la langue arabe. Enseignant aguerri, Mohamed était un publiant performant. Il participait à des colloques, dirigeait le laboratoire Langue et linguistique arabe dans le domaine de la syntaxe de l'arabe moderne et était très actif dans la gestion des contrats. Il était très compétent en donnant des cours pointus. Après avoir soutenu sa thèse de doctorat, il a décroché un poste de chercheur à l'université, où il a été une véritable révélation tant sur le plan personnel que professionnel.

Dès qu'il a été recruté, il avait à la fois peur de ne pas réussir à relever ce défi et enthousiasme de pouvoir tout construire. Il s'est très tôt occupé de nombreuses tâches administratives liées au métier d'enseignant-chercheur, qui sont à l'origine des frustrations et contrariétés, bien qu'indispensables. Ces années d'expérience ont été caractérisées par des sentiments souvent intenses, parfois plaisants, et un peu moins. Ce quadragénaire était à la fois passionné et totalement dévoué à sa profession, car il s'est consacré à la recherche et à tout ce qui en découle : la direction et l'animation d'un laboratoire de recherche, les travaux de recherche de ses étudiants, la rédaction de rapports et la publication d'articles.

4.8 Avant le burn-out

Mohamed Yacine a fait face à un burn-out en raison de différents facteurs qui, combinés, ont finalement entraîné son épuisement. Sa perception est influencée par la charge de travail qui se manifeste de diverses manières. En effet, Mohamed Yacine a exercé différentes fonctions à l'université avant son burn-out. En tant qu'enseignant-chercheur, il était chargé de nombreuses tâches administratives, dont la mise en place d'un nouveau laboratoire de recherche axé sur les vulnérabilités et la mobilisation des compétences des chercheurs arabophones. Il assurait également des travaux dirigés et des cours de linguistique arabe, il avait même consacré beaucoup de temps et d'énergie à un projet avec certains de ses collègues. Son rôle d'enseignant-chercheur lui confère une position de premier plan, mais aussi une responsabilité dans tout ce qui touche de près ou de loin ses étudiants. Il convient donc de comprendre que c'est l'accumulation de toutes ses fonctions qui a contribué à son épuisement. Outre une charge constante qui entraîne une fatigue, une colère peut être exprimée par ses paroles. Une colère qui n'est pas seulement le résultat d'une sollicitation de tous côtés de la part de toutes les personnes qui l'entourent, mais aussi parce que personne n'est là pour lui. Il est à la disposition de tous, où il offre sans compter et ne reçoit rien en retour : « *Mes proches sont difficilement enclins à supporter mes paroles réactives sur divers sujets.* » Affirme-t-il. Tout ce qui a été évoqué ci-dessus a entraîné une charge de travail considérable : « Le timing était si serré ». C'est le résultat de journées de travail intenses, avec l'impression de devoir être le plus efficace possible. L'exigence d'une grande efficacité l'a conduit à la tristesse, car il ressentait qu'il n'était pas dans un état d'esprit adéquat pour son travail. Les journées de travail ne suffisaient pas, mais elles sont également intenses en ce qui concerne le type de travail exigé. Mohamed fait ainsi référence à la charge mentale. Cela laisse entendre que son travail est considéré comme étant ardu ou difficile, sans qu'on lui accorde de temps de repos. Cette charge importante l'a également conduit à réduire son taux de travail à plusieurs reprises. Il apparaît donc clairement que la situation était vraiment difficile pour lui et qu'il avait du mal à la ménager. En raison de toutes ces circonstances, il a constaté une baisse considérable de son temps et de sa force. Les conséquences ont été particulièrement visibles lors de la préparation de ses cours. Son manque de temps l'a souvent obligé à improviser. Malgré cela, donner ses cours de cette manière était très épuisant pour lui, bien plus que s'il les préparait à l'avance. Il se sentait prisonnier, « trop de tout » !

4.9 La phase de burn-out

Mohamed Yacine n'a pas immédiatement pris conscience du burn-out, bien qu'il y ait des signes qui auraient pu l'aider à le reconnaître. Il explique qu'il disposait d'un temps de vacances limité et se consacrait à toutes ses responsabilités professionnelles. L'étape initiale de son burn-out s'est d'abord traduite par des signes physiques : une fatigue et des douleurs dans le dos. Une souffrance qui l'épuise et qui le laisse plutôt incertain. D'autres signes ont également été constatés, comme des problèmes de sommeil, des pensées basiques, une concentration difficile et une accumulation de stress constante. Mohamed a réalisé ce qu'il traversait lorsque sa femme l'a interpellé et lui a fait remarquer qu'il était en mauvaise condition. On peut comprendre d'après son récit qu'il s'est focalisé sur son retour au travail et qu'il souhaitait reprendre le plus vite possible. Au fur et à mesure que le temps passe, il ne faisait que travailler et n'avait quasiment aucune activité autre que le travail. On citera le week-end qui était consacré à représenter l'université en tant que conférencier (colloques et conférences).

Au cours de la semaine, il donne des cours tout en menant des travaux de recherche dans son domaine d'expertise et en gérant des séances de travaux pratiques. Mohamed a déclaré avoir « *entièrement explosé en vol* », car il avait du mal à gérer son quotidien. À ce moment-là, il a ressenti le besoin d'être soutenu pour mieux comprendre ses valeurs et déterminer ce qui le motivait dans sa carrière et ce qui était réellement important pour lui au-delà de sa profession. À ce stade, il semble naturel de faire appel à un psychologue. De séance en séance, il progressait en captant ce qui lui arrivait, en faisant des échanges sur son parcours personnel et professionnel et sur les raisons qui le motivaient réellement, mais aussi sur les caractéristiques qui sous-tendaient sa personnalité. Face à cet embarras, Mohamed Y avait compris qu'il devait prendre soin de lui-même physiquement et surtout psychologiquement en se faisant aider par un tiers. Il admet avoir vécu cet accompagnement comme un voyage avec des moments parfois douloureux, mais qui s'est terminé aujourd'hui. Il éprouvait une sensation de soulagement et de légèreté qui a diminué au fil des séances. Le traitement lui a permis de remonter immédiatement la pente en retrouvant rapidement un bon sommeil, de l'apaisement, un mieux-être physique et psychologique.

4.10 Interprétation du vécu

Mohamed Yacine était professionnellement épuisé en raison d'une charge excessive qui l'a fait exploser. Son discours est marqué par l'importance des causes perçues. Cependant, l'étude de plusieurs aspects de son entretien permet de dépasser les causes et de comprendre les significations qu'il attribue à cette expérience et comment son vécu s'articule vers son épuisement. Ce qu'il a traversé a été extrêmement intense pour lui, on peut le comprendre. Il n'était d'ailleurs pas question pour lui de le vivre ainsi, il devait comprendre, faire le point et prendre des mesures différentes, car il a enfin compris que le burn-out est une expérience d'une grande importance. Plus encore, il dit qu'il a pu changer sa vie grâce à cette expérience. Il exprime sa gratitude pour ce qu'il a vécu, car aujourd'hui, après avoir réduit son taux de travail, il a retrouvé du bonheur dans sa vie quotidienne et affirme avoir une qualité de vie qui lui procure un certain bien-être.

5. Discussion

Les résultats ont révélé que diverses raisons ont mené les participants à ressentir un épuisement professionnel. Étant donné que le burnout résulte d'une interaction entre la personne et son travail, il est envisageable d'identifier des facteurs environnementaux et des caractéristiques individuelles à risque. On notera les facteurs organisationnels, liés à la charge de travail, à l'accumulation des différents rôles à l'université et à l'engagement sans relâche au travail, ajoutant l'hostilité de l'environnement professionnel. On notera également les facteurs individuels qui sont liés au fonctionnement de la personne, tels que la situation familiale, les années d'expérience, la personnalité et le perfectionnisme. Nadia, Inès et Mohamed Yacine ont tous les trois évoqué une charge de travail considérable comme un facteur déterminant sur leur épuisement. En effet, la perception de la charge de travail, qu'elle soit qualitative ou quantitative, a impacté leur vie émotionnelle. Ils ont remarqué que certaines missions étaient plus complexes que d'habitude. Le stress au travail peut engendrer des troubles cognitifs, ce qui peut entraîner une diminution de la productivité, de la concentration et une rigidité. Il est perçu comme une défaillance des stratégies mises en œuvre par la personne. Ainsi, les émotions négatives telles que la déception, la frustration, la tristesse et la colère sont donc générées par les sentiments d'échec et d'incompétence. C'est sans doute le suivi psychologique qui a permis à chacun de revoir ses priorités et d'adapter son comportement en fonction des objectifs fixés. Les intérêts se sont diversifiés, offrant ainsi plus de liberté à la vie privée. Cette épreuve leur a donné l'occasion de faire des progrès et ils sont désormais capables de prendre du recul face à une situation en permettant de lâcher prise si nécessaire. Ils ont tous réussi à établir un équilibre dans leur vie professionnelle ou personnelle et en tirent quelques enseignements judicieux.

Au cours des entretiens, les participants ont eu l'occasion d'expliquer les méthodes qui leur ont permis de surmonter leur épuisement, ainsi que celles qui auraient pu être utiles si elles avaient été présentes. Ils ont recouru au repos, à l'acceptation, au travail sur soi, à la pratique d'activités non liées à leur travail et au soutien, notamment en prenant plus sérieusement en compte l'épuisement et en développant une meilleure capacité à reconnaître les signaux par les psychologues. Le burn-out les a énormément paralysés, heureusement qu'ils étaient très bien entourés : la famille, les proches, les collègues, les médecins et surtout les psychologues les ont écoutés et épaulés, sans jugement ni culpabilisation. Ils ont vraiment pris conscience que rien ne changerait pour eux sans du repos, du **Vrai** repos ! L'analyse a révélé plusieurs pistes de prévention et de prise en charge suite à l'épuisement professionnel. En effet, elle a mis en évidence l'importance de l'encouragement de l'entourage personnel et professionnel et la prise en charge des professionnels pour obtenir une aide et surtout un soutien. Il est donc important de s'assurer que les personnes à disposition des enseignants en cas de difficultés soient disponibles, afin de ne pas accentuer le sentiment d'abandon. Ces deux premiers éléments soulignent la nécessité de reconnaître et de considérer la personne souffrante.

L'écoute, la considération et la reconnaissance de la souffrance sont décidément autant d'effets positifs que d'aide pour y faire face. Le soutien est fréquemment mentionné par Granjean (2019) dans les éléments de protection contre le burn-out. L'écoute, la considération et la reconnaissance de la douleur ont autant d'effets positifs que d'assistance pour y faire face. Granjean estime que le soutien est souvent évoqué dans les éléments de protection contre le burn-out, comme le cas des trois enseignants-chercheurs, qui ont tout de même décidé de

consulter un médecin et un psychologue et d'accepter de s'arrêter pendant un certain temps. Une décision qui, au départ, s'est révélée difficile, car l'une des caractéristiques du syndrome est précisément le fait que la personne ne sait pas ou préfère ne pas savoir son état. Mais jugée essentielle par nos intervenants, qui ont tous souligné l'importance de prendre du recul de leur travail et de se reconstruire. S'il est une chose certaine, c'est que les trois professionnels ont repris peu à peu le travail, ce qui a été mentionné comme avantageux dans leur processus de rétablissement. Le retour au travail leur a offert un cadre structurant, sauf qu'il est plus que nécessaire de suivre un processus progressif et de respecter son rythme. (Georges, MION, & Max-André, DOPPIA, 2014).

Conclusion

Notre intention était d'analyser et de comprendre à travers trois récits différents le vécu, les causes et les manifestations du burn-out surmonté par les enseignants-chercheurs. De prime à bord, les sentiments et les émotions ont été mis en avant, ce qui a permis d'accéder au sens et à l'interprétation du vécu. Le témoignage des trois participants a également démontré l'importance multifactorielle des causes du burn-out, qui sont classées en deux catégories principales : les facteurs organisationnels (la charge de travail, manque de soutien, manque de reconnaissance) et les facteurs individuels (le perfectionnisme). Les résultats ont confirmé qu'un lien entre la personne et son travail ne permet pas une adaptation adéquate. Les qualités perfectionnistes des trois enseignants-chercheurs ont également mis en lumière un cercle vicieux qui les pousse à s'épuiser sans cesse jusqu'à leur arrêt de travail. C'est pourquoi le sentiment d'échec a pu être exprimé par la tristesse, la colère, la culpabilité, la frustration, l'incompétence, l'abandon et l'injustice. L'un des principaux résultats de cette étude est le fait que le burn-out et la souffrance qu'il engendre ne sont pas pris en considération et reconnus, chose vexante et qu'on ne peut éviter ! Cela met donc en évidence l'importance de s'engager dans une prévention et une prise en charge plus efficaces de l'épuisement professionnel dans le domaine de l'enseignement supérieur. Sans pour autant oublier que la présence et la disponibilité de personnes ressources semblent constituer un outil de prévention très intéressant pour apporter un soutien, une aide et un sentiment de reconnaissance aux enseignants. Le burn-out n'est pas une fatalité : tel est le constat. Le retour à une vie plus normale reste toujours envisageable, car le fait de ne pas être performant dans une activité professionnelle en raison d'une rupture temporaire ou d'un burn-out n'est ni grave ni négatif en soi. Cela favorise, à moyen terme, soit une évolution de l'activité qui conduit à la découverte de nouveaux environnements, soit des prises de conscience plus profondes sur les moyens de gérer les conditions externes, ce qui nous permet ensuite de poursuivre nos activités dans la vie. Ainsi, une expérience de burn-out peut comporter des aspects positifs et donner une vision différente sur certaines situations.

Références bibliographiques

- Dragan, M. (2022). Determinants of burnout among teachers: a systematic review of longitudinal studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5776. Consulté le [16/06/2024] (22: 31). DOI: 10.3390/ijerph19.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn out. *Journal of social issues*, 30 (1), 159-165.

- Maslach, C & S Jackson, S-E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2: 99-113.
- Maslach, C & Pleiter, M. (2011). *Burn-out, le syndrome d'épuisement professionnel*. Les Arènes, Paris.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definition issues in analyzing a complex phenomenon. In W.S. Paine (éd.), *Job Stress and Burnout*. Sage Publications, Beverly Hills (California).
- Mion, G & Doppia, M-A. (2014). Prise en charge des professionnels souffrant de burnout (podcast). *Le Praticien en anesthésie réanimation*, 18(3), 193-200.
- Valléry, G & Leduc, S. (2012). *Que sais-je ? : Les risques psychosociaux*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Veil. C. (1959). Les états d'épuisement. *Le Concours médical*. Paris, p. 2675-2681.
- Watts, J & Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: A systematic literature review. *Educational Research*, 53, 33–50. doi:10.1080/00131881.2011.552235.

Attestation de publication

Soumission 03/09/2024

Publication : 01/12/2024



ABFASSUNGSSCHWIERIGKEITEN EINER WISSENSCHAFTLICHEN ARBEIT BEI DAF-STUDENTEN AN DEM UNIVERSITÄTSBEREICH HERAUSFORDERUNGEN UND PERSPEKTIVEN

Oussama Abi Djad HATTABI

Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algerien

ORCID ID: 0009-0002-5305-7273

hattabi.oussama@univ-oran2.dz

Abstract: Das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit ist ein sehr kreativer Prozess vergleichbar mit einem Künstler, der ein Werk erschafft, oder einem Architekten, der ein Gebäude entwirft, ist auch das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit ein Prozess, in dem der Autor seine ganze Gestaltungskraft und Kompetenz einbringen kann. Vielen DaF-Studierenden fehlen Routinen und Strategien für das wissenschaftliche Verfassen, die jedoch unerlässliche Voraussetzung sind, um einen universitären Abschluss zu erreichen. Eine der größten Herausforderungen innerhalb des Studiums stellt das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit dar, und damit das Wissen über Methoden und Strategien der Aneignung und des Umgangs mit den speziellen akademischen Textformen der wissenschaftlichen Literatur und das Erlernen wie man eine wissenschaftliche Arbeit schreibt. Das Ziel meines Vorhabens für die Bearbeitung dieses Beitrags war, Anleitungen zum wissenschaftlichen Arbeiten zu bieten und die Freude am wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben zu erwecken. Dieser Beitrag erläutert die von DaF-Studierenden bei der Vorbereitung und Erstellung von wissenschaftlichen Abschlussarbeiten behilflich sein. Schwerpunktmäßig werde ich die einzelnen Schritte über Anforderungen an die wissenschaftliche Abschlussarbeit erklärt, wobei u.a. vorgeführt wird, was das Abfassen einer Abschlussarbeit ausmacht, wie sie formal angelegt und strukturiert sein muss, wie man bei der Literatursuche vorgeht, wie das Zitieren der wissenschaftlichen Literatur erfolgt und was bei einer Abschlussarbeit beurteilt wird. Am Ende des Beitrags handelt es sich um eine Analyse von schon verteilten Fragebögen auf Lernenden der Universität Oran 2 "Deutschabteilung" in denen ich dadurch die verschiedenen konfrontierten Schwierigkeiten und Problemen bei der Abfassung einer wissenschaftlichen Arbeit besprechen und analysieren. Zum Schluss haben Studierende überhaupt keine klare Vorstellung davon, wie eine wissenschaftliche Arbeit auszusehen hat und welchen Ansprüchen sie genügen muss, deshalb werde ich in diesem Beitrag über all diese Methoden sprechen und ich werde einige Ratschläge und Lösungsstrategien anbieten.

Schlüsselworte: kreativer Prozess, Strategien wissenschaftliche Abschlussarbeit, wissenschaftlichen Auffassungen, Herausforderungen, Methoden Anforderungen, das Zitieren der wissenschaftlichen Literatur.

DIFFICULTIES IN WRITING A SCIENTIFIC PAPER FOR GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE STUDENT AT UNIVERSITY CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Abstract: The writing of a scientific paper is a very creative process comparable to an artist creating a work or an architect designing a building, the writing of a scientific paper is also a process in which the author can bring in all his creative power and competence. Many DaF students lack routines and strategies for academic writing, which are, however, an indispensable prerequisite for obtaining a university degree.

One of the greatest challenges within the study is the writing of a scientific paper, and thus the knowledge of methods and strategies of acquiring and dealing with the special academic text forms of scientific literature and learning how to write a scientific paper. The aim of this paper was to provide guidance on how to write scientific papers and to awaken the joy of scientific work and writing. This paper explains the steps to be taken by DaF students in preparing and writing scientific papers. I will focus on explaining the individual steps about requirements for a scientific final paper, demonstrating, among other things, what constitutes writing a final paper, how it must be formally laid out and structured, how to proceed in the literature search, how to cite scientific literature, and what is assessed in a final paper. At the end of the paper, it is an analysis of already distributed questionnaires on students of the University of Oran 2" German Department" in which I thereby discuss and analyze the various confronted difficulties and problems in writing a scientific paper. In conclusion, students have absolutely no clear idea of how a scientific paper should look like and what requirements it must meet, so in this paper I will talk about all these methods and I will offer some advice and solution strategies.

Keywords: creative process, strategies scientific thesis, scientific views, challenges, methods requirements, citing the scientific literature.

Einleitung

Nach Wilhelm Peterßen, wird als wissenschaftliches Arbeiten der Prozess bezeichnet, in dem man nach wissenschaftlichen Standards und unter Zuhilfenahme von wissenschaftlichen Verfahren und Techniken die Lösung eines Problems angeht. In diesem Artikel handelt es sich also darum, Bedeutung bzw. Existenz dieses didaktischen Ansatzes im DaF- Unterricht an der Universität Oran 2 präsentieren und besprechen, um neue Ansichten zu öffnen und um dieses Thema didaktisch zu bearbeiten, zirkeln unsere Erwägungen, um die folgende Kernfrage: „Inwiefern kann DaF-Studenten einer wissenschaftlichen Arbeit richtig zu verfassen, und in welchen Phasen sich Schreibkompetenz entwickelt und an welchen Punkten im Studium am meisten Probleme mit dem Schreiben auftauchen. Das Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit stellt Studierende nicht nur vor eine akademische Herausforderung, sondern bietet gleichzeitig die Möglichkeit, intensivere Einblicke in ihr spezifisches Studienfach zu erhalten. In diesem Aufsatz werden die Problematiken erörtert, auf die das Verfassen derartiger Arbeiten stößt, und die aus diesen Problematiken resultierenden.

Wissenschaftliches Arbeiten ist also eine Tätigkeit im Sinne eines Prozesses, in dem durch ein systematisches Vorgehen und die Möglichkeit der Überprüfung Wissen generiert wird. Als wissenschaftlich bezeichnet Bohl ein Vorgehen, bei dem fundierte Beschreibungen gegeben werden und die Arbeit mit ständigem Blick auf die zu untersuchende Fragestellung durchgeführt wird. Aussagen werden erklärt, begründet und mit Theorien verknüpft.

Bohl (2008, S. 11-12)

Das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit ist eine Voraussetzung für den Studienerfolg an der Universität, spätestens in der Hausarbeit müssen Studierende den Nachweis liefern, dass sie ein Thema bzw.

Eine Problematik wissenschaftlich beschreiben können. Jedoch gibt es neuerdings eine Diskussion über diesen Studieninhalt, wissenschaftliche Texte schreiben zu müssen, da sich herausgestellt hat, dass viele Studierende ihr Studium deshalb verlängern oder gar abbrechen, weil sie mit dem wissenschaftlichen Schreiben nicht vertraut sind. Umso schwieriger ist die Situation für Studierende, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. Hier kommt zur Schwierigkeit wissenschaftlicher Arbeit natürlich noch hinzu, sich in einer Fremdsprache ausdrücken zu müssen“ : ¹

Eine der größten Herausforderungen im Studium ist das Verfassen von schriftlichen Arbeiten und damit die Kenntnis von Methoden und Strategien, um sich die speziellen wissenschaftlichen Textformen der Fachliteratur anzueignen und zu verarbeiten sowie wissenschaftliches Arbeiten zu lernen. Wissenschaftliche Arbeit sind Texte, die wissenschaftliche Meinungen und Ergebnisse präsentieren oder Wissen systematisch darstellen. Das Verfassen einer Abschlussarbeit stellt die Studierenden vor Herausforderungen u.a. Quellen auswerten, verlinken, nach Konventionen zitieren, die nicht als geringfügig anzusehen sind. Da wissenschaftliches Arbeiten zu den wichtigen Aufgaben des akademischen Schreibens gehört, sollte diesem Thema nicht zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt werden. Das Erlernen des Schreibens von wissenschaftlichen Arbeiten gehört zu jedem Studium dazu. In den Lehrveranstaltungen an der Universität Alger gibt es einen semesterlangen Kurs zum wissenschaftlichen Arbeiten, der die Studierenden mit Form und Aufbau einer Abschlussarbeit vertraut machen soll. Zuerst, wenn wir von den Anforderungen an wissenschaftliche Arbeit ausgehen, erhalten wir direkt eine klare Vorstellung davon, welche Schwierigkeiten und Probleme den DaF- Studierenden beim Verfassen ihrer Abschlussarbeit bevorstehen. Die von Studierenden aufgezählten mehrmaligsten Schwierigkeiten bei der Anfertigung ihrer Abschlussarbeit sich drehen um u.a. folgende Fragen: wie ist die formale Ausarbeitung zu gestalten; wie erfolgt das Zitieren der wissenschaftlichen Literatur; wie muss das Literaturverzeichnis aufgebaut und gestaltet werden.

Viele Studenten erwarten konkrete oder zumindest allgemeine Empfehlungen und praktische Anregungen für ihre wissenschaftliche Arbeit. Natürlich können nur allgemeine Empfehlungen zum Hauptinhalt der Dissertation gegeben werden, da dieser je nach Fach, Thema, eigener Darstellung und Arbeitstempo variiert. Die Schwierigkeiten des Schreibprozesses können besser überwunden werden, wenn die Studierenden die Anforderungen der textbasierten Arbeit kennen und sich entsprechend vorbereiten können. Neben der Korrektheit des sprachlichen Ausdrucks und der Angemessenheit des Stils erwartet der Ausschuss eine gut recherchierte Arbeit, in der das gewählte Thema angemessen behandelt wird. Außerdem ist die Verbesserung der Schreibkompetenzen nicht nur während des Studiums nötig, sondern fördert auch in besonderem Maße den Einstieg in das Berufsleben : *Schreiben ist eine Schlüsselkompetenz für alle akademischen Berufe.* (Kruse, 1999 : 5). Bei der wissenschaftlichen Arbeit spielen viele Aspekte eine Rolle : eine adäquate Wahl des Themas und der Forschungsmethode, die Zielsetzung, der Aufbau der Arbeit und die verwendete Literatur. Zu den allgemeinen Schwierigkeiten von Deutsch als Fremdsprache kommen noch die Schwierigkeiten des wissenschaftlichen Schreibens hinzu. Das Verfassen stellt für Studierende, die Deutsch hauptsächlich als Fremdsprache erworben haben, gewisse Herausforderungen dar: Stil, Grammatik, Rechtschreibung und

¹ https://oezbf.at/wp-content/uploads/2018/03/Skriptum_Wiss_Arbeiten_komplett_2013-02-28.pdf

Zeichensetzung, korrekte Wortwahl, Kohärenz, Genauigkeit, Formulierung usw. *Vgl. Kruse/Jakobs 1999 : 23-24).*

1. Anforderungen an die wissenschaftliche Abschlussarbeit:

Es ist zu unterscheiden zwischen wissenschaftlichem Arbeiten und wissenschaftlicher Arbeit. Beim wissenschaftlichen Arbeiten wird ein Thema nach wissenschaftlichen Prinzipien und Verfahren behandelt. Das Ergebnis des wissenschaftlichen Arbeitens ist ein Produkt: die wissenschaftliche Arbeit. Wissenschaftliches Arbeiten stützt sich auf bestimmte Techniken, Regeln und Verfahren, die die Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit der in der wissenschaftlichen Arbeit getroffenen Aussagen gewährleisten. Die Anforderungen an eine wissenschaftliche Arbeit betreffen: die Genauigkeit und Richtigkeit aller Aussagen; das Erkennen der Übernahme fremder Gedanken in das wörtliche oder sinngemäße Zitat; die Überprüfbarkeit aller Aussagen. Die stilistischen Anforderungen der Arbeit umfassen Anforderungen an den sprachlichen Stil und die schriftliche Gestaltung des Textes. Die Arbeit muss klar und verständlich sein. Auch bei der typografischen Gestaltung des Werkes ist auf Objektivität und Klarheit zu achten. „Wissenschaftlich bedeutet, dass bestimmte Anforderungen an Ausdruck, Strukturiertheit und Gestaltung usw. erfüllt und bestimmte Konventionen eingehalten werden müssen (vgl. Kruse 1997: 27).“ Die Wissenschaftlichkeit wird daran gemessen, inwieweit der Autor relevante Literatur behandelt und kritisch dargestellt hat. Da ein Zitat die Urheberschaft von Ideen und Gedanken nachweist, gilt es als Nachweis der Wissenschaftlichkeit. Die Verwendung von fremdem Gedankengut ist durch eine genaue Quellenangabe deutlich in der Arbeit zu vermerken. *Zur vgl. z. B. Bänsch (1996), S. 51.* Das Zitieren sollte nicht als Formsache, sondern als zentraler Aspekt des wissenschaftlichen Schreibens gesehen werden : "Zitieren heißt, sich auf einen Diskurs zu beziehen, Zugehörigkeiten zu klären, Beziehungen herzustellen und Verantwortung für den Umgang mit den wissenschaftlichen Ideen anderer zu übernehmen. Die Regeln, die diesem Zweck dienen, sind formal, aber das Zitat selbst ist es nicht." *Kruse 1997, 9).* Eine Arbeit gilt als wissenschaftlich, wenn die folgenden Anforderungen erfüllt: *vgl. z.B. Eco 1993, 40-45):* die Untersuchung bezieht sich auf einen identifizierbaren Gegenstand; die Untersuchung muss Aussagen über diesen Gegenstand machen, die bisher noch nicht gemacht wurden, oder sie muss neues Licht auf bereits gemachte Aussagen werfen; die Untersuchung muss für andere nützlich sein und Informationen enthalten, die es erlauben zu prüfen, ob ihre Hypothesen falsch oder richtig sind. Für die Wissenschaftlichkeit eines Forschungsvorhabens sind daher die Kriterien Gegenstandsbezug, Relevanz, Originalität, Verifizierbarkeit, Falsifizierbarkeit und empirische Prüfbarkeit relevant. Das Formulieren einer Forschungsfrage, das Sammeln und Organisieren des notwendigen Materials, das Formulieren von Hypothesen und deren Überprüfung durch Untersuchungen sind Techniken, die die Studierenden in der Lehrveranstaltung Wissenschaftliches Arbeiten lernen. Im Folgenden werden die Anforderungen an die wissenschaftliche Arbeit dargestellt, wobei auf die Aspekte der Planung, Formulierung und formalen Umsetzung der Inhalte eingegangen wird.

2. Externe Voraussetzungen:

Zu den wichtigen Teilen einer wissenschaftlichen Arbeit gehören das Titelblatt, der Titel der Arbeit, die Kapitel- und Unterkapitelüberschriften, die Fußnoten, das Literaturverzeichnis und der Anhang. Im Folgenden werden die Teile einer Abschlussarbeit im Detail vorgestellt. Ein wesentliches Element eines wissenschaftlichen Arbeitens und

damit auch des fertigen Arbeitens ist ein Plan (der "rote Faden" des Artikels). Es ist ratsam, das allgemeine Prinzip "vom Allgemeinen zum Besonderen" zu wählen. Beim Aufbau einer wissenschaftlichen Arbeit achtet man immer auf Übersichtlichkeit zu verfassen eine stark verzweigte Unterteilung wird nicht empfohlen für eine Abschlussarbeit ist ein Drei oder Vier Punkte Plan ausreichend. Die Hauptpunkte des Plans sollten die gleiche hierarchische Ebene haben. Numerische Klassifizierungen mit arabischen Zahlen sind zu bevorzugen der internen Systematik der wissenschaftlichen Arbeit entspricht eine externe Systematik in der Darstellung und Form der wissenschaftlichen Arbeit auch das Design eines Dokuments wird bei der Bewertung berücksichtigt. Im Prinzip hat jede wissenschaftliche Arbeit den gleichen Aufbau. Die Grundstruktur einer wissenschaftlichen Arbeit umfasst :

Deckblatt „nicht nummeriert ; Sehen Sie Anhang A: Deckblatt für eine Bachelor- bzw. Masterarbeit): enthält Angaben zu Universität und Hochschule, Lehrstuhl, Studiengang, Autor, Betreuer und dessen akademischen Grad, Art der Arbeit, Ort, Monat und Jahr der Einreichung in der Landessprache. An einigen Universitäten ist die Gestaltung des Umschlags und des Titelblatts vorgeschrieben als Schriftbild kann frei gestaltet werden. Man achtet immer darauf, dass die Namen (Universität/Institut, Betreuer, akademischer Titel) richtig und vollständig geschrieben sind. Für die Gestaltung des Deckblatts können Sie auf frühere Arbeiten zurückgreifen.

Titelblatt: „Die Titelseite vermittelt den ersten Eindruck des Werkes nach außen. Daher ist es logisch, ihn so attraktiv wie möglich zu gestalten. Wenn die erste Seite durch ein Bild illustriert ist, sollte es einen thematischen Bezug zum Werk haben, der aus dem Titel ersichtlich ist. Die Wahl des Titels ist besonders wichtig, weil er zwei Funktionen hat : Er muss Auskunft über das Thema und den Anspruch der Arbeit geben und er muss Aufmerksamkeit erregen. Es schwierig ist, dies in einem kurzen Titel zu beantworten, Kann dies ggf. Durch einen zusätzlichen Untertitel geschehen und ein Titel kann nie alle Facetten der eigenen Arbeit enthalten, aber er sollte den Kern des Themas benennen, an dem man arbeitet. Das Titelblatt muss verschiedene Informationen enthalten:

- “ Name der Universität und der Fakultät
- Name des Moduls bzw. Studienfachs und der Lehrveranstaltung
- Titel der Arbeit
- Art der Arbeit (Funktion)
- Verfasserinnen und Verfasser“ ²

3. Das Inhaltsverzeichnis

Enthält alle Kapitel und Unterkapitel des Werkes selbst. Sie ergibt sich aus dem Aufbau der Arbeit, ist eine Orientierungshilfe und gibt gleichzeitig einen ersten Überblick über die Arbeit. Siehen Sie Anhang B. z.B: Muster für ein Inhaltsverzeichnis. Jede Kapitelüberschrift mit einer Ordnungszahl gibt an, auf welcher Seite der Abschlussarbeit entsprechende Abschnitt beginnt also im Text sollten immer die Kapitel der Gliederung dann leicht als Überschriften gleichen Formats erkennbar sein. In der Regel sollten alle Ebenen der Gliederung enthalten sein, mindestens aber die ersten drei Ebenen. Hier sollten auch das Tabellenverzeichnis, das Abbildungsverzeichnis, das Abkürzungsverzeichnis, das Quellenverzeichnis und ggf. das Vorwort und der Anhang enthalten sein. Die Formulierung von Überschriften ist nicht einfach die Überschriften sollten kurz und prägnant sein und gleichzeitig dazu dienen, den entsprechenden Text kurz zu charakterisieren, sie sollten auch

² <https://vdoc.pub/documents/wie-werden-wissenschaftliche-arbeiten-verfasst-4jottbe77lt0>

angemessen formuliert sein, d.h. weder zu kurz noch zu ausführlich und eine Kapitelüberschrift wie "Theorie" oder "Hintergrund" ist ohne weitere Zusätze zu allgemein und kann dem Leser bestenfalls als Grundstruktur seiner eigenen Arbeit präsentiert werden. Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen, Schrift- und Zeichenkonventionen (optional). Ein Abkürzungsverzeichnis wird erst erstellt, wenn mindestens fünf Abkürzungen im Dokument vorkommen. Abkürzungen sollten im Text so weit wie möglich vermieden werden. Die Verwendung von gebräuchlichen Abkürzungen (z.B., etc.) ist erlaubt. Abkürzungen aus Bequemlichkeit, wie z. B. Info, sind jedoch nicht erlaubt sachliche Abkürzungen, die im Fachgebiet üblich sind (z.B. dat., sg.), dürfen verwendet werden, müssen aber im Abkürzungsverzeichnis aufgeführt werden und Fachspezifische Abkürzungen müssen beim ersten Auftreten geschrieben werden, sie sollten auch in das Abkürzungsverzeichnis aufgenommen werden für Verweise in Fußnoten oder im Literaturverzeichnis werden in der Regel die folgenden Abkürzungen verwendet: Aufl, Bd, Diss, f, ff, Hrsg, Jg, S, Sp, Verf, vgl, zit. nach. Wenn in einer Arbeit bestimmte Symbole verwendet werden, müssen diese in einer separaten Liste von Symbolen definiert werden. Symbole sollten auch definiert werden, wenn sie zum ersten Mal im Text, in Klammern oder in einer Fußnote erscheinen.

4. Einleitung

Dem Text muss eine Einleitung vorangestellt werden d.h die Einleitung verdeutlicht, was Sie mit dem Stück bezwecken wollten, und in einer Einleitung sollten Sie zunächst das Problem oder die Bedeutung des Themas definieren und in einen Kontext stellen, außerdem sollten Sie die wichtigsten Begriffe definieren und ggf. das Thema durch eine Begründung eingrenzen.

5. Hauptteil

Zum Hauptinhalt der Arbeit können natürlich nur allgemeine Empfehlungen gegeben werden, da dieser je nach Fachgebiet, Thema, Aufbau, Gestaltung, Selbstdarstellung variieren kann. Der Hauptteil der Arbeit beinhaltet den theoretischen Rahmen der Arbeit und die eigenständig durchgeführte Untersuchung. Dabei sollen die Kriterien Reflexion, Dokumentation, Präsentation und Eigenleistung berücksichtigt werden. Der Hauptteil ist der Kern der Arbeit und umfasst sowohl die theoretischen Überlegungen und die angewandten Methoden als auch die Ergebnisse Ihrer Untersuchungen.

6. Quellenverzeichnis:

Zusätzlich zum Literaturverzeichnis kann ein spezielles Quellenverzeichnis erstellt werden. Sie kann eine Übersicht über wichtige Quellen enthalten, z.B. Kunstwerke, Fotos, Dokumente.

Anhangsverzeichnis (Tabellenverzeichnis, Abbildungsverzeichnis usw.; optional). Ein Abbildungs und Tabellenverzeichnis wird nur erstellt, wenn der Arbeit mindestens fünf Abbildungen oder Tabellen enthalten d.h die Aufnahme eines Anhangs ist optional. Ehrenwörtliche Erklärung. Eine Erklärung muss der Arbeit beigefügt werden. Mit dieser Erklärung versichert der Autor, dass die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst wurde. Leeres Deckblatt (ohne Nummerierung)

7. Schluss

Zusätzlich werden die Ergebnisse auch hinsichtlich ihres Stellenwertes für die allgemeine Forschungslage überprüft, indem aufgezeigt wird, wie mit dem Thema in der Forschung umgegangen wird vgl. Poenicke 1988: 112.

8. Inhaltliche Anforderungen:

Die inhaltlichen Anforderungen an die Wissenschaftlichkeit steigen im Laufe des Studiums inhaltliche Anforderungen gelten für unterschiedliche Textsorten; hier sind Objektivität, Präzision und Richtigkeit aller Informationen, Kennzeichnung der Übernahme fremden Gedankenguts in wörtlichen oder sinngemäßen Zitaten, Nachprüfbarkeit aller Aussagen, Zuverlässigkeit und Verständlichkeit Ausweis der Wissenschaftlichkeit selbst bei einheitlichen Kriterien kann das Schreiben je nach Empfänger oder Thema variieren, was den Hauptinhalt der Dissertation betrifft, können nur allgemeine Empfehlungen gegeben werden, da diese je nach Fach, Thema, eigener Darstellung und Arbeitstempo variieren. *Von den Anforderungen, denen Sie bei der Ausarbeitung Ihrer Arbeit gewachsen sein sollten, sind folgende zu erwähnen (vgl. Kruse 1997, 82ff.): Bauen Sie Ihre Arbeit sinnvoll auf und verwenden Sie sinnvolle Überleitungen.*

9. Bewertungskriterien für Abschlussarbeiten:

Die weiter unten angeführten Bewertungskriterien dienen der Orientierung im Hinblick auf das Verfassen schriftlicher Arbeiten. Hierbei wird keine Vollständigkeit angestrebt, da je nach Aufgabenstellung die Gewichtung dieser Kriterien unterschiedlich ausfallen kann. Die Qualität der Arbeiten ist sowohl inhaltlich als auch sprachlich unterschiedlich und die Prüferinnen können verschieden streng bewerten oder unterschiedliche Kriterien bevorzugen z.B Struktur und logische Entfaltung des Themas, Fehlerfreiheit, selbstständiges Arbeiten, Literaturumfang usw.

10. Das Zitieren in einer wissenschaftlichen Arbeit:

Für die Zitierweise und die Bibliografie gilt: Entscheiden Sie sich für eine der gängigen Arten des Zitierens und der bibliografischen Aufnahme. Man achtet jedoch darauf, dass alles einheitlich ist. Ein Merkmal des wissenschaftlichen Arbeitens ist die Bezugnahme auf die Fachliteratur und hier der Verfasser muss dem Leser den Zugang zu seinen Quellen eröffnen, die er mit dem Zitat angibt. Als Zitat wird eine Textstelle bezeichnet, die von einem Autor übernommen wurde und die in der eigenen Arbeit verwendet wird. Zitate sind folglich übernommene Aussagen anderer Autoren.

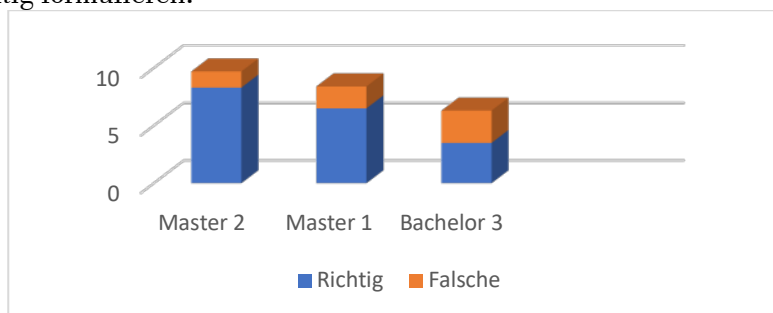
11. Das Zitieren der wissenschaftlichen Literatur:

Die unterschiedlichen Zitatearten belegen, inwieweit der Verfasser der Arbeit mit der Forschungsentwicklung seines Untersuchungsgegenstandes vertraut ist, das richtige Zitieren beweist, dass Sie immer die Fachliteratur kennen und dass verdeutliche, und die Frage stellt immer darauf, welche Gedanken für Ihre Arbeit übernommen haben. Zitate unterstützen und beweisen Aussagen. Zitieren ohne Anführungszeichen ist ein Plagiat. Das bedeutet, dass ein Zitat verwendet wird, ohne es als solches zu kennzeichnen, damit wird es als eigenes Gedankengut ausgegeben, es ist besonders wichtig, dass man wortgetreu zitiert: das Zitat muss der Vorlage genau entsprechen.

12. Darstellung Probleme der Studenten bei der Abfassung einer wissenschaftlichen Arbeit in der Deutschen Abteilung Oran 2.

1.2.1 Auswertungen der Fragebögen:

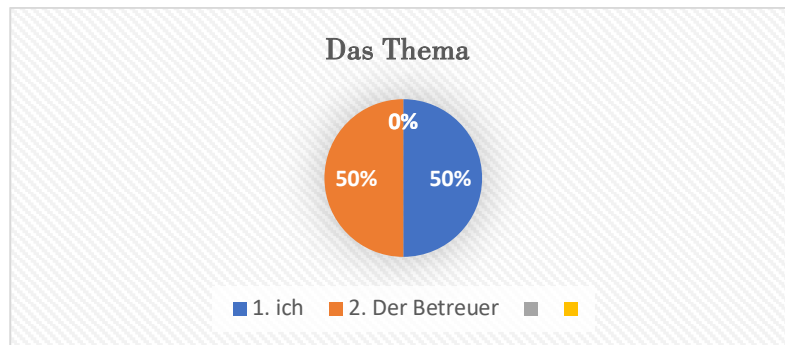
Die Fragebögen, richteten sich an den Masterstudierenden im zweiten Studien Jahre und Master im ersten Studien Jahre und auch Bachelor im dritten Studien-Jahre an der Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed und Algier 2, in denen es um Anfertigung einer Abschlussarbeit und alles was damit verbunden ist ging, nach der Auswertung dieser Fragen haben sich folgende Ergebnisse ergeben. Die erste Frage war: "was ist eine wissenschaftliche Arbeit? " Auf diese Frage ist folgendermaßen geantwortet : eine wissenschaftliche Arbeit ist eine Forschung über ein bestimmtes Thema; das ist eine Arbeit, die die Studenten am Ende ihres Studiums schreiben sollen; eine wissenschaftliche Arbeit befasst sich mit einem Thema, das systematisch und logisch ausgearbeitet wird; das ist eine Arbeit, die mit den wissenschaftlichen Kriterien und Schritten durchgeführt werden muss; eine wissenschaftliche Arbeit ist ein separater und systematisch strukturierter Forschungstext, der letztendlich ein bestimmtes Ergebnis präsentiert. Auf diese Frage hat fast die Mehrheit richtig geantwortet, und es gibt einige Studenten, die außer der Antwort waren, dies hängt von den erfassten mehrere Kenntnisse und dem kulturellen Niveau jeden Studenten ab. Und manche Studenten haben fast die richtige Idee im Kopf aber sie konnten das nicht richtig formulieren.



Die zweite Frage: "woraus besteht eine wissenschaftliche Arbeit?"

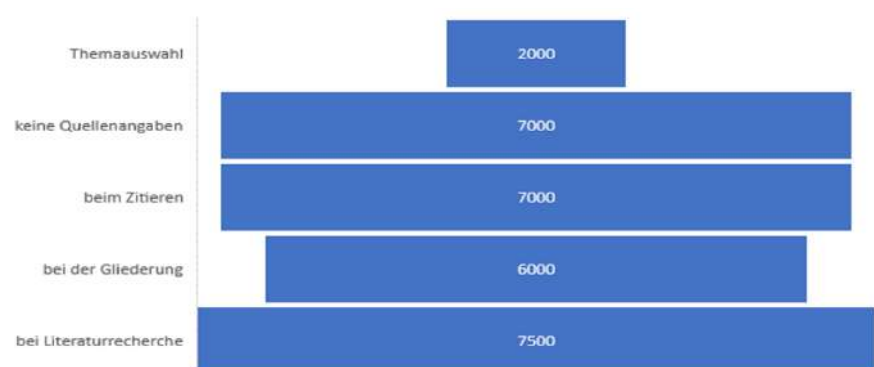
Eine wissenschaftliche Arbeit besteht aus:

Titelblatt, Inhaltsverzeichnis Abbildung/ Tabellenverzeichnis Einleitung, Hauptteil, Fazit Anhang ; Deckblatt, Abstract, Inhaltsverzeichnis, Einleitung, Zusammenfassung; Titelblatt, Abkürzungsverzeichnis Inhaltsverzeichnis, Zusammenfassung Anhang. Auf diese Frage hat fast die Mehrheit Studenten richtig geantwortet, aber es fehlt an Ordnung. Frage 3: Wer legt das Thema meiner Abschlussarbeit fest? Ich oder die Betreuer auf diese Frage hat die Hälfte der Befragten mit „ich“ geantwortet und die andere Hälfte mit „der Betreuer“ geantwortet, manche haben die Themen selbst festgelegt, andere waren ihre Themen von dem Betreuer festgelegt. Daraus lassen sich folgende Ergebnisse ergeben:



Der Betreuer oder die Betreuerin kann für Studierende Themen vorschlagen, aber sie können auch selbst vorschläge machen und so ihr persönliches Interesse einbringen. Das sehr wichtig vor der endgültigen Festlegung muss geklärt sein, ob das Thema in der vorgegebenen Zeit bearbeitet werden kann oder ob es z. B. stärker eingegrenzt werden muss. Das Ziel sollte ein so einfach und konkret wie möglich formuliertes Thema sein. Die vierte Frage: «Bei einer wissenschaftlichen Arbeit wird das Deckblatt nummeriert und mitgezählt» hat fast die Hälfte der Befragten mit „Ja“ geantwortet und die andere mit „Nein“ obwohl, bei einer wissenschaftlichen Arbeit das Deckblatt nicht nummeriert und nicht mitgezählt wird. Und diese Ergebnisse zeigen einerseits, dass die Studenten nicht in der Lage sind andererseits, dass sie die Frage umsonst geantwortet haben. Die Fünfte Frage: „welche Schwierigkeiten haben sie getroffen bei der Abfassung ihrer wissenschaftlichen Arbeit?“ Diese Frage lässt sich nicht eindeutig beantworten, die Zahl der Befragten bei der Schwierigkeiten Quellenangaben und Zitieren war mehr als bei der Themenauswahl, es sind verschiedene Meinungen gegeben und verschiedene Probleme getroffen, die Ergebnisse waren wie folgt:

- Themaauswahl: 20/100
- keine Quellenangaben: 70/100
- beim Zitieren: 70/100
- bei der Gliederung: 60/100
- bei Literaturrecherche: 75/100



Frage 6: „Die Fragestellung macht man in der Einleitung, dem Hauptteil oder im Schluss?“ das Ergebnis dieser Frage war hundertprozentig, alle Befragten Studierenden

haben darauf richtig geantwortet und waren der Auffassung, dass die Fragestellung in der Einleitung gestellt wird. Dazu hat sich folgendes ergeben:

- In der Einleitung 100/100

In der Frage 7: „Welche Wissenschaftliche Quellen haben?“ haben sich folgende Resultate ergeben:

- Bücher und Online Bücher 50/100
- Internet 70/100

Quellenangaben sind das größte Problem, danach die Studierenden beschwert haben, besonders Bücher sind so wenig an unserer Universität aus diesem Grund hat die Mehrheit der Studierenden die Quelle „Internet“ benutzt. Die Frage 8: „welche Schriftart haben sie verwendet?“ war für alle Studierenden ganz klar und richtig beantwortet, bei einer wissenschaftlichen Arbeit wird die Schriftart Times New Roman verwendet, und die Schrittgröße 12 um den Leser zu überzeugen, das Ergebnis war:

- Times New Roman 20/20

Frage 9 „Eine wissenschaftliche Arbeit besteht in der Regel aus drei Hauptteile kreuzen sie das richtige an?“ darauf war die Antwort nicht hundertprozentig, fast die Mehrheit hat richtig geantwortet, aber der Rest hat falsche Ergebnisse, obwohl die Frage klar und einfach war, eine wissenschaftliche Arbeit besteht aus drei Hauptabschnitte, diese sind folgendermaßen gegliedert: Einleitung-Hauptteil und Schluss. Die Resultate waren :

- Einleitung-Hauptteil-Schluss 80/100
- Inhaltsverzeichnis- Hauptteil-Schluss 55/100

Frage 10: handelte es sich um die Dauer der wissenschaftlichen Arbeit, die Frage war „wie lange hat es gedauert bei der Abfassung ihrer Bachelor oder Masterarbeit?“ die Antwort auf diese Frage war unterschiedlich, und das hing von Studierenden und Themen ab es kam darauf an wie die Art des Themas ist, die Mehrheit hat ihre Abschlussarbeit in drei Monaten geschafft bei den Anderen dauerte es nur einen Monat nicht mehr.

1.2.2 Fazit und Ausblick

Zur Anfertigung einer wissenschaftlichen Abhandlung muss der Verfasser bestens vertraut sein mit den Methoden und Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens, dem Aufbau und der Strukturierung wissenschaftlicher Texte, den Zitierregeln sowie der Fußnotentechnik, der äußeren Gestaltung einer wissenschaftlichen Arbeit und den einzuhaltenden Formvorschriften³, eine wissenschaftliche Arbeit zu schreiben bedeutet, Gedanken und Informationen zu ordnen, aufeinander zu beziehen, um ein Thema selbstständig und wissenschaftlich bearbeiten zu können, aber auch über die Aktualität und die Anforderungen des Untersuchungsgegenstandes nachzudenken. Zeigen Sie, dass Sie in der Lage sind, die vorhandene Literatur kritisch zu werten, sie übersichtlich darzustellen, verschiedene Ansätze und Ansichten zueinander in Beziehung zu setzen. Jede Forschungsarbeit ist zeitaufwendig und muss bestimmten Anforderungen genügen. Den Beginn des eigentlichen Schreibens sollte man nicht hinausschieben. Man muss sich vor dem Schreiben einlesen, sich mit dem Thema vertraut machen, die Materialien auswerten

³ https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-02511-3_1

usw. Es empfiehlt sich, einen Arbeitsplan auszuarbeiten, danach die Literatur und das gefundene Material auszuwerten. In der Sekundärliteratur finden Sie gute Beispiele für Arbeitspläne; Sie müssen diese vergleichen und prüfen, was den Anforderungen Ihres Themas gerecht wird. Wenn Sie ernsthaft und gut arbeiten, so kann keine schlechte Arbeit als Ergebnis Ihrer Bemühungen entstehen. Die Schwierigkeiten des Schreibprozesses können besser überwunden werden, wenn Studierende die Anforderungen der Textsorte Abschlussarbeit kennen und sich entsprechend darauf vorbereiten können. Das persönliche Engagement und das Interesse am Thema sind die besten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Auseinandersetzung bzw. Beschäftigung mit einem wissenschaftlichen Gegenstand. Wenn die DaF-Studierenden folgende Ratschläge beherzigen, wird Ihnen viel Mühe erspart bleiben.

Literaturverzeichnis

- Bohl, T. Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik. Arbeitsprozesse, Referate, Hausarbeiten, mündliche Prüfungen und mehr (2008).
- Bänsch, A. Wissenschaftliches Arbeiten. Form von Sekundärbelegen Zitat Seminar- und Diplomarbeiten, München und Wien, 5. Auflage. 1996).
- Eco, U., Abschlussarbeit 2010, S. 40-45 Vgl. Holzbrecher, A., Wissenschaftliches Schreiben 2013.
- Kruse, O./Jakobs. E.-M. Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick, in: Kruse, O./Jakobs, E.-M./Ruhmann, G. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule, Neuwied/Kriftel: Luchterhand, (1999).
- Kurse. O. Wissenschaftlich bedeutet, dass bestimmte Anforderungen an Ausdruck, Strukturiertheit und Gestaltung usw. erfüllt und bestimmte Konventionen eingehalten werden müssen 1999.
- Kruse, O: Keine Angst vor dem leeren Blatt: Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Campus, Frankfurt/Main, New York 1997.
- Peterßen, W. H. (1999). Wissenschaftliche(s) Arbeiten (6. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Poenicke, Klaus. Wie verfasst man wissenschaftliche Arbeiten? Ein Leitfaden vom ersten Studiensemester bis zur Promotion. 2., neu bearb. Aufl. [1. Aufl. 1977] Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag [Duden Taschenbücher; 21..1988.

Internetquellen:

- https://oezbf.at/wp-content/uploads/2018/03/Skriptum_Wiss_Arbeiten_komplett_2013-02-28.pdf
- <https://vdoc.pub/documents/wie-werden-wissenschaftliche-arbeiten-verfasst-4jottbe77lt0>
- https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-02511-3_1

Website Fragbogen

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfrG3q7hN6-](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfrG3q7hN6-KokU2axPclLa0I6SN4g1rPwyxqbWcGHpGjL65w/viewform)

KokU2axPclLa0I6SN4g1rPwyxqbWcGHpGjL65w/viewform
Peterßen, Wilhelm H.:
Wissenschaftliche(s) Arbeiten: Eine Einführung für Schüler und Studenten /
WilhelmH. Peterßen. - 3. Aufl. München : Ehrenwirth, 1991.

Attestation de publication

Soumission 03/09/2024

Publication : 01/12/2024



GESTIÓN DEL PODER DE ESTADO, EL MODELO DE FELIPE GONZÁLEZ MÁRQUEZ Y DEL PSOE EN ESPAÑA (1982-1996)

Kouamé Francis YAO

Universidad Alassane Ouattara

ORCID iD : 0009-0003-5596-5395

franciscoyaofr17@gmail.com

Resumen: El objetivo de este artículo ha sido mostrar los logros y fracasos de la gestión del poder estatal por los socialistas en España, precisamente por Felipe González Márquez, desde el 28 de octubre de 1982 hasta el 3 de marzo de 1996. Cabe señalar que la gestión de un Estado democrático no es algo fácil. A pesar del entusiasmo y un programa de gobierno bien elaborado, Felipe González Márquez y el PSOE se enfrentaron con la realidad del poder. No han podido cumplir con todas sus promesas de campañas, pero han sabido mantener al país en el concierto de las grandes naciones europeas y mundiales. En catorce años de gobierno, han consolidado la joven democracia española y han mejorado el nivel de desarrollo. La integración de España en la Comunidad Económica Europea, deseada desde el franquismo, fue una realidad en 1986 y el país se benefició de esta apertura en todos los ámbitos. En catorce años, a pesar de la corrupción y de los escándalos, ha obtenido la mayoría absoluta y la confianza de los españoles durante tres legislaturas. Podemos concluir, pues, con el historiador Tusell (1999: 271) que "No ha existido nunca en la historia de España uno que, en una situación democrática, tuviera tanto poder depositado en sus manos. Con él, la democracia española tuvo el primer líder adaptado al quehacer ordinario de la democracia en tiempos de normalidad". Fue, sencillamente, uno de los dirigentes más carismáticos y poderosos de la joven monarquía parlamentaria española posconstitucional.

Palabras Clave: Felipe González Márquez, Fracasos, Gestión del poder estatal, Logros, PSOE.

GESTION DU POUVOIR D'ETAT, LE MODELE DE FELIPE GONZALEZ MARQUEZ ET DU PSOE EN ESPAGNE (1982-1996)

Résumé : Le but de cet article a été de montrer les succès et les échecs de la gestion du pouvoir d'Etat par les socialistes en Espagne, précisément par Felipe González Márquez, du 28 octobre 1982 au 3 mars 1996. Il faut noter que la gestion d'un État démocratique n'est pas chose facile. Malgré l'enthousiasme et un programme de gouvernement bien élaboré, Felipe González Márquez et le PSOE se sont heurtés à la réalité du pouvoir. Ils n'ont pas pu tenir toutes leurs promesses de campagnes, mais ils ont su maintenir le pays dans le concert des grandes nations européennes et mondiales. En quatorze ans de gouvernement, ils ont consolidé la jeune démocratie espagnole et amélioré le niveau de développement. L'intégration de l'Espagne dans la Communauté économique européenne, souhaitée depuis le franquisme, a été une réalité en 1986 et le pays a bénéficié de cette ouverture dans tous les domaines. En quatorze ans, malgré la corruption et les scandales, il a obtenu la majorité absolue et la confiance des Espagnols pendant trois législatures. Nous pouvons donc conclure avec l'historien Tusell (1999 : 271) que : "Il n'a jamais existé dans l'histoire de l'Espagne quelqu'un qui, dans une situation démocratique, a eu autant de pouvoir entre ses mains. Avec lui, la démocratie espagnole a eu le premier leader adapté à l'exercice ordinaire de la démocratie en temps de normalité". Il a été tout simplement l'un des dirigeants les plus charismatiques et puissants de la jeune monarchie parlementaire espagnole post-constitutionnelle.

Mots-clés : Acquis, Échecs, Felipe González Márquez, Gestion du pouvoir d'État, PSOE

MANAGEMENT OF STATE POWER, THE MODEL OF FELIPE GONZALEZ MARQUEZ AND THE PSOE IN SPAIN (1982-1996)

Abstract: The aim of this article was to show the achievements and failures of the management of state power by the socialists in Spain, precisely by Felipe González Márquez, from October 28, 1982 to March 3, 1996. It should be noted that the management of a democratic state is not an easy task. Despite the enthusiasm and a well-crafted government program, Felipe González Márquez and the PSOE were confronted with the reality of power. They have not been able to keep all their campaign promises, but they have kept the country in the concert of great European and world nations. In 14 years of government, they have consolidated the young Spanish democracy and improved the level of development. Spain's integration into the European Economic Community, which had been desired since the Franco regime, was a reality in 1986 and the country benefited from this openness in all areas. In fourteen years, despite corruption and scandals, it has won the absolute majority and the confidence of the Spanish people for three legislatures. We can conclude, therefore, with the historian Tusell (1999: 271) that "There has never existed in the history of Spain one who, in a democratic situation, had so much power deposited in his hands. With him, the Spanish democracy had the first leader adapted to the ordinary doing of democracy in times of normality". He was simply one of the most charismatic and powerful leaders of the young post-constitutional Spanish parliamentary monarchy.

Keywords: Achievements, failures, Felipe González Márquez, management of state power, PSOE.

Introducción

Felipe González Márquez nació en Sevilla el 5 de marzo de 1942. Segundo hijo de cuatro hermanos, estudió el derecho en la universidad de Sevilla y se especializó en derecho laboral en la universidad de Lovaina en Bélgica. Según G. Morán (2023:38), abrió la primera asesoría laboral de Sevilla cuyo modelo se extendió luego en diversos lugares de España. En 1962, ingresó en las Juventudes Socialistas y dos años más tarde integró el Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Desde su ingreso en el primer partido político de España, formó con un grupo de jóvenes un sólido equipo que consiguió imponerse al PSOE histórico del entonces secretario general Rodolfo Llopis, en el exilio en Toulouse (Francia). El 28 de octubre de 1982, el PSOE de Felipe González ganó las elecciones generales con mayoría absoluta de 202 diputados. Felipe González accedió al poder de Estado como presidente del Gobierno con Alfonso Guerra como vicepresidente. Tenía cuarenta años de edad y su vicepresidente cuarenta y dos. De 1982 a 1996, hubo en España cinco elecciones¹ y el PSOE ganó las cuatro primeras². Pero, la gestión del poder político es más práctica que teórica y aquí es donde se ve la verdadera ideología política de un partido, la realidad de la gestión del poder. En catorce años de gobierno socialista, hubo muchos avances, muchos logros para el país, pero también hubo muchos fracasos, muchos escándalos. ¿Cómo fue la gestión del poder de Estado por los gobiernos socialistas de Felipe González? Con lo que paso en España durante esta época, podemos suponer que la gestión del poder de Estado por Felipe González Márquez y el PSOE fue positiva en su conjunto. Nuestro objetivo al hacer esta investigación es analizar lo positivo y lo negativo de la gestión del poder por el PSOE durante este periodo

¹ Fueron las elecciones de 1982, 1986, 1989, 1993 y 1996.

² El PSOE ganó por mayoría absoluta las elecciones de 1982, 1986 y 1989.

en el plano interior y en el plano exterior. Dos puntos esenciales nos guiarán en este trabajo. Veremos, primero, los logros de la gestión socialista y, luego, los fracasos de dicha gestión.

1. Los logros de la gestión del poder por Felipe González y el PSOE.

Las acciones de los gobiernos socialistas se pueden analizar en el interior y el exterior de España.

1.1 Los logros de la política interior del PSOE.

Estos logros pueden notarse a los niveles económico, sociocultural y político.

-Los logros en el plan económico

Los desafíos a que tuvieron que enfrentarse Felipe González y los socialistas en el plano económico eran numerosas. Desde 1979, el país hacia frente a una parada del crecimiento económico. Hay también la importancia del déficit presupuestario y el retraso económico del país en una Europa occidental desarrollada. Además, España tenía la tasa de desempleo mas alta del continente. En 1982, era de 16,3% de la población activa, frente a 8,7% en el resto de Europa, según las estadísticas de la Comisión Europea (1997: 82). En 1983, pasó a 17,5%. Frente a estos desafíos, el primer gobierno socialista de Felipe González tomó medidas destinadas a reducir las brechas con el resto de las naciones europeas. España no podía elegir mas que el camino del rigor y de la austeridad en la gestión económica del país. Eso pasaba también por combatir la corrupción entre los dirigentes. Se adoptó pues la Ley de Reestructuración Económica presentada par el ministro de Economía y Hacienda, Miguel Boyer. Esta ley prevé la creación de industrias selectivas para dinamizar las regiones de escasa industrialización y las de urgente reindustrialización, a través de operaciones quirúrgicas, como lo subraya Dulphy (1992: 101). Se trataba de las regiones de Asturias, de la bahía de Cádiz, de los puertos de Galicia y las zonas industriales de Barcelona, Bilbao y Madrid. La primera devaluación de la peseta de 8% respecto al dólar en 1982 contribuyó al excedente de la balanza comercial. Otra devaluación de la peseta se produjo en 1992 para hacer frente a un periodo de déficit presupuestario, de pérdida de competitividad y de reducción considerable de las reservas.

En 1985, el nuevo ministro de Economía y Hacienda, Carlos Solchaga, se empeñó en el saneamiento del sector público. Para deshacerse de las empresas de poca rentabilidad, el Gobierno procedió a su privatización total o parcial. Así que muchas empresas públicas de la época fueron privatizadas entre 1985 y 1986³ en los sectores de la química, de la alimentación, de la biotecnología, del textil, del turismo, de la electrónica, de la mecánica, del aluminio, de la siderurgia, de la automoción, de la construcción naval, del papel y le los bienes de equipo, según Bel y Costas (2001: 111) notan que el inicio de la privatización en España tuvo lugar en el bienio 1985-1986. Para Carlos Solchaga, el Gobierno socialista quería “racionalizar, o al menos despojar de consideraciones ideológicas apriorísticas, la concepción o la gestión de la empresa pública en el contexto de la crisis industrial” (Bel y Costas, 2001: 111).

³ Las empresas públicas privatizadas en 1985 eran CESQUINA, IGFISA, INGENASA, GOSSYPIUM, MARSANS, SECOINSA, SKF ESPAÑOLA y TEXTIL TARAZONA. En 1986, fueron ALSFTET, AMPER, ENTURSA, FOVISA, FRIGSA, GYPISA, INDUGASA, INSISA, ISSA, LA LUZ, MOTORES MBD, PAMESA, REMATAL, SEAT Y TELESINCRO (G. Bel y A. Costas, 2001, p.113)

Esta política permitió al sector público volver a ser excedentario a partir de 1988. La liberalización de los precios permitió llegar a la estabilización de la inflación⁴. La inflación pasó de 14% en 1982 a 3,5% en 1996, según la Comisión Europea (1997: 28). Bajó de manera drástica entre 1992 y 1997, según datos de la Comisión Europea. Pasó a 6,4% en 1992 y a 5,6% en 1993. En 1994, bajó a 4,8% y en 1995, fue de 4,7%. Esta disminución de la tasa de inflación era una señal positiva de la mejora del nivel de vida de los españoles desde la toma del poder por los socialistas. El crecimiento económico, la eficacia fiscal y el consenso social permitieron un aumento de los recursos del Estado destinados a gastos sociales como la educación, la salud y las prestaciones sociales. Otro indicador económico a favor de los gobiernos socialistas era el aumento del Producto Interior Bruto (PIB)⁵. De 1982 a 1991, el crecimiento del PIB español fue superior a la media europea. En España, el crecimiento del PIB era de 1,6% en 1982, de 2,2% en 1983, de 1,5% en 1984, de 2,6% en 1985, de 3,2% en 1986, de 5,6% en 1987, de 5,2% en 1988, de 4,7% en 1990 y de 2,3% en 1991. En el conjunto de los quince países de la CEE, durante estos mismos años, la evolución del PIB era, respectivamente, de 0,9%, de 1,7%, de 2,3%, de 2,5%, de 2,9%, de 2,9%, de 4,2%, de 3,5%, de 2,9% y de 1,5% según la Comisión Europea (1997: 144). Notamos pues que, excepto el año 1984, el PIB español fue superior al de Europa durante casi una década. Estas cifras muestran los avances realizados por España en su deseo de alcanzar el nivel de desarrollo económico de las naciones industrializadas de Europa. Aparte el año 1984, el PIB español superó al PIB europeo durante estos años. En 1995, último año de poder de Felipe González, un informe de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) consagrado a España notificó una recuperación de la economía a principios de 1994, tras hacer frente a una grave recesión entre 1992 y 1993. Eso se vio con el relanzamiento del crecimiento económico, que pasó de 2,1% en 1994 a 2,8% en 1995, según Grosser (1996: 193). En 1995, hubo una tercera devaluación de la peseta que permitió aumentar la competitividad de las empresas españolas. Así, el PSOE de Felipe González alcanzó diversos objetivos económicos en catorce años. Los logros se notan también a los niveles sociocultural y político.

-Los logros de los socialistas a los niveles sociocultural y político.

Con el advenimiento de Felipe González y del PSO en el poder, se asistió a lo que fue llamada la revolución social. Su objetivo era poner fin al anacronismo de la larga supervivencia de una sociedad del pasado. El Gobierno se lanzó a una ofensiva contra las tradiciones y las mentalidades heredadas del pasado. En 1983, se despenalizó el aborto. En 1984, se reestructuró la enseñanza y los privilegios de las escuelas confesionales fueron limitadas. El Gobierno reformó el Ejército y la transformó en un cuerpo democrático, reestructurado, modernizado y mejor integrado a la sociedad civil. Estas medidas encontraron, evidentemente, la oposición de la Iglesia católica y de los conservadores. Pero, los tiempos habían cambiado y la Iglesia ya no controlaba la moral y los sentimientos en España. Otro factor de la revolución social era la integración de las mujeres en la vida activa. En 1991, eran 5 000 000 en el mundo laboral. Las mujeres trabajaban más y la organización familiar ya no se basaba en la autoridad paterna y la obediencia filial, sino en la tolerancia y la

⁴ La inflación es el aumento de los precios de bienes y servicios en un periodo de tiempo dado. Es la elevación del nivel general de precios (Real Academia Española, 2014, p.1238)

⁵ El PIB es el indicador más utilizado para caracterizar el estado de la economía en su conjunto y representa el resultado final de la actividad productiva dentro de un país.

libertad. Era la era de la movida⁶ con la liberalización de las costumbres, con sexo y droga, como lo nota Dulphy (1992: 106). Estas costumbres nacieron bajo la transición, pero explotaron durante el decenio socialista, con el alcalde de la movida, Enrique Tierno Galván. En el plano cultural, se asistió a una explosión cultural. Con la democracia, la generación de la diáspora, fruto de la Guerra civil y la generación inocente, nacida después de la guerra florecen. Según Dulphy (1992: 108), entre 1978 y 1985, el seguimiento de los conciertos aumentó de 14%, la práctica de la literatura se incrementó de un 27%, la asistencia a los museos aumentó de 29% y la de los teatros de un 49%. El cine español obtuvo muchos premios internacionales con Carlos Saura⁷, José Luis Garci⁸, o Mario Camus⁹. En 1989, el novelista Camilo José Cela obtuvo el Premio Nobel de Literatura, doce años después del Premio Nobel de Poesía del poeta Vicente Aleixandre. Son los resultados de la libertad de expresión experimentada desde la muerte del general Franco. España posee un inmenso patrimonio artístico, bibliográfico y documental que hace del país un lugar turístico con muchos monumentos clasificados monumentos de la humanidad por la UNESCO. Para la difusión y defensa internacional de esta rica cultura hispánica, el Gobierno socialista creó el Instituto Cervantes en 1991.

Al nivel político, el Gobierno adoptó en 1984 la ley antiterrorista para luchar contra el terrorismo vasco de Euskadi Ta Askatasuna (ETA). Esta ley permitió que España se beneficiara de la cooperación policiaca francesa. Esta cooperación ayudó a resolver uno de los problemas más espinosos de las relaciones entre España y Francia. Ya que, hasta entonces, el País vasco francés era considerado como un santuario para los terroristas vascos españoles que beneficiaban del estatuto de refugiados políticos y tenían la protección de las autoridades francesas. Con esta ley, ya no podían beneficiar del apoyo legal de Francia. Otro acuerdo para aislar la organización terrorista la firmó el Gobierno con el Partido Nacionalista Vasco (PNV) en 1986. Como lo notamos, la presidencia de Felipe González y del PSOE fue un periodo de avances sociales, económicos y culturales para el pueblo español en su conjunto. Estos logros se perciben también en las relaciones exteriores.

1.2 Los logros de la presidencia socialista en el plan internacional

El ingreso de España en la Comunidad Económica Europea (CEE) y el mantenimiento en la Organización de Tratado del Atlántico Norte (OTAN) constituyeron los ejes esenciales de la política exterior del PSOE.

-La adhesión de España a la CEE

Según el artículo 2 del Tratado de Roma que fundó la CEE,
La Comunidad tendrá por misión promover, mediante el establecimiento de un mercado común y la progresiva aproximación de las políticas de los Estados miembros, un desarrollo armonioso de las actividades económicas en el conjunto de la Comunidad,

⁶ Movimiento contracultural surgido en Madrid durante los primeros años de la transición a la democracia y que se extendió a otras provincias. Es una nueva forma de expresión, tanto verbal como estéticamente. Consiste en vivir y disfrutar de una vez por todas.

⁷ Realizador de cine español nacido el 4 de enero de 1932 en Huesca y muerto el 10 de febrero de 2023 en Collado Mediano. Era un cineasta, un fotógrafo y un escritor español.

⁸ De su verdadero nombre José Luis García Muñoz y nacido el 20 de enero de 1944 en Madrid, es un director de cine, productor guionista, crítico, presentador de televisión y autor literario español. En 1989, recibió el Premio González Ruano.

⁹ Guionista y realizador español, nació el 20 de abril de 1935 en Santander y murió el 18 de septiembre de 2021 en la misma ciudad. Obtuvo el Premio Oso de Oro en 1983.

una expansión continua y equilibrada, una estabilidad creciente, una elevación acelerada del nivel de vida y relaciones más estrechas entre los Estados miembros.

G. Fatas Cabeza (1992:2862)

En una España que salía de treinta y seis años de dictadura y siete años de transición, se podía comprender que una de las opciones prioritarias para Felipe González y su Gobierno era obtener el ingreso en la organización supranacional europea. Como ningún país podía pretender afrontar solo los desafíos del desarrollo, la unión de los europeos podría ayudar a establecer la paz verdadera y duradera en el país. Para la gran mayoría de los españoles, el ingreso en la CEE equivaldría a la reparación de una injusticia histórica y permitiría asegurar la prosperidad económica, consolidar la democracia y tener los mismos derechos y obligaciones que los demás europeos. Económicamente, la adhesión a la CEE permitiría a España liberarse del aislamiento económico impuesto al país desde el franquismo. Solicitada por primera vez el 9 de febrero de 1962 por el gobierno franquista, hay que esperar veintitrés años más tarde antes de que la organización europea acceda a la demanda española. Como lo subraya Cotarelo (1992: 404), ya en su discurso de investidura a la Presidencia del Gobierno del 30 de noviembre de 1982, Felipe González mencionaba que:

Tenemos una definición claramente occidental, con un grado de libertad suficiente para que no se produzca un alineamiento mecánico con intereses que pueden no coincidir con los nuestros y una intensificación del proceso de integración en la Comunidad europea.

Después de largos años de intentos fracasados, el ministro de Asuntos Exteriores del Gobierno socialista, Fernando Morán, reafirmó en Bruselas, el 13 de diciembre de 1982, la gran necesidad de establecer un calendario de negociaciones. España pudo contar con el sostén de los dirigentes socialistas ya miembros de la comunidad como el canceller alemán Helmut Kohl, el presidente portugués Mario Soares y el presidente francés François Mitterrand. Las dos partes aceleraron pues las negociaciones entre los años 1984 y 1985. La gran unión entre el Gobierno, la oposición política, los empresarios y el conjunto del pueblo español sobre esta adhesión facilitó las cosas para el Gobierno. La ceremonia de la firma del Acta de Adhesión de España a la CEE fue celebrado el día 12 de junio de 1985 en la sala de Columnas del palacio real de Madrid. Lo firman para España el presidente Felipe González Márquez, el ministro de Asuntos Exteriores Fernando Morán y el secretario de Estado Manuel Marín. Después de esta firma, el documento fue ratificado por el Gobierno el 26 de junio y por el Senado el 17 de julio del mismo año. El Tratado entró en vigor el 1º de enero de 1986. Tres años más tarde, el 1º de noviembre de 1989, España asumió por primera vez la Presidencia de la CEE. Felipe González afirmó ante sus colegas europeos las ambiciones de esta Presidencia española (Ministerio de la Presidencia, 1995: 171): “Tenemos la voluntad de seguir construyendo una Europa unida que esté abierta a la colaboración internacional, que sea un socio leal en las relaciones con los demás países industrializados y un factor activo de solidaridad con los países en vía de desarrollo”. Durante esta Presidencia, la moneda española, la peseta, integró el Sistema Monetario Europeo el 16 de junio de 1989 y la promesa española de poner en marcha la Unión Económica y Monetaria fue aprobada por unanimidad durante el Consejo Europeo celebrado los días 26 y 27 de junio de 1989. El 17 de enero de 1990, el ministro de Asuntos Exteriores, Francisco Fernández Ordóñez, es nombrado presidente del Consejo de ministros de la CEE. En 1991, España participó activamente en la elaboración del Tratado de la Unión Europea (UE) que fue aprobada en Maastricht en Holanda. En 1997, José María Gil-Robles y Gil-

Delgado fue nombrado presidente del Parlamento Europeo hasta 1999. Otra personalidad española, Miguel Ángel Moratinos, antiguo embajador de España en Israel, fue nombrado como Enviado Especial de la Unión Europea para el proceso de Paz en Oriente Medio. Todos estos nombramientos eran el fruto de la excelencia de la política exterior de Felipe González y marcaban la plena integración de España en el concierto de las naciones desarrolladas. Durante la segunda presidencia española de la UE por Felipe González del 1º de julio al 31 de diciembre de 1995, se bautizó el euro como la futura moneda única. Lo que hizo decir a Felipe González (España 95, 1995: 9) que “En Madrid, hemos conseguido todos los objetivos esenciales que la Unión se ha propuesto con vistas al año 2000”.

En el plano económico, el ingreso de España en la CEE fue favorable a los españoles. El país gozó de un largo mercado compuesto no solo de los países de la Comunidad, sino también de los países de África, del Caribe y del Pacífico (ACP). La CEE dio a España siete años para abrir su mercado a todos los productos y permitir a la economía española acercarse del nivel europeo. España benefició de las ayudas de las organizaciones socioeconómicas de la CEE a las regiones desfavorecidas. Varias ayudas fueron otorgadas a las zonas montañosas agrícolas para reestructurar los sectores productivos. Provenían de la Política Agrícola Común (PAC), del Fondo Europeo de Desarrollo Rural (FEDER) y del Fondo Europeo de Orientación y Garantía Agrícola (FEOGA). En cuanto a la pesca española que era una de las más eficientes del mundo y la segunda de Europa, aprovechó la ampliación del mercado para transformarse en uno de los sectores más vitales de la economía española. Con el establecimiento de la Política Común de Estructuras de Pesca, los objetivos españoles consistían en aumentar la productividad de los flotes y la utilización de nuevas técnicas de pesca, y la mejora del nivel y de las condiciones de vida de la población del sector.

En el plan social, la entrada en la CEE aumentó la emigración española a Europa y el número de turistas que llegaron cada año a España. Los fondos europeos permitieron también corregir los desequilibrios estructurales para frenar el aumento del paro. Permitieron la creación, entre 1986 y 1990, de alrededor de dos millones de empleos y el aumento de los salarios. Según Delgado (1998: 589), en el primer año de la integración, el Fondo Social Europeo (FSE) otorgó a España 357,7 millones de ECU equivalentes a 48 292,7 millones de pesetas. Esta ayuda representaba el 13,9% del total de los recursos presupuestarios del FSE y 60,95% de las ayudas solicitadas por España. Con su ingreso en la CEE, España se volvió más serena ya que la Comunidad, y más tarde la Unión, garantizaba la paz, la libertad, el capitalismo, la modernidad y el progreso social. Garantizaba también la libre circulación de las personas y de los bienes y los trabajadores españoles podían acceder, en igualdad de condiciones, a las ofertas de empleos en otros Estados miembros.

-Los socialistas y la OTAN

España integró la OTAN el 30 de mayo de 1982 durante la presidencia de Leopoldo Calvo-Sotelo, sucesor de Adolfo Suárez. En 1981, Felipe González y los socialistas habían manifestado su oposición a esta integración y prometieron salir de la Alianza al llegar al poder. Una vez firmada el acta de adhesión que hizo de España un miembro de la organización, Felipe González prometió, en las campañas para las elecciones del 28 de octubre de 1982, recurrir al referéndum para arreglar esta cuestión. Este referéndum tuvo lugar cuatro años más tarde, el 12 de marzo de 1986. Frente a la toma de conciencia de las consecuencias de una retirada de la OTAN, los socialistas habían revisado su postura oficial inicial de no ingresar en la Alianza Atlántica. Para tener la certidumbre de un voto favorable

al mantenimiento en la OTAN, el Gobierno difirió el referéndum después del ingreso en la CEE. El texto del referéndum era el siguiente, según Dulphy (1992: 112):

El Gobierno considera apropiado para los intereses nacionales que España permanezca miembro de la Alianza Atlántica y decide que el mantenimiento debe establecerse en las siguientes condiciones: 1. La participación no incluirá su incorporación en la estructura militar integrada; 2. La prohibición de instalar reservas o introducir armas nucleares en el territorio español será mantenida; 3. La presencia militar de los Estados Unidos en Europa será progresivamente reducida. ¿Consideráis apropiadas las condiciones determinadas por el Gobierno?¹⁰

Los resultados dieron la victoria al sí con 56,85% de los votantes. Este resultado mostró las reticencias de los españoles para con la OTAN. Eso se puede comprender al referirse a la historia de la España del siglo XX. Para tranquilizar la opinión pública, el Gobierno adhirió al Tratado de no proliferación de las armas nucleares. Para Morán (2023: 61), la Comunidad Europea y la OTAN acabaron con las conspiraciones contra el Gobierno, ya que el acceso pacífica y democrática al poder de Estado era una de las bases del Tratado de Roma.

-1992, el año de España

El año 1992 fue un año decisivo en la historia de la España democrática en sus relaciones con el mundo exterior. En efecto, bajo el liderazgo del PSOE, el país celebró cinco acontecimientos: la conmemoración del quinto centenario del descubrimiento de América, la cumbre iberoamericana de Madrid, la Exposición Universal de Sevilla, los Juegos Olímpicos de Barcelona y la elección de Madrid como capital cultural de Europa, según Cotarelo (1995: 57). Al nivel diplomático, la organización de la segunda Cumbre iberoamericana¹¹ de Madrid en junio de 1992 fue importante para subrayar el papel de España en sus relaciones con sus antiguas colonias. Esta cumbre se desarrolló del 23 al 24 de julio de 1992. La ciudad de Madrid recibió a los jefes de Estado y de Gobierno de diecinueve países iberoamericanos¹². España fue representada por el rey Juan Carlos I y el presidente del Gobierno Felipe González. La calidad de los representantes mostró la importancia de esta cumbre. Aparte Portugal que fue representado por su Primer ministro por problemas de salud de su presidente Mario Soares, todos los demás países fueron representados por sus máximos líderes. Los únicos países que se ausentaron por motivos de política interior fueron el Perú y Venezuela. El objeto de esta cumbre era “refrendar el compromiso con los principios y objetivos enunciados en su reunión fundacional”. En la declaración final, se notó que “Iberoamérica debe potenciar lo específicamente propio y lo universal de sus valores compartidos, en un compromiso renovado con la libertad y la justicia” (<https://www.segib.org/>) Se abordó en la cumbre los temas de cooperación, integración, economía, educación, modernización, desarrollo social y humano, desarrollo sostenible, entre otros. Este evento coincidió con la celebración del quinto aniversario del descubrimiento de América por Cristóbal Colón, en 1492, que permitió el encuentro de dos

¹⁰ Texto de origen : Le Gouvernement considère approprié pour les intérêts nationaux que l'Espagne reste membre de l'Alliance Atlantique et décide que le maintien doit s'établir dans les conditions suivantes : 1. La participation n'inclura pas son incorporation à la structure militaire intégrée ; 2. L'interdiction d'installer des stocks et d'introduire des armes nucléaires sur le territoire espagnol sera maintenue ; 3. La présence militaire des Etats-Unis en Europe sera progressivement réduite. Considérez-vous appropriées les conditions déterminées par le Gouvernement ?

¹¹ La I Cumbre Iberoamericana se desarrolló del 18 al 19 de julio de 1991 en Guadalajara de México.

¹² Se trata de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Méjico, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Portugal, Republica Dominicana, Uruguay y España.

mundos. Este acontecimiento fue descrito por Francisco López de Gómara como el segundo mayor acontecimiento producido en el mundo desde su creación después de la Encarnación y la muerte de su creador (Dulphy, 1992: 114). La celebración de estos dos eventos fue un momento de gran orgullo para el pueblo español y sus dirigentes. Para los dirigentes iberoamericanos, era muy importante, como lo decían en la declaración final:

Nos reunimos a los quinientos años del encuentro de dos mundos, a lo largo de los cuales se han ido forjando los vínculos que nos hacen reconocernos hoy como miembros de una comunidad ha sido ésta una ocasión significativa en la que hemos querido dar testimonio de que nuestra reflexión y nuestro trabajo en común pueden dar frutos que multipliquen en el futuro¹³.

La organización de la Exposición Universal de Sevilla del 2 de abril al 12 de octubre de 1992 permitió notar la evolución del mundo en el siglo XX y celebrar el paso de España, en pocos años, de una economía preindustrial a una economía industrial y al desarrollo. Era también una apuesta, un aco de fe por el futuro. Siendo Felipe González y Alfonso Guerra presidente y vicepresidente del Gobierno, quisieron hacer de la Exposición de Sevilla el trampolín del despegue económico y cultural del sur de España y reconciliar esta región con la modernidad arrancándola a la fatalidad del subdesarrollo. En esta ocasión, se construyó infraestructuras modernas como la línea Madrid-Sevilla de la Alta Velocidad (AVE), nuevos aeropuertos internacionales y nuevas estaciones y autovías. España acogió 108 países con 41,8 millones de visitas al recinto y 15,5 millones de visitantes, como lo nota Pareira (2022).

En el plan deportivo, España organizó los Juegos Olímpicos de Barcelona, los Juegos de la XXV Olimpiada, del 25 de julio al 9 de agosto, en el Estadio Olímpico de Montjuic. En este acontecimiento multideportivo participaron 9 356 atletas de 169 comités nacionales, entre los cuales 6 652 hombres y 2 704 mujeres. Fueron los segundos Juegos Olímpicos organizados en un país hispanohablante después de México en 1968 (Factsheet, 2013). La organización de estos Juegos en Barcelona fue interpretada por los españoles como la reparación de una injusticia ya que España era el único gran país europeo que todavía no los había organizado. En Barcelona, los Juegos no fueron boicoteados, eso por primera vez desde 1972 (*es.olympics.com*). El último acontecimiento era la elección de Madrid como capital cultural de Europa para el año 1992 gracias a una ambiciosa política cultural. Según el periodista Sergio Ríos de la revista en línea *Madridario.es* (2019, 27 de mayo), esta elección se hizo el 27 de mayo de 1988 por el Consejo de ministros de Cultura de la Comunidad Europea, frente a las candidaturas de muchas otras ciudades. Los museos Reina Sofía, Prado y Thyssen que constituyen el denominado “Triángulo del Arte”, la Casa América en el palacio de Linares, el Faro de la Moncloa fueron inaugurados este año. España tuvo una gran evolución en todos los dominios durante los años de la presidencia de Felipe González y los socialistas. Sin embargo, como toda obra humana, había lados oscuros en esta gestión.

2. Los fracasos de la gestión del poder de Estado por Felipe González y el PSOE.

“La detención del poder hace siempre conservadoras a las personas. La acumulación de informaciones da poder y las personas que la detentan llegan a sentirse insustituibles” (Fatás Cabeza, 1992: 4684). Esta confesión de Felipe González resume la imperfección del

¹³ <https://www.segib.org>

poder. En su larga gestión del poder de poder de Estado, los socialistas hicieron muchos errores. Analizamos aquí algunos a los niveles económicos y sociopolíticos.

2.1 Los fracasos económicos de la gestión del PSOE

El primer acto que podemos subrayar es el fracaso de la política de creación de empleos. En efecto, durante las campañas para las elecciones de octubre de 1982, Felipe González prometió crear 800 000 puestos de empleos una vez elegido. Pero una vez en el poder, la promesa se transformó en gran desilusión. Eso porque no había ningún plan de creación de empleos (Morán, 2023: 30), sino intenciones. El resultado fue más de 800 000 nuevos parados y una enorme frustración. Las consecuencias de la reestructuración económica no permitieron realizar esta promesa. En lugar de disminuir los índices de paro como prometido, lo que se produjo en los primeros años del gobierno socialista fue un aumento del número de parados. La tasa de paro que era de 14,4% en 1981, subió a 16,3% en 1982, a 17,5% en 1983, a 20,3% en 1984 y a 21,6% en 1985 (Comisión Europea, 1997: 82). Los problemas de estructuras económicas en España impidieron la disminución de la tasa de paro en una época donde tanto las mujeres como los jóvenes se incorporaban al mercado del trabajo. Esta situación fue una de las causas del hundimiento del Gobierno y de la huelga general de 1988. También, la política de reconversión industrial ocasionó la cerrada de varias empresas y la reducción de empleos en las empresas públicas creadas bajo el franquismo. Más que el fracaso de la política de creación de empleos, la verdadera plaga de la larga gestión de Felipe González era la sucesión de los escándalos.

2.2 Los escándalos durante la gestión del poder de Felipe González.

Muchos escándalos estallaron durante la presencia de Felipe González en la Moncloa. El primer escándalo de que tratamos fue el ligado a Juan Guerra, hermano menor de Alfonso Guerra, vicepresidente del Gobierno de 1982 a 1991. Como lo dice la revista en línea *LaRazón.es*, a comienzos de los años 1990, Juan Guerra hizo frente a tres procesos judiciales en lo que fue denominado “el caso Guerra”. Fue acusado por usar un despacho oficial en la Delegación del Gobierno de Andalucía, de prevaricación y de fraude fiscal. Este escándalo provocó en la prensa ibérica ataques contra el Gobierno por la impunidad de que gozaba Juan Guerra. En un artículo publicado en el diario ABC el 27 de diciembre de 1991, Losantos (1993) escribía:

Se ha repetido en estos últimos meses el argumento esencial contra la corrupción: que la ventaja de la democracia no es que haya menos corrupción, sino que una vez descubierta se castiga públicamente, sea cual sea el beneficiario de la misma. Lo malo de la corrupción en España no es, por tanto, que haya mucha, sino que no se castiga nada.

Losantos (1993: 413)

Los españoles no se quejan pues de la corrupción que es un mal íntimamente ligado a los hombres de poder, sino de la impunidad en un país recién democrático. Finalmente, bajo presión popular, Juan Guerra fue condenado a penas de prisión por el fraude fiscal por haber defraudado a Hacienda unos 246 414 euros (41 millones de pesetas) entre 1988 y 1989 (*La Razón.es*). Fue condenado también a seis años y seis meses de inhabilitación por el delito de prevaricación por mediar en la recalificación de unos terrenos en Alcalá de Guadaira (Sevilla). Fue absuelto por la utilización del despacho por el Tribunal Supremo. Los asuntos en que fue implicado su hermano fueron, sin duda, a base de la dimisión de

Alfonso Guerra de la vicepresidencia del Gobierno en 1991. El segundo escándalo fue el “caso Time Export y Filesa”. Fue un caso de corrupción consistente en la creación de una trama de empresas cuyo fin era la financiación ilegal del PSOE para hacer frente a los gastos de las campañas de las elecciones generales de 1989. Time Export y Filesa son, en realidad, dos sociedades ficticias que sirvieron a financiar las campañas del PSOE gracias a falsas facturas. El escándalo fue descubierto gracias a una acusación presentada por el abogado del Partido Popular, Juan Ramón Montero. Una vez descubierto, hubo varios intentos de asfixia del asunto. A pesar de eso, el 5 de mayo de 1995, el juez Marino Barbero Santos, instructor del caso, concluyó sus investigaciones. Treinta y nueve personas fueron imputadas por diversos delitos¹⁴. Entre ellas, había cuatro dirigentes de las sociedades ficticias, altos cargos del PSOE y responsables de empresas o bancas. Finalmente, solo siete personas fueron inculpadas por el juez Enrique Bacigalupo el 28 de octubre de 1987, entre los cuales tres responsables socialistas¹⁵. La prensa española hizo caso de este escándalo de corrupción. Losantos, en un artículo publicado el 25 de marzo de 1993 criticaba a las autoridades socialistas por los intentos de asfixia del asunto: “Corrupción es que altas instancias judiciales, cuando se descubre el delito, en lugar de contribuir al esclarecimiento del mismo, tratan de interrumpir el proceso. Corrupción es que el fiscal general del Estado intente hasta cuatro veces paralizar el procedimiento”. (1993: 566). Este escándalo dio una mala imagen del PSOE y de sus dirigentes en la perspectiva de las elecciones generales de 1996.

El tercer caso de corrupción fue el caso Luis Roldán Ibáñez, director general de la Guardia Civil, el político que provocó una de las mayores crisis del Gobierno de Felipe González, según el diario en línea, *ElPais.com*. Su enriquecimiento rápido fue denunciado por el periódico *Diario 16*. Fue acusado de embolsar comisiones sobre los mercados públicos pasados bajo su administración y de robar los fondos secretos que gestionaba. El diario público las sospechas del aumento desmedido de su patrimonio. El escándalo consiguiente obligó al Gobierno a destituirlo y reemplazarlo por Ferrán Cardenal el 3 de diciembre de 1993, según la enciclopedia en línea *es.wikipedia.org*. Una vez estallado el asunto, Luis Roldán desapareció durante un largo periodo y la Policía fue acusada de no querer encontrarlo por detener documentos comprometedores para el poder. El 29 de abril de 1994, Roldán se fue de España y el Gobierno fue acusado de querer matarlo. Frente a tal acusación, el Gobierno ordenó su detención para ponerle a disposición de la Justicia. El 27 de febrero de 1995, fue detenido en Bangkok y declaró que no era el único que utilizaba los fondos secretos a fines personales. Acusó a los ministros de Interior José Barrionuevo y José Luis Corcuera, al vicepresidente Narcís Serra y al ministro de la Defensa Julián García Vargas. Fue juzgado por la Audiencia Nacional y el 26 de febrero de 1998, fue condenado a 28 años de cárcel por malversación de fondos públicos, cohechos, corrupción, fraude fiscal, estafa y falsificación de documentos públicos. Fue demostrado que robó 435 millones de pesetas (2 620 412,78 euros) de fondos públicos y 1 800 millones de pesetas (10 818 217,88 euros) en comisiones. Fue condenado a una multa de 1 600 millones de pesetas (9 616 193,67 euros) y una indemnización de 578,9 millones de pesetas (3 479 259,07 euros). Las acusaciones

¹⁴ Fueron acusados de delitos de falsedad en documento mercantil, fiscal, malversación de fondos públicos, apropiación indebida, falsedad en documento público, delito monetario, tráfico de influencias y asociación ilícita (https://es.wikipedia.org/wiki/caso_Filesa, consultado el 24/08/2024)

¹⁵ Se trata de Carlos Navarro, tesorero del Grupo Socialista en el Congreso de los Diputados, de Josep María Sala, senador y secretario general del Partido Socialista de Cataluña (PSC) y de Ramón Moreda, Administrador General del PSOE durante las elecciones generales de 1989.

contra sus cómplices en el Gobierno no fueron retenidas por falta de pruebas, según *es.wikipedia.com*.

El cuarto caso escandaloso se refiere a los Grupos Antiterroristas de Liberación (GAL), una organización que luchaba contra los terroristas vascos de la ETA. De octubre de 1983 a 1987, estos grupos asesinaron a veintiocho personas en el País vasco, entre los cuales ocho franceses, sospechosos de pertenecer a la ETA. El escándalo nació del hecho de que no se sabía exactamente quienes los fundaron y quienes los financiaban. Pero los rumores indicaban que altos responsables del Gobierno, y aun Felipe González, eran sus fundadores. El 16 de diciembre de 1994, el juez Baltasar Garzón hizo detener a cinco responsables de la Policía. Dos fueron liberados y tres condenados. Felipe González negó toda implicación del Gobierno en las actividades y la creación de los GAL. Sin embargo, el juez Baltasar Garzón, apoyándose en una declaración de Ricardo García Damborenea, ex secretario general del PSOE de Vizcaya, acusó directamente al presidente Felipe González por ser el fundador y el dirigente de un bando armado. Otros tres dirigentes fueron inculcados: el ministro de Interior, José Barrionuevo, el vicepresidente del Gobierno, Narcís Serra y el presidente del Partido Socialista Vasco, Txiki Benegas. Finalmente, las cargas contra Felipe González resultaron insuficientes. Pero, la responsabilidad del ministro José Barrionuevo en la creación de los GAL fue probado y fue detenido el 23 de noviembre de 1995. Esta detención disipó las dudas de la mayoría de los españoles sobre la implicación del Gobierno en los GAL, haciendo de este caso un auténtico asunto de terrorismo de Estado. Ya que este procedimiento no era necesario para luchar democráticamente contra el terrorismo. Eso golpeó contra la imagen de Felipe González y de los socialistas.

El último asunto que relevamos fue el caso de las escuchas telefónicas revelado el 12 de junio de 1995 por el periódico *El Mundo*. El Centro Superior de Información para la Defensa (CESID), servicio oficial encargado de las escuchas telefónicas, servicio central de inteligencia del Ejército y lugar donde se encuentran los servicios secretos y de espionaje, hubiera registrado y conservado, sin autorización, las informaciones telefónicas de muchas personalidades, entre las cuales el rey Juan Carlos I, ex presidentes, ministros, embajadores y periodistas. El escándalo consiguiente es inmenso. Juan Alberto Perote Pellón, subdirector de las operaciones del CESID, fue acusado de ser el responsable de estas irregularidades y fue detenido. Aunque estas escuchas no fueron ordenadas por el Gobierno que ignoraba su existencia, fue acusado de carencia en el control político del CESID. Este asunto desembocó en la dimisión del vicepresidente del Gobierno, Narcís Serra y del ministro de la Defensa, Julián García Vargas. Todos estos escándalos contribuyeron en la ruina de la imagen de los socialistas. De manera lógica, Felipe González y el PSOE perdieron las elecciones del 3 de marzo de 1996 a favor del Partido Popular de José María Aznar, después de catorce años de poder. Felipe González encabezó las listas del PSOE durante las siete elecciones organizadas en España desde la muerte del general Franco hasta 1996¹⁶. Durante el XXXIV Congreso del PSOE celebrado del 18 al 20 de junio de 1997 en Madrid, decidió no presentarse para la Secretaría General del partido tras veintitrés años de dirección (Bodas Barea, 1997: 3). Fue sustituido por Joaquín Almunia Amann.

¹⁶ Se trata de las elecciones generales del 15 de junio de 1977 y del 1^a de noviembre de 1979 ganadas por la UCD de Adolfo Suárez; las elecciones del 28 de octubre de 1982, del 22 de junio de 1986, del 29 de octubre de 1989 y del 6 de junio de 1993 con el triunfo del PSOE de Felipe González; de las elecciones del 3 de marzo de 1996 ganadas por el PP de José María Aznar.

Conclusión

Este artículo es un análisis no exhaustivo de la gestión del poder de Estado por Felipe Gonzales y el PSOE entre 1982 y 1986. En catorce años, se puede afirmar que cambiaron la cara de España. Es lo que piensa también Cotarelo (1995: 57) cuando afirma que: “Cualquier observador imparcial que tenga un conocimiento aceptable de la España de antes y después de 1982, habrá de reconocer que el balance del casi sesquidecenio socialista es globalmente positivo”. Podemos resumir este balance en cinco puntos. Primero, hay la consolidación de la democracia y la configuración definitiva del mapa autonómico de España. Segundo, hay la modernización del país con una mejora de las infraestructuras callejeras y de comunicación. Hay también las reformas militar, educativa y administrativa. Tercero, hay el ajuste económico con la reforma del sistema de producción que fue doloroso y provocó las huelgas generales del 20 de junio de 1985, del 14 de diciembre de 1988, del 28 de mayo de 1992 y del 27 de enero de 1994 (Muñoz, 2021). El cuarto aspecto es la consolidación de un Estado de bienestar por la eliminación del intervencionismo directo del Estado en la economía. El quinto punto es la acción exterior. La adhesión a la CEE fue una gran victoria política del PSOE. Fue la reparación de una injusticia y el reconocimiento de la comunidad internacional a la nueva condición española de Estado democrático y de derecho. España contribuyó así a la política internacional a través de las naciones iberoamericanas y los países árabes. Sin embargo, los fracasos debidos a los escándalos de corrupción que implicaron altos responsables gubernamentales, hicieron perder al PSOE la confianza de los españoles. Notamos para terminar que, sin ninguna experiencia de gestión, pero con un grado elevado de la responsabilidad, Felipe González Márquez y el PSOE contribuyeron en el crecimiento de la nación española.

Referencias bibliográficas.

- Bodas Barea, J. (1995). España 95, Revista de la Oficina de Información Diplomática, Madrid.
- Bodas Barea, J. (1997). España 97, Revista de la Oficina de Información Diplomática, Madrid.
- Comisión Europea (1997). Economía europea: las grandes orientaciones de las políticas económicas de 1997, Dirección General de los Asuntos Económicos y Financieros, Bruselas.
- Cotarelo, R. (1992). Transición política y consolidación democrática en España (1975-1986), Centro de Investigaciones sociológicas, Madrid.
- Cotarelo, R. (1995). La conspiración: el golpe de estado difuso, Ediciones B, Barcelona.
- Dulphy, A. (1992). Histoire de l'Espagne de 1914 à nos jours : le défi de la modernisation, Nathan, Paris.
- Factsheet (2013). The Games of the Olympiad. Update, October 2013.
- Fatás Cabeza, G. (Dir.). (1992). Gran Enciclopedia de España (Vol. 6), Enciclopedia de España, Zaragoza.
- García Delgado, J. L. (1998). España. Economía (Tomo II). Espasa Calpe, Madrid.
- Grosser, A. (1996). Les pays d'Europe Occidentale, La documentation française, Paris.
- Losantos, F. J. (1993). Contra el felipismo: crónicas de una década, Temas de hoy, Madrid
- Ministerio de la Presidencia (1995). España 1995, Secretaría General del Portavoz del Gobierno, Madrid.
- Morán, G. (2023). Felipe González. El jugador de billar, Roca Editorial, Barcelona.

Muñoz, M. (2021). 27 de enero de 1994: así fue la última huelga general contra Felipe González. <https://www.cuartopoder.es/ideas/opinion/> del 27 de enero de 2021, consultado el 24 de agosto de 2024.

Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española, Espasa Libros, Madrid.

Ríos, S. (2019). Madrid elegido capital europeo de la cultura en 1992. www.diario.es del 27 de mayo de 2019.

<https://elpais.com/noticias/caso-roldan/>, consultado el 20/08/2024.

https://es.wikipedia.org/wiki/Luis_Roldan_Ibanez, consultado el 22/08/2024.

https://es.wikipedia.org/wiki/caso_Filesa, consultado el 24/08/2024.

<https://olympics.com/es/olympic-games/barcelona-1992>, consultado el 18/08/2024

<https://www.segib.org/docuemnt-declaracion-de-madrid>, consultado el 23/08/2024



Attestation de publication



Soumission 09/09/2024

Publication : 01/12/2024



SEMANTIC CHANGE: CAUSES, FORMS, AND SCOPE

Nadjet HOCINE

Hassiba Benbouali University of Chlef, Algeria

ORCID: 0009-0009-1922-2993

nadjet.hocine@univ-chlef.dz

Abstract: Evolution is a universal phenomenon that encompasses the entire universe, where everything undergoes change as an inevitable necessity in all aspects of life. Language, as a living entity within society, is not exempt from this framework; it is influenced by its circumstances and changes as they do, leading to the evolution of word meanings over time. This development takes various forms; the meaning of a word may expand or contract, rise or decline, or change entirely. This study aims to shed light on the changes that occur in the meaning of words from one period to another. The findings show that semantic change is a clear indicator of the vitality of language, and it is a common phenomenon across all languages, observable by anyone studying the stages and historical phases of language development. The meanings of words evolve in response to societal needs for new concepts, and this change is characterized by its gradual nature, occurring not abruptly but over extended time periods. Furthermore, changes are often constrained by time and place and can also happen spontaneously without human intervention. Semantic change occurs due to specific factors that may be social, psychological, or linguistic. It also manifests in various ways, including generalization, specialization, degradation, elevation, and transfer of meaning.

Keywords: Semantics, semantic change, causes of semantic change, forms of semantic change, scopes of semantic change.

CHANGEMENT SEMANTIQUE : CAUSES, TYPES ET DOMAINES

Résumé : L'évolution est un phénomène universel qui englobe tout l'univers, où tout subit un changement en tant que nécessité inévitable dans tous les aspects de la vie. La langue, en tant qu'entité vivante au sein de la société, n'échappe pas à ce cadre ; elle est influencée par ses circonstances et change en conséquence, ce qui conduit à l'évolution des significations des mots au fil du temps. Ce développement prend diverses formes : le sens d'un mot peut s'élargir ou se rétrécir, s'élever ou décliner, ou changer complètement. Cette étude vise à mettre en lumière les changements qui se produisent dans la signification des mots d'une période à l'autre. Les résultats montrent que le changement sémantique est un indicateur clair de la vitalité de la langue et qu'il s'agit d'un phénomène commun à toutes les langues, perceptible par quiconque étudiant les étapes et les phases historiques du développement linguistique. Les significations des mots évoluent en réponse aux besoins de la société pour de nouveaux concepts, et ce changement se caractérise par sa nature graduelle, ne se produisant pas brusquement mais sur de longues périodes. De plus, les changements sont souvent contraints par le temps et le lieu et peuvent également se produire spontanément sans intervention humaine. Le changement sémantique survient en raison de facteurs spécifiques qui peuvent être sociaux, psychologiques ou linguistiques. Il se manifeste également de diverses manières, notamment par la généralisation, la spécialisation, la dégradation, l'élévation et le transfert de signification.

Mots-clés : Sémantique, changement sémantique, causes du changement sémantique, formes du changement sémantique, domaines du changement sémantique.

Introduction

In its early stages, the field of semantics was limited to tracing the historical stages of changes in word meanings. This phase was known as developmental or historical semantics (Historical–Philological Semantics), where scholars primarily focused on the subject of meaning change and its forms. "Words were not created to be locked away in glass or crystal cabinets for people to view from behind those cabinets, then be satisfied with that fleeting vision. If that were the case, words would remain unchanged from generation to generation." Scholars unanimously agreed that the causes of meaning change could be categorized into linguistic, historical, social, cultural, psychological, and intellectual factors (Anis, 1976: 159). Through their studies, they identified a variety of methods or forms of semantic change, which are crucial in tracking the movement of meaning as it evolves with the words of the language over time. The most important forms include narrowing or broadening of meaning, meliorative change or pejorative change, and transference of meaning. This study aims to trace the words of the language and the changes they undergo in terms of meaning, as this phenomenon is fundamental to the study of language and its dynamics. The research problem of this study focuses on understanding the nature of semantic evolution and identifying the key factors that drive changes in word meanings over time. The study aims to outline the various forms this evolution takes, including generalization, specialization, elevation, and degradation, while also examining the laws that govern semantic change and how they affect word meanings through different historical periods. This study seeks to establish three main hypotheses concerning semantic evolution. The first hypothesis posits that language is a social phenomenon, as it flourishes within the community and evolves and changes over time. The second hypothesis suggests that semantic development is influenced by various factors, with the most significant being social, psychological, and linguistic influences. The third hypothesis indicates that forms of semantic change, such as generalization, specialization, elevation, and degradation, play a crucial role in altering word meanings. By examining these hypotheses, we aim to deepen our understanding of the phenomenon of semantic evolution.

1. Exploring Semantics: Definition and Significance

1.1 Semantic

The term semantic is derived from the root "d-l-l." This word does not appear in linguistic dictionaries as synonymous with *meaning* but rather with guidance, clarification, and pointing out through signs. However, in modern times, it has come to be used synonymously with *meaning*, as words point to and guide us to their meanings. Al-Jawhari (d. 393 AH) said: "Semantic in language is a verbal noun meaning to guide someone on the road. It can be used in the forms *dalāla*, *dalāla* (with different vocalizations), and *dulūla*, all meaning 'to guide' or 'to show the way.' (Ismail Ibn Hammad, 1990: 1698) Ibn Faris (d. 395 AH) stated: "The letters *dal* and *lam* refer to two original meanings: one is the clarification of something through a sign that can be learned, and the other is instability or disturbance in something. The first is in their saying: 'I guided someone on the road,' and *guide* refers to a sign of something. The word alternates between *dalāla* and *dalīla*. (Al-Qazwini Al-Razi, 1399 AH / 1979 CE: 259). In the *Lisān al-Arab* dictionary: "He guided him to something; he directed him toward it. The *guide* is what is used to infer something. The *guide* is the one who points out or guides, and he guided him on the road using *dalāla*, *dalāla* (with different vocalizations), and *dulūla*, with the *fath* form being the most common (Ibn Manzur, 1427 AH / 2006 CE: 399). The Qur'an has mentioned the form "d-l-l" in its various derivatives. Among these are the verses: "Idh tamshī ukhtuka fataqūlu hal adullukum

‘alā man yakfuluhu" (*Taha*: 40) ("As your sister walked and said, 'Shall I direct you to someone who will take care of him?"), and "Yā ayyuhā alladhīna āmanū hal adullukum ‘alā tijāratin tunjīkum min ‘adhābin alīm" (*As-Saff*: 10) ("O you who have believed, shall I direct you to a transaction that will save you from a painful punishment?"), and "Wa harramnā ‘alayhi al-marādi‘a min qablu faqālat hal adullukum ‘alā ahli baytin yakfulūnahu lakum wa hum lahu nāsiḥūn" (*Al-Qasas*: 12) ("And We had prevented him from nursing before, so she said, 'Shall I direct you to a household that will be responsible for him for you while they are sincere to him?"). All these verses share a fundamental linguistic meaning, which is that semantic refers to guiding and directing toward a path.

1.2 Terminologically

Semantic has been defined as: "The state of something such that knowing it leads to the knowledge of something else; the first thing is called the 'signifier' and the second is called the 'signified'" (Al-Jurjani., 2004: 139). Thus, it is based on a relationship between two elements: the first is the signifier (Signifier), and the second is the signified (Signified). This relationship is dual in nature: between the signifier and the signified, and between both of these and the receiver. For this process to occur, the receiver must grasp the connection between the signifier and the signified" (Fakhouri, 1981: 39). Among modern scholars, one defined semantics as "the study of meaning, or the science that studies meaning, or the branch that examines the conditions required for a symbol to be capable of carrying meaning" (Ahmad, 1982: 11).

2. Semantic Change: A Definition

The concept of semantic change has been a central focus in modern linguistic theories. Historical semantics (Zaral, 2008, pp. 287-288), also known as philological semantics or pre-structural semantics, emerged as a dominant approach between 1850 and 1930. This approach was primarily concerned with studying how word meanings evolve. The term "semantics" itself was initially used to refer to the study of meaning change. Subsequent research has led to the development of various classifications of semantic change mechanisms, including metaphor, metonymy, generalization, and specialization (Gerrits, 2013, pp. 13-14). Semantic change can be defined as the alteration of a word's meaning over time, resulting from factors such as elevation, degradation, broadening, narrowing, or metaphorical extension (Haydar, 1998: 71). It is important to note that semantic change does not necessarily imply progress or improvement; rather, it represents a shift from one state to another. As Mohammed Hassan Jabal has observed, semantic change is a gradual process (Jabal, 1997: 33) that occurs over extended periods and becomes entrenched in the linguistic consciousness of a speech community. Contemporary linguists often use the terms "semantic change" and "semantic development" interchangeably. Abdelsalam Al-Masdi explains that all languages undergo change, and this change encompasses sound systems, grammar, and semantics (Al masadi: 38). Moreover, Mohammed Kadour contends that semantic change is synonymous with meaning change, without any inherent judgment of progress or decline (Kadour, 1996: 296).

3. Causes of Semantic Change

Semantic change is a common phenomenon in all languages and is observable in every stage of a language's development. "These changes occur constantly in language because language is a system of communication among people, linked to their cultural, social, and

mental conditions. These conditions do not remain static; rather, they are the circumstances that facilitate change, while the methods represent the means and paths through which change occurs" (Al-Khamash, N.d). Among the most significant causes of semantic change, as identified by linguists, are:

3.1. The Need For New Terms

One of the primary factors driving semantic change is the need for new terms to express new concepts. "This need arises when a linguistic community has a new idea or object that requires a linguistic representation. This representation may involve borrowing from another language. When this happens, the meaning often changes in some way, either by expanding, narrowing, or shifting entirely from its original meaning in the source language" (Omar, 1985: 237). This type of change is often initiated by "talented individuals skilled in language, such as poets and literary figures, or by linguistic academies or scientific bodies when the need arises. How this is achieved is known as a metaphor or the transfer of a word from its familiar domain to a new one. A writer's need to clarify meaning or to strengthen its impact on the mind motivates them to resort to metaphor. words" (Anis, 1976: 145). Thus, we understand that these talented individuals, such as poets and writers, play a significant role in shaping the meanings of words.

3.2. Socio-Cultural Factors

Socio-cultural factors are another significant cause of meaning change. "Societies undergo various cultural, political, and economic transformations, and these transformations influence how they use words, often leading to clear semantic changes that align with the new cultural and social context" (Al-Shtaiwi: 62). Language is closely tied to society, and "every development in a nation's life leaves a strong and clear imprint on its language" (Anis, 1976: 146).

3.3. Psychological Factors

Languages often avoid using certain words due to their negative connotations or explicit references to taboo subjects (Omar, 1985: 239). This phenomenon is known as taboo, and it involves "avoiding words with unpleasant or harsh connotations and replacing them with more acceptable and polite terms. Words related to impurity or sexuality are often euphemized, and places for bodily functions are given more euphemistic names. Our ancestors were skilled in using euphemisms and indirect expressions in situations where direct language was considered inappropriate" (Ibn Sinan, 2010: 162).

3.4 The Linguistic Factor

Semantic change can be attributed to linguistic factors. This is because "gaps may arise in the lexicon of a language, leaving no word to express a new meaning. Linguists may then resort to borrowing or derivation to fill these gaps. Alternatively, the linguistic community may turn to figurative language, creating a new meaning or transferring meaning from one semantic field to another." (Manqour, 2010: 71). Thus, metaphorical transfer is one of the most important linguistic causes, as it is innovated by specialists such as writers and poets. It occurs to "fill a lexical gap... Over time, the figurative usage may become common, giving the word two meanings, and the figurative meaning may even replace the literal meaning entirely" (Omar, 1985: 241).

3.5 Usage

Using a word in a context other than its intended one is another reason for transferring words from one meaning to another. For example, a person may hear a word but misunderstand it, or its meaning may be unclear. Consequently, they may use it in a different meaning that is unrelated to its original sense.

4. Types of Semantic Change

Semantic change manifests in various forms. Ibrahim Anis has summarized these in five forms, including:

4.1 Widening of meaning:

This involves generalizing the specific, expanding the meaning or concept of a word, or shifting it from a specific meaning to a broader one. As a result, the word refers to a larger set of meanings or a more general concept than before (Abu Shreifah, 1989: 45). In other words, it transforms a narrow meaning into a broader one. Examples include:

- The word "sayyara" (car) used to refer to a caravan but now denotes a known mode of transportation.
- The word "qitar," (train) originally referred to a line of camels but now refers to a railway train.
- The word "baas" (evil) used to apply only to war but now refers to any kind of hardship.
- The word "picture" used to refer only to a painted image but now includes photographs (Omar, 1985: 244).
- The word "wird" (To bring) was used to refer only to bringing water but was generalized to refer to bringing anything (Anis, 1976: 515).

Widening of meaning also includes "transforming proper nouns into adjectives, such as « **Hatim** », which is used to describe any generous and hospitable person, and « **Arqoub** », which is used to describe someone known for breaking promises." (Anis, 1976: 515).

In the Arabic language, "an orphan is someone who has lost their father before reaching puberty, while someone who has lost their mother is called « Al-ajji », and someone who has lost both parents is called « Al-latīm » (Anis, 1976, pp. 156-157). However, this term was generalized and came to encompass all of the previous meanings, referring to anyone who has lost either one or both parents. A similar phenomenon can be observed in European languages. For instance, the English word "arrive" and the French word "arriver" originally meant "to reach the shore," is a nautical term used exclusively to mean arriving at a harbor. Over time, their usage expanded, and they now signify any kind of arrival, whether by foot or by other means of transportation. This meaning has become firmly established (Al-Khatib al-Iskafi: 51).

4.2 Narrowing of Meaning

Narrowing of meaning is the opposite of widening. It refers to the specialization of a general meaning or the restriction of a semantic field to a more specific meaning. It is also known as the restriction of meaning. Specialization means limiting a general meaning to some of its instances and narrowing its scope. The meaning of a word changes according to the context in which it is frequently used. A word that used to have a broad general meaning may come to refer to a specific meaning (Omar, 1985: 235). In simpler terms, as 'Awadh Haydar states, "narrowing is when the meaning of a word becomes more specific over time, shifting from a general meaning to a specific one, or when the number of meanings it conveys decreases. In other words, through specialization, the word comes to refer to a subset of what it previously referred to (Haydar, 1998: 75)."

Examples include:

- The word " Al hajj" originally meant "to intend" (as in "he intended to go") or "to aim for" (as in "he aimed for her"), but it has become specifically associated with the pilgrimage to Mecca.
- The word " Al horamah" (sacredness) initially referred to anything forbidden and untouchable but now specifically refers to a woman.
- The word " Al salat" (prayer) used to mean supplication but now refers specifically to the prescribed Islamic prayers with their specific acts and words.
- The word " Al sabt" originally meant "era" or "time" but has been specialized to refer to a specific day of the week (Al-Sayouti: 427).
- The word " Al rath" (cheap) is used to refer to anything of poor quality but is now used specifically for cheap clothing or bedding (Wafi, 2004: 320).
- The word " Al maatam" (place of mourning) originally referred to women gathering together for any reason, good or bad, but now specifically refers to their gathering for a funeral (Al-Zawawi, 1980: 13).
- The word "meat" used to mean food in general but now specifically refers to flesh.

4.3 Pejorative Change

The meaning of a word can often deteriorate or weaken, losing its impact on the minds of people or its esteemed status among other words in society (Anis, 1976: 156). As 'Abd Al-Jalil Manqour has noted, "A word may oscillate between elevation and degradation on the scale of social usage; indeed, a single word may ascend to the pinnacle and descend to the depths in a short time" (Manqour, 2010: 72). For instance, the word "Hājib" (chamberlain), which held a noble connotation during the Arab rule of Andalusia, has degraded in modern times to mean a servant or doorkeeper. Similarly, the phrase "yad ṭawilah" (long hand), which originally meant generosity, now denotes a thief. The word "Bahloul", meaning (gentleman)," has been popularized to refer to someone who performs comical acts.

4.4 Ameliorative Change

Just as meanings can deteriorate, they can also improve. However, this is less common than pejoration. This type of development is known as improvement or elevation (Abu Shreifah, 1989: 45). As Ibrahim Anis has expressed, "A word may be fortunate and its meaning may elevate; this is rare in the evolution of meanings" (Anis, 1976: 158). For example, the word "rasoūl" (messenger), which originally meant someone sent on any errand, acquired a sacred connotation with the advent of Islam, coming to signify a person to whom a message was revealed and who was commanded to deliver it. Similarly, the word "Al qomāsh" (fabric) initially referred to scattered remnants or debris, but it now denotes a type of fine woven cloth.

4.5 Semantic Transfer

Semantic transfer refers to the shift of a word from its original meaning to a related or analogous one (Al-Mubarak, 1964: 220). There may be a similarity between the two meanings, as in metaphor, or a more distant connection, as in a loose metaphor. An example of semantic transfer based on similarity is the word "bayt" (house), which originally meant a dwelling and was later applied to a poem, based on the metaphor of the parts of a poem being assembled like the parts of a house. An example of semantic transfer based on a more distant connection is the word "'ayn" (eye), which originally meant the physical eye but was later applied to a spy, based on the metonymic relationship of part to whole (Al-Fayumi, 1987:

27). Ali Abd al-Wahid Wafi argues that semantic change, in its various forms, exhibits several characteristics. Among the most significant of these are:

Gradual and Incremental Change: Semantic shift does not occur abruptly but rather unfolds gradually over time. A word may transition to a closely related meaning. For instance, the word "bureau" originally referred to a specific type of cloth (étoffe de bure) but subsequently came to denote a desk cover, then a desk itself, and finally, a workplace or administration, owing to its association with desks. Although there is no direct connection between the initial meaning (woolen cloth) and the final meaning (workplace), there is a close relationship between each successive meaning.

Spontaneous and Autonomous Change: Semantic change often happens spontaneously and without conscious human intervention. Many words have shifted from their original meanings to new ones through an almost automatic process.

Time and Place-Bound Change: Semantic change is typically constrained by time and place. Most semantic changes are confined to specific environments and eras (Wafi, 2004, pp. 314-315). It is rare to find a word that has changed its meaning universally and simultaneously across all languages or even within a single language. A word may change its meaning in one region while retaining its original meaning in another. Additionally, the meaning of a word may evolve over generations, sometimes returning to its original meaning or acquiring new uses.

Imperfect and Dynamic Change: Semantic change does not always lead to linguistic perfection. As we have seen, the meanings of some words deteriorate, while others elevate. If semantic change were always progressive, it would fill lexical gaps, refine the language, and address its deficiencies.

5. Scope Of Semantic Change

There are three scopes of semantic change: the basic area which represents the sensory origin of meaning, the second area which witnesses the change between the sensory through specialization, generalization, and transfer, and the final area which is the semantic area. The first domain of investigation concerns the original sensory foundation of words. This represents the earliest meanings assigned to words by language users and constitutes a purely denotative sense (Kadour, 1996: 308). Such meanings do not require contextual clues but rely solely on their inherent meaning. For instance, the word 'taqlid' (imitation) originally referred to the twisting of a rope, as indicated by linguists (Kadour, 1996: 308). The second domain pertains to the development of sensory perceptions. This stage marks a transition from linguistic stasis to dynamism, influenced by societal changes (Al-Jurjani., 2004: 73). For example, the verb 'taqlid' can also mean 'to collect' or 'to gather', reflecting a broader application of the word. The third domain explores the shift towards abstract, mental concepts. This development is attributed to the advancement of human intellect and experience. The transition from sensory to abstract meanings is exemplified by the word 'qiladah' (necklace). Initially denoting a physical object, it has evolved to signify the abstract concept of 'imitation' based on the analogy between wearing a necklace and following the actions or words of another. (Al-Shirazi, 1988: 1007) "

Conclusion

This study reveals several important conclusions about semantic change and its role in language evolution. Semantic change is a key indicator of a language's flexibility and vibrancy, reflecting its ability to adapt over time. It is not simply a process of improvement or refinement in

meaning but rather a transition through different stages. These changes can involve significant or gradual shifts in a word's meaning, often moving away from its original sense. This phenomenon is universal, occurring across all languages as they respond to new societal needs and concepts. The evolution of word meanings is shaped by social, cultural, and contextual factors, demonstrating language's responsiveness to change. Semantic shifts typically occur gradually and are influenced by both time and place, developing spontaneously rather than following a linear path of progression. Forms of semantic change, such as generalization, specialization, degradation, extension, and the transfer of meaning, illustrate the diverse ways in which words adapt and take on new meanings as part of this natural linguistic process.

References

- Abu Shreifah, A. Q. & al. (1989). *Semantics and the Arabic Lexicon*. Dar al-Fikr.
- Ahmad, M. O. (1982). *Ilm al-Dalalah (Semantics)*.
- Al-Fayumi, A. B. M. B. A. (1987). *The Shining Light on Difficult Explanations*. Lebanon Library
- Al-Jurjani. (2004). *Definitions*. Dar al-Iman.
- Al-Khamash, S. (N.d). *Semantics among the Arabs: A comparative study with modern semiotics*.
- Al-Khatib al-Iskafi, A. B. A. *Principles of language with a commentary on its verses*
- Al-Mubarak, M. (1964). *Linguistic Jurisprudence and Characteristics of Arabic*. Dar al-Fikr.
- Al-Qazwini Al-Razi, A. i. F. Z. (1399 AH / 1979 CE). *Maqayis al-Lugha*, edited by Abd al-Salam Muhammad Harun (Vol. 2).
- Al-Sayouti, A. R. J. *Al-Muzhir in the sciences and types of language*
- Al-Shirazi. (1988). *Explanation of Al-Lumaa*. Dar al-Gharb al-Islami.
- Al-Shtaiwi, M. *Semantic change and its impact on understanding the Quranic text*.
- Al-Zawawi, T. A. (1980). *Selected Dictionary*.
- Al masadi, A. S. *Linguistics and its cognitive foundations*
- Anis, I. (1976). *The meaning of words* Anglo-Egyptian Library.
- Fakhouri, A. (1981). *The Logic of the Arabs from the Perspective of Modern Logic*. Dar Al-Tali'a for Printing and Publishing.
- Gerrits, D. (2013). *Theories of lexical semantics*
- Haydar, F. A. (1998). *Semantics: A theoretical and applied study* Nahda Egyptian Library
- Ibn Manzur, A. a.-F. J. a.-D. (1427 AH / 2006 CE). *Lisan al-Arab* (Vol. 1). Dar al-Hadith.
- Ibn Sinan, a.-K. (2010). *The secret of eloquence* Dar al-Kutub al-Ilmiyya.
- Ismail Ibn Hammad, A.-J. (1990).
- Al-Sihah, edited by Ahmad Abd al-Ghafur Attar, (Vol. 4). Dar al-Ilm lil-Malayin.
- Jabal, A. K. M. H. (1997). *In semantics: An applied study in Al-Anbari's commentary on Al-Mufadaliyyat*. Dar al-Ma'rifa University.
- Kadour, A. M. (1996). *Compositions of error and education until the late tenth Hijri century* Ministry of Culture.
- Manqour, A. J. (2010). *Semantics: Its Origins and Discussions in Heritage*. . University Publications House.
- Omar, A. M. (1985). *Semantics*
- Wafi, A. A. (2004). *Linguistics*. . Cairo.
- Zaral, S. (2008). *The semantic phenomenon among ancient Arabic scholars until the end of the fourth Hijri century* Algiers.

Attestation de publication

Soumission 03/09/2024

Publication : 01/12/2024



THE IMPACT OF MOODLE PLATFORM PEDAGOGICAL MATERIALS ON STUDENTS' ACHIEVEMENTS: CASE OF MASTER ONE STUDENTS AT THE DEPARTMENT OF ENGLISH IN SETIF 2 UNIVERSITY, ALGERIA

Seghir BOUKADI

Mohamed Lamine Debaghine Setif 2 University

ORCID iD : 0009-0009-5408-8224

s.boukadi@univ-setif2.dz

Riadh BOUKHETALA

Mohamed Lamine Debaghine Setif 2 University

ORCID iD : 0009-0008-9855-3370

r.boukhetala@univ-setif2.dz

&

Sid Ali SELAMA

National Higher School of Advanced Technologies

ORCID iD : 0000-0002-9528-9841

sidali.selama@ensta.edu.dz

Abstract: The current study sought to explore students' perceptions of the Moodle platform pedagogical materials impact on students' achievements: case of master one students at the department of English in Setif 2 University, Algeria. The used research tool is a questionnaire addressed to a sample of 100 EFL (English as a foreign language) master one students; the collected data from the students' questionnaire were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) and Excel programs, while the results were interpreted qualitatively. After analyzing the obtained data, it was concluded that Moodle platform significantly affects students' achievement, for the majority of students indicated that Moodle contributed a great deal to their English language achievement. On the basis of the findings, pedagogical recommendations and implications are suggested to further enhance the effectiveness of the Moodle platform.

Keywords: Moodle Platform, impact, Students' Achievement, EFL.

L'IMPACT DES MATERIAUX PEDAGOGIQUES DE LA PLATEFORME MOODLE SUR LES REALISATIONS DES ÉTUDIANTS : CAS DES ÉTUDIANTS EN MASTER 1 AU DEPARTEMENT D'ANGLAIS DE L'UNIVERSITE DE SETIF 2, ALGERIE

Résumé : La présente étude a visé à examiner les perceptions des étudiants concernant l'impact des matériaux pédagogiques de la plateforme Moodle sur les réalisations des étudiants : cas des étudiants en Master 1 au Département d'Anglais de l'Université de Sétif 2, Algérie. L'outil de recherche utilisé est un questionnaire adressé à un échantillon de 100 étudiants en Master 1 d'anglais comme langue étrangère (EFL) ; les données recueillies à partir du questionnaire des étudiants ont été analysées à l'aide des programmes SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) et Excel, tandis que les résultats ont été interprétés qualitativement. Après l'analyse des données obtenues, il a été conclu que la plateforme Moodle affecte significativement les réalisations des étudiants, la majorité des étudiants ayant indiqué que Moodle avait grandement contribué à leur réussite en anglais. Sur la base des résultats, des recommandations pédagogiques et des implications sont proposées pour améliorer encore l'efficacité de la plateforme Moodle.

Mots-clés : Plateforme Moodle, impact, Réalisations des Étudiants, EFL.

Introduction

Moodle is a learning platform that allows students to get the lessons, take quizzes...etc. in an easy way without going to universities, and it allows teachers to upload courses, videos, documents...etc. Several studies looked into how Moodle platform affects student accomplishment. But Moodle platform's effect on EFL students' academic achievement received little attention (Ye, Sun, Zhao 2022). Thus, this study aims to examine the Moodle platform pedagogical materials' impact on the students' achievements by seeking answers to the following two questions: Have students at Mohamed Lamine Debaghine University of Sétif 2, Algeria experienced improvement in their English language achievement since using Moodle platform? To which extent does Moodle platform impact the students' achievement? Moreover, it was hypothesised that the Moodle platform allows a significant improvement in the students' academic achievement. Hence, this work is divided into two parts; the first part provides a review of previous research studies on both Moodle as an e-learning platform in education and the impact of this educational platform on students' achievement, which represent the variables of the present study. The second part is devoted to the practical aspect of the research; it provides description of the instruments used to address the research questions and the procedures taken to analyse the collected data. In today's fast-paced world, where technology permeates every aspect of our lives, the landscape of education and professional development has undergone a significant transformation. It is rapidly changing how students learn and how instructors teach. One of the recent advancements in educational media and technology-based learning resources and information is e-learning. E-learning involves utilizing the Internet to gain knowledge and skills, providing learners with a flexible and personalized educational experience. It represents an innovative approach to delivering educational services to students via electronic channels, aiming to improve their knowledge, skills, and consistency (Fazlollah tabar & Muhammad zadeh, 2012). In other words, E-Learning involves the utilization of Information and Communication Technology (ICT) to deliver educational content to learners and instructors who are physically apart, either by distance, time, or both. Its primary goal is to enhance the learning experience and improve learners' performance (Keller et al., 2007).

The growth of e-learning in higher education is driven by various factors important to both institutions and students, prompting numerous studies to delve into the usability of the supporting platforms. Callan et al. (2010) delineated various advantages linked to these technologies. Firstly, e-learning enables access to materials at any time and from any location, providing flexibility and availability. Secondly, it fosters interaction between learners and instructors through tools like emails, discussion boards, and chat rooms. Thirdly, learners have the ability to monitor their own progress. Additionally, e-learning allows learners to engage in diverse activities tailored to suit various learning styles. Lastly, it enhances learners' proficiency in modern technologies and the internet, while also complementing traditional face-to-face teaching methods to enhance the overall quality of teaching and learning. Rome B. Moralista & Roger B. Rueda (2023) explores the incorporation of e-learning as an innovative instructional method within graduate education programs at Guimaras State University. Utilizing a mixed-method approach involving quantitative surveys and qualitative interviews, the study aims to comprehensively evaluate the impact of e-learning on both graduate students and faculty members. Results from the quantitative segment reveal a widespread positive perception of e-learning, with a significant majority of participants recognizing its effectiveness and user-friendliness. This favourable

attitude leads to a strong inclination towards utilizing e-learning resources, resulting in a noticeable increase in their actual usage. The qualitative phase provides deeper insights, highlighting the enhancement of student engagement, flexibility, and accessibility as key advantages of e-learning.

Hence, the effective integration of e-learning tools hinges on the willingness and acceptance of students to embrace the technology. The extent to which they are receptive to and engaged with these tools play a crucial role in determining the success of their implementation within educational settings. This underscores the importance of fostering a supportive and conducive environment where students feel empowered to utilize e-learning resources to enhance their learning experiences (Kattoua, et al., 2016). Online education has experienced a significant surge in popularity in recent times, minimizing the temporal and spatial issues connected with traditional education. The main reasons for implementing online learning include enhancing access to education and training, improving the quality of learning, and also reducing costs and enhancing the cost-efficiency of education (Bates, 1997). Hrastinski (2008) highlighted the comparison between asynchronous and synchronous online learning as a major focus, emphasizing the importance of instructors, organizations, and institutions gaining a thorough understanding of the benefits and limitations to ensure the effectiveness and efficiency of online learning. Asynchronous online learning refers to a mode of learning where students access course materials and complete assignments at their own pace, without the need for real-time interaction with instructors or peers. On the other hand, synchronous online learning involves real-time interaction between students and instructors through various digital communication tools such as video conferencing or chat platforms.

Online learning is not a recent innovation, as references to online university degrees date as far back as the 1980s, with significant developments noted in the 1990s and 2000s. It's important to acknowledge that online education has often been regarded as a desirable alternative rather than a fundamental model to ensure the consistent delivery of instructional activities (Ribeiro, 2020). Studies have indicated that the utilization of e-learning platforms enhances students' attitudes towards homework and underscores its significance within the educational framework (Benta et al., 2014). According to a research study conducted by the Open University in Britain, the creation and delivery of e-learning courses result in approximately 90% less energy consumption and generate 85% fewer CO2 emissions per student compared to traditional face-to-face learning (Open University, 2005). As reported by Shiftelearning.com, e-learning enhances students' retention rates, increasing them to 25-60% compared to the 8-10% typically observed in face-to-face learning environments. Furthermore, e-learning generally demands 40-60% less time than traditional classroom instruction for covering the same material (Shiftelearning.com, 2016).

Edeh et al., 2020 revealed that E-learning fosters an interactive environment where students feel more confident to express themselves freely compared to traditional classroom settings. Heggart and Yoo (2018) discussed the efficacy of Google Classroom in supporting primary school teachers in their instruction and improving teaching methods, with implications for future development. Their research demonstrated that Google Classroom not only increased student engagement and learning but also transformed classroom dynamics positively. Gordon (2014) has introduced the "Course Supermarket" concept during the Covid-19 pandemic as a method to improve students' self-management skills through remote learning. This approach covers a range of subjects, including photography, calligraphy, reading, housework, music, fitness, and bodybuilding exercises. Utilizing various multi-

terminal platforms such as DingTalk, Zoom, TeamViewer, and Webex, accessible through PCs, the web, and mobile devices, allows for free communication and collaboration.

The realm of electronic learning has undergone substantial expansion, notably since 2020 due to the onset of the Covid-19 pandemic. This global health crisis has constrained the ability of many educational institutions worldwide to conduct traditional face-to-face teaching. During that period, the educational platforms that garnered the most extensive usage and research included Edmodo, Moodle, Massive Open Online Courses (MOOC), and Google Classroom (Setiadi et al., 2021). Moodle stands as a highly utilized open-source e-learning platform renowned for facilitating the development of course websites accessible exclusively to enrolled students. It is an acronym for Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment, a system created by Martin Dougiamas. This platform facilitates information exchange among users across different locations through both synchronous (chats) and asynchronous communication (discussion forums). (Oproiu, 2015) From a functional standpoint, it offers easily adjustable features, enabling the establishment of student assessment procedures (quizzes, online tests, and surveys) and the management of their tasks along with their schedules (Cole & Foster, 2007).

Moodle offers various activities, like forums, messaging, and chat, that promote learning by facilitating student interactions and allowing for the exchange of ideas, assignments, and quizzes. These activities enhance understanding and enable communication between students and teachers outside of the traditional classroom setting. They also encourage students to be more engaged in their learning, including through preparation before class. Furthermore, Moodle supports collaboration among teachers from different disciplines, allowing them to share the responsibility for their students' learning during the course (Schneider & Binder, 2019). In accordance with the categorization outlined in study by Blin and Munro (2008), the Moodle platform is distinguished by a range of functionalities organized into two distinct categories: resources and modules. Resources encompass instructional materials typically crafted in digital formats and subsequently uploaded to the platform. Examples of these resources include web pages, PowerPoint files, word documents, flash animations, as well as video and audio files. Modules, on the other hand, are elements generated within Moodle to foster interaction between students and teachers, facilitating manipulation and transformation of content. Costa et al. (2012) carried a study on the use of Moodle platform by students in a Portuguese University. The analysis of student responses indicated that the students' primary purposes for using Moodle were Downloading materials, accessing news updates, and 'Submitting assignments. The results also showed that students placed a higher level of significance on features related to 'News updates' and 'Assignment submissions' within Moodle.

According to research conducted at the FPA, University of Ljubljana, the introduction of the Moodle e-learning system led to a statistically significant improvement in students' performance, as evidenced by higher average grades and increased exam admissions. (Umek et al., 2017). With the same objective of investigating the effectiveness of moodle platform on students and teachers performance, ELKHALILI and CHAFOU(2022) collected the attitudes of EFL teachers and students of Kasdi Merbah university Ouragla to find the extent to which this platform is a constructive or deconstructive environment for them. The results of the study demonstrate that students held positive attitude toward the use of the platform; On the contrary, teachers continue to hold a negative perspective toward Moodle because of its drawbacks and their limited familiarity with it. They are not against it but seek better preparation to handle it effectively.

1. Research Methodology

Drawing on students' perceptions, the current study aims to examine the impact of Moodle platform pedagogical materials on students' achievements at Mohamed Lamine Debaghine University of Setif 2, Algeria. In addition, through data analysis, the study seeks to: determine the Moodle platform's advantages and disadvantages from the viewpoint of the students; find out how Moodle affects the engagement and learning results of students; offer suggestions for improving Moodle's use to raise student performance. In order to gather the needed data, a questionnaire is conducted with 100 master-level EFL students. It seeks information about the impact of utilising the Moodle platform on the students' academic achievement. A combination of closed-ended, open-ended, and Likert scale questions are used. Moreover, descriptive statistics are used to ascertain the frequency and distribution of replies. This gives a broad overview of prevalent patterns and trends in the responses from the students. A content analysis is conducted on the open-ended questions. The purpose of the questionnaire is to learn more about the EFL students' experiences and opinions at Mohamed Lamine Debaghine University, Sétif 2, Algeria. The ultimate goal is to comprehend how this platform affects students' achievement in the English language. In the questionnaire, three parts are distinguished.

First part: Background Data: In this part, basic data regarding the students' English language proficiency are gathered. This part includes four (04) items. Students rate their confidence in their ability to speak English fluently in question 1 (from Not at all confident to Very confident). Students rank their level of confidence in using good grammar and structure while writing in English in question 2 (from Not confident at all to Very confident). Students rate their frequency of reading English-language books outside of class (Never to Always) in question 3. Students rate their comprehension of spoken English in question 4 on a scale from Very poorly to Very well.

The purpose of **Part Two: Perception of Moodle Platform Pedagogical Materials** is to get insight into how students use and view the Moodle platform and its resources, comprising three questions. Question 6 asks how often you use the resources on the Moodle platform (from daily to never). The usefulness of the Moodle platform's resources is investigated in question 7 (Useful to Not at all useful). Question 8 deals with how simple it is to use and navigate the Moodle platform (Very easy to Very tough).

Part Three: Academic Performance of Students; focusses on how satisfied students are with their English language proficiency and how they feel the Moodle platform contents have affected their study, comprising six questions. Question 10 asks about satisfaction (from Very satisfied to Very unhappy) with present English language achievement. Question 11 asks on the Moodle platform's materials' contribution to English language proficiency (from Very much to Not at all). Question 12 asks if there has been an improvement in English language proficiency after using the Moodle platform's resources.

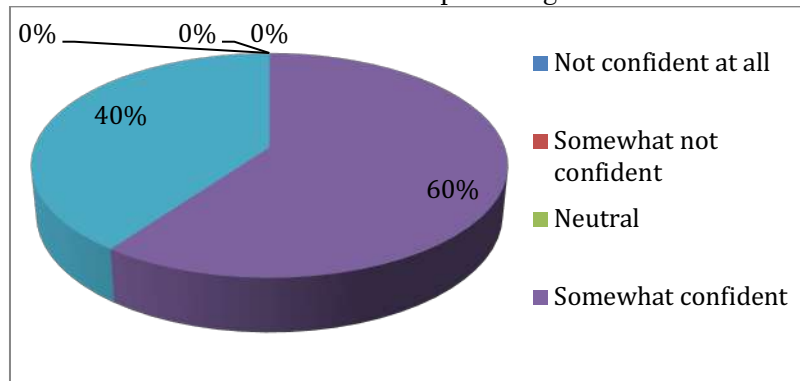
Question 13 asks whether or not the resources on the Moodle platform are useful for getting ready for class. Question 14 is an open-ended inquiry concerning recommendations for enhancing the Moodle platform's resources to foster learning and accomplishment.

2. Results

Section One: Background Information

Q.1 How confident are you in your ability to speak English fluently?

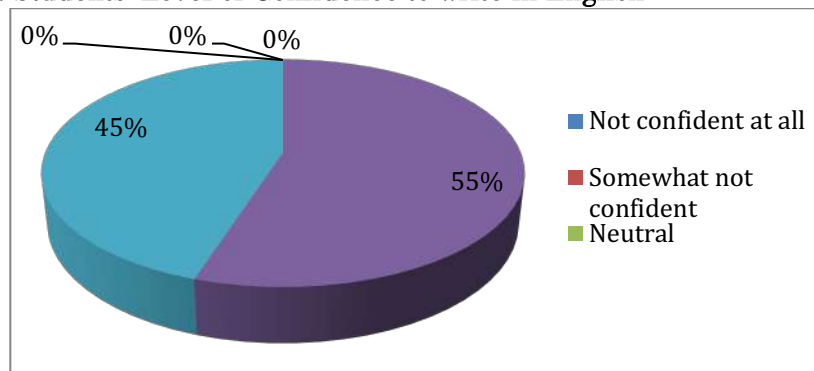
Figure 1: Students' Level of Confidence to speak English



According to Figure 1, the majority of students gave positive answers. To illustrate, 60% of the participants are somewhat confident in their ability to speak English; in addition, 40% of them are very confident. These results imply that the participating students are more likely to take risks, such as speaking in class, trying new vocabulary, or using complex sentence structures. Students' self-confidence is an important factor in developing linguistic competence in a foreign language as it directly influences students' willingness to engage with the language.

Q.2 How confident are you in your ability to write in English with proper grammar and structure?

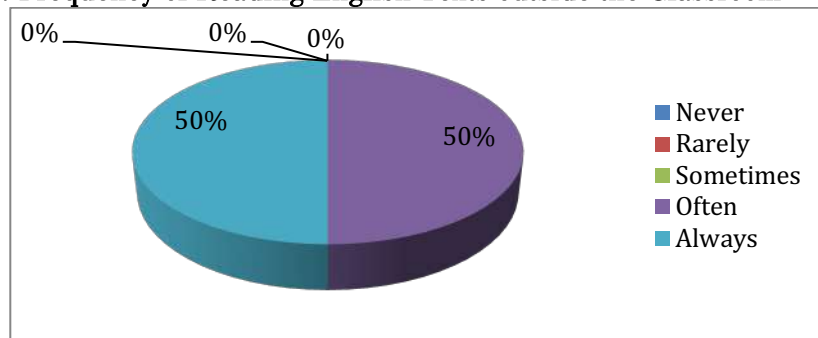
Figure 2: Students' Level of Confidence to write in English



According to Figure 2, all students answered positive answers when asked about their ability to write correctly and properly in English. It can be seen that 55% of them are somewhat confident in their abilities to write in English, and 45% of them are very confident. Thus, when writing, students must pay attention to grammar, spelling, vocabulary, punctuation, and capitalization to get an effective clear piece of writing.

Q.3 How often do you read English texts (e.g. books, news articles, etc.) outside of class?

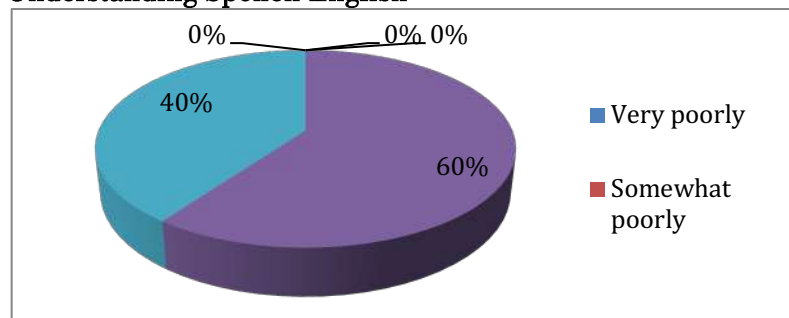
Figure 3: Frequency of Reading English Texts outside the Classroom



Students were asked about the frequency of reading English texts such as books, article, newspapers...etc. thus, half of them (50%) said they often read texts in English, and the other half (50%) said they always read English texts. Students must read in English to extend their vocabulary knowledge and develop their English level. Students' consistent reading habits may contribute to their confidence in language skills, as frequent exposure to the language tends to enhance fluency and familiarity, reinforcing both competence and confidence.

Q.4 How well do you understand spoken English?

Figure 4: Understanding Spoken English



The idea of speaking English or any other foreign language is both the ability to formulate sentences orally, and the ability to effectively deliver the written messages. Students were asked about this ability and they answered as follows: 60% of the participants somewhat understand spoken English while 40% of them understand very well spoken English. The consistency among answers to these items reinforces the importance of fostering self-confidence as a means to enhance linguistic competence in foreign language education.

Section Two: Perception of Moodle Platform Pedagogical Materials

Q.5 How often do you use Moodle platform?

Figure 5: Frequency of Using Moodle Platform

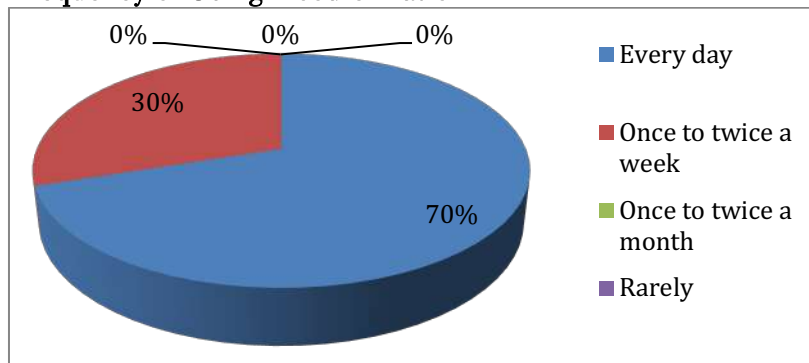
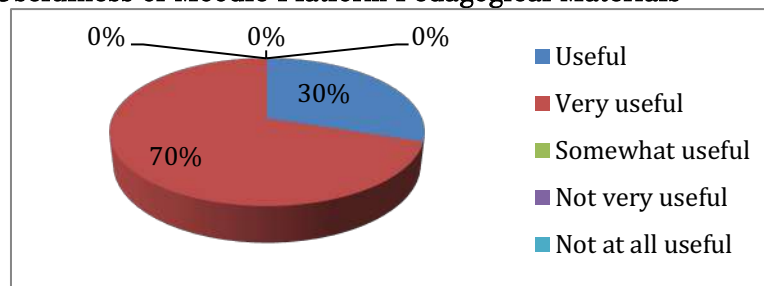


Figure 5 shows that 70% of the respondents said they use Moodle platform every day, and 30% of them said they use it once or twice a week. This indicates that the platform is an integral part of the participants' learning routine and that they likely rely on it for accessing course materials, assignments, and other educational activities.

Q.6 How useful do you find the Moodle platform pedagogical materials?

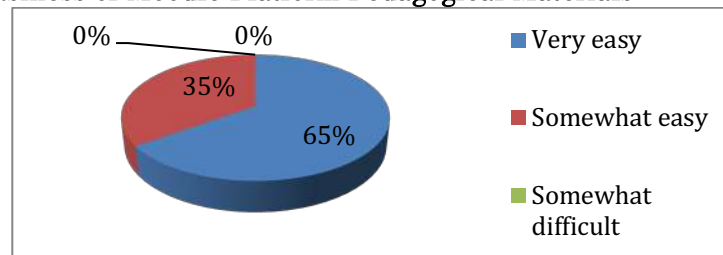
Figure 6: Usefulness of Moodle Platform Pedagogical Materials



Students were asked about the usefulness of Moodle platform pedagogical materials: 30% of them said that Moodle materials are useful. In addition, 70% of them said that Moodle materials are very useful. The daily usage by the majority, as indicated by the response to the previous item, could reflect the platform's accessibility, usefulness, and role in supporting continuous learning.

Q.7 How easy is it for you to navigate and use Moodle platform pedagogical materials?

Figure 7: Easiness of Moodle Platform Pedagogical Materials

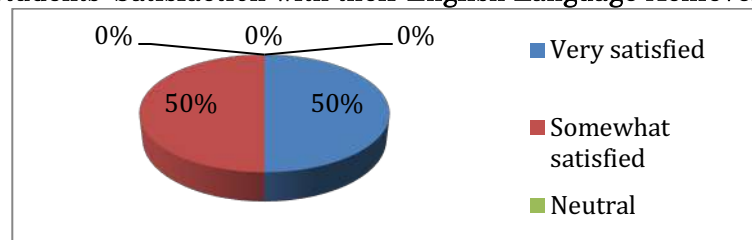


According to Figure 7, 65% of the students agree that Moodle platform pedagogical materials are very easy, and 35% of them agree that Moodle platform pedagogical materials are somehow easy. These results indicate that Moodle is well-suited for the majority of participants, providing them with accessible materials that enhance their learning experience. This ease of use likely contributes to the high engagement levels with the platform and supports students' confidence in navigating and using it for their studies, as expressed through their responses to the previous items.

Section Three: Student Achievement

Q.8 How satisfied are you with your current English language achievement?

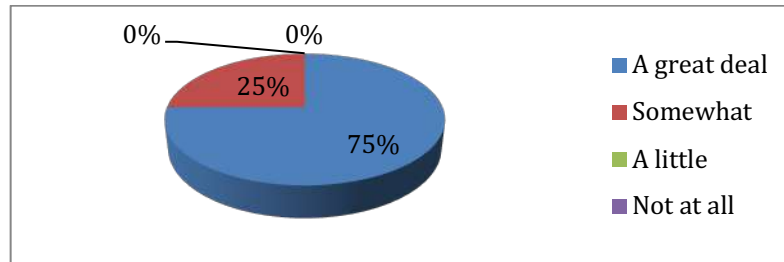
Figure 8: Students' Satisfaction with their English Language Achievement



Students were asked about their satisfaction level with their current English language achievement; thus, half of them (50%) said that they are very satisfied, and the other half (50%) said they are somewhat satisfied. Flipped Learning has been shown to significantly increase learning performance and achievement (Akçayır & Akçayit, 2018; Lo et al., 2017; Tütüncü and Aksu, 2018).

Q.9 How much do you think Moodle platform has contributed to your English language achievement?

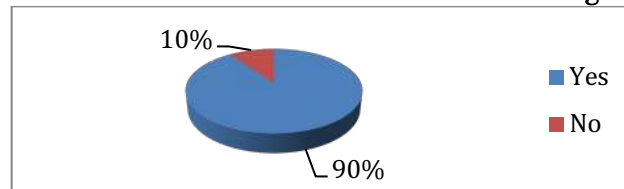
Figure 9: Contribution of Moodle Platform on Students' Achievement



Academic achievement is about what students learned or the skills they gained in school. It is usually judged by test scores or grades given by teachers at the end. Therefore, students were asked about how much they think Moodle platform has contributed to their English language achievement. 57% of the participants said that Moodle has highly helped them in their English language achievement, and 25% said Moodle somewhat helped them.

Q.10 Have you seen an improvement in your English language achievement since using Moodle platform?

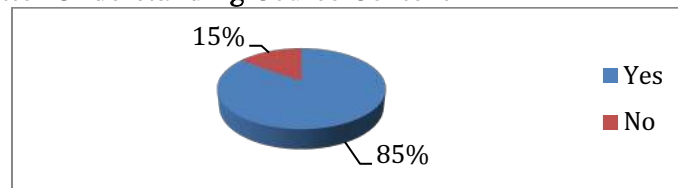
Figure 10: Improvement in Students Achievement since Using Moodle Platform



According to Figure 10, the majority of students, making up 90%, said they saw an improvement in their English language achievement since using Moodle platform, and the rest 10% of them gave negative answer. According to this statistics, there is a generally positive view on how well Moodle platform may assist students' academic achievement. This could be due to the platform's accessibility, interactive features, or the range of learning materials provided.

Q.11 Have you found that Moodle platform has helped you to better understand the course content?

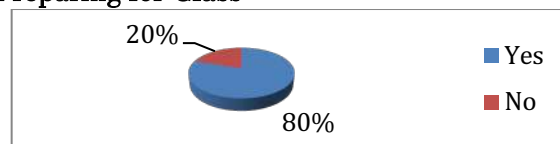
Figure 11: Better Understanding Course Content



According to Figure 10 above, 85% of the participants said they found that Moodle platform has helped them to better understand the course content while 15% of them said that Moodle platform did not help them to better understand the course content. This suggests that students regard the platform as an effective tool for delivering and presenting educational materials in a way that supports comprehension, potentially due to features like organized content, interactive activities, and flexible access to learning resources.

Q.12 Have you found that Moodle platform has helped you to better prepare for class?

Figure 12: Better Preparing for Class



According to Figure 12 above, the majority of the students, making up 80%, said they found that Moodle platform helped them to better prepare for class; nevertheless, 20% of them said they found that Moodle platform did not help them to better prepare for class. This suggests that the platform provides valuable resources and tools that assist students in their preparation, such as access to course materials, assignments, and additional learning resources.

3. Discussion

E-learning platforms have revolutionized the domain of education, offering innovative ways to enhance learning and teaching experiences. In foreign language education context, these platforms are particularly valuable as they provide flexible access to resources, enable interactive learning, and support personalized educational experiences. The adoption of such technologies not only supports diverse learning styles but also helps bridge gaps in traditional classroom settings, making education more inclusive and effective. With this in mind, the present paper examines how the Moodle platform's pedagogical materials impacts the students' academic achievement. The questionnaire's results indicate that students' learning experiences and achievement have improved in a number of areas. Students show a great deal of self-confidence in their ability to write and talk in English. Most students agree that Moodle contents are very helpful, which shows how well the platform supports their learning achievement. Students also conveyed pleasure with their proficiency in the English language. The majority of students agree that Moodle had a big impact on their success and that utilising the platform has improved their English language abilities. As a result, the research questions are answered as follows: Since utilising the Moodle platform, students

observed improvements in their achievement. 90% of the students stated that they saw improvements in their English language proficiency after using Moodle in their daily study. Additionally, the Moodle platform has a big impact on how well students perform. The majority of students (57%) said that Moodle made a significant difference in their achievement in the English language. Furthermore, 85% of students said Moodle improved their understanding of the course material, and 80% said it helped them prepare for class more successfully. This illustrates how important Moodle is to improving students' academic achievement and comprehension of English language content. Some implications are proposed in light of the study's findings. The notable improvement in students' English language achievement indicates that incorporating digital learning systems such as Moodle can significantly improve learning results. Additionally, the fact that Moodle is used so frequently and that users find it easy to use and navigate suggests that students are more involved with the resources they are studying. In light of the study's findings, some implications, suggestions, and recommendations are proposed: more multimedia and interactive materials, such as films, tests, and conversations, should be added to the Moodle platform in order to maximise its efficacy and offering a variety of learning modalities that accommodate various learning styles; additionally, in order to get the most out of Moodle, teachers and students should attend training classes on the platform's utilisation; in order to improve learning and teaching experiences, users can traverse the platform more effectively and make full use of its capabilities with the assistance of continuing technical support and resources. The present study encountered a number of limitations since it belongs to soft sciences which deal with human beings rather than natural sciences such as physics and chemistry. The sample size of this study is one of its limitations because it only contains a particular group of Master EFL students at one Algerian university, Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 University. Additionally, the study only uses participant self-reported data, which has the potential to add bias or inaccurate data. Moreover, some participants might have had trouble comprehending the questionnaire due to language limitations, which could have affected the accuracy of their responses.

Conclusion

This study aimed to explore the effectiveness of e-learning platforms in enhancing language education. Specifically, it was conducted at the English Department of Setif 2 University in Algeria to investigate Moodle's pedagogical materials' impact on master one students' academic achievements. By employing a questionnaire, analysed through SPSS and Excel, the outcomes of the present study gave a clear answer to the two research questions raised namely: have the students experienced academic improvements with the use of Moodle's pedagogical materials? And to which extent were they impacted by the platform? Hence, valuable insights into how these platforms facilitate learning process were gained. Moreover, results showed that there is a positive influence on students' academic performance and English language achievement. Most students indicated pleasure with the Moodle platform's utility and simplicity of navigation, as well as noteworthy increases in their language achievement. Consequently, the study's hypothesis is confirmed mainly through the results showing that the students were positively impacted by moodle's pedagogical materials contributing in their academic improvement.

References

- Bates, T. (1997). *Restructuring the university for technological change* (pp. 78-101). Murdoch University.
- Benta, D., Bologna, G., & Dzitac, I. (2014). E-learning platforms in higher education. Case study. *Procedia Computer Science*, 31, 1170–1176. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.05.373>
- Blin, F., & Munro, M. (2008). Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices? Understanding resistance to change through the lens of activity theory. *Computers & Education*, 50(2), 475–490. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.017>
- Britain Open University (2005). Retrieved from online via: http://www3.open.ac.uk/events/3/2005331_47403_o1.pdf. Accessed May 2020
- Callan, V., & Bowman, K. (2010). Sustaining e-learning innovations: A review of the evidence and future directions : Final report.
- Cole, J., & Foster, H. (2007). Using Moodle: Teaching with the Popular Open Source Course Management System. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA75820247>
- Costa, C., Alvelos, H., & Teixeira, L. (2012). The Use of Moodle e-learning Platform: A Study in a Portuguese University. *Procedia Technology*, 5, 334–343. <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2012.09.037>
- Dias, S. B., Hadjileontiadou, S. J., Diniz, J., & Hadjileontiadis, L. J. (2020). Deep LMS: A deep learning predictive model for supporting online learning in the Covid-19 era. *Scientific Reports*, 10(1), 19888–19888. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-76740-9>
- Edeh, M. O., Nwafor, C. E., Ezeanya, C. U., Eziokwu, P. N., & Ani, U. E. (2020). Impact of e-learning platforms on students' interest and academic achievement in data structure course. *Coal City University Journal of Science*, 1(1), 1-16.
- Fazlollahtabar, H., & Muhammadzadeh, A. (2012). A knowledge-based user interface to optimize curriculum utility in an e-learning system. *International Journal of Enterprise Information Systems*, 8(3), 34–53. <https://doi.org/10.4018/jeis.2012070103>
- Gordon, N.A. (2014), *Flexible Pedagogies: technology-Enhanced Learning*, The Higher Education Academy.
- Heggart, K., & Yoo, J. (2018). Getting the most from Google classroom: A pedagogical framework for tertiary educators. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 140–153. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.9>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51–55.
- Huang, C., Wang, Y., Li, X., Ren, L., Zhao, J., Hu, Y., Zhang, L., Fan, G., Xu, J., Gu, X., & Cheng, Z. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *The Lancet*, 395(10223), 497–506. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30183-](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30183-)
- Katoua, Taghreed & AL-Lozi, Musa & Alrowwad, Alaaldin. (2016). A Review of Literature on E-Learning Systems in Higher Education. *International Journal of Business Management and Economic Research*. 7. 754-762.
- Keller, C., Hrastinski, S., & Carlsson, S. A. (2007). Students' Acceptance of E-Learning Environments: A Comparative Study in Sweden and Lithuania. *International Business*, 395-406.

- Mohamed Sadek, E. L. K. H. A. L. I. L. I., & Zakaria, C. H. A. F. O. U. Investigating the use of Moodle platform as a de/constructive learning environment in EFL blended learning (Doctoral dissertation, KASDI MERBAH OUARGLA UNIVERSITY).
- Oproiu, G. C. (2015). A study about using e-learning platform (moodle) in university teaching process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 426–432. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.140>
- Ribeiro, R. (2020, April 14). How university faculty embraced the remote learning shift. EdTech Magazine. <https://edtechmagazine.com/higher/article/2020/04/how-university-faculty-embraced-remote-learning-shift>
- Rome B. Moralista, & Roger B. Rueda. (2023). E-Learning development as an e-teaching innovation in graduate education. *Journal of Advanced Zoology*, 44(S-3), 1403–1407. <https://doi.org/10.17762/jaz.v44is-3.1767>
- Schneider, M., & Binder, T. (2019). E-Learning in medicine: Current status and future developments. *Hamdan Medical Journal*, 12(4), 147. https://doi.org/10.4103/hmj.hmj_74_19
- Setiadi, P. M., Alia, D., Sumardi, S., Respati, R., & Nur, L. (2021). Synchronous or asynchronous? Various online learning platforms studied in Indonesia 2015-2020. *Journal of Physics: Conference Series*, 1987(1), [012016]. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1987/1/012016>
- Shiftelearning.com (2016). Facts and Stats that Reveal the Power of eLearning. <https://www.shiftelearning.com/blog/bid/301248/15-facts-and-stats-that-reveal-the-power-of-elearning>. Accessed 17 May 2020.
- Umek, L., Keržič, D., Aristovnik, A., & Tomaževič, N. (2017). An assessment of the effectiveness of Moodle e-learning system for undergraduate public administration education. *International Journal of Innovation and Learning*, 21(2), 165. <https://doi.org/10.1504/ijil.2017.081939>
- Ye, D., Sun, S., & Zhao, D. (2022). EFL Students' L2 Achievement: The Role of Teachers' Organizational Commitment and Loving Pedagogy. Retrieved from: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.937624/full>

Attestation de publication

Soumission 02/09/2024

Publication : 01/12/2024



L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : RÔLE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Naima DEMBRI

École Normale Supérieure Assia Djébar Constantine. Algérie

ORCID iD: 0009-0005-6465-3953

dembri.naima@ensc.dz

Résumé : L'éducation à la citoyenneté a souvent désigné l'éducation aux droits des citoyens et aux libertés fondamentales. En revanche, dans cet article nous envisageons une citoyenneté plus exigeante qui serait d'essence pédagogique, qui vise le développement d'une identité citoyenne de l'homme, l'intérêt qu'il porte aux autres ainsi que la responsabilité mutuelle que ces citoyens développent entre eux. L'éducation à la citoyenneté se positionne ainsi comme un défi éducatif à relever de plus en plus, dans de nombreux pays. Comment pouvons-nous favoriser l'adhésion à des valeurs communes qui permettront une meilleure cohésion sociale, tout en prenant en compte la diversité des étudiants ?

Mots-clés : Education- Identité citoyenne - Ethique - Compréhension de l'autre- Valeurs communes

CITIZENSHIP EDUCATION: THE ROLE OF HIGHER EDUCATION

Abstract : Citizenship education has often referred to education in citizen rights and fundamental freedoms. On the other hand, in this article we envisage a more demanding citizenship, which would be of an educational nature, which aims at the development of a citizen identity of man and the interest he has in others and the mutual responsibility that these citizens develop between them. Citizenship education is therefore becoming an increasingly important educational issue in many countries. How can we encourage adherence to common values that will allow for better social cohesion, while taking into account the diversity of students?

Keywords : Education; Citizenship identity; Ethics; Empathy; Shared values.

Introduction

L'augmentation des comportements antisociaux nuisant aux normes sociales et infectant le vivre ensemble, la collaboration et le travail en groupe est un véritable problème que certains éducateurs et sociologues font relever de l'éducation à la citoyenneté. Traditionnellement, l'éducation à la citoyenneté se réduit, soit à une simple acquisition de connaissances sur les structures politiques et les données culturelles de la nation, soit à l'acquisition de compétences sociales liées à la vie dans un groupe et aux capacités à participer à une action commune (Galichet, 1998). En revanche, aujourd'hui, elle n'est plus perçue comme un simple apprentissage additionnel visant la coexistence pacifique et la socialisation, venant se superposer aux autres apprentissages de base et aux contenus académiques. Au contraire, elle est désormais intégrée comme une composante essentielle et incontournable, en harmonie avec les apprentissages fondamentaux, enrichissant et consolidant les compétences nécessaires pour une véritable formation globale et inclusive (Galichet, 2003). Elle constitue un moyen répondant à une exigence de gestion des

problèmes socioculturels des sociétés. Elle implique le développement des aptitudes à la prise en compte du pluralisme et du vivre ensemble en menant une conquête sur l'égoïsme, l'individualisme et l'indifférence à la misère de l'autre. Le statut de la citoyenneté ne consiste pas seulement dans le fait « d'être autonome », « d'être protégé » mais réside aussi dans la « capacité affective » (à agir, à penser, à délibérer) (Bickel, 2007). Le citoyen, qui émerge après un cursus d'instruction basé sur l'affranchissement de l'être de ses passions, est invité à contribuer à l'amélioration de son entourage et/ou du monde en assumant des responsabilités communes auxquelles il participe en s'informant, en informant et en produisant. Mais en même temps, il reconnaît les valeurs requises pour la vie en commun et agit avec la conscience d'appartenir à un corps social organisé. La question de la citoyenneté, si elle inclut le pouvoir d'intégration dans la société, elle vise essentiellement la formation de l'homme « citoyen éclairé », capable de comprendre les mécanismes du monde dans lequel il évolue. Un homme capable de se décentrer par rapport à ses intérêts et de se préoccuper du sort d'autrui. (Vandamme, 2016). Dans ce contexte, il est essentiel de s'interroger sur la manière dont l'enseignement supérieur contribue à cette mission. Quel est le rôle de l'université dans la formation d'individus éclairés, conscients des enjeux éthiques, des principes de la pensée démocratique et des processus de développement personnel? Comment l'enseignement universitaire peut-il promouvoir l'éthique, la compréhension et la citoyenneté tout en intégrant les principes et valeurs essentiels à la cohésion sociale et au développement des compétences requises pour une coexistence harmonieuse ?

Dans cet article, nous centrons notre réflexion sur le rôle de l'université dans l'enseignement de la citoyenneté et des compétences sociales. Nous formulons l'hypothèse que l'université, en tant qu'institution éducative clé, joue un rôle déterminant dans la formation des individus éclairés. Elle se trouve à la croisée des chemins entre la formation intellectuelle et la préparation des étudiants à devenir des citoyens engagés et responsables. En intégrant des pratiques sur l'éthique et les relations sociales, elle offre aux étudiants les outils nécessaires pour faire leur entrée dans un monde complexe et diversifié. Cette approche ne se limite pas à l'acquisition de connaissances théoriques portant sur la morale ; elle engage essentiellement les étudiants dans des pratiques réflexives et interactives, favorisant un développement personnel qui va au-delà des compétences techniques. En mettant l'accent sur ces dimensions, l'université contribue à forger des individus capables de contribuer activement et de manière éthique à la société, tout en enrichissant leur compréhension des dynamiques sociales et interculturelles. Cette contribution s'accompagne d'apports théoriques qui ouvrent les points sur ce qui peut mieux définir l'éducation à la citoyenneté et faire de la vie à l'université un espace où l'on pratique le vivre ensemble et l'on partage l'ouverture sur le monde.

1. Formation universitaire et développement de la citoyenneté

Il ne saurait y avoir de véritable communauté, de société civile que « Composée de citoyens instruits, de citoyens conscients de leurs droits et de leurs obligations, capables de débattre des questions qui les intéressent en commun et de prendre part à la vie de la cité » (Audigier 1999 : 6). Ceci constitue un défi de taille pour l'université qui a certainement son rôle à jouer pour le développement de l'étudiant citoyen, tant au niveau individuel, par la formation de l'esprit critique et du raisonnement éthique, sain, qu'au niveau social et politique, puisque le statut de citoyen éclairé exige à la fois une instruction approfondie et un développement de la volonté éducative (Galichet, 2001).

1.1 L'éducabilité de l'individu

La question de la citoyenneté, de la morale, de l'éthique professionnelle en enseignement exige de reconnaître le lien inextricable entre la citoyenneté et l'éducation, car « Aucune éducation ne peut se passer d'un horizon de sens qui oriente l'action, définit les finalités, choisit des valeurs » (Desaulniers, 2000 :301). L'acte éducatif repose fondamentalement sur une conception intrinsèquement liée à une dimension morale, souvent implicite : celle de l'éducabilité de l'individu. Cette conception, par essence, implique une reconnaissance de la capacité innée de chaque être humain à se développer et à évoluer dans un cadre éthique, tout en intégrant les valeurs et les principes moraux qui orientent l'action éducative. Ainsi, l'éducation ne se limite pas à la transmission de savoirs, mais s'ancre dans une vision plus large qui considère la formation du caractère et le développement de la responsabilité sociale comme des éléments essentiels de la croissance individuelle (Careau, 2004). Comme « l'éthique est au commencement de l'éducation ; son noyau de sens, son origine, son chemin et son but » (Moreau, 2003 :148) on reconnaît que le fonctionnement efficace de l'université repose essentiellement sur le travail collectif des acteurs de l'éducation et de formation qui témoignent dans leurs interactions de valeurs éthiques. Plaçant au cœur de ses valeurs, l'éthique relationnel qui peut se traduire par des actions sociales, logiques et qui rendent possible l'intelligence collective face aux problèmes de l'humanité. Grâce à cette pensée intelligente « les hommes sauront résoudre mieux leurs problèmes communs ensemble mieux que d'être seuls, chacun dans son coin ou déléguant leur participation à un autre » (Dewey, 1939 :229). Dans une société en constante évolution, exigeant la mise en place d'un système éducatif de plus en plus efficace, l'enseignant professionnel, qu'il en soit conscient ou non, est « un agent moral » qui doit quotidiennement, avec ses collègues, s'appuyer sur un ensemble de valeurs, d'obligations, de devoir et de responsabilités communes à tous les professionnels de l'éducation, qui orientent leurs pratiques professionnelles (Moreau, 2007 ; Estivalèzes, 2005) et servent naturellement, de balises dans la conduite à adopter face aux étudiants, en ayant toujours à l'esprit les finalités mêmes de l'acte éducatif, démocratique, à savoir le développement des diverses compétences de l'étudiant (Gohier, 2007). La qualité des interactions fécondes entre « enseignants /étudiants » est un aspect crucial de toute démocratie qui crée une différence significative entre les sociétés, et permet de maintenir vivants les valeurs et les principes démocratiques, en faisant de la création d'espaces démocratiques une pratique quotidienne (Dewey, 1916) qui favorise le développement de l'autonomie personnelle du jeune citoyen, prêt à s'engager dans la prise de décision dans des situations complexes.

2. Pour un engagement professionnel différent

2.1. L'enseignement entre passion et mission

Parler d'un enseignement visant le développement du sens de la citoyenneté à l'université nécessite avant tout de souligner ce qu'avait indiqué le philosophe « Platon » : que pour enseigner, il faut de l'Eros. Etymologiquement, ce mot vient du grec ancien « Erôs (« dieu de l'amour »), antonomase de éros (« amour ». L'Eros est cette sensation qui nous envahit, nous habite et nous vide du sentiment de la différence et de l'égoïsme et nous emplit du sentiment d'appartenance à une même famille, à une même nation, à une même race. Et c'est cette même sensation qui peut inspirer un engagement profond et sincère dans l'éducation. Cet engagement se traduit par une patience accrue, une attention personnalisée, et une volonté de soutenir les étudiants au-delà des simples exigences académiques. Les enseignants passionnés investissent souvent du temps supplémentaire afin de créer des

contenus enrichissants et un environnement d'apprentissage plus positif et motivant, mais plus encore, l'amour qu'ils ont pour l'éducation peut favoriser le développement de l'éthique en cultivant des valeurs telles que la compassion, l'intégrité et le respect et permet de nourrir des relations sincères et bienveillantes. C'est ce sentiment ressenti par l'enseignant engagé, pleinement conscient des enjeux de l'éducation, de la découverte et de la transmission des connaissances, qui favorise une réflexion approfondie sur la conduite morale et les responsabilités envers autrui, et qui confère à cette mission une dimension de la plus haute importance (Morin). La mission consiste non seulement à préparer « le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme » (Serina-Karsky, 2013, p. 154), mais implique l'acquisition des compétences essentielles pour devenir véritablement sujet acteur dans la société à travers une participation et des prises de responsabilité actives dans la vie sociale. Ces compétences professionnelles, considérées par Emmanuel Kant (1785), comme « condition de possibilité de l'action responsable », sont très importantes dans le sens où la première ressource de l'université serait le degré de citoyenneté des enseignants. Ce sont ces valeurs humaines, professionnelles qui favorisent l'engagement pour la libération de l'être par le savoir et la raison, la valorisation de la pensée réflexive et de l'expression, du débat contradictoire, du respect de l'histoire de la nation et du patrimoine culturel par l'assimilation et la compréhension. Toutefois, les enseignants, qui se veulent neutres et refusent d'admettre ce lien « ne pourront ni amener leurs étudiants à développer une conscience critique du monde qui les entoure ni les inciter à s'affirmer comme des acteurs de ce monde » (Maitles et Gilchrist, 2005 ; Noddings, 2013 cités par Gina Thésée, Paul R. Carr et Franck Potwora, 2024).

3. La mission enseignante entre éthique et responsabilité

Pour relever les défis du métier dans une société en pleine transformation cognitive, l'enjeu est considérable, car il s'agit de développer une professionnalité enseignante qui intègre non seulement des connaissances disciplinaires et professionnelles, mais aussi des compétences, ainsi qu'une dimension culturelle et éthique. Cette approche est aujourd'hui plus nécessaire que jamais, en réponse aux exigences croissantes de notre époque. Elle est axée essentiellement sur la représentation de l'enseignant comme acteur principal de cette mission. Elle implique la conception que l'enseignant développe de son action, du contenu de son enseignement et de ses pratiques professionnels. Les savoirs et les pratiques enseignés sont alors « revisités et contextualisés » comme des ressources à mobiliser pour répondre aux situations rencontrées (Demoustier, 2000). En effet, l'enseignant professionnel n'est pas un simple exécutant qui devrait obéir à des instructions, et transmettre un savoir selon des modalités normalisées mais un professionnel qui jouit d'un savoir agir de manière autonome en fonction des situations auxquelles il fait face (Meirieu, 2014). Il est capable de prendre des décisions dans le feu de l'action et d'exercer des responsabilités. Il remet son action en question et travaille sur sa propre personne. Il enrichit ses pratiques pédagogiques par les résultats de la recherche scientifique afin de pouvoir assumer son autonomie (Perrenoud, 1999). Il est crédible, intègre, tolérant et en même temps exigeant. C'est cette exigence incarnant en même temps, la bienveillance et la responsabilité envers les étudiants, qui est capable de donner à chacun les moyens de maîtriser sa vie personnelle, de s'engager et de développer un nouveau rapport aux savoirs (Meirieu, 2014). Ce nouveau rapport aux savoirs a été résumé par J.J. Rousseau, dans son œuvre *Emile* qu'il a consacré à l'éducation ; quand le maître parlant de son élève, il dit, « je veux lui enseigner à vivre ». Cette expression

englobe, à notre sens, les bases des fondements de l'éducation à la citoyenneté. Elle souligne l'apprentissage de la vie en société, le respect réciproque, l'ouverture sur le monde et la découverte de soi-même dans un lieu de responsabilité.

Bien entendu on ne peut enseigner qu'à aider à vivre, on ne peut pas inculquer la vie mais on peut aider chacun à vivre, c'est à dire à affronter les problèmes, à traiter les problèmes de sa vie. Or ces problèmes ne sont pas seulement professionnels, ils sont aussi ceux de la vie quotidienne de chacun.

Morin (2011)

En réalité, comme le souligne Montaigne, l'enseignant doit se préoccuper beaucoup plus d'une « tête bien faite ». Il ne s'agit pas simplement de surcharger l'étudiant de connaissances, mais plutôt de lui enseigner l'art de penser, d'organiser et de structurer les savoirs (Morin, 1999). Lui offrir la clarté cognitive indispensable à l'intégration des apprentissages qui lui permettrait de développer l'aptitude à savoir distinguer l'important du secondaire, à analyser, à comparer, synthétiser, résumer, critiquer C'est dans ce sens que le socioconstructiviste Bruner précise que « connaître est un processus et non un produit », ce qui signifie que connaître n'est pas un don, ni une action solitaire, c'est un processus de réflexion commune et d'action commune (Bruner, 1996). En effet, la connaissance est loin d'être une accumulation statique, elle est avant tout un processus évolutif. Elle repose sur le développement des compétences cognitives, telles que l'analyse, la synthèse critique, l'application pratique et la réflexion (Bouteiller, 1997). Elle se construit à travers un cycle continu d'apprentissage, d'exploration et de révision. Chaque réflexion développe et transforme notre expérience, ce qui rend le processus d'apprentissage dynamique et adaptable aux situations variées. De plus, ce processus d'apprentissage, s'il n'est pas un résultat définitif il est certainement et sûrement une démarche interactive et en constante évolution, façonnée par l'expérience et la réflexion. Il s'élabore dans cette rencontre, dans cette relation qui devient un outil pour développer la pensée de chacun (Bruner, 1996). Par conséquent, il ne suffit pas d'exposer un contenu à mémoriser mais d'enrôler des étudiants dans des tâches qui suscite la réflexion afin de les inciter à approfondir leur réflexion sur les savoirs fondamentaux qu'ils doivent s'approprier (Bressoux, 2003) Par ailleurs, la qualité des interactions fécondes entre « enseignants et étudiants » est un aspect crucial de toute éducation, qui crée une différence significative entre les sociétés, et permet de maintenir vivants les valeurs et les principes démocratiques. L'objectif principal est le développement de la pensée réflexive de l'étudiant, de la confiance en soi à travers le développement du sens de responsabilité et de contrôlabilité.

3.1. Comment cultiver l'autonomie et la responsabilité des étudiants

Préparer les étudiants à l'université, à devenir des individus autonomes et responsables dans leur apprentissage et leur vie active est crucial. Les principes suivants résument les axes fondamentaux proposés par les chercheurs (Wiggins, 1989 ; Tardif, 1996 ; Perrenoud, 2001) pour développer certains aspects essentiels qui peuvent contribuer à former des apprenants proactifs et engagés. Promouvoir l'autonomie en offrant aux étudiants des choix variés dans leurs projets et leur apprentissage, tout en développant leur capacité à prendre des décisions éclairées. Les encourager à fixer leurs propres objectifs, à évaluer leur propre progression et à réfléchir sur leurs erreurs pour en tirer des leçons en créant un environnement où la prise de décision et les responsabilités sont valorisées et soutenues

(Wiggins, 1989). Viser un enseignement axé sur la contextualisation des savoirs afin de favoriser le passage de l'espace de formation universitaire à l'espace d'action visant la société (Perrenoud, 2001). La pratique des étudiants de la démocratie, ne doit pas se limiter à une simulation, mais une réalité qui doit se concrétiser à travers des débats authentiques et des négociations réelles car la démocratie implique un espace véritable pour le débat, offrant ainsi le temps nécessaire pour la réflexion et l'expression individuelle et permettant d'entendre, de comprendre les avis contraires et de chercher des compromis (Perrenoud, 2001i). Il serait particulièrement pertinent pour l'université de promouvoir une formation qui favorise la socialisation des étudiants dans le but de favoriser leur intégration dans la société (Perrenoud, 2001c), en encourageant les compétences interpersonnelles, la compréhension des dynamiques sociales et la participation active à la vie communautaire. L'objectif de la formation socialisante est de donner de nouveaux repères aux étudiants afin de leur permettre de mieux s'orienter sur le terrain (Perrenoud, 2001 h) et de développer des attitudes et des comportements qui encouragent la coopération, le respect des normes sociales et l'engagement civique. Créer une symbiose entre la théorie et la pratique réelle à travers l'intégration des activités collaboratives, des projets de groupe et des expériences de vie communautaire afin de préparer les individus à contribuer positivement à leur environnement social (Perrenoud, 2001j). Le développement des pratiques collaboratives, souvent désignées sous le terme d'intelligence collective, est désormais reconnu comme un levier crucial pour transformer les organisations de manière pérenne et établir une performance durable. Dans un contexte en perpétuelle évolution, il est essentiel d'exploiter pleinement l'intelligence collective pour s'adapter et prospérer (Frimousse & Peretti, 2019). Cette approche repose sur la conviction que la diversité des perspectives et des expertises enrichit le processus décisionnel et favorise l'innovation. Favoriser l'émergence de la collaboration active entre les membres d'un groupe d'étudiants (ou autres) exige « le respect de règles communes, la multiplication d'interactions et de connexions sociales » (Frimousse & Peretti, 2019 :99) et une coordination harmonieuse des compétences individuelles vers des objectifs communs.

Dans cette optique, les enseignants peuvent mobiliser les talents en favorisant le partage structuré de l'information, en encourageant un échange libre et régulier d'idées, et en favorisant la participation des étudiants dans la réalisation des objectifs. De plus, il serait plus pertinent d'impliquer les individus de manière plus substantielle dans les processus décisionnels en stimulant particulièrement la prise de parole et l'audace de chacun (Jean-François Lyotard, 1979, David Weinberger, 2011) afin de tirer parti des capacités de chacun et aussi accroître les performances de la totalité des membres engagés dans la co-construction. Les pratiques collaboratives ne se contentent pas d'améliorer la qualité du travail, mais elles renforcent également la cohésion du groupe, l'engagement actif et la prise d'initiatives audacieuses et la capacité à s'adapter aux défis complexes (Jenkins. H, 2006). Pour illustrer l'impact concret des pratiques collaboratives sur la performance organisationnelle et nationale, il est pertinent de se tourner vers des exemples internationaux. En effet, les pays affichant les meilleurs résultats en termes de développement économique et de performance éducative sont souvent ceux qui ont intégré les principes de collaboration dans leurs systèmes (Perrenoud, 2004). Parmi ces exemples, on trouve le Japon, la Corée du Sud, Singapour et Hong Kong. Ces nations, reconnues pour leurs pratiques collaboratives avancées, démontrent clairement que l'engagement dans des processus collectifs et la valorisation de l'intelligence collective sont des facteurs clés de leur succès. En revanche, nous rejoignons Hélène Beaugrand pour reconnaître que, bien que

les pratiques collaboratives soient nécessaires au développement de l'intelligence collective, elles ne suffisent pas à elles seules. Pour que l'intelligence collective soit véritablement efficiente, il est également indispensable de procéder au partage et à la mutualisation des compétences, ces éléments étant des conditions sine qua non pour assurer sa réussite (Biesta, G, & Beaugrand cités par Frimousse & Peretti, 2019).

Par ailleurs, la coopération basée sur la confiance est essentielle, car ce n'est pas la simple addition des talents individuels qui garantira le succès, mais plutôt la qualité des interactions entre les membres du groupe (Besseyre des Horts, 2017) Nous devons reconnaître en tant qu'enseignants à l'université que pour que la collaboration collective soit pleinement efficace, il est crucial que les enseignants et les étudiants transcendent leurs différences et développent des compétences de coopération car la réussite de l'intelligence collective dépend de la capacité à partager et à mutualiser les compétences de manière systématique et à préserver la compréhension mutuelle car si les membres d'un groupe se comprennent bien, ils peuvent aligner leurs objectifs, partager leurs idées de manière constructive, et résoudre les problèmes de manière plus collaborative. Cependant, il faut reconnaître que la coopération ne se développe pas de manière instinctive ; elle nécessite un apprentissage structuré, qui se construit notamment par l'attribution de responsabilités. Dans ce cadre, chaque individu doit se voir reconnaître un statut valorisant ses contributions et ses compétences (Meirieu, Develay, Durand, Mariani, 1996). Valoriser les capacités de chaque étudiant joue un rôle crucial en lui permettant de surmonter les obstacles et d'éviter l'échec (Meirieu, 1996) Ces éléments clés constituent des conditions essentielles pour la réalisation d'objectifs communs et la promotion d'une dynamique collaborative fructueuse.

3.2. Sensibilisation à la diversité et la compréhension de l'autre

Le philosophe John Dewey insiste sur l'importance de l'éducation dans la promotion de la compréhension entre individus, en mettant en avant la nécessité de construire une société démocratique fondée sur l'empathie et la compréhension mutuelle. La capacité à comprendre et à empathiser avec les personnes qui nous entourent qu'il s'agisse de membres de la famille, de collègues professionnels, d'étudiants ou de concitoyens est fondamentale pour construire des relations solides et respectueuses (Dewey, 1916 ; Morin, 1999) Jean-Jacques Rousseau affirme que l'art d'enseigner à vivre consiste essentiellement à apprendre à surmonter l'incompréhension, une réalité omniprésente dans notre quotidien et qui se manifeste dans divers contextes : entre parents et enfants, entre frères et sœurs, ainsi qu'au sein des relations professionnelles. Cette idée est également mise en avant par le philosophe Edgar Morin, qui décrit l'incompréhension comme un poison insidieux qui empoisonne nos interactions quotidiennes. Plus encore, lorsque l'on est incompréhensif, il y a un risque de réduire l'autre à une vision simpliste, se percevant soi-même comme le représentant du bien tandis que l'autre est vu comme l'incarnation du mal. Cette perspective réductrice oublie la complexité intrinsèque de l'être humain, comme le souligne Morin dans « La Pensée complexe ». Selon lui, l'être humain est un mélange dynamique de traits positifs et négatifs, et la compréhension véritable exige une reconnaissance de cette complexité (Morin, 1990). Par conséquent, l'introduction de la compréhension de l'autre comme notion sine qua non dans nos enseignements est essentielle pour favoriser des interactions harmonieuses et constructives dans tous les aspects de la vie (Carl Rogers, 1961).

Cette approche éducative visant à développer la compréhension mutuelle, doit aller au-delà de la simple reconnaissance des différences pour embrasser la complexité et la richesse des expériences humaines (Morin, 1999). Cela implique non seulement d'aborder

les diversités culturelles, sociales et individuelles, mais aussi de développer des compétences interpersonnelles qui permettent d'apprécier les perspectives variées (Martin Buber, 1953).

Emmanuel Levinas confirme l'importance de la rencontre avec l'autre et de la responsabilité éthique qui en découle :

L'éthique, c'est la responsabilité vis-à-vis de l'autre. Ce n'est pas seulement une question d'actes mais de relation. La rencontre avec l'autre, qui est autre et différent de moi, exige une ouverture à sa singularité. C'est dans la compréhension de cette singularité, dans la reconnaissance de l'autre comme un visage éthique, que se manifeste la véritable responsabilité.

Levinas (1961 :98)

Ces propos montrent l'importance de la compréhension de l'autre, en tant qu'individu unique et distinct, pour développer une responsabilité éthique authentique. En intégrant cette compréhension dans nos pratiques pédagogiques, nous offrons aux apprenants les outils nécessaires pour naviguer avec compréhension, tolérance et ouverture dans un monde complexe et multiculturel, préparant ainsi des citoyens capables de contribuer positivement à une société diversifiée et interconnectée.

3.3. L'éthique à l'université : de la théorie à l'action

Parmi les nombreux objectifs de la professionnalisation à l'université, celui de faire passer l'enseignement et les enseignants d'une vision routinière de la pédagogie à une conception innovatrice visant surtout une éthique professionnelle au service des apprenants, et de leur apprentissage. Cette approche novatrice est cruciale parce que dans un monde où l'environnement professionnel actuel est marqué par une rapidité de changement technologique, une globalisation accrue, les dilemmes éthiques sont omniprésents, et les attentes sont bien élevées en matière de responsabilité sociale. Ces facteurs générant des problèmes éthiques nouveaux et diversifiés nécessitent des approches novatrices et adaptatives qui peuvent répondre aux défis spécifiques de chaque situation. Pour cela, nous abordons l'éthique sous l'angle de l'application pratique afin de rappeler que ce qui intéresse la communauté universitaire, ce n'est pas à une série de principes éthiques théoriques, mais que ces principes puissent se manifester dans les actions quotidiennes des membres de cette communauté (Emmanuel Levinas, 1961). Cela nous rappelle les propos de Morin qui confirme que l'éthique, en essence, est d'abord relationnelle ; elle émerge d'une interaction harmonieuse avec autrui. Une relation éthique véritable repose sur la reconnaissance simultanée de la similitude et de la différence entre les individus. Cela implique de comprendre que l'autre, bien qu'ayant des préoccupations, des joies et des souffrances similaires aux nôtres, possède aussi des particularités uniques liées à son caractère, sa pensée et sa culture. En conséquence, il est impératif de respecter ses différences et ses points de vue, sans condamnation ni préjugés (Morin, 2011). En revanche, considérer l'autre uniquement comme un être différent, et non comme un être semblable, conduit à une perte de sens moral, en orientant nos actions vers des intérêts personnels exclusifs. Ce qui est crucial pour favoriser le développement de l'éthique chez les étudiants, c'est de reconnaître que le sens de l'éthique réside en nous ; il ne nous reste qu'à le cultiver ou à le laisser s'effacer. Chacun d'entre nous possède un sens inné de l'éthique et de l'honneur, ainsi qu'un désir de ne pas se décevoir soi-même ni de céder aux hostilités ou aux vices (Morin, 2011).

Cela nécessite un effort conscient de travail sur soi, de sauvegarde de sa propre morale, et de maintien d'une rigueur éthique personnelle, surtout, en tant qu'enseignant, afin de préserver et faire émerger cette éthique qui réside en nous. C'est ainsi que nous pourrions influencer positivement les étudiants et leur transmettre les valeurs éthiques essentielles.

Sur le plan collectif et social, John Dewey (1916) précise qu'au sein de l'école, la sagesse éthique ne doit pas se contenter de demeurer une abstraction théorique. Au contraire, elle doit se concrétiser à travers une pédagogie qui place explicitement l'éthique comme objectif central et opérationnel. Cette approche insiste sur l'importance de des actions éthiques concrètes (et non des concepts intellectuels) intégrés de manière pratique dans les méthodes d'enseignement et les pratiques éducatives, afin de guider et de modeler le comportement et les décisions des étudiants de manière tangible et réfléchie. « L'éthique ne s'enseigne pas véritablement, mais se pratique. Elle n'est pas limitée à une discipline, mais peut irriguer tous les programmes. Sa transmission se mesure uniquement aux changements d'attitude qu'elle entraîne chez les apprenants » (Dewey, 1916 : 160). La transmission réussie entraînera des répercussions considérables sur la formation des individus capables de prendre des décisions morales, réfléchies et responsables, et le développement des compétences nécessaires pour agir de manière éthique dans la vie réelle, créant ainsi un pont essentiel entre les idéaux théoriques et les pratiques concrètes (Nel Noddings, 1984). De plus, nous devons reconnaître qu'une éthique professionnelle innovante encourage également une culture de responsabilité et d'intégrité au sein de l'institution car en intégrant des pratiques éthiques innovantes, les organisations peuvent favoriser un environnement où les valeurs telles que la transparence, l'équité et la responsabilité sont au cœur des processus décisionnels (Greenleaf, Robert K, 1977 ; John Kotter, 1996). Promouvoir la pensée éthique à l'université revient à s'opposer à la persistance des injustices, c'est-à-dire aux préjugés injustifiés et évitables. Ces préjugés deviennent particulièrement intolérables lorsqu'ils résultent de l'incohérence entre les pratiques réelles et les normes proclamées par l'institution scolaire elle-même (Lorius, 2017). Cette approche permet de répondre aux défis présents de l'université et surtout de s'adapter aux évolutions futures du contexte éducatif, tout en répondant aux besoins des étudiants et des institutions. Cependant, il faut souligner le fait que cette évolution exige une prise de conscience, par les enseignants, de leur part de responsabilité dans l'enseignement apprentissage de la citoyenneté à l'université par la sensibilisation à ces thèmes et par une formation initiale et continue dans le cadre d'une dynamique et d'un projet d'établissement (Perrenoud, 1997)

Conclusion

Le rôle de l'université est déterminant dans la formation de citoyens éclairés. La formation d'un citoyen conscient qui connaît ses droits et devoirs mais surtout, capables de participer activement au débat public, de prendre des décisions éclairées et de jouer un rôle constructif dans la société. La véritable préparation à une vie de citoyen responsable passe par une éducation qui va au-delà des compétences techniques et professionnelles. Elle nécessite une approche intégrée, axée sur des valeurs, des principes d'éthique, de réflexion critique et de compréhension qui permettent aux étudiants non seulement d'acquérir des connaissances spécialisées, mais aussi de développer une conscience éthique et sociale. La formation d'un citoyen éclairé repose donc sur une éducation qui encourage la pensée critique, l'empathie et la responsabilité collective et prépare l'étudiant citoyen à naviguer dans un monde complexe avec intégrité et à contribuer positivement à la société.

Investir dans une telle éducation est essentiel pour bâtir des sociétés justes et équilibrées, où chaque individu est armé pour faire face aux défis contemporains avec discernement et engagement.

Références bibliographiques

- Allal, L. & al. (1989) L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Berne, Lang, (1ère éd)
- Bickel, J.-F. (2007). Significations, histoire et renouvellement de la citoyenneté. Dans *Gérontologie et société*, 30(120), 11-28.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Bouteiller, D. (1997). Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu », *Gestion*, (22)3 :14-25
- Bruner, J. S. (2008) L'éducation, entrée dans la culture [The culture of education 1996], Paris, Retz.
- Buber, M. (1953). *Je et Tu* (Original work published 1923). Éditions Gallimard.
- Besseyre Des Horts, C.-H. (2017). Outils collaboratifs et nouveaux enjeux de pouvoir dans l'entreprise. Xerfi Canal. <https://www.xerficanal.com/>
- Christophe, P. (2017). L'enseignement de l'éthique à l'école : entre principes et pratiques. 4. URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1045190ar>
- Demoustier, D. (2000). *La Société des individus*. Éditions du Seuil.
- Desaulniers, M.-P. (2000). L'éthique appliquée en éducation. *Revista Portuguesa de Educaçao*, 13(1), 299-317. Repéré à : <http://www.redalyc.org/pdf/374/37413113.pdf>
- Estivalèzes, M. (2005). *Éducation à la citoyenneté et enseignement sur les religions à l'école, un mariage de raison?* Paris, Presses universitaires de France.
- Frimousse, S. & Peretti, J.-M. (2019) Comment développer les pratiques collaboratives et l'intelligence collective EMS Editions | « Question(s) de management », 3 :25 DOI 10.3917/qdm.193.0099
- Galichet, F. (1998b). Éducation à la citoyenneté et socialisation démocratique. In *Vers une socialisation démocratique. Cahiers du CERFEE*, 5 :31-39
- Galichet, F. (2001). Quelle éducation à la citoyenneté dans une société défective ? In M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesao (dir.), *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke : Éditions du CRP : 27-39
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press
- Galichet, F. (1998a). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos
- Gohier, C. & al. (2007). Mise au jour d'enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 30-35. Repéré à http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/GohierJutrasDesautels_20_2.pdf
- Gohier, C. (2007). L'art de l'orientation de la conduite humaine en enseignement : quelle éthique et quelle déontologie ? Pour une éthique du lien. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 77-93. <http://dx.doi.org/10.3917/lsdle.402.0077>
- Jeffrey, D. (2013). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. *Formation et profession*, 21(3), 18-29. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.189>

- Jeffrey, D. (2015). Enseigner l'éthique aux futurs enseignants. Dans L.-A. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation. Formation initiale et continue*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.
- Jutras, F. (2002). Conférence 601 : Agir en professeur responsable : une question d'éthique au quotidien. Dans *Actes du colloque conjoint APOP-AQPC* (p. 165-172). Repéré http://www.cegepshebrooke.qc.ca/~srd/Jped070109/Jutras_FAgirProfResp.pdf
- Kant, E. (2004). *Fondements de la métaphysique des mœurs* (1785). Traduction française publiée chez Vrin.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Harvard Business Review Press.
- Levinas, E. (1961). *Totalité et Infini : Essai sur l'Extériorité*. Martinus Nijhoff
- Lorius, V. (2017). L'éthique, une potentialité : Conséquences pour penser l'éducation scolaire. Numéro 4,
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne : Rapport sur le savoir*. Minuit.
- Meirieu, PH. & al. 1996). *Le transfert de connaissances en formation initiale et continue*, CNDP-CRDP, Lyon.
- Morin, E.(1990). *La Pensée complexe*. Seuil, 1990.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Paris : Editions du Seuil.
- Morin, E. (2011) (Conférence d'Edgar MORIN, 1^{er} Congrès Européen d'Éducation Biocentrique 15-17. Nantes www.education-bioc)
- Pascal Bressoux.(2002) *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/aci/cognib.htm>, 2002. ffedutice-00000286
- Perrenoud, P. (1997). *Apprentissage de la citoyenneté... des bonnes intentions au curriculum caché*. In *Former les professeurs, oui, mais à quoi ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Perrenoud P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris ; ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001a) *La formation des enseignants au 21^e siècle*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève
- Perrenoud, Ph. (2001b) *Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation*, in Gohier, Ch. et Laurin, S. (dir.) *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, Éditions Logiques :55-84
- Perrenoud, Ph. (2001c) *Former à l'action, est-ce possible ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (2001d). *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus*, Recherche et Formation, sous presse, n° 36.
- Perrenoud, Ph. (2001 j) *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*, in Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.) *Alternance et complexité en formation*. Éducation & Santé ; Travail social, Paris, Editions Seli Arslan, sous presse.
- Perrenoud, Ph. (2004) *Évaluer des compétences*. Éducateur, n° spécial " La note en pleine évaluation ", (3) :8-1
- Philippe Meirieu (2014) *Le Plaisir d'apprendre Broché* – 12 mars 2014 de Collectif)

- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Émile, ou De l'éducation*. Chez Barrois.
- Tardif, J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. In P. Meirieu, M. Develay, C. Durand, & Y. Mariani (Eds.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (pp. 31-46). CRDP.
- Vandamme, P.-E. (2016). L'utopie du citoyen éclairé et les défis de l'éducation citoyenne. *La Revue Nouvelle*, 2016(2), 18-21.
- Wesch, M. (2008). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning? *Educause Review*, 43(2), 17-24.
- Weinberger, D. (2011). *Too big to know: Rethinking knowledge now that the facts aren't the facts, experts are everywhere, and the smartest person in the room is the room*. Basic Books.
- Wiggins, G. (1989). Teaching to the (authentic) test. *Educational Leadership*, 46(7), 41-47.

Attestation de publication

Soumission 01/09/2024

Publication : 01/12/2024



PERFORMANCES EN GÉOMÉTRIE ET EN CONJUGAISON DES ÉCOLES PUBLIQUES ET PRIVÉES : CAS DES ÉLÈVES DE 6^{ème} ANNÉE DE QUATRE (4) ÉCOLES DU CAP DE FALADIE, BAMAKO

Yacouba GOITA

Faculté des Sciences Humaines et des Sciences l'Education (FSHSE-ULSHB)

ORCID iD: 0009-0005-2117-70960

yacoubagoita454@yahoo.com

Résumé : Le présent article aborde la comparaison des performances des élèves de 6^{ème} année du premier cycle de l'enseignement fondamental des écoles publiques et privées du CAP de Faladié (Bamako) en géométrie et en conjugaison. Autrement dit, la question du lien entre qualité des enseignants et performance des élèves au niveau de la 6^{ème} année de l'enseignement fondamental public et privé. L'intérêt de cette étude serait de voir la performance des élèves en géométrie et en conjugaison en fonction de la qualification du maître. La méthodologie utilisée a combiné des techniques quantitatives et qualitatives de recherche. Pour la collecte des données, nous avons utilisé les instruments suivants : a-Deux (2) épreuves de tests soumises à l'intention des élèves (un test en géométrie et un test en conjugaison) qui sont les instruments de la méthode quantitative ; b-Un guide d'entretien à l'intention des directeurs d'école, une grille d'évaluation de l'enseignement du maître et une grille d'analyse de document qui sont les instruments de la méthode qualitative. Durant nos investigations auprès de 200 élèves, quatre (4) directeurs et quatre (4) enseignants (échantillon de 208 enquêtés) dans les écoles publiques et privées visitées dans le CAP de Faladié, nous avons collecté une quantité de données très révélatrices d'indices. Un travail de dépouillement et d'analyse des informations recueillies a été fait. Nous avons utilisé le logiciel SPSS pour traiter les données quantitatives et l'analyse de contenu pour le qualitatif. Les résultats auxquels nous sommes parvenus infirment notre deuxième hypothèse et confirment notre première hypothèse. Nous nous sommes rendu compte que les élèves du privé travaillent plus que ceux du public en conjugaison aussi bien qu'en géométrie et surtout avec l'application de la formule le T. Test au niveau du tableau n°4, qui nous indique que la moyenne des scores entre les deux écoles est importante c'est-à-dire significative.

Mots-clés : performance des élèves, écoles publiques, écoles privées, conjugaison, géométrie, rendement scolaire.

PERFORMANCE IN GEOMETRY AND CONJUGATION IN PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS: CASE OF 6TH YEAR STUDENTS IN FOUR (4) SCHOOLS IN CAP DE FALADIE, BAMAKO

Abstract: This article addresses the comparison of the performance of 6th grade students of the first cycle of basic education in public and private schools of the CAP of Faladié (Bamako) in geometry and conjugation. In other words, the question of the link between teacher quality and student performance at the 6th grade level of public and private basic education. The interest of this study would be to see the performance of students in geometry and conjugation according to the qualification of the teacher. The methodology used combined quantitative and qualitative research techniques. For data collection, we used the following instruments: 1-Two (2) test papers submitted to students (one test in geometry and one test in conjugation) which

are the instruments of the quantitative method; 2- An interview guide for school principals, a teacher teaching evaluation grid and a document analysis grid which are the instruments of the qualitative method. During our investigations with 200 students, four (4) directors and four (4) teachers (sample of 208 respondents) in the public and private schools visited in the CAP of Faladiè, we collected a quantity of data very revealing of indices. A work of sorting and analysis of the information collected was done. We used the SPSS software to process the quantitative data and the content analysis for the qualitative. The results we obtained invalidate our second hypothesis and confirm our first hypothesis. We realized that private school students work more than public school students in conjugation as well as in geometry and especially with the application of the T. Test formula at the level of table n°4, which indicates to us that the average of the scores between the two schools is important, that is to say significant.

Keywords: student performance, public schools, private schools, conjugation, geometry, academic achievement.

Introduction

L'éducation est le fondement de tout développement économique, social et culturel. Il est reconnu que le décollage économique, politique, social et culturel d'un pays passe nécessairement par une scolarisation massive de ses citoyens. C'est à cet effet que le professeur Joseph Ki ZERBO disait : « L'éducation est le logiciel de l'ordinateur central qui programme l'avenir des sociétés » (ZERBO, 1990). La question du recrutement des enseignants est un problème récurrent qui a toujours préoccupé les partenaires de l'école particulièrement les autorités éducatives. Avec la poussée démographique scolaire, l'Etat va mettre plus d'accent sur les besoins en maîtres d'où le recrutement massif des enseignants : notamment le recours aux contractuels de profil non enseignant, les enseignants formés dans les IFM et les contractuels des écoles communautaires (CONFEMEN-PASEC, 2004). Partant de ses différents profils d'enseignants, la qualité de l'enseignement dispensé pourrait être sérieusement mise en cause. Il s'agit d'attirer l'attention de tous les partenaires de l'éducation sur le choix judicieux du niveau de recrutement des maîtres afin d'avoir une performance des élèves surtout au niveau fondamental, public aussi bien que privé. Au sein du système éducatif malien, nous avons différents types d'écoles : des écoles publiques, privées, communautaires et des medersas. Nous remarquons que dans chaque type d'école des problèmes persistent. Parmi ces problèmes nous pouvons citer entre autres l'inadéquation formation-emploi, la multiplication et le non-contrôle des écoles de base et communautaires, le recrutement des enseignants non qualifiés à tous les niveaux (Etat, privés et communautés), etc. Ces divers obstacles altèrent la qualité de l'enseignement (COUMARE. M, 2004). Les enseignants qui évoluent aujourd'hui au niveau du 1^{er} cycle de l'enseignement public et privé, sont de divers profils : enseignants sortis des écoles de formation (IFM), enseignants formés par la SARPE, ceux qui détiennent d'autres diplômes (CAP, BT, recalés d'Université : DEUG, Licence), recalés du BAC, etc.

L'utilisation de milliers d'enseignants non qualifiés dans le système éducatif suscite beaucoup d'interrogations. D'aucuns parlent de plus en plus d'enseignement au rabais à tel enseignant que ceux qui ont les moyens financiers se tournent vers le privé, pour y inscrire leurs enfants (DEMBELE O, 2004). Or il se trouve que c'est dans le privé qu'il y

a beaucoup de problèmes comme l'utilisation des enseignants non qualifiés, la rémunération faible, etc. Qu'il soit public ou privé, le 1er cycle est la base, le fondement de tous les cycles. C'est un cycle qui mérite beaucoup d'attention sur le plan des acquisitions ; surtout le cas de la 6^{ème} année qui est une classe d'orientation, de consolidation. La tenue d'une telle classe devrait faire l'objet de choix judicieux parmi le personnel enseignant c'est-à-dire qu'il faut identifier les maîtres capables de tenir les classes d'orientation, d'examen. Dans la situation actuelle des écoles en général et celle de la 6^{ème} année en particulier, la capacité pour un maître de pouvoir tenir une telle classe pose problème, précisément en mathématiques et en français. Le manque de formation initiale des maîtres influe négativement sur les rendements des élèves de 6^{ème} année en mathématiques et en français dans les écoles publiques et privées (DICKO. A, 2010). Pour le rendement scolaire des élèves de 6^{ème} année, la formation initiale du maître joue un rôle déterminant. Etant donné que les classes de 5^{ème} et 6^{ème} considérées comme des classes d'orientation et de consolidation et que les mathématiques et le français sont des domaines très vastes, nous avons essayé de circonscrire notre thème en l'intitulant ainsi : « Comparaison des performances en géométrie et en conjugaison des écoles publiques et privées : Cas des élèves de 6^{ème} année de quatre (4) écoles du CAP de Faladiè, Bamako ». La géométrie et la conjugaison sont deux sous matières respectivement des mathématiques et du français en 6^{ème} année qui posent problème aux élèves. Le but de l'étude est d'établir un rapport entre performance des élèves et qualité du maître au niveau du premier cycle fondamental précisément en 6^{ème} année qu'il soit public ou privé en mathématiques (géométrie) et en français (conjugaison).

Pour ce faire, nous nous sommes fixé les objectifs spécifiques suivants : mesurer le niveau des acquisitions des élèves de 6^{ème} année en géométrie et en conjugaison des écoles publiques et des écoles privées du premier cycle de l'enseignement fondamental au CAP de Faladiè ; comparer les performances des élèves de 6^{ème} année du premier cycle de l'enseignement fondamental public et privé en géométrie à celles de la conjugaison au CAP de Faladiè. Les questions de recherche soulevées sont les suivantes : le manque de formation initiale des maîtres influe-t-il sur les rendements des élèves de 6^{ème} année en géométrie et en conjugaison du premier cycle de l'enseignement fondamental public et privé du CAP de Faladiè ? Les performances des élèves de 6^{ème} année du premier cycle de l'enseignement fondamental public et privé sont-elles plus élevées en géométrie qu'en conjugaison ? Pour mener à bien cette étude, nous avons formulé les hypothèses suivantes : le manque de formation initiale des maîtres influe négativement sur les rendements des élèves de 6^{ème} année en géométrie et en conjugaison des écoles publiques et des écoles privées du CAP de Faladiè ; les performances des élèves de 6^{ème} année du premier cycle de l'enseignement fondamental public et privé sont meilleures en géométrie qu'en conjugaison dans le CAP de Faladiè.

1. Matériels et méthodes

Dans cette partie méthodologique, nous avons présenté les éléments suivants : présentation de la zone d'étude (les écoles enquêtées), site de l'étude approche(s), outils et techniques utilisés, recherche sur le terrain, échantillonnage.

1.1. Présentation des écoles enquêtées

Nous avons enquêté en tout quatre écoles, qui sont les suivantes : **A- L'école privée du «Progrès»** : Groupe Scolaire et Universitaire Privé d'Enseignement Général et Technique (économie) qui a ouvert ses portes le 23 Octobre 1992, créée par les décisions N°2054/MEN-DNEF-DS du 28/11/91 et N°0637/ MEB-DNEF-DS du 18/08/93 et arrêté N°96/1818 MESSRS-SG du 15/11/96, l'Ecole du Progrès est aujourd'hui un vaste complexe abritant différents cycles d'éducation : La maternelle, le collège, le lycée (1996) ainsi qu'un pool informatique sur option, avec une connexion Internet 24/24. Ses statistiques de rendement interne et d'admission aux différents examens du Ministère de l'Education Nationale lui ont valu la distinction par l'attribution du trophée tant convoité, le CIWARA d'Excellence en 1999. Son cycle Supérieur, l'Ecole Supérieur de Technologie et de Management (I.S.T.M), créée par la décision N° 1937/ ME-SG du 09 septembre 2002, renferme des étudiants directs issus des différents lycées du pays, et de la francophonie d'Afrique et d'ailleurs, ainsi que des étudiants professionnels constitués de cadres et cadres supérieurs du pays. Logée dans des bâtiments modernes respectant les normes requises et dotée d'un équipement à hauteur d'un bon apprentissage. Ces facteurs positifs cités ont permis à l'établissement d'occuper la place d'une meilleure école de sa catégorie.

B- L'école privée «Babemba» : Cette école, dénommée « *Ecole privée Babemba* » a été créée par l'arrêté N°-09-2951/MEALN-SG du 16 octobre 2009 autorisant l'ouverture de l'école fondamentale privée du District de Bamako, au nom de Monsieur Massiga SOUKOUNA, relevant du CAP de Faladiè (Académie d'enseignement de Bamako-Rive Droite). Sise au quartier Yirmadio ZRNI, l'école privée Babemba a été créée progressivement par les décisions suivantes : décision N°07-02962/MEBALN-SG autorisant la création d'école fondamentale privée de premier cycle du 31 octobre 2007 ; décision N°09-2962/MEALN-SG portant autorisation de création d'un jardin d'enfants du 16 septembre 2009; décision N°09-03356/MEALN-SG autorisant l'extension d'une école privée au second cycle de l'enseignement fondamental du 26 octobre 2009. Actuellement, Babemba a les cycles complets (jardin d'enfants, premier cycle et second cycle), avec un directeur du premier cycle et six enseignants, ils sont tous des hommes.

C- L'école publique des 501 logements : Cette école, sise en commune VI, précisément à Yirimadio, cité des logements sociaux, l'école des 501 logements a été créée en octobre 2006, année de création de la cité des 501 logements. A sa création, l'école avait 12 classes à son actif dont 7 classes affectées au premier cycle avec une directrice et 5 classes au second cycle avec un directeur. Relevant du CAP de Faladiè, actuellement, l'école des 501 logements comprend deux seconds cycles et un premier cycle. Nous nous sommes intéressés au 1^{er} cycle fondamental qui est dirigé par une directrice et qui compte 6 maîtres dont un seul homme qui tient la 5^{ème} année.

D- L'école publique Niamakoro ancien marché : Située à l'est par le marché de Niamakoro, à l'ouest par Kalaban- coura, au Nord par la cité-UNICEF, au sud par la route des 30 mètres, l'école de Niamakoro ancien marché relève du CAP de Faladiè. Créée en octobre 2007, l'école reçoit les élèves du groupe scolaire de Niamakoro. L'école a actuellement les deux (2) cycles au complet dont une directrice pour le 1^{er} cycle depuis 2009, avec dix (10) agents, (personnel administratif et enseignants confondus dont cinq (5) hommes et cinq (5) femmes).

1.2. Méthodologie

Cette étude a été menée dans le District de Bamako spécifiquement en commune VI. Le choix du CAP de Faladiè dans cette commune s'explique par le fait qu'elle abrite

des structures éducatives ciblées pour la réalisation de l'étude et en plus c'est le CAP le plus vaste de l'Académie de la Rive Droite. **La recherche documentaire** a consisté à l'exploitation dans les bibliothèques de l'Ex-FLASH, de l'ENSup, de l'Ex-ISFRA, du centre culturel français, les ouvrages, les mémoires et les documents officiels en vigueur (textes) se rapportant à notre thème. Notre souci était de faire l'état des lieux de la question à travers les écrits existants. Nous avons utilisé une approche mixte, c'est-à-dire la combinaison entre l'approche qualitative et l'approche quantitative. Pour la collecte des données, nous avons retenu les trois instruments suivants : un guide d'entretien, une grille d'évaluation de l'enseignement du maître et des tests de rendement en français (conjugaison) et en maths (géométrie). Le guide d'entretien adresse aux directeurs a permis de situer le rôle du directeur dans les activités pédagogiques du maître. La grille d'évaluation de l'enseignement du maître était composée de trois parties essentielles: une 1^{ère} partie qui a porté sur la préparation de la leçon, son déroulement, et son évaluation. Des questions posées sur : la présence du centre d'intérêt, du thème, les objectifs pédagogiques, l'enchaînement du cours, le choix du contenu, des moyens, la clarté du cours, la participation et l'attention des élèves, l'évaluation des apprentissages dans un premier temps. Une 2^{ème} partie de cette grille a porté sur les interactions entre maîtres-élèves pendant l'exécution d'une leçon donnée, les interactions entre élèves. Une partie qui a porté sur l'évaluation sommative du cours.

Les tests de rendement étaient au nombre de deux, un en français (conjugaison) et un en mathématiques (géométrie). Ces tests sont construits à partir du programme officiel. Chacun de ces tests comprend un certain nombre d'items. Le test de rendement en géométrie a été adressé aux élèves des deux types d'écoles, c'est-à-dire les élèves des 6^{ème} des deux écoles publiques et des deux écoles privées. Le test de rendement en conjugaison a été adressé aussi aux élèves des deux types d'écoles. Ce qui nous a amené à faire une sorte de comparaison des résultats de tests des deux écoles publiques et des deux écoles privées par rapport à la performance des élèves en géométrie et en conjugaison.

Dans le souci d'obtenir des informations fiables, pertinentes et diversifiées, nous avons construit un échantillon raisonné à partir des critères ci-après : être enseignant du 1^{er} cycle (niveau 6^{ème} année) dans un établissement privé ou public du CAP de Faladiè ; être enseignant sorti d'une école de formation (ancien I.P.E.G, I.F.M) ; être directeur du 1^{er} cycle fondamental d'un établissement privé ou public du CAP de Faladiè ; être un élève de la 6^{ème} année d'un établissement privé ou public du CAP de Faladiè. Ainsi, à partir de ces critères, notre échantillon s'est focalisé sur les deux types d'école, c'est-à-dire les 2 écoles publiques et les 2 écoles privées du CAP de Faladiè. Pour le choix de ces 4 écoles nous avons procédé par une pré-enquête avec un conseiller généraliste au CAP, en sillonnant les écoles qui sont sous la direction du CAP de Faladiè, afin de cibler les 2 écoles publiques et les 2 écoles privées (échantillonnage raisonné) avec les maîtres de 6^{ème} année de même profil c'est-à-dire des enseignants sortis d'une école de formation de maîtres. Le choix de ces écoles a été fait de façon raisonnée. Nous nous sommes entretenus avec le directeur de chaque école. En tout nous avons un échantillon de 4 directeurs d'écoles de 4 enseignants et de 200 élèves

Tableau N°1: Présentation de l'échantillon

Types d'école	Nom de l'école	Directeurs	Enseignants	Elèves
Ecoles privées	Babemba à Yirimadio	1	1	42
	Progrès à Faladiè	1	1	38
Ecoles publiques	Niamakoro ancien marché	1	1	63
	Ecole des 501 logements	1	1	57
Total		4	4	200

Source : Enquêtes personnelles, 2024

Ce tableau nous fait la présentation de notre échantillon. Dans chaque école, nous avons pris un directeur et un enseignant dans chaque école. Les deux cent élèves sont répartis entre les quatre écoles ciblées comme suit : écoles privées : Babemba (42) et Progrès (38 élèves) ; écoles publiques : Niamakoro ancien marché (63 élèves) et 501 logements (57 élèves). En tout, nous avons un échantillon de 208 enquêtés.

2. Résultats de la recherche

2.1. Etude quantitative

-Caractéristiques des écoles : statut et écoles visitées

Il s'agit ici de caractériser les écoles ciblées c'est-à-dire leur statut et leur nom. Le statut, c'est soit public ou privé ; le nom, nous renvoie aux écoles visitées avec le nombre et le pourcentage.

Tableau N°2: Répartition des élèves selon le statut de l'école

Statut de l'école	Nombre	%
Publique	120	60,0
Privée	80	40,0
Total	200	100%

Source : Enquêtes personnelles, 2024

Ce tableau porte sur la présentation des écoles publiques et des écoles privées. Le pourcentage dans les écoles privées (40%) est plus bas que dans les écoles publiques (60%).

Tableau N°3: Ecoles visitées

Nom de l'école	Fréquence	%
501 logements	57	28,5
Niamakoro ancien marché	63	31,5
Babemba	42	21,0
Progrès	38	19,0
Total	200	100%

Source : Enquêtes personnelles, 2024

Ce tableau présente les écoles visitées qui sont au nombre de quatre : les deux écoles publiques se nomment cinq cent un logement et Niamakoro ancien marché, les deux écoles privées sont Babemba et Progrès, toutes sises en commune six du District de Bamako. L'école publique de Niamakoro ancien marche vient en tête avec 63 élèves, ensuite vient en deuxième position l'école publique 501 logements avec 57 élèves. En

troisième et quatrième positions viennent successivement les écoles privées Babemba avec 42 élèves et Progrès, 38 élèves.

- *Moyenne et écart-type du test de rendement en conjugaison et géométrie dans les écoles publiques et privées*

Tableau N°4: Distribution des Scores des élèves des écoles publiques et privées en conjugaison et en géométrie

Type d'école	Score sur 100			
	Conjugaison		Géométrie	
Publique	Moyenne	42,67	Moyenne	60,80
	Nombre	120	Nombre	120
	Ecart-type	24,175	Ecart-type	17,059
Privée	Moyenne	71,75	Moyenne	87,99
	Nombre	80	Nombre	80
	Ecart-type	24,792	Ecart-type	8,104
Total	Moyenne	54,30	Moyenne	71,67
	Nombre	200	Nombre	200
	Ecart-type	28,240	Ecart-type	19,454

Source : Enquêtes personnelles, 2024

Conjugaison $F = 68,067$

$Sigma = 0,000$

Géométrie $F = 176,479$

$Sigma = 0,000$

De ce tableau, il ressort les scores des élèves des écoles publiques et privées en conjugaison et en géométrie. Quand nous prenons les écoles publiques, les élèves ont eu un score plus élevé en géométrie (60,80) qu'en conjugaison avec (42,67). L'écart-type en géométrie est plus restreint (17,059) qu'en conjugaison (24,175). Ce qui indique que les apprentissages en géométrie sont plus centrés c'est-à-dire il y a moins d'écart entre les élèves, du meilleur au mauvais. Et en conjugaison, l'écart entre les élèves point de vue apprentissage est un peu large, c'est-à-dire un large écart existe entre le meilleur et le mauvais. Quant aux écoles privées, toutes les deux écoles ont eu la moyenne mais toujours plus élevée qu'en géométrie (87,99) en conjugaison (71,75). Surtout en géométrie l'écart-type est vraiment restreint avec (8,104), il y a moins d'écart entre les élèves, ils apprennent tous mieux en géométrie contrairement en conjugaison où il y a des élèves qui apprennent mieux et d'autres non. Au total, les élèves du privé apprennent mieux que ceux du public parce qu'ils ont eu la moyenne en géométrie (87,99) aussi bien qu'en conjugaison (71,75), tel n'est pas le cas en public. Les élèves apprennent plus qu'en géométrie en conjugaison, les pourcentages l'indiquent. Par rapport aux apprentissages, il y a moins d'écart en géométrie entre les élèves qu'en conjugaison. L'application du T. Test au niveau de ce tableau aussi nous montre que la moyenne des scores entre les deux types d'école est très importante, donc la différence entre les deux écoles est significative.

Tableau N°5: Distribution des Scores des élèves en conjugaison et en géométrie par école

Ecoles	Score sur 100			
	Conjugaison		Géométrie	
501 logements	Moyenne	41,43	Moyenne	69,33
	Nombre	56	Nombre	56
	Ecart-type	24,968	Ecart-type	14,105
Niamakoro ancien marché	Moyenne	43,75	Moyenne	53,33
	Nombre	64	Nombre	64
	Ecart-type	23,604	Ecart-type	15,956
Babemba	Moyenne	80,00	Moyenne	89,75
	Nombre	42	Nombre	42
	Ecart-type	18,741	Ecart-type	5,24
Progrès	Moyenne	62,63	Moyenne	86,04
	Nombre	38	Nombre	38
	Ecart-type	27,576	Ecart-type	10,116
Total	Moyenne	54,30	Moyenne	71,67
	Nombre	200	Nombre	200
	Ecart-type	28,20	Ecart-type	19,454

Source : Enquêtes personnelles, 2024

Ce tableau illustre la distribution des scores en conjugaison et en géométrie par école. Dans les deux écoles publiques (501 logements et Niamakoro ancien marché), les élèves ont plus travaillé qu'en géométrie (69,33 pour l'école des 501 logements et 53,33 pour l'école Niamakoro ancien marché) en conjugaison (41,43 pour les 501 logements et 43,75 pour Niamakoro ancien marché). Les deux écoles privées (Babemba et progrès), les élèves beaucoup travaillé toujours en géométrie (86,04 pour le Progrès et 89,75 pour Babemba) qu'en conjugaison (62,63 pour le Progrès et 80,00 pour Babemba). D'une manière générale, les élèves des écoles privées ont mieux travaillé en géométrie et en conjugaison que ceux des écoles publiques parce que la moyenne apparait chez eux aussi bien en conjugaison qu'en géométrie. Et il ya moins d'écart entre les élèves dans la même classe par rapport aux apprentissages de la géométrie, cela voudrait dire tout simplement que les élèves apprennent mieux tous ensemble qu'en géométrie en conjugaison. Plus l'écart-type diminue plus l'écart est moindre entre les élèves.

2..2. Etude qualitative

-Résultats du guide d'entretien

Les deux écoles publiques : Mme Bagoyoko C. Louga : « Je m'appelle....., je suis la Directrice de l'école publique des 501 logements niveau premier cycle qui relève du CAP de Faladiè. J'ai fait l'IPEG de Sikasso, je suis fonctionnaire de mon Etat, j'ai 25 ans de service. Les préparations des leçons par le maître chez moi ici, j'en ai fait mon cheval de bataille. Tous les maîtres préparent ici chez moi sans exception. Je n'ai pas de problème avec mes maîtres par rapport aux préparations des cours. Très sincèrement, j'ai pris soin de former mes maîtres. Chaque année, j'élabore un document « Plan annuel de formation de la communauté d'apprentissage des maîtres (F.C.M) » et j'organise une formation pour mes maîtres. Au début de l'année, j'ai organisé une formation avec mes maîtres sur le contenu

du document, qui porte principalement sur la didactique des disciplines. Chaque fois j'essaie de corriger ses lacunes en matière de didactique des disciplines. Au niveau des préparations des leçons, pratiquement, je n'ai pas de problème avec mes maîtres. Sauf au niveau des matériels didactiques, il y a un problème. Il y a une insuffisance de matériels didactiques. Par exemple, quand il s'agit d'enseigner les mesures de poids, il faut avoir le matériel au complet : le gramme, ses sous-multiples et ses multiples, la tonne, etc. Il faut ces matériels pour concrétiser la leçon. A défaut, on travaille avec les images, alors que les images seules ne suffisent pas pour concrétiser la leçon.

Par rapport au suivi du maître : je suis mon maître bien en classe, c'est l'un des rôles du directeur d'école. Moi, par jour que je suis mes maîtres d'ailleurs, sans les informer. Je rentre en classe, je suis 30 mn ; et après ; on échange. Surtout, quand je sens des faiblesses chez un maître, mes visites sont plus fréquentes, et surtout avec les jeunes maîtres, comme on le dit il faut les embêter un peu.... Sans le suivi, il n'y a pas de performance. Sinon, le pédagogue est un théoricien-praticien et c'est le suivi qui permet de parfaire la pratique. Les avantages du suivi, on ne peut les définir. Par exemple, un maître qui est suivi et celui-là qui n'est pas suivi, quand tu rentres en classe, tu le sens ; ce n'est pas du tout la même chose.

La communication du maître en classe : le maître utilise bien sûr la méthode active tout comme on le fait dans les autres écoles, qui met l'élève au centre de l'apprentissage. Les techniques utilisées par les maîtres sont les suivantes : la pédagogie des grands groupes, les leçons-débats, la recherche collective des idées, etc. Voilà les quelques techniques que nous utilisons. Par rapport à la compréhension de la leçon, il n'y a aucun problème ; une fois que ces techniques sont utilisées que nous venons d'énumérer, il n'y a pas de raison que l'élève ne comprenne pas. Ce sont ces techniques (la pédagogie des grands groupes, les leçons-débats, la recherche collective des idées..) qui permettent une interaction entre les élèves et le maître et entre les élèves eux-mêmes. Le maître est là comme un facilitateur. Comme on le dit les élèves comprennent mieux leur langage que le langage du maître. Les avantages de la bonne communication du maître dans la classe tenue permet une bonne compréhension de la leçon, il faut que les consignes, le langage soient clairs.

La supervision pédagogique : C'est une bonne chose sincèrement. Comme on le dit, le premier conseiller du maître, c'est le directeur d'école. Donc, la supervision pédagogique du conseiller ne fait qu'un plus ; ça ne fait que renforcer ; c'est une bonne chose sincèrement. C'est plus que nécessaire ; c'est indispensable pour la bonne marche de l'école. Mais souvent le nombre de conseillers est insuffisant. Imagine ; trois conseillers généralistes au CAP de Faladié pour 700 écoles. C'est trop pour trois conseillers ; il faut que le directeur fasse aussi des suivis. Les appréciations sur le maître : Ma sixième année est tenue par une dame qui est sortie de l'IPEG d'antan. Vu son ancienneté, son expérience, je crois que je n'ai qu'un bon jugement envers elle. Actuellement par exemple, il y a la grève des enseignants mais la maîtresse vient à l'école pour enseigner les élèves. Même sur le plan social, elle est vraiment sociable. Elle me respecte bien vrai qu'elle est plus âgée que moi. A son égard, je n'ai pas de mauvais jugements. J'ai vraiment une bonne appréciation de ma maîtresse de 6^{ème} année. Sur mes six maîtres, j'ai cinq maîtresses. Je vous assure que j'ai été surprise, ces dames-là ont donné une bonne image de la femme. Les indices qui révèlent que l'enseignement a réussi ou échoué, je crois qu'il faut évaluer chaque leçon. Il faut faire une évaluation. Il y a deux types d'évaluation : une évaluation formative et une évaluation sommative. C'est surtout l'évaluation formative qu'il faut

renforcer. Ce type d'évaluation se fait au cours de la leçon. On saura si la leçon est comprise par un certain nombre d'élèves. Et l'évaluation sommative porte sur l'ensemble de la leçon. Par rapport aux difficultés : pratiquement, je n'ai pas assez de difficultés avec maîtres. Seulement, il y a des maîtres qui ne respectent pas les consignes données lors du suivi par exemple. Le directeur donne des consignes lors du suivi pour une amélioration éventuelle du maître. Certains maîtres ne respectent pas ces consignes. C'est une des difficultés que je rencontre ici. Sinon mes enseignants sont vraiment ponctuels, réguliers. La solution que je propose, c'est de continuer toujours à les suivre, sans se décourager, sinon que faire....Pratiquement, moi j'ai moins de problème. J'ai pu canaliser mes enseignants très sincèrement. J'ai ma façon de travailler. Au tout début, ce n'était pas facile. J'avais des problèmes mais par la suite j'ai pu canaliser mes enseignants. Je peux dire dieu merci, j'ai vraiment moins de problèmes (...) ».

D'après cette directrice la préparation des leçons chez les maîtres elle n'en a fait un cheval de bataille. Un document est élaboré chaque année chez elle appelé « plan annuel de la formation de la communauté d'apprentissage des maître ». Une formation est organisée à l'intention des maîtres pour leur permettre d'améliorer leur enseignement, c'est-à-dire leur préparation des leçons, de combler leurs lacunes. L'enquêtrice pense que le suivi du maître beaucoup d'avantages. Pour elle, la bonne communication du maître en classe doit passer par les techniques des méthodes actives comme : la pédagogie des grands groupes, les leçons-débats, la recherche collective des idées, entre autres. La supervision pédagogique qui est une bonne chose dans les écoles, mais malheureusement le nombre de conseillers au sein de notre CAP est insuffisant. La directrice a beaucoup apprécié ses enseignants que ça soit sur le plan de l'enseignement, du social. Pas assez de difficultés au sein de son établissement, et elle propose des pistes d'amélioration comme le suivi continu des maîtres, les encourager.

Les deux écoles privées : M. Dabo : « je m'appelle.... Je suis contractuel à l'école du progrès. J'ai 11 ans d'expérience. Je suis sorti de l'ex-IPEG en 1985.

La préparation des leçons : Elle est très obligatoire ici. Ça se fait hebdomadairement et j'ai le temps de vérifier les préparations sérieusement. Les maîtres déposent toutes les préparations de la semaine depuis le vendredi soir. Pendant le weekend j'ai tout le temps de lire attentivement. Il y a chez nous ici une progression mensuelle du programme qui est même affichée en classe. Je vois d'abord si le maître est dans ce programme. Ensuite, je vois le contenu de la fiche de préparation, je vois exactement s'il y a une congruence entre les éléments de la fiche de préparation, c'est-à-dire le centre d'intérêt, le thème, les OPO, les stratégies et l'évaluation. Et enfin, je vois le résumé, surtout le contenu du résumé. Souvent, les maîtres donnent de faux résumé, c'est-à-dire le résumé n'est pas en concordance avec ce qui a été dispensé. Le résumé peut contenir aussi des fautes ou des mots difficiles qui ne sont pas adaptés au niveau des élèves, je dis au maître d'enlever ou de mettre avant qu'il n'écrive au tableau parce que ça peut aller en France, en Amérique, etc. Voici les quelques difficultés : a- Certains enseignants amènent des anciennes fiches de préparations ou des fiches d'autres maîtres. Les causes sont soit de la méconnaissance soit de la paresse. Ce n'est pas facile de préparer. Donc ils empruntent les fiches de leurs collègues, ils amènent. Les conséquences, le maître ne se retrouve pas dans l'exécution de la leçon parce que ce n'est pas sa préparation. b- Il y a aussi un conflit de compétence entre certains maîtres et le directeur. Certains enseignants mettent des vocabulaires dont eux-mêmes n'arrivent pas à expliquer. Un exemple illustratif : le maître de la troisième année a employé le mot accoucher et l'explique de

cette façon : *accoucher* : la femme de Madou a accouché. Avec une telle explication, ça ne va pas et les élèves ne comprennent pas.

Le suivi du maître en classe : Je suis bien mes maîtres en classe. Je les suis par mois c'est-à-dire mensuellement. Moi par exemple, chaque jour, je pars en classe ; je prends les cahiers de cinq élèves et je les contrôle ; et en fonction de mes remarques, je fais une programmation du maître pour son suivi. Donc je peux dire que le suivi du maître est journalier, permanent selon les constats du directeur. Et en fin de trimestre, je fais un rapport collectif au niveau de chaque maître et je sou mets à la commission pédagogique de l'école. Il ya une commission pédagogique est qui mise sur place pour le suivi des enseignants. Cette commission est composée des directeurs (1^{er} et 2^{ème} cycles), des coordinateurs (en maths, en anglais, en français etc.) et des surveillants. Le suivi du maître n'est que positif et pour le maître lui-même et pour le directeur. Pour le maître, il apprend avec le directeur et avec l'ensemble du comité pédagogique. Surtout les enseignants qui n'ont pas fait d'école de formation (IFM), ont suffisamment besoin du suivi. Pour le directeur, il apprend de nouvelles stratégies avec les maîtres.

La communication du maître en classe : Le maître adopte les stratégies d'OPO et cela varie selon les leçons. La stratégie imposée ici c'est le feedback qui détermine la méthode active. Il faut que les élèves participent aux cours. Ce n'est pas le maître seulement qui doit parler. La pédagogie du maître permet la compréhension de la leçon parce qu'il vise un objectif. Il ne parle que dans ce sens. Il ne divague pas ; il fait tout pour atteindre cet objectif. Les interactions entre les élèves et le maître, c'est vraiment le dialogue, les élèves ne sont pas isolés. Lors de nos suivis, on remarque tout, tous les élèves doivent participer aux cours. Souvent le maître organise les élèves en groupe de travail. Il donne un exercice. Les enfants le traitent en groupe. Après le maître corrige. L'interaction entre les élèves eux-mêmes est confirmée par le travail en groupe. Les avantages d'une bonne communication du maître en classe : elle facilite la compréhension des élèves ; ils comprennent facilement ce que le professeur dit et c'est un grand avantage. Ensuite une motivation des élèves. Plus ils comprennent, plus ils sont motivés. Ils ont un goût pour le travail. Une mauvaise communication du maître entraine le dégoût chez les élèves. L'enseignant peut dégoûter à l'enfant avec sa mauvaise communication.

La supervision pédagogique : Elle a son avantage donc est très utile. Cette supervision permet de lever toute équivoque entre le directeur et les enseignants. Le conseiller est un dernier recours, psychologiquement quand le conseiller supervise ce qu'il dit les enseignants et le directeur nous l'acceptons. Vraiment la supervision est nécessaire. Elle nous apporte des informations utiles, courantes sur l'académie ou sur le département ministériel en charge de l'éducation, parce que la pédagogie évolue. Ce sont les conseillers qui nous informent par rapport à l'évolution de cette pédagogie. La supervision pédagogique a plus d'un titre des avantages.

Les appréciations : le jugement sur les maîtres se rapporte à beaucoup de niveaux. Chaque année, nous faisons un rapport sur chaque maître. Les niveaux sont d'ordre comportemental et pédagogique. A- *Comportement* : Il s'agit du social. Là ils sont tous sociables, bref ils ont de bons rapports entre eux et moi-même. Chez nous ici, le maître doit avoir les contacts téléphoniques de tous ses élèves. B- *Pédagogique* : les évaluations sont bonnes dans l'ensemble parce que le pourcentage de réussite dans les classes est bon. La régularité et la ponctualité sont vraiment de rigueur ; les maîtres sont réguliers et ponctuels. Les notes de complaisance ne sont pas les bienvenues ; nous les condamnons. Les indices révélateurs d'un enseignement réussi ou échoué : les *indices d'échec*, dans une

école privée, lorsque l'enseignement échoue diminue la clientèle. Les *indices de réussite*, l'école est sollicitée par les parents d'élèves et devient renommée.

Les difficultés : Les suivis pédagogiques peuvent créer des retards dans la progression du programme parce que ça prend du temps. La solution à cela, il faut un programme de formation des maîtres, une formation continue pendant les vacances. Il y a aussi une difficulté de documentation. Elle insuffisante (matériels didactiques). Par exemple, rares sont des écoles actuellement où il existe le poids la balance etc. Les leçons sont semi concrètes on se sert avec les images seulement. La solution à cela, il faut apporter des documents, créé de laboratoire scientifique, de bibliothèque et même de terrain de sport. Comme points faibles, je n'en vois pas, sauf que ça n'a pas été facile au tout début. Il y a eu un affront entre nous mais par la suite, on s'est compris. Comme points forts, nos enseignants engagés et volontaires.

L'analyse de ce discours nous montre que la préparation des leçons est très obligatoire à l'école du progrès. Le contrôle des préparations se fait par semaine. Le directeur affirme qu'elle avait constaté souvent certains enseignants amenaient des anciennes préparations ou des préparations d'autres maîtres. Il y avait aussi souvent un conflit de compétence entre le directeur et les enseignants sur le contenu de la fiche de préparation. Le suivi est fait mensuellement. Il y a même en place une commission pédagogique pour le suivi maître. Avec la mise en place de cette commission, le suivi n'a que des aspects positifs, et pour le maître, le directeur, et pour l'ensemble des membres de la commission pédagogique. La communication du maître en classe se fonde sur le feedback et les interactions entre les élèves eux-mêmes confirmés par le travail de groupe. La supervision pédagogique permet de lever l'équivoque entre le directeur et les maîtres. En plus les conseillers apportent les informations actuelles, courantes de l'Académie ou du ministère. Les appréciations du directeur sur les maîtres relèvent de deux ordres : comportemental et pédagogique. Ces deux ordres ne donnent que des aspects positifs. Le directeur a énuméré deux types de difficultés : le retard dans la progression du programme dû aux suivis du maître par le directeur ou les conseillers et une documentation insuffisante. La solution à cela, il faut une formation des maîtres, une formation continue des maîtres pendant les vacances ; il faut apporter une documentation nécessaire.

2.3. Résultats de la grille d'évaluation des maîtres

Tableau N°6: Forces et faiblesses de l'enseignement du maître en public et en privé

Types d'école	Forces	Faiblesses
Public	-préparation de la leçon : tous les éléments d'une fiche de préparation sont clairement indiqués -déroulement de la leçon : les OPO, les interactions entre les élèves et le maître et le renforcement des réponses par le maître ont été faits. -évaluation : une évaluation sommative faite par le maître de l'école des 501 logements et des évaluations formatives à l'école de Niamakoro ancien marché.	-préparation de la leçon : pas de faiblesses. -déroulement de la leçon : manque de questions de pré-évaluation à l'école des 501 logements, aucune classe n'a été organisée en sous-groupe de travail, pas d'interactions entre les sous-groupes ni entre les élèves. -évaluation : il n'y a pas eu d'évaluations formatives à l'école des 501 logements et les questions d'évaluation sommative n'étaient en congruence avec les OPO. A l'école de Niamakoro ancien marché, le maître n'a pas procédé à une évaluation sommative.
Privé	-préparation de la leçon : les éléments d'une fiche de préparation sont tous mentionnés (il s'agit du centre d'intérêt, le thème, les OPO, le contenu, la pré-évaluation, les stratégies et l'évaluation). -déroulement de la leçon : les questions de pré-évaluation, l'énonciation des OPO, les interactions entre le maître et les élèves et le renforcement des réponses des élèves ont été les points forts. -évaluation : elle a été parfaite.	-préparation de la leçon : sans faille -déroulement de la leçon : il n'y a pas eu de sous-groupe de travail ni d'interactions entre les élèves eux-mêmes. -évaluation : a part l'école du progrès où le maître n'a pas fait d'évaluations formatives si non dans l'ensemble ça va

Source : Enquêtes personnelles, 2024

Dans ce tableau, il ressort d'une comparaison des deux types d'école point de vue de forces et faiblesses de la grille d'évaluation de l'enseignement du maître. Nous remarquons qu'il y a plus de forces que de faiblesses. Par rapport à la préparation de la leçon, tous les éléments sont réellement mentionnés et dans les deux types d'école. L'exécution de la leçon et l'évaluation de la leçon, dans l'ensemble ça va. Quant aux faiblesses, elles se situent essentiellement au niveau de l'évaluation de la leçon dans toutes les écoles sans exception. Aucun maître n'a fait d'évaluation formative. Au niveau du public, une école n'a pas fait l'évaluation sommative. Le déroulement de la leçon, aucun maître n'a procédé au travail de groupe ni d'interactions entre les élèves. La préparation de la leçon dans toutes les écoles a été faite sans faille. En conclusion, nous pouvons dire que l'évaluation des enseignements des maîtres dans les différentes écoles reflète la qualité des enseignants autrement dit des enseignants sortis des écoles de formation.

Conclusion

Le cadre général de cette étude est essentiellement axé sur la « qualité des enseignants » et la « performance des élèves ». Or, il se trouve que l'enseignement est l'un des phénomènes les plus complexes. Le résultat que l'enseignant obtient au niveau de sa classe est la résultante de plusieurs facteurs parmi lesquels sa propre formation tient une place importante. Au Mali, le système scolaire comprend les types d'écoles à savoir : les

écoles publiques, les écoles privées, les écoles communautaires et les medersas. Nous nous sommes focalisés sur les deux types d'écoles, il s'agit des écoles publiques et privées. Cette étude nous a permis de voir le lien entre la qualité des enseignants et la performance des élèves au niveau des écoles publiques aussi bien que privées précisément en français (conjugaison) et en mathématiques (géométrie). La formation initiale des maîtres a une influence positive sur les rendements des élèves en conjugaison et en géométrie dans les écoles publiques et privées. D'une manière générale, les élèves travaillent plus en géométrie qu'en conjugaison. L'on doit chercher à améliorer les enseignements au niveau de la conjugaison que ça soit les établissements public et privé. Et les établissements publics doivent chercher améliorer les enseignements et apprentissages en géométrie et en conjugaison. L'analyse des résultats de cette étude laisse paraître un certain nombre de difficultés dont souffre notre système éducatif et qui, si l'on ne prenne garde, pourraient constituer des entraves à la qualité des enseignants et la performance des élèves : le conflit générationnel entre enseignants (jeunes sortants des IFM et les vieux sortants de l'ex-IPEG), l'insuffisance des manuels scolaires et des matériels didactiques, la pléthore des effectifs dans les classes, le mercantilisme dans l'enseignement au niveau des privés, le manque e motivation de certains enseignants etc.

Références bibliographiques

- CONFEMEN(PASEC), (2004), Les enseignants contractuels et la qualité de l'école fondamentale publique au Mali : Quels enseignements
- Coumare, M. (2004). Impact de la promotion quasi-automatique sur le niveau d'acquisition en 6^{ème} année de l'enseignement fondamental
- Dembele O. (2004) Les contractuels dans le 1^{er} cycle de l'enseignement fondamental : cas du District de Bamako, D.E.A-Sciences de l'Education- ISFRA
- Descriptif de la seconde phase (2006-2008) du Programme d'Investissement Sectoriel sur l'Education (P.I.S.E II).
- Diakite, B. (2003), Rôle et place de l'enseignement privé dans le système éducatif malien, mémoire EN Sup, DER-PPP
- Dicko, A. A. (2010). La problématique de la supervision pédagogique et l'amélioration de la qualité de l'enseignement fondamental par le CAP de Markala, mémoire ENSup, DER-PPP
- Joseph Ki Zerbo (1990), Eduquer ou périr, UNICEF, éditions l'Harmattan
- Loi N° 99-046/ du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation
- MEN. (2003). Programme du premier cycle de l'enseignement fondamental, réédition CNE.
- Prodec (1998-2008). Programme décennal de développement sur l'éducation
- Recommandations du Forum National sur l'Education au Mali (2008)

Attestation de publication

Soumission 17/09/2024

Publication : 01/12/2024



**THE DIALECTIC OF CLARITY AND AMBIGUITY IN THE COLLECTION
MAWAAKEB AL-BOUH BY THE POET SAAD MERDAF
AL-JAZAIRI: AN ANALYTICAL APPROACH**

Mahfoud MALAOUI

University of Shahid Hama Lakhdar - El Oued (Algeria)

ORCID iD: 0009-0003-6342-2630

malaoui-mahfoud@univ-eloued.dz

Abstract: The research paper addresses the issue of clarity and ambiguity in the poetry of Saad Merdaf Algerian, an age-old problematic subject that has sparked extensive debate in literary and aesthetic criticism. The study explores the influence of Abu Tammam, a pioneer of the modernization of Arabic poetry, and how this influence led Saad Merdaf to balance between clarity and ambiguity in his work. The aim of the study is to analyze how Saad Merdaf handles this issue in his collection "Mawaakeb Al-Bouh" and to explore the gaps and points that support the proposed hypothesis. The analysis reveals that the debate on clarity and ambiguity is central to literary studies, and that Saad Merdaf's choice of clarity in his works is influenced by the traditions of earlier poets and critics. Additionally, the clarity in his poems reflects genuine feeling and the delicacy of his poetic experience, enhancing its impact on the reader. The poet's mature experience is linked to his roots in the fundamentals of Arabic poetry, revealing deep-seated inclinations within him. Finally, the power of the poet's discourse reflects his proximity and constant presence in human occasions, contributing to its strong impact on the recipient.

Keywords: Saad Merdaf, Poetry, Poetry Writing, Processions of Revelation, Hairy Self, Poetic Content.

**LA DIALECTIQUE DE LA CLARTE ET DE L'AMBIGUÏTE DANS LE RECUEIL
MAWAAKEB AL-BOUH DU POETE SAAD MERDAF AL-JAZAIRI : UNE APPROCHE
ANALYTIQUE**

Résumé : L'article de recherche aborde la question de la clarté et de l'ambiguïté dans la poésie de Saad Merdaf Al-Jazairi, un sujet problématique ancien qui a suscité de nombreux débats dans la critique littéraire et esthétique. L'étude explore l'influence d'Abu Tammam, un pionnier de la modernisation de la poésie arabe, et comment cette influence a conduit Saad Merdaf à équilibrer clarté et ambiguïté dans son œuvre. L'objectif de l'étude est d'analyser comment Saad Merdaf traite cette question dans son recueil "Mawaakeb Al-Bouh" et d'examiner les lacunes et les points qui soutiennent l'hypothèse proposée. L'analyse révèle que le débat sur la clarté et l'ambiguïté est central dans les études littéraires, et que le choix de la clarté par Saad Merdaf dans ses œuvres est influencé par les traditions des poètes et critiques anciens. De plus, la clarté dans ses poèmes reflète un sentiment authentique et la délicatesse de son expérience poétique, renforçant ainsi son impact sur le lecteur. L'expérience mûre du poète est liée à ses racines dans les fondamentaux de la poésie arabe, révélant des inclinations profondément enracinées en lui. Enfin, la puissance du discours du poète reflète sa proximité et sa présence constante dans les occasions humaines, contribuant à son fort impact sur le récepteur.

Mots-clés: Saad Merdaf, Poésie, Écriture Poétique, Processions de la Révélation, Soi Poétique, Contenu Poétique.

Introduction

Simplifying poetry can be an end in itself when the aim is to make the work more accessible to a wider audience. However, when the reader encounters the poet's reality through his early works, particularly in depicting those deep emotions, they may feel a sense of confusion and bewilderment regarding the poet's own stances. This can lead to a feeling of strangeness and ambiguity toward those moments and stations that the poet captures from the passage of time at one moment and from his lived reality at others, hoping that both paths will meet at the intersection of their shared psychological experience. As it is said: "Poetry is a revelation with two tasks: transforming the world and interpreting the world (Abbas, 1978: 07). Both tasks (transforming and interpreting the world) are shared between the two, though the former is fundamental for the poetic self, and the latter follows as a consequence of that foundation. Researching the origins, methods, rules, principles, styles, and environment of Arabic poetry is of paramount importance for anyone delving into poetry, to continue contributing and to remain steadfast on the path. This characteristic is rare in the modern poet, as they borrow from the original poetic tradition, starting from those fundamentals, but often resorting to the clichéd and simplistic use of standard language. However, poetry has always been: "the art that diligently strives to preserve the language" (Abbas, 1978: 21). This definition may align with Heidegger's statement: "Language is the dwelling place of being; in its protection, humanity resides. Thinkers and poets are the ones who safeguard this refuge. Their vigilance over it is a completion of the disclosure of being, for through their words, they convey this disclosure to the language and preserve it within it" (Toua, 2010: 74). From this perspective, language is an expression of the essence of existence and its secrets, and poets are the guardians of this abode.

In light of the need for a poetic achievement that revives the past and engages with the present, it is essential to examine the boundaries and differences shaping the poems and their contents in the work of our poet, Saad. This requires clarifying the meaningful connections between the parts of the poems by analyzing the linguistic, grammatical, and logical relationships, and ultimately the intellectual relationships. This issue has been a persistent aspect of Arabic poetry throughout its various eras (Abbas, 1978: 13) The central question that arises is: How do the dividing boundaries between generations affect the clarity or ambiguity of poetry? Can the simple yet profound style adopted by Saad in his poetry be considered evidence of the maturation of his poetic experience, or does it represent a departure from the traditional norms commonly recognized in poetry? Three hypotheses can be proposed regarding the simplification of poetry in Saad's poetic experience. The first hypothesis suggests that simplification may be a means of making poetry more accessible and understandable to a wider audience, reflecting his desire to connect with diverse readers. The second hypothesis indicates that, despite its apparent clarity, simplification may lead to ambiguity, as readers might find it difficult to grasp the deep emotions expressed by the poet in a simple manner. The third hypothesis proposes that Saad balances between maintaining traditional poetic values and adopting a simple style, indicating the maturity of his poetic experience and his evolution toward modernity.

1. Clarity and Ambiguity Between Traditional and Modern Criticism

The study of the theoretical foundations and approaches to the issue of clarity and ambiguity, according to some critics, dates back to the 2nd century Hijri. Prominent among them is Abu Amr ibn al-Ala (d. 154 AH), who focused heavily on the verbal aspects of poetic expression and critique. For example, his critical views on the poetry of Al-Nabigha Al-Dhubyani describe it as having excellent expression and ease combined with rich meaning. This view is shared by Abu Ubaida (d. 209 AH), who describes it as having a refined style and the solidity of a rock that could level mountains due to the strength and robustness of the words (Al-Zubaidi, 2016: 05). Following them, Al-Jahiz and Ibn Qutayba had similar views on this issue. As narrated by Al-Qadi Al-Jurjani when discussing the poetry of Abu Tammam, he mentioned that "among the modern poets, there was an attempt to emulate the earlier poets in many of his expressions, resulting in the use of obscure terms in inappropriate contexts, and an excessive focus on complexity. He was not satisfied with this, so he added the pursuit of rhetorical embellishments, applying them from every angle and pursuing them by all means" (Al-Jarjani, 2006: 32). There is a group of critics who advocate for the principle of clarity in poetry to ensure that the meaning reaches the audience. They argue that "there is no benefit in words that do not guide you to their meaning, do not indicate their intent, or the purpose they aim to achieve. This is rhetoric. Rhetoric is named so because it conveys meaning to the listener's heart, enabling them to understand it" (Askari, 1998: 13). It then leads to eloquence, which revolves around the speaker's ability to express and reveal what is in their mind (Askari, 1998: 14). Furthermore, "eloquence and rhetoric both refer to the same concept, despite their different origins, because each represents the clarification and revelation of meaning" (Askari, 1998: 15). On the other hand, the second group of critics favored poetic ambiguity, such as Abu Tammam and those who followed him in the past. They excessively employed metaphor and complicated matters that could be simplified, such as praise, love poetry, and description. This led to obscurity, clearly indicating their inability to clarify meaning. In modern times, a group of poets, including Mahmoud Darwish and Adonis, adopted poetic ambiguity as something acceptable, imposed by the new reality and in harmony with the depths and nuances of the human psyche. They embraced ambiguity to such an extent that it overwhelmed the audience, leading to a situation where the poetry became constrained and the gap between clarity and obscurity widened significantly.

2. The Conscious Reading of Modernist Poetry

As we delve into the poetic work *The Diaries of the Heart* and examine its textual nuances, we experience a dual sensation: a feeling of connection and a feeling of detachment. The first feeling is that we are on the same stage as the diaries, starting from the same point, regardless of our position. The second feeling depends on our presence on that stage—whether we are merely physical bodies, or if we are also spirits, or both bodies and spirits—observing and sensing the point of departure and the turning point. This is suggested by our presence, but before that, who is this presence among us (the poet, the poetic self). He is the poet (sha'ir), writer (adib), and short story author (qass), Saad Merdaf Al-Sufi from Algeria. Born in the municipality of Asteil (Asteil) in El Oued (El Oued) on June 3, 1971, he is a poet

and storyteller with a PhD (doktura) in Modern Literature (adab al-hadith) from Batna University (Jami'at Batna), obtained in 2015.

The work contains twenty-seven poems, distributed between classical vertical poetry and some free verse poetry. The themes of the poems revolve around contemporary human issues in general, carrying within them seeds of hope despite pain, and a spirit of optimism despite the alienation experienced by the poetic self in its interactions with other selves. The expressive values of language in the poet's work are closely tied to understanding psychological motivations, as they reveal the inclinations of the person who utters them. Understanding the inclinations of the addressee by the speaker is a fundamental step in comprehension and absorption. This understanding is crucial for interpreting the text and shaping the response. The poetic text is a literary message and a form of communication between the writer and the reader, where language forms the substance of the style that derives life and strength from the appropriate use of vocabulary. The connection of a strong, vivid word with its counterpart creates a pathway in thinking. The word represents the idea and social life, with a focus on the precision of meanings and the range of subjective and suggestive connotations understood by the recipient.

3. The Significance of Clarity in the Poet's Poems

There is no doubt that the poet Saad Al-Jazairi intended to follow the tradition of classical poetry and adopt the methods and styles established by the ancients. They "sought the honor and accuracy of meaning, the grandeur and correctness of expression, and precision in description" (Marzouki, 1991: 08). However, he does so with a new and distinctive voice, allowing the hidden meaning to reach the listener's mind and heart effortlessly. This is evident in the thematic elements of his poems, as well as the ethical, social, and cultural content within them. The poet oscillates between advocating for the honor and acquisition of knowledge and respecting its bearers and adherents, while also reminding the nation of its bright past through images of contribution and resilience extending east and west. He addresses the colonial power (France), the cooperating and conciliatory stance of the West (Turkey), and significant issues facing the nation, such as the Palestinian cause, the freedom of peoples to determine their own destinies, and the birth of the Prophet Muhammad, among others.

3.1 *The Honor and Accuracy of Meaning in the Titles and Content of the Poems*

It is clear that this element requires two qualities: honor (sharaf) and accuracy (sihha). Honor might initially suggest a connection to moral meaning, that is, being noble (sharif) (Al-Qassab, 2011: 194). It may also involve how the listener's understanding and sensory and moral taste align with that of the poet. This is evident in the poet's first collection of poems, where "*Ma'alimati*" ("My Teacher") is the first piece in his poetic debut, clearly indicating the nobility of the described, in character and guidance, and calling for the pursuit of knowledge and respect for its bearers. There is no greatness or elevation except through knowledge, as stated: "Yarfa'u Allah alladhina amanu minkum waladhina utu al-'ilm darajat"

(Allah raises those who have believed among you and those who were given knowledge, by degrees) (Al-Mujadila: 11). The poet says:

“Mu'allimati ataytuka faqabilini /// Waramtu ridaka saffwan famnihini”

(My Teacher, "I came to you, so accept me/// And I sought your approval, so grant it to me)

“Ra'k Allah min umm ra'oom /// Samawta 'ala al-madarik wal-zunun.”(Mirdif, 2017: 04)

(May Allah protect you from **umm ra'oom** /// You have risen above the levels of understanding suspicions)

In these verses, the poet begins by mentioning the teacher in the feminine form. In this rhetorical context, there is no distinction between masculine and feminine, because the essence of the situation is to praise the value of knowledge as a supreme ideal sought by anyone who loves noble pursuits in both this world and the hereafter. For those who desire the world, they should seek knowledge; for those who desire the hereafter, they should seek knowledge; and for those who want both, they should seek knowledge. Thus, knowledge and the teacher are approached with love and longing to achieve virtues and excellence, content with what is accomplished. This clearly indicates the poet's love for knowledge and his appreciation and reverence for scholars. "People are soon going to travel far and wide and will not find a scholar more knowledgeable than the scholar of Medina" (Al-Razi, 1952: 11). Thus, the nobility of the meaning is determined by the nobility of its addressee, as a good meaning only arises from a good description. This is due to the appropriateness of the situation, which aligns with what a sound mind and clear understanding would accept. Moreover, presenting the meaning in a bright and vivid form that conveys its correctness is crucial, as the accuracy of the meaning is reflected in its ability to address its purpose with integrity and clarity (Al-Qassab, 2011: 194). We agree with this view, and it is supported by the perspective expressed by Bashir ibn Ma'atar in his well-known writings, where he discusses the noble meaning, stating: "Meaning does not gain nobility simply by being one of the meanings of the elite, nor does it lose value by being among the meanings of the common people. Rather, nobility revolves around correctness and achieving benefit in accordance with the situation and what is appropriate for each occasion" (Ibn Rashid al-Qayrawani, 1907: 213). From the aforementioned text, we conclude that the nobility of a meaning depends on three factors: correctness, achieving benefit, and appropriateness to the situation and what is suitable for each context. Correctness has been discussed previously. Achieving benefit means that the meaning expressed by the poet should have a notable advantage. The third factor, appropriateness to the situation, is achieved by placing meanings in their appropriate contexts and ensuring they fit the occasion in which they are presented (Al-Qassab, 2011: 195). The poet continues:

Fa anta al-shams tushriq fi hayatī /// Wa anta al-zahr yuraqq fi ghusūnī.

(You are the sun that rises in my life, And you are the flower that blooms on my branches)

Wa anta al-‘atf yujaddil amniyātī /// Wa anta al-ḥubb yaskun fi ‘uyūnī.

(And you are the affection that weaves my hopes, And you are the love that dwells in my eyes)

Wa anta rafiq imānī tanāhā /// Ilā al-wijdān fi rifq, wa līn. (Mirdif, 2017: 04)

(And you are the companion of my faith that has reached My innermost being with gentleness and tenderness)

The poet continues discussing the teacher by mentioning some of her physical and moral attributes. At times, he describes her as the sun, following the tradition of the ancients (e.g., "For you are the sun, and kings are like stars..."). At other times, he likens her to young, blooming flowers. The connection between the two comparisons highlights profound and remarkable meanings. Without the created sun, plants would not grow and thrive, and animals would not complete their life cycles and development. From the perspective of the wise, the sun is fundamental to the existence of things (like flowers and wheat) and directly responsible for their growth and survival. Humans universally need it. Additionally, describing her as a companion signifies both physical and moral proximity. As the saying goes, "Tell me who you associate with, and I will tell you who you are." The poet also refers to her with various moral qualities, such as affection and love. The alignment and harmony between these qualities underscore her value and benefits for both individuals and society. She is the companion who nurtures and educates, the parent who shows care and tenderness towards her children. This love becomes a sweet fruit to be harvested, cherished by hearts, witnessed by eyes, and enjoyed visually.

3.2 The eloquence and correctness of expression

After we have clarified the intended meaning of the nobility and correctness in the verses that praise the teacher, appropriate to the context and as a reminder by the poet of the high status bestowed upon her, we move on to the second characteristic that reinforces the first. According to critics, this characteristic pertains to eloquence, as the robust and correct expression is that of the Arabic language—grand and sound, neither harsh nor forced. Al-Jurjani explains this idea by saying: '... if words are vessels for meanings, they will inevitably follow the meanings in their positions. Thus, if a meaning must come first in the mind, the word that signifies it must likewise be first in speech' (Al-Jarjani, 1992: 52). If the knowledge of the positions of meanings does not manifest its impact on the mind except through the words that express them in speech, then this is something acknowledged by the wise. As we approach another threshold of the poet's process of revealing, to examine the extent to which the element of eloquence is present, we thereby achieve a level of clarity in vision and insight beyond the threshold. This aligns with the Levantine proverb: "The content is evident from its title" The stability in the second poem is based on the eloquence of expression, as the one addressed in it is the mother. So, what words will the poet choose as a token and tribute to this angelic being? And will the beautiful words he selects do justice to her and her stature? At the beginning of the poetic discourse, the poet adorns his free verse with the word 'apology.' Why does he apologize? To whom...? What does this signify about the poet's emotions as he murmurs...? And what impact does this threshold have on the audience? Many questions arise that need answers. The poet's successful choice of expression in this revelation harmonizes with the innate nature that a sound human carries as unchanging genetic traits, pointing, in one way or another, to the intimate relationship that connects the origin with its offshoot, as in his saying:

□ **Ma'adhira ya ummi al-hannoun**

(Excuse me, my kind mother)

□ **Wa asif li'anni qad mitt**

(And I am sorry because I have died)

□ **Wa asif li'anni**

(And I am sorry because I)

□ **Khallaft 'aynik allati tabkiyan**

(Left behind your weeping eyes)

□ **Qad kanatayn 'ayniyn min aman**

(They were eyes of safety)

□ **Tabra'iman bi-ibtisam kullama raja't**

(They blossomed with a smile every time I returned)

□ **Li-baytina al-amin**

(To our safe home)

Initial Observation on These Verses, the beginning of these verses with the phrase "(Excuse me, my kind mother)" undoubtedly suggests emotional sincerity towards the mother, despite its introduction, which implies from the context that something unexpected has happened, namely death. It is unclear whether this death is symbolic, referring to the shared feeling between the two, or a natural death, which has its dimensions in the philosophy of past and present life and its impact on the poetic self (the sender) in relation to the receiving selves. Starting with this phrase "(Excuse me...)" and what follows in free verse suggests a richness in expression and consistency in the semantic conception of the event. This explains the justified growth of the feeling of apology from the poet to the mother with the phrases: "(And I am sorry because I have died, and I am sorry because...)" in the second and third lines of the poem, marking a transition from a lower to a higher stage. This aligns with Al-Jurjani's theory regarding the criterion of verbal richness, "If words are vessels for meanings, they inevitably follow the meanings in their proper places..." (Al-Jarjani, 1992: 52)

Therefore, the poet continues and adds the phrase "(Left behind your weeping eyes)" to paint a vivid scene expressing a genuine state concerning an unpleasant event (death), which all souls dread and do not wish to encounter, as it is a nature that cannot be denied or changed, "... and who among us loves death," as our mother Aisha (may Allah be pleased with her) said. (Al-Qurtubi, 1996: 64). He then concludes with the phrase "(They were eyes of safety)," which suggests preserving that secret lurking in the depths of death, or before it. In any case, the sense of sight (the eye) is a true translator of insight, which is reflected in its surroundings and sends through the features of the face gifts and greetings of smiles, signaling the return of the beloved son (to our safe home). From the above, it becomes clear that the poem possesses the element of eloquence, achieved by the choice of words that convey genuine sincerity. This sincerity is part of the poet's intentionality, reflected in his deliberate selection of words and phrases that fit the "context of the situation." This careful choice serves as a fundamental basis for the coherence of meaning and its vivid presentation. The good selection of the title/introductory phrase, along with the refined language and simplicity of expression found within the poem's hall, contributes to this effect.

3.3 Precision in description

In the third poem "Kunta qawiyyā" (You Were Strong), where the moment of weakness knocks at the door, the sickbed awaits the king, who, if he rises, "...lam yabdu minhun kawkab), ahaqqa asabahu al-marad? Na'am... (wakuntu qawiyyan ..wakuntu tamlik al-shams...wakuntu...watamluk...watamluk...), (walakinna al-aan tas'ul kull al-jirāḥ)." (would eclipse all the stars). Did he truly suffer from illness? Yes... (You were strong... and you commanded the sun... and you... and you owned... and you owned...), (but now you cough with all your wounds). Did the poet, the king (the Sultan of this era), really suffer? Yes, fate has dealt him its share, and illness has become a universal experience, a just division that does not discriminate among humanity. So the poet (Saad) is human, forgetting through rhyme and the might of language that he is that human being, until he became, in the depths of drunkenness, a being from another planet. The disease revealed that which was hidden behind the poetic masculinity. And when he awoke to find the appointed guardian removing the decorations from his shoulders and stripping the attribute from the described, he realized then that he was made of the same clay. Ibn Tabataba (322H) refers to the meaning of 'being struck' in description by saying: '... and likewise, if his expressions are easy, he should not mix them with wild expressions... He stands on the ranks of speech and description in one art after another, and he is deliberate in truthfulness and accuracy in his comparisons and anecdotes, and his intellect is present in every discourse... and he prepares for each meaning what is appropriate for it, and for each level what suits it... Similarly, the poet needs to ensure that his speech, despite its variations in its arts, remains a delicate connection' (Ibn Tabataba, 2010: 44). This was supported by Al-Marzouqi in his book *Diwan al-Hamasa* (Marzouki, 1991: 09). Thus, both critics agree on this principle, acting according to the rule that every occasion has its own speech." So the poet (Saad), with this preamble, intended for the image to be close and easily understood by the recipient. The Arab, by nature, tends towards simplicity and ease in everything, avoiding artificiality and ambiguity in its creation, unlike some (modernist) poets who introduce obscurity into their poems to align with what is called poetic components. They tend to indulge in the sophistication of symbols, myths, and legends, which do not suit the environment of Arabic poetry in general, nor the poet's own structure.

The poet (Saad) started building his poems from the lexicon of the environment in which he lives, and as is known, a person is a product of his environment. When we look at the lexical fields he employed, we find that they remain within the familiar and commonly understood vocabulary and expressions, which are used by everyone in their occasions, either by hearing or by convention. The desert has long captivated the writer, critic, and poet throughout the ages. It is his source, his origin, and his first refuge. It provides his sustenance, his target, and his sanctuary; from it he draws, and to it he whispers and confides. Among the lexical fields featured in the *Diwan of the Poets* is the field of nature, as seen in the poem 'My Teacher,' with terms like 'the sun' and 'flowers.' There is also the psychological field (affection, love, kindness...), the human field (my teacher, my mother, the poet, the king), in addition to the field of objects (the house, the street, the fields...). In the poet's vast environment, he was able to craft terms imbued with the spirit of the age, creating a new

world that aligns with his psychological states regarding the social issues at hand. Ultimately, poetry is constructed within the framework of language, and this framework's fundamental basis is that environment. The characteristic of parallelism between the spoken and the heard in the poet's Diwan is what defines the area of logical inquiry regarding poetic discourse. The question to ask is, 'How did the poet say that?' It should be noted that the function of discourse (both poetic and prose) primarily arises from and adheres to its nature. This adherence is, in turn, inseparable from the external world, and it involves penetrating to the core and essence of things. The poet said what he said, and what he said is not an innovation but rather an objective equivalent, a reflection of what we as beings wishing to live and breathe emotionally want to express. 'The role of poetry is to continuously advance without stopping, to explore the realm of possibilities in every direction, and to always appear—no matter what happens— as a force for liberation and observation' (Abbas, 1978: 07). This is poetry, and this is the poet; it is like the mythical phoenix. Whenever it perches on a hill, it moves on to another, constantly evolving, roaming, and transforming.

Conclusion

From what has been presented, several important points can be inferred. First, the dialectic between the advocates of clarity and obscurity in poetic discourse is an inevitable matter in literary and critical studies in general. The poet Saad Merdif of Algeria inclined towards clarity in his Diwan Mawakib al-Buḥ, as well as in his other collections, following the traditions of earlier poets and critics such as Zuhair, Amr ibn Kulthum, al-Jahiz, Amr ibn al-Ala, and others. This clarity in poetic discourse stems from the sincerity of feeling and the sensitivity of the poetic experience, which resonates with similar experiences of other individuals. The alignment of clarity standards with the content of the poet's expression in his Mawakib is indicative of structural integrity and the impactful strength of those near and distant connotations on the recipient. Furthermore, the maturity of Saad Merdif's poetic experience is rooted in the origins and methods of Arabic poetry, revealing the deep impulses that are ingrained within him. Finally, the impactful power of poetic discourse from the poet's self to the receiving other reflects the poet's closeness and constant presence in various human occasions shared by both parties.

References

- Abbas, E. (1978). Trends in Contemporary Arabic Poetry. National Council for Culture, Arts and Literature.
- Al-Jarjani, A. (2006). Mediation between al-Mutanabbi and his opponents (Vol. 01). Issa al-Babi al-Halabi Press.
- Al-Jarjani, A. k. (1992). Dalilat al-Ijaz.
- Al-Qassab, W. (2011). The issue of the poetry column in ancient Arabic criticism. . Dar al-Fikr.
- Al-Qurtubi, Z. (1996). Al-Mufahim al-mufahim al-mashkal al-mashkil al-kitab al-musallam. Dar Ibn Kathir.

Al-Razi, A. M. (1952). *Al-Jarrah wa al-Ta'dil*. Ottoman Circle of Knowledge Board Press.

Al-Zubaidi, N. A. (2016). *Ambiguity and Multiple Levels of Meaning in the Jahili Text, A Study and Analysis Modern World of Books*.

Askari, A. H. (1998). *Kitab al-Sina'at* Modern Library.

Ibn Rashi al-Qayrawani, A. (1907). *Al-Amda in the Making and Criticism of Poetry*. Felicity Press.

Ibn Tabataba, M. (2010). *The Caliber of Poetry Manshat al-Ma'arif*.

Marzouki, A. A. (1991). *Commentary on Diwan al-Hamassah (Vol. 01)*. Dar al-Geel.

Mirdif, S. (2017). *Processions of revelation*. Oued, Algeria: Mazouar Press.

Toua, M. (2010). *Heidegger's poetics: An ontological approach to the concept of poetry (Vol. 01)*. World of Education Publications.

Attestation de publication

Soumission 03/09/2024

Publication : 01/12/2024



LITERARY MEANING AS THE PRODUCT OF INTERACTION BETWEEN THE READER AND THE TEXT THROUGH THE THESES OF WOLFGANG ISER

Asma YAH

University Center – AbdelhafidBoussouf – Mila,Algérie .

ORCID iD : 0009-0001-0886-4861

a.yahi@centre-univ-mila.dz

Abstract: The theses of reading and reception theories have contributed to activating the movement of Western thought, thereby activating the reader's practice in the critical perspective of postmodernism, and due to the conflicting opinions and studies on the different aspects of meaning and who has legitimacy in owning and producing it, both Iser and Jauss tried to establish a relationship between the reader and the text based on the principles of interaction and dialogue, unlike critical studies of formalism or modernism that recognize the existence of a meaning as being either clear, not subjected to concealment attempts as if the text is a transparent glass vessel that reveals what is inside it not needing any effort, or a meaning that has been subjected to attempts of concealment; the reader's task is to merely remove the "curtains" and reveal what is hidden. Through these two visions, the text has a meaning-bearing presence / authority, and the reader is only a passive medium that transmits meaning in light of the transparency of the text, or a positive medium that removes those "curtains"; in both cases, he is subject to the authority of the text, being the focus of reading / study. So, based on the foregoing, the literary meaning still moves between intentions / authorities, the intentionality of the author, the intentionality of the text and the intentionality of the reader without any of them being able to catch it or put it under its authority. It has an escaping tendency, one that refuses to obey; it is almost like a spider web that turns its prey into a linguistic being with no choice. Either it coexists with it within the text in dialogue/interaction or it rejects it.

Keywords: act of reading, Interaction, Iser, Literary Meaning, text

LE SENS DE LA LITTÉRATURE COMME RESULTAT D'INTERACTION DIALOGUE ENTRE LE LECTEUR ET LE TEXT A TRAVERS LES THESES DE WOLFGANG ISER

Résumé : Le mouvement de la pensée occidentale a sans doute été active par la contribution des thèses des théories de la lecture et de la réception ainsi que la pratique du lecteur dans la perspective critique du postmodernisme. Ce qu'a contribué à des opinions et des études contradictoires sur les différents aspects du sens, et pour cela Iser et Jauss, basant sur les principes d'interaction et de dialogue, ont tenté d'établir une relation entre le lecteur et le texte, par opposition aux études critiques du formalisme ou du modernisme qui reconnaissent l'existence d'un sens comme étant soit clair comme un verre transparent qui ne cache aucune idée ou ce concept a soumis à la dissimulation et camouflage et c'est le rôle du lecteur de le découvrir. À travers ces deux visions le texte obtient une existence/pouvoir, et le lecteur n'est qu'un intermédiaire transmetteur tantôt négatif dans la clarté du texte ou positif effaçant l'ambiguïté du celui-ci, et dans ces deux cas il est toujours sous la dépendance de ce dernier et l'objet de lecture/étude. Ainsi, sur la base de ce qui précède, le sens

littéraire évolue encore entre les intentions/autorités, l'intentionnalité de l'auteur, l'intentionnalité du texte et l'intentionnalité du lecteur sans qu'aucune d'entre elles ne puisse la saisir ou la soumettre à son autorité. Il a une tendance à la fuite, à refuser d'obéir ; c'est presque comme une toile d'araignée qui transforme sa proie en un être linguistique sans choix. Soit il cohabite avec lui au sein du texte en dialogue/interaction, soit il le rejette.

Mots-clés : acte de lecture, Interaction, Iser, Sens littéraire, texte

Introduction

Classical studies have been looking hard for how to reach the final meaning that the texts carry within them. Sometimes the author has the best of luck, where the text turns into a simply psychological or social document of the life of its author; at other times, it is that mirror that reflects the economic and historical conditions of society...But at the end of the sixties, new ideas emerged research and studies that changed the concept of the text, If the concept of the text before was a linguistic form characterized by a certain length, with the contemporary linguistic revolution, this concept exceeds external formal standards, as the text can match a word or sentence as it can match an entire book. In addition, it has become characterized by its independence and self-isolation, thus forming its own linguistic system. This independence was not officially announced until after the declaration of the death of the author as the first creator of the text in Barthes's article "The Death of the Author" in 1968 –even if this death was accompanied by the birth of another person, where many hypotheses arise: What makes ancient texts still currying connotations and meanings despite the change in circumstances that first gave birth to them? And before this, what is a text? What makes it so and not something else?.

1. Meaning as the Product of Interaction between the Reader and the Text

The theses of reception theories contributed to activating the movement of Western thought and thus activating the reader's practice in the critical perspective of postmodernism, and due to the conflicting opinions and studies on the different aspects of meaning and the legitimacy of its possession or production, Iser tried to establish a special relationship between the reader and the text alike. Unlike traditional hermeneutics, which views meaning as a hidden truth in the text that the interpreter/reader must access and extract in order to transmit it to others, the reader of Iser occupies an active position in the formation of units while participating in the process of producing meaning by overcoming the gaps of the text and achieving the fluidity of sentences. In his view, the text does not formulate its meaning itself, but rather "perceives the meaning as a 'representative image' that fills the spaces of the text and embodies what is not given in this text, and what is not said in its written pages. This 'formal' nature of meaning has two results. The first is that this meaning needs a self that conceives or represents it, and therefore it is inevitably the result of the interaction between the text and the reader, while the second is that the meaning is an 'event' or 'lived experience' because it results from a living effect that the text exerts on the reader"(Shorfi,2007:179-180).From here, the reader's experience unites with the aesthetics of the text to form an interaction and a process in the production of

meaning hidden between its cracks and areas of absence – this process that has been forgotten and should be returned and looked at with care. With this different procedural conception, Iser seeks to restore both the text and the reader and place them in an interaction relationship. Phenomenology and Ingarden's theses formed the basis of reference for the construction and reinforcement of the various mechanisms and hypotheses employed by Iser in bringing both the text and the reader into an interactive and continuous relationship. In addition to acknowledging that the aesthetic subject (literary work) does not exist except by the occurrence of an interaction relationship between the self /reader and the subject/text, then, in this case, it is necessary to distinguish between what belongs to the text and what belongs to the reader and not to confuse the text with its results, how is that? Falling into this trap can be avoided and bypassed "If we know [Iser responds] that the text builds its results in advance, at least in a quantum way so that the reader can embody them at the investigation stage...Thus the text paints the realization of its meaning and its aesthetic feature lies in this 'structure of investigation' that cannot correspond to what results from it because only the reader's participation leads to the construction of meaning".(Shorfi,2007:181-182). Hence, the reader contributes to the production of meaning by directing the internal structures contained within the text and is owned by it at the same time and he is characterized by his ability to produce something else that is different from it.

This process does not occur except during reading or what Iser calls "the act of reading" that ends up building the meaning or aesthetic subject in the reader's consciousness. Thus, the interaction relationship does not impose at all that the reader is in confrontation with the text, but the aesthetic value and the reading process lies in its perception from the inside and the reader's ability to get involved within the world of the text by moving through the different semantic levels and the spaces that he must fill. If so, does the text impose its conditions on the reader as he constructs meaning, thereby abolishing his subjective experience? Or does the reader enter the text with preconceived convictions, beliefs and expectations that are poured into those spaces and gaps whether they match them or not.Iser asserts that the construction of meaning during the reading process "is conditioned by the reader's individual predispositions and the sociocultural code to which he is subject... But it does not mean subjectivity or arbitrariness",(Shorfi,2007:183) or to twist the neck of the text as he remains "the one who controls all the processes of reading and all possible interferences and interactions"(Shorfi,2007:183). away from all the authoritarian preconceptions of both parties, for the process of reading is not a reflection of the reader's convictions in understanding and perception as much as it is a breach, dislocation, juxtaposition and reconstruction. With the process of reading, not only will the standards and the process of comprehension change, but also the opportunity to perceive something that was hidden in the self itself which it would not have perceived or even overcome if it remained trapped by its preconceptions, because "if we modify the text with our reading strategies, it modifies us at the same time, and like things in a practical experience, it may give an unexpected "answer" to our questions... And all the meaning of reading for us... is that it makes us

more self-aware and crystallizes a critical view of who we are, as if what we were reading was ourselves".(Eagleton, 1991:100).

2. The Act of Reading

For Iser, the literary text does not itself constitute its aesthetic theme or construct its meaning, but merely arouses and directs the act of understanding in the reader thanks to its strategic structures. Since meaning is a phenomenon that manifests itself in the reader's consciousness through the process of reading, he tried to analyze the act of reading from a phenomenological perspective, similar to what Gadamer argued, saying that understanding/interpretation is not formed all at once, but is gradually formed within the hermeneutical experience where the reader modifies his horizons and corrects his presuppositions according to what the text surprises him with from time to time. Through this process, the reader's aesthetic consciousness is formed. Iser calls it the concept of "mobility of point of view" as a description of the transformation that occurs in understanding and the formation of the aesthetic subject during the reading process. It, therefore, cannot be determined "by any of its expressions during the course of reading, for the incompleteness of each expression requires the existence of a composition that in turn evokes the transformation of the text into the reader's consciousness. The process of composition is not distracting; it continues through each stage of the journey of the wandering point of view. This process needs us to understand its nature".(Ismail,2002:145-146). That is, we need to understand how this movement locates the reader at multiple points of the text and allows him to synthesize between them at the same time. These concepts built by Iser rely mainly on highlighting the structural connections that arise between individual sentences to eventually form a stream of compatible sentences that Ingarden paved the way for in the proportion of literary artwork. Iser also argues that "when Ingarden talks about the intentional relational associations of sentences, he argues that each sentence can reach its end only by targeting the meaning of what goes beyond it itself".(Ismail,2002:149). Or what is also called "intentional relationships between sentences".

To illustrate this process further, Iser borrowed the concept of "perception space" from lingual psychology, which refers to the semantic extension or breadth that textual signs evoke in the reader's consciousness. He also took the concept of "intentional relationships between sentences" from Ingarden, who points out that as long as the sentences and textual syllables are linked with each other within the textual fabric, it means obviously that they are intentionally and semantically interrelated. Therefore, the semantic formations do not stop intersecting and overlapping in the reader's consciousness until they achieve their intended semantic goal, which ensures compatibility and harmony among them. This compatibility, however, will be temporary because with the process of reading, this compatibility is constantly modified as each next moment gives the reader new information that affects the meaning given to him by the previous moment formed in his consciousness. The process of reading, then is a series of semantic images colliding / modifying / successively influencing each other. Because of this sequence, the meaning

becomes alive in the reader's imagination (Shorfi, 2007:208-209). Never conclusively determined. Thus, the act of reading becomes a dynamic process that is constantly shaped and modified thanks to the dynamism of the reader's point of view and the transmission of various textual perspectives and the mutual influence between them, allowing him to synthesize while at the same time forcing him to practice some selectivity and exclusion from time to time. Reading, in this sense, is a process of modification that the reader performs through his multiple readings of the text. "Because when we read a text, we are constantly in a state of evaluation and reception of unfinished or closed events in one perspective that change with successive readings; this mobile and escaping character of the textual perspective forces us to make our view towards the text always taking into account the past and the future, so that reading includes two things: an adjustment in expectations and a shift in memory patterns"(Yvancos, 1992: 133-134). Thus, the participation of the reader in the production of meaning or aesthetic subject is primarily due to the fact that this reading self does not only construct the meaning of the text during the process of the reading act, but also builds itself at the same time.

3. Building of the Reading Self

The impact that phenomenology had on Iser's theses is evident in every concept/procedure he puts forward to set the relationship between the text and the reader. In addition to the act of reading or the act of perception, which Engarden sees as that which "transforms a text from a mere stream of sentences into a completed literary work. It, thus, means the experience of the text has an important role in the reading process, and Iser goes in this context, commenting on the vision of Ingarden that what attracts the literary work into existence in addition to the act of perception is this closeness between the text and the reader".(Ismail, 2002: 164). So, through what phenomenology has focused on in its view of literary texts, it has focused its attention on the description and evaluation of the mental processes that occur with the reader during the act of reading, which is defined as "the basis of a constituent activity of feeling, which is a combination of integrative activities of selection, organization, introduction, delay, formation and modification of expectations in the course of the reading process".(Ismail,2002:105). Therefore, the subjects/texts are inseparable from the self/ reader who is aware of them; on the other hand, the subjects exert their effects on the self. Hence, if the text does not exist without a reader, he is not its creator and producer. So what establishes the relationship between the reader and the text? What establishes these relationships between the text as a subject and the reader as a self are the acts of understanding and perception; in other words, the confluence of dialogue between the logic of consciousness and the logic of the text. They cross each other and interfere with each other, thus eliminating the match between the self and the subject, the equality between them, or the control of one party over the other in the perception of meaning. Based on the phenomenological perception of the self and the subject and transcending it at the same time, Iser argues that the process of constructing meaning must be conditioned by the text and the reader's prior ideas and experiences because the aesthetic experience generally transcends the total experiences of the reader, but the latter

and through his experience and bypassing it achieves the construction process. Within the text, different selves and ideas struggle, for as long as each idea needs a self that is aware of it and the text contains ideas that are alien to the reader's self, it needs a strange self. This self is located within the first self and will only be formed by transcending and acknowledging it. Or they are the thoughts of the other carried by the literary work, "and therefore the self that is alien to the reader, which has come to develop the ideas of the other insides him [the insides of the reader], is part of the reader's self itself". (Shorfi, 2007: 217). Thus, Iser assumes a kind of interest that occurs in the reader's self during the reading process so that there is exclusion of special experiences to the "back stage" and attention to the "front end" and an attempt to understand the ideas of the other that are alien to it, and of course this understanding will not be without the influence of preconceived ideas that are temporarily excluded and that constitute the act of understanding and perception of the reader. Hence, the reading process calls for the development of the self or self-understanding of itself through its understanding of the other in the text. "This explains why we feel as we read that we are living a kind of transformation that touches us deeply. This transformation results precisely from the liberation of the elements of consciousness that were marginalized and repressed due to the control of our directed thoughts and our prior predisposition, a liberation that provokes in the self a kind of spontaneity in feeling, will, practice, decision and evaluation, thus giving us new possibilities for vision and experience". (Shorfi, 2007: 217).

That being the case, the construction of the reader's self is achieved by building new experiences, which arise from the rebuilding of previous old experiences. "The old governs the form of the new, the new selectively reconstructs the old and the reader's reception of the text [and his construction of meaning] is not based on the definition of the two different experiences (old versus new), but on the basis of the interaction between them". (Ismail, 2002: 185). The process of reading has two faces: one outward and one inward. The outward appears to be an attempt to search for the meaning of the text and reconstruct it, but its interior reveals the self in front of itself through those aspects of its consciousness which remained hidden / marginalized / excluded before entering the world of the text. That is, the construction of meaning and the building of the reader's self – as a set of reading possibilities located in the gaps of the text and its folds – are two processes that do not separate during the reading process. Thus, meaning is that which is marginalized/unspoken/ unsaid in consciousness of the self; in order for it to surface it must disturb/undermine the act of reading in order to grasp it.

4. The Work of the Interactive Relationship between the Reader and the Text

Through "the act of reading" and "building the reader's self", Iser focuses on making both the reader and the text in a continuous communicative interactive relationship in that it is difficult to separate and break between the internal structures that constitute the text and what constitutes the reader's comprehension and perception processes. So he tried to put together a set of mechanisms by which this process could be monitored and then how the meaning of the text is constructed, but before defining the procedures, he

started from his rejection of the idea that “literature [text] reflects an external reality or that it establishes another [ideal] reality”.(Selden, 2006: 491).He asserts that a literary text is not a reflective mirror or a means of escaping from a real world to a virtual idealistic world. Rather, it is the bearer of something that did not exist before, a carrier of its own reality. “Textual reality is not a reflection of a real world that exists before or outside the text, but rather a reaction to the world established by the textual universe”,(Selden,2006:491)and therefore the relationship that binds this triad (reality, text, reader) is so intertwined that it is impossible to separate and cut. But to try to understand them, there must be some procedural practices, which are grouped into three mechanisms that move amongst each other in a cyclical manner. First is the relationship of the text to reality within the framework of what Iser called the “textual record”, which is the common ground in which the text meets the reader. Second is the relationship of the text to the reader through textual strategies and its general concept of “implicit reader”, and finally the factors of interaction between them.

In order for the text to achieve its meaning and communicate its position on its external surroundings at the moment of reading, “it resorts to a set of criteria, positions and agreements that precede it and are known to the audience of the recipients, thanks to which it can create a common contextual situation between it and the reader”.(Shorfi,2007:193).This contextual ground is called by Iser the “textual record”, which constitutes a language of communication / understanding through which the reader can absorb the thing that the text has hidden and not declared. This record consists of previous texts and social and historical norms or the “historical-cultural context in its broad sense(Shorfi,2007:194).Does this mean that the text is a faithful carrier of these standards? If so, where does his creativity lie? The literary text cannot convey these norms as they are, as exact correspondence is impossible, for they must be accompanied by reduction/distortion/interpretation, as once they enter the world of the text and merge with it, they acquire new semantic dimensions different from what they had before; they are more like "de-familiarization" or “breach of the horizon of waiting”. This allows the reader to understand their new connotations and how they work in the present and past. The function of the textual record and the creativity of the literary text are, then, manifested. The formation of a “textual record” is a long and complex process because “the text is not positioned in relation to its raw external reality, but in relation to the semantic patterns prevailing in its time as intellectual models for understanding and interpreting this reality. Every connotation, as a reductionist and selective interpretation of world experience, knows a specific and stable set of criteria, habits of perception and methods of interpretation... In each system, a set of prevailing semantic possibilities will emerge as opposed to a set of other possible semantic possibilities for understanding the world that this pattern excludes and negates (Shorfi,2007:194)The system is formed by replacing certain standards and values with others that have been cast aside or excluded; it then shows a deficit / lack of understanding of reality in its various aspects. It is to these shortcomings that the literary text moves to compensate for. That is, the texts tend to go to what is excluded / negated / marginalized to recreate it with a new creation, by violating the structure of this system and

reconstructing what the text appeared to hide. In this, Iser agrees with Derrida that the text carries the nucleus of its deconstruction and undermining because it shows the opposite of what it hides. "Thus, the selections regarding the components of the textual record and the distortions inflicted on these components will not only show us the format to which the text wants to respond, but also the factors that produced the lack and inability of this format" (Shorfi, 2007:196). In exchange for the refusal of the texts to reveal the reasons for their selection of the elements of the textual record, leaving the task of revealing this to the reader in a communicative relationship with the help of shifts in the norms and values incorporated into the text.

Thanks to the textual record, the "horizon" under which the process of dialogue and interaction between the text and the reader takes place is determined –it being the schematic structure that constitutes a reference horizon and that can evoke different representations in readers towards the reference horizon to which the text refers. This can only be done under the guidance of the strategies included in the text, so that it can control the act of understanding by the reader, and not make him say what he did not say or what he intended to say. This means that textual strategies are the controller of interpretation. They are also "responsible for how to distribute, arrange and organize the elements of the record on the textual fabric; therefore, it is on their basis that the text's own construction and form are determined", (Shorfi, 2007:200 ;201). And at the same time they provide the conditions to be followed by the reader, but not in a final / complete way, but only by providing a set of effects to guide the reader during the construction of the meaning hidden in the text; the reader will intercept it "through a selected material from social systems and literary rules. This selection ... puts the literary work in a context within which an equal system is achieved. The function of the strategy is to help with this achievement ... in several ways ... and regulate both the text and the conditions governing the connection to the material". (Ismail, 2002:135;136).

Within the framework of this relationship, Iser determines the structures that make up these textual strategies and how they guide the reader, as he sees that they include – according to Sharafi – two structures: the backend and front-end structure and the subject and horizon structure. "Once a particular literary or non-literary element is selected within the textual record, the reference context or 'backend' from which the element came is raised, but its transition to the new textual context or 'frontend' loses its significance and functions that it performed within its original context and gives it new semantics and functions within the new context". (Shorfi, 2007:202). With this process of transition / selection, the elements of the textual record create a tense dialectical relationship based on the semantic differences between the elements, as the front end carrying the selected element in its new concept arouses the rear end carrying the reference horizon of that element, which can only be understood by this background. This is not to say that the text gives the reader these semantic differences in a definitive and clear way, but rather that it provides them as a condition that guides the process of understanding. As for its awareness and awareness of its breadth and extension, and knowledge of the various modifications that occur to it, they depend on the reader's cognitive competence and his ability to

continue the reading process and reach the construction of the aesthetic subject or textual meaning.

Therefore, this strategy regulates the relationship of the text with its external context, while the other strategy, which is the structure of the subject and the horizon, regulates the relationship of the textual elements among themselves, as it is impossible for the reader to comprehend the text in all its aspects at the same moment because, as Iser sees it, “the internal organization of literary works, especially novelistic ones, takes the form of a pattern of ‘perspectives’ that allows seeing or building the aesthetic subject which we seek. This pattern usually consists of four perspectives: the narrator’s perspective, the characters’ perspective, the perspective of the event or plot and the perspective of the imagined reader. Each of these different perspectives gives a certain illumination on the same subject”.(Shorfi,2007:204).Hence, the construction of the aesthetic subject is gradually formed through the process of coordination and synthesis between these perspectives. That is, the reader makes a transition from one perspective to another; when the reader is interested in a particular perspective and makes it a “subject” (“the hero” for example) his understanding of it remains conditional on the “horizon” that is formed during reading from other perspectives. Thus, the reader’s comprehension processes are organized, and they distribute the selected elements of the textual record, as the hero can be a representative of the selected /prevailing standards as opposed to the secondary characters that do not respect these standards or vice versa. Whatever the case may be, it is a matter of confirming and denying the criteria.

In addition to these two structures, which constitute the textual strategy, a third structure can be added, which is the structure of the ‘implicit reader’, “as a textual strategy whose features are predetermined within the structure of the text, or rather it is that role by which the act of receiving is determined in alignment with the text, because the existence of this reader is purely an imagination, not a real existence”.(Bara, 2008:302). In it, Iser found the procedural tool that reveals the process of interaction and how it exercises its guidance and effects on the reader through the conditions and possibilities that the text gives him, “which enables it [the text] to escape every consumer reading or killing that a consumer reader may inflict on it – [a reader] who believes that there is something to catch”.(Bara, 2008:302).Meaning is not that hidden thing or secret that only the author knows, and the reader only has to know it and grab it, and once that happens, the text becomes an entertaining consumer material. The meaning is rather the areas of absence/mental image that motivates the reader to continue the journey of research and discovery between the scattered gaps and cracks in the text, or it is that effect that is lived and followed but within the framework of the phenomenological vision of the act of reading. Iser does not hesitate to “give the implicit concept of the reader the possibility of realization and the effectiveness of the construction of meaning and thus the characteristic of the actual reader, but this does not go beyond the circle of the reading process itself”.(Bara, 2008:303).

This is how the horizon of the text interacts with the horizon of the reader (fusion of horizons) –to use Gadamer’s term –to construct meaning within the framework of a

continuous reading process. Iser showed how texts work and the influence they exert on the reader, making him move freely within their rules and laws. As much as they give him freedom, they take away from him, as they draw through textual strategies the contours of the text and organize the potential and possibilities within it, but they remain in a state of stagnation unless the reader intervenes and revolutionizes them and revives them with the help of some factors developed by Iser, which can be summarized in the concept of spaces and textual blanks, which he derived from the concept of areas of indeterminism of Ingarden, absent methods and negation. To clarify it, Iser started from the concept of "contingency", which he took from social psychology "as the more the process of communication is 'contingent' or 'unexpected' because of the different predispositions and experiences of the two parties of communication, the more revealed to each of them ... are the contradictions of their own predispositions and experiences, so they force each of them to change and modify them constantly in order to achieve the required understanding. Iser concludes that the "contingency" is that which stimulates and provokes communicative interaction" (Shorfi, 2007: 218-219). in a dialogical process. The more "contingency" there is, the richer the communication process is, and whenever there is less, the interaction tends to freeze. "In this case, the behavior of the two partners is like a scene that has been well prepared" (Iser, 1995: 94). Before or more like the distribution and memorization of roles. He also borrowed the concept of "nothingness" from Ling, where he argued that people's experience is not only about understanding themselves but also about the image that the other has of them, but "I may not actually be able to see myself as others see me, but I always assume that they see me in special ways, and I always function in light of the attitudes, opinions and needs that the other has towards me... whether they are real or assumed". (Iser, 1995: 96). This image Ling calls "nothing", but this nothing must not remain an absolute value or become a satisfactory image "to the extent that the two individual partners fill the void with their projected illusions". (Iser, 1995: 97). Nevertheless, the process of communication and interaction essentially imposes the compensation and filling of the shortcomings and voids that characterize the other's perception of the self, which cannot be achieved absolutely at the same time because one party cannot try how another party tries other parties. From this arises the necessity of interpretation that regulates the process of interaction, hence the importance of this concept. "It means, on the one hand, that the communicative relationship is not predetermined, and on the other, reveals the negativity of experience, that is, the deficiency of the other's perception of me and the deficiency of the idea that I hold about this perception". (Shorfi, 2007: 221).

Based on these two concepts, Iser concluded that there is a kind of "asymmetry" or "incompatibility" between the text and the indefinite reader. Accordingly, "contingency", "nothing" and undefined "asymmetry" form different elements of a "formative space that includes all the processes of interaction ... This space is not given as an ontological fact ... but is formed and modified by the imbalance that exists within the bilateral interactions along with what is between the text and the reader; balance can be maintained only if the gaps are filled" (Ismail, 2002: 181). that allow the reader to shape the meaning of the text and are represented in "the sub-discourse" and in the 'discontinuity' or 'deconstructions'

and ‘disconnections’ contained in the text at the level of narrative or dialogue event and others, as well as in the ‘ellipses’ that exist within the textual components – all of which excite the reader and motivate him”(Shorfi,2007:221). to fill them as they separate the parts of the textual perspectives. Therefore, in order to achieve the process of communication and interaction, the reader should pay attention to the words of the text.

Iser also adds another type of blank that allows the reader to project – from his own experiences – standards and concepts that correspond to the text, “but sometimes the text is in contrast to our preconceptions and ideas, which leads to a violent response from the reader that may manifest in the rejection of the book ... These are what Iser calls areas of negation”(Hamouda, 2003: 138). Through which the text proves the existence of a defect in the prevailing intellectual system, prompting the contemporary reader to reassess the standards that he has always taken for granted.

Conclusion

the process of interaction between the reader and the text during the reading process is a process of reconstruction – the reconstruction of the textual meaning/aesthetic theme, and the reconstruction of the reader’s self at the same time. Thus, it is a process of searching / discovering the other who inhabits the self. That is, self-knowledge by knowing the other, but this talk remains theoretical unless it is fed with applied mechanisms and procedures. Iser, hence, proposes a set of them, the most important of which are: the implicit reader, the act of reading and its relationship to building the reader’s self, in addition to the various factors that contribute to the process of interaction and communication between the reader and the text. As for the textual spaces / blanks and areas of negation, it is thanks to them that both the reader and the text can enter into an interactive/dialogical relationship to build meaning that remains hidden and tied to the text. This text has its own decision and cannot be reached by any reader, whether he is informant, ideal, implicit, expert reader... or to make it say what it does not accept saying. Although the theories directed to the reader sought to give the latter powers in approaching texts, they collided with a fortress that is difficult to penetrate. Even the deconstruction strategy that changed and developed several of its predecessors’ tools could not penetrate, as all its concepts: diffusion dispersion: absence of meaning infinity of significance... stress the central position in which the non-central text stands.

References

- Bara,A ,Gh .(2008). Hermeneutics and philosophy, towards an interpretive mind project. Difference Publications. Al-Dar Al-Arabiyya.Science Publishers. Algeria-Lebanon. 1st edition.
- Eagleton , T .(1991). Introduction to Literary Theory. (Ahmed Hassan,trad). General Authority for Cultural Palaces. Cairo..
- Hamouda, A, Al .(2003). Exiting the maze, a study in the authority of the text. World of Knowledge series, National CouncilFor Culture, Arts and Literature. Kuwait.

- Iser, Wolfgang. (1995). The act of reading, the theory of aesthetic response in literature (Hamid Lahmdani, Al-Jalali Al-Kodiya, trad),. Al-Manahil Library. Fass. Ed .
- Ismail, S: (2002). Aesthetics of Reception, a study in the theory of reception according to Hans Robert Jauss and Wolfgang Iser, Supreme Council of Culture, Cairo, 1st edition..
- Ivankos, J.M. (1992). The Theory of Literary Language. (Hamed Abu Ahmed .trad). Ghareeb Library.
- Selden, R. (1991). Contemporary Literary Theory. (Jaber Asfour. trad) Dar Al-Fikr for Studies and Distribution. 1st edition.
- Shorfi, Ab,k . (2007). From philosophies of interpretation to theories of reading. Difference Publications. Arab House Science Publishers. Algeria-Lebanon, 1st edition.

Attestation de publication

Soumission 04/09/2024

Publication : 01/12/2024



EDUCATIONAL DIMENSIONS OF THE RELIGIOUS FOLK SONG BY RABAH DRIASSA

Dounia BENGUESMI

Laboratory of theoretical and applied linguistic studies University of M'sila
Arabic Language & Literature Department, Institute of Letters & Foreign Languages
University Center of Barika
Amdoukal Road, Barika, 05001, (Algeria)
ORCID iD: 0009-0004-9702-3969
dounia.benguesmi@cu-barika.dz

&

Samir BENNABET

Laboratory of Oriental Studies Linguistic and Social Protection
University of Oum El Bouaghi/Arabic Language & Literature Department, Institute of
Letters & Foreign Languages
University Center of Barika
Amdoukal Road, Barika, 05001, (Algeria)
ORCID iD: 0009-0002-9224-3757
samir.bennabet@cu-barika.dz

Abstract: Popular song is one of the oldest forms of artistic expression in folk literature and is considered a significant part of our deep-rooted history and heritage. It is a vital component of our cultural legacy, as popular songs are rich in melodies and profound in meaning, resonating with the hearts and emotions of everyone. Religious songs are linked to religious rituals and ceremonies. They sometimes take the form of prayers and supplications to Allah. At other times, they are expressions of praise for the Prophet Muhammad (peace be upon him). On other occasions, they take on a narrative form with specific rhythms and melodies. This article explores the content of popular songs and the educational messages and texts they convey, particularly those related to the stories of the prophets or religious practices such as Hajj and Eid al-Adha. The artist Rabah Driassa is noted for his dedication to performing this genre of song, which has gained widespread fame due to its educational and accessible content.

Keywords : Moral Dimension, Religious Folk Song, Religious Dimension, Social Dimension

DIMENSIONS PEDAGOGIQUES DE LA CHANSON POPULAIRE RELIGIEUSE DE RABAH DRIASSA

Résumé : La chanson populaire est l'une des formes les plus anciennes d'expression artistique dans la littérature folklorique et est considérée comme une partie importante de notre histoire et patrimoine profondément enracinés. Elle constitue un élément vital de notre héritage culturel, les chansons populaires étant riches en mélodies et profondes en signification, résonnant avec les cœurs et les émotions de tous. Les chansons religieuses sont liées aux rituels et cérémonies religieuses. Elles prennent parfois la forme de prières et de supplications à Allah. Parfois, elles sont des expressions de louange au Prophète Muhammad (paix soit sur lui). À d'autres occasions, elles prennent une forme narrative avec des rythmes et mélodies spécifiques. Cet article explore le contenu des chansons populaires et les messages éducatifs et textes qu'elles

transmettent, en particulier ceux liés aux histoires des prophètes ou aux pratiques religieuses telles que le Hajj et l'Eid al-Adha. L'artiste Rabah Driassa est reconnu pour son dévouement à l'interprétation de ce genre de chanson, qui a acquis une renommée mondiale en raison de son contenu éducatif et accessible.

Mots-clés : Dimension morale, Chanson populaire religieuse, Dimension religieuse, Dimension sociale.

Introduction

Algerian folk music is rich with anthropological themes deeply rooted in Algerian society and its diverse cultural and ethnic components, reflecting the nation's history, traditions, and identity. This ethnic diversity has given rise to a wide array of musical styles, including Hawzi, Chaabi, Gnawi, Bedouin, Sahrawi, Rai, and Andalusian, each of which carries unique cultural expressions. Poets and singers have historically used religious folk songs not only to entertain but also to raise public awareness of their traditions, identity, and shared moral values. These songs often touch upon significant aspects of life, such as religious holidays, pilgrimage rituals, prophetic stories, and the promotion of virtuous ethics, thus playing an educational and cultural role in society. This article examines the folk songs of the late artist Rabah Driassa, whose work serves as a reflection of the moral values and inherited traditions of the Algerian people. By exploring his songs, we can uncover how music acts as a vehicle for cultural transmission and moral education. The article explores the central question: How have the songs of Rabah Driassa contributed to raising awareness of prophetic stories, promoting Islamic culture, and reviving moral values in Algerian society?

Algerian folk music is rich in anthropological themes, shaped by the country's diverse cultural and ethnic components. Rabah Driassa, a prominent figure in this genre, used his songs to convey moral values and religious teachings, making his work a fertile ground for anthropological study. This article examines his contribution to public awareness of Islamic culture, moral ethics, and Algerian traditions. Three hypotheses are proposed: First, Driassa's songs reflect core moral and ethical values inherited from Algerian society's cultural and religious diversity. Second, his religious folk songs played a pivotal role in raising awareness of Islamic traditions, including prophetic stories and rituals like Hajj. Third, the accessible melodies and storytelling in his songs contributed to the preservation and transmission of cultural identity and ethics across generations, particularly in rural communities. Through these hypotheses, this study explores how Rabah Driassa's music not only entertained but also educated and guided Algerian society.

1. Concept of Religious Folk Song

Religious folk songs encompass various types of popular songs, including children's songs, work songs, wedding songs, and religious songs. Religious folk songs specifically address themes such as describing the life of the Prophet Muhammad (peace be upon him), praising his moral and physical attributes, recounting his miracles, longing to visit his sacred shrine, celebrating holy places, confessing sins and shortcomings in religious duties, expressing a desire for repentance and returning to God, acknowledging divine rewards and

warning of punishments, and mentioning the terrors of the Day of Judgment. It is not surprising that religious folk songs, even if only within a limited scope, play a role in spiritual awareness and expressing the religious sentiments of the masses. Religious hymns and supplications are among the richest subjects that occupy the minds of folk singers. Religious songs are characterized by their specific rhythms and melodies, often associated with religious rituals. Sometimes they take the form of prayers and supplications to the Creator and His Messenger, and other times they seek the intercession of righteous saints. Religious songs have varied in their themes and occasions, including those related to religious rituals like Hajj and those connected to the stories of prophets and messengers, especially the final prophet Muhammad (peace be upon him).

2. Educational Dimensions of Rabah Driassa's Religious Songs

Rabah Driassa is considered one of the foremost pioneers and geniuses of Algerian folk music. He is deeply immersed in the authentic Algerian Bedouin style, especially in religious songs. His work is a school in itself, as his songs carry a lofty message with primarily educational and religious dimensions. These can be summarized into key areas, which include: religious values, social values, and moral values.

2.1 Religious Educational Dimension

Introducing the Stories of Some Prophets: Some of Rabah Driassa's songs serve as narrative accounts of certain prophets' stories, such as the story of "The Sacrifice of Allah: Isma'il" (peace be upon him) and the story of the Prophet "Yusuf the Truthful" (peace be upon him). His songs present these stories in engaging ways, with melodies and music that reinforce their impact, enhancing understanding and reflection on the events. The following sections illustrate this:

The Story of Ibrahim (The Friend of Allah) and His Son Isma'il (The Sacrifice):
Hajj Rabah Driassa says:

Hadhi qissa sa'ira lina tamthil
(This is a story that has been passed down
to us as a lesson)
Qissa Sayyidna Ibrahim al-Khalil
(The story of our Prophet Ibrahim, the
Friend of Allah)
Youm waqaf 'alayh malak 'aqab al-layl
(When an angel came to him late at night)
Amr Allah nadak tadhbah Isma'il
(God's command called upon you to
sacrifice Isma'il)
Idhbah hadha al-sabi dhiya lil-Jalil
(Sacrifice this boy as an offering to the
Almighty)

Rabbi fi al-Qur'an fassalha bis-swar
(My Lord detailed it in the Qur'an with
verses)
Wa ma katablu al-wahid al-Qahhar
(And what the Almighty had destined for him)
Fi hulm Allah qallu amr l-Jabbar
(In a dream, God gave him the command of
the Powerful)
Wa tudhhi bidhak al-aziz 'ala l-basar
(And to sacrifice the dear one to the eyes)
Talabu Rabbi Khaliq al-Kawn wal-'Imar
(He was asked by my Lord, Creator of the
universe and life)

Al-Hajj Driassa mentioned the story of Prophet Ibrahim al-Khalil and his son Isma'il, "the sacrifice of Allah," in a way that aligns with the Quranic account. The song titled *The Story of Prophet Ibrahim* elaborates on the test sent by Allah, which came in the form of a

dream. In this test, Allah commanded His prophet Ibrahim to sacrifice his firstborn and only son, Isma'il, who was born to him in his old age. Ibrahim responded to his Lord, obeyed His command, and hurried to fulfill His will. (Ibn Kathir, 1997, pp. 202-203) Allah, the Most High, said: "Falamma balagha ma'ahu as-sa'yi qala ya bunayya inni araa fil-manaami anni azbahuka fanzur madha tara. Qala ya abati if'al ma tu'mar, satajiduni in sha' Allah min as-sabireen." (And when they had both submitted and he put him down upon his forehead, He said, 'O my son, indeed I have seen [in a dream] that I [must] sacrifice you, so see what you think.' He answered, 'O my father, do as you are commanded. You will find me, if Allah wills, among the patient.) Surah As-Saffat, verse 102.

Ba'd al-fajr masha wa nawwadh Isma'il
(After dawn, he went and woke Isma'il)

Rah talab 'alayk Rabbi fi dha al-layl
(Indeed, your Lord has commanded you in the night)

Min sadr amru qaluh bi-sawt jahaar
(From the source of the command, they said aloud)

Aamrani bidhabihtik khaliq al-'aamir
(“He commanded me to sacrifice you, the Creator of the Universe”)

Prophet Ismail (peace be upon him) responds with full acceptance, satisfaction, and obedience to the command of Allah Almighty:

Qal as-sabiyy ya rasul as-sabr jameel
(The boy said, "O Messenger, patience is beautiful")

If'al alladhi amuruka bihi al-qahhar
(“Do what the All-Powerful has commanded you to do”)

The answer of the patient young boy was one of utmost correctness and obedience to both his father and the Lord of all creation (Ibn Kathir, 1997, p. 203). Allah Almighty says: "Falamma balagha ma'ahu as-sa'y qala ya bunayya inni ara fi al-manam anni adhbahuka fansur maadha tara qala ya abati if'al ma tu'mar satajiduni in shaa' Allahu min as-sabirin" He said: "When he and his son reached the age where they could strive together, he said, 'O my son, I have seen in a dream that I am to sacrifice you. So, see what you think.' He replied, 'O my father, do as you are commanded. You will find me, if Allah wills, among the patient.'" (Surah As-Saffat, Ayah 102)

Hajj Driassa says, continuing the narration of this story:

Hayna wasalu lil-jabal, izlam al-layl
(When they reached the mountain, the night had darkened)

Wa rafa' yaddahu shaddaaha biyadihi Jibreel
(And he raised his hand, and it was held by Jibreel)

Wa qal i'taq ruuh ad-dahiya ya Khalil
(And said, "Release the soul of the sacrifice, O Khalil")

Rabbi farrikh ar-rasul bi-Isma'il
(And Allah pleased the Prophet with Isma'il)

Qabbal waladu wa sall sikkinu bijehar
(He kissed his son and drew his knife clearly)

Dar laqah muqabilo sharq b-nawar
(He found it facing east with flowers)

Wa kharouf al-janna darabu fik fakhaar
(And the ram of Paradise was struck in your place with pride)

Wa barrid qalbu kima barrad an-nar
(And he cooled his heart just as he cooled the fire)

When Ibrahim (Abraham) resolved to sacrifice his son Isma'il (Ishmael), the Most Merciful called out to him: "Hīn hammā Ibrāhīm al-Khalīl bi-dhabh ibnih Ismā'īl nādāh 'Arḥam ar-Rāḥimīn" (O Ibrahim, you have fulfilled the vision." Thus, We reward the good-doers. Indeed, this was a clear trial. And We ransomed him with a great sacrifice. (Surah As-Saffat, verses 104-106) This means that the intended outcome of your test and obedience, and your promptness to fulfill your Lord's command, was achieved as you offered your son as a sacrifice. (Ibn Kathir, 1997, pp. 203-204). Here, Allah spared Isma'il (Ishmael) by substituting him with a great white ram with horns from Paradise. Allah says: "Wa fadaynahu bithibhin 'azeem" (And We ransomed him with a great sacrifice.") (Surah As-Saffat, ayah 107). At the end of the song, there is a reference to the grace of Allah Almighty towards His Prophet Ibrahim (Abraham). The first instance is when Allah saved him from the fire: "(Wa-barrid qalbo kifama barrad al-naar), as stated in the Quran (Surah Al-Anbiya, verse 69).

"Qulna ya naru kuni bardan wa salaman 'ala Ibraheem" (Say, 'O fire, be cool and peaceful for Ibrahim) (Surah Al-Anbiya, ayah 69).

In the second instance, Allah spared his son Ismail from being sacrificed : **Rabbi farrah ar-rasūl bi-Ismā'il**. (My Lord delighted the Prophet with Isma'il)

This song, with its narrative style, contains many lessons; the love of Allah is greater than the love of a child. The trial was meant for refinement, not for punishment. Prophet Ibrahim rejoiced in his son Ismail after successfully passing the test. From this, the tradition of sacrifice (Qurbani) originated, serving as a reminder of sacrifice, redemption, patience, and the importance of responding well to Allah in both good times and bad.

The Story of Prophet Yusuf (Joseph):

The song introduces the story of Prophet Yusuf (peace be upon him) and narrates its events in detail from beginning to end. It is a purposeful song that presents his story in an engaging, simplified, and meaningful way, allowing listeners to draw lessons and reflect on its meanings.

Qiṣṣat an-Nabī Yūsuf (The story of Prophet Joseph)
wa-l-balā 'annū ṣarraf (And the troubles he faced)
kayf mā jā fī al-āyah (As it came in the verse)
rayt fī nawmī ru'yā (I saw in my dream a vision)
al-qamar ṭalla 'alayyā (The moon appeared to me)

Kayf rabbī bīh luṭf (How my Lord was kind to him)
wa-nāl ni'mat mawlāh (And he received the blessing from his Lord)
qāla Yūsuf yā būyā (Joseph said, "O my father")
wa-ḥayālīhā mā nansa (And I will never forget its vision)
wa-shams wa-nujūm bahiya (And the sun and beautiful stars)

fī as-samā sajadū līyā (In the sky, they
prostrated to me)

wa-qūlī mā ma‘nāh (And they told me
its meaning)

Joseph (Yusuf), when he was still young, had a dream in which he saw eleven stars, the sun, and the moon prostrating to him. He was amazed by this vision. When he woke up, he told his father, Jacob (Yaqub), about it. His father realized that Yusuf would attain a high status in this world and the Hereafter, such that his parents and brothers would be in submission to him. His father advised him to keep the dream a secret and not to tell his brothers, so they would not become envious and plot against him. (Ibn Kathir, 1997, p. 296). Allah says: “Yusuf qala: Yā abati, inni ra’aytu fī al-manaami: ḥaṭṭa ‘asharatu kawākab, wa ash-shamsa wa al-qamar, ra’aytuhum lā sājidīn. Qāla: Yā bunayya, lā taqsus rū’yāka ‘ala ikhwatika fa-yakīdu laka kaydan, inna as-shayṭāna lil-insāni ‘aduwwun mubīn.” ([Joseph] said, ‘O my father, indeed I have seen [in a dream] [that] eleven stars and the sun and the moon; I saw them prostrating to me.’ He [Jacob] answered, ‘O my son, do not relate your vision to your brothers or they will contrive against you a plan. Indeed, Satan to man is a manifest enemy.’) (Surah Yusuf, verses 4-6).

Rabah Driassa's song is very lengthy as it covers the entire story of Prophet Yusuf (Joseph) from his childhood to his rise as the Treasurer of Egypt, including his reunion with his father and brothers and the fulfillment of his dream after a long period. The story, known to both the general public and specialists, includes the plots of his brothers, the scheming of the wife of the Aziz (Potiphar), the deception of the women of the town, his imprisonment, the dreams of his fellow prisoners, the king's dream, and the inability of everyone to interpret it. It culminates in the vindication of Yusuf, his release from prison, his appointment as the overseer of the land's resources, his reunion with his brothers, and ultimately the reconciliation and reunion of the family as a whole (Ibn Kathir, 1997, p. 293). As noted by Al-Sha'arawi, "The verses in Surah Yusuf are among the wonders that demonstrate Allah's power, showing that He is the Creator, the Actor, and the Controller. Yusuf, peace be upon him, was thrown into the well, which might have seemed like the end of his story with his father and brothers. However, being thrown into the well became the means by which he was taken by the Aziz of Egypt, raised in the most esteemed house in Egypt, and eventually became a significant figure in governance" (Al-Sha'arawi, 2006, p. 165). All these events are detailed in the song written and composed by Rabah Driassa. The educational dimensions of the story of Prophet Yusuf can be summarized as follows: Trust in Allah's management and plan, patience through trials and difficulties, maintaining a positive opinion of Allah, avoiding despair, relying on Allah by continually turning to Him in prayer and supplication to alleviate one's troubles, and expressing gratitude for Allah's blessings and grace.

How to Perform the Hajj Rituals:

Allah Almighty has commanded His able servants to perform the pilgrimage to His Sacred House, known as Hajj. Hajj involves traveling to Mecca to perform rituals and rites, completing the fifth pillar of Islam. Due to the importance of this subject, it has been addressed in several songs, discussing its significance and the method of performing it. The theme of Hajj is present in the songs of the artist Rabah Driassa, who incorporates it with a

deeply religious and educational tone. Through his songs, we learn about the detailed manner of performing this duty. Driassa says:

wa-badaynā ṭawāf al-quḍūm (And we began the Tawaf al-Qudum)
ṭuffnāhā sab‘ shawāṭ (We performed it seven times)
tamaynā barakatnā (We completed our blessing)
ṣallaynā rak‘atayni (We prayed two units of prayer)
wa-nazalnā bil-niyyah (And we descended with intention)
arwaynā bil-salām (We refreshed ourselves with peace)
wa-sa‘aynā lil-ṣafā (And we hastened to As-Safa)
wa-qaṣadnā ‘Arafāt (And we aimed for Arafat)
min ba‘d as-ṣubḥ ṣalāh (After the morning prayer)
ḥattā ash-shams tamassat (Until the sun set)

mā bayna ḥalāq Allāh (Between the creations of Allah)
bil-niyyah wa-n-nashāṭ (With intention and zeal)
fi al-ḥajar al-sawd ya maḥlāh (In the Black Stone, how beautiful it is)
fi maqām Ibrāhīm (At the Maqam Ibrahim)
l-bīr Zamzam wa-ṣaribnā māh (At the Zamzam well, and we drank its water)
wa-qaṣadnā li-l-‘arsām (And we aimed for the landmarks)
ma‘ al-marwah wa-l-ḥāṭir tāh (With Marwah and the wandering thoughts)
wa-saharnā bi-s-ṣalāh (And we stayed up in prayer)
fi jabal ar-raḥmah mā ḥalāh (On Mount Rahmah, how lovely it is)
wa-l-ḥalā‘iq taṭlub fi Allāh (And the creation seeks Allah)

The song discusses in detail how to perform the rites of Hajj, from the moment of arrival at the House of Allah to the completion of the rites with the Tawaf al-Ifadah. It also includes a mention of visiting the Prophet Muhammad (peace be upon him) and the esteemed companions in "Al-Baqi", making it an educational and instructive piece. Hajj is an obligation performed according to specific pillars that must all be completed; otherwise, the Hajj is considered incomplete and invalid. These pillars include Ihram (the sacred state), Tawaf around the Kaaba, Sa'i between As-Safa and Al-Marwah, and finally, standing at Arafat. This is what we have learned from the song. In addition to the profound meanings embodied by the artist Rabah Driassa through his "Hajj Song," Hajj is a duty that teaches a Muslim the values of order and organization, as these rites are performed systematically and at specific, sequential times. It instills moral behaviors such as solidarity, cooperation, and patience. It also reminds the Muslim of the Day of Judgment, through the overwhelming crowds at the ritual stoning of the Jamarat and the Day of Arafat. Furthermore, it emphasizes equality among people of different classes and statuses, realizing the principle of unity and equality among all Muslims. In this experience, the servant senses the greatness of Allah, striving to attain His mercy, pleasure, and forgiveness, and returns to their homeland as pure as the day they were born.

2.2 The Moral Educational Dimension

By listening to the songs of artist Rabah Driassa, it becomes clear that they convey an educational message, summarized in various directions and guidance aimed at correcting and improving the behaviors of individuals and communities. This is reflected in the promotion of good morals, as ethics serve as a mirror reflecting the conduct of an individual

who is an integral part of society. Ethics, the plural of "khuluq," is defined as: "a stable disposition in the soul from which actions flow easily and effortlessly without the need for thought or deliberation. If this disposition leads to actions that are morally and legally commendable, it is called good character. If it leads to actions that are reprehensible, it is called bad character..." (Al-Ghazali, 1990:58).

Patience in Adversity and Acceptance of God's Decree: The song about the story of Yusuf (Joseph) teaches us the values of patience, faith, and acceptance of God's decree. It emphasizes holding on to hope despite hardships, as illustrated in the following verse:

Thoobo ed-dooḥ l-booh

(They gave the robe to his father)

Halafoo l-booh w gharr-ooḥ

(They swore to his father and deceived him)

W keef raad el-maktoob

(And how did the decree unfold)

W 'aash bi sabr Ayyoub

(And he lived with the patience of Job)

Wabdam kadhb rish-uh

(And with false blood, they stained it)

Bihekayet edh-dhib klaah

(With the story that the wolf devoured him)

W raah waldo Ya'qoob

(Jacob's son was gone)

W raah basro min bkaah

(And his sight was lost from his weeping)

Allah says: "Fa-lammahā sama'at bi-makrihinna (15) wa-arsalat ilayhinna wa-attanat (16) 'alā sururim mūtakī'ātin wa-'aṭat kullā wāḥidatin minhunna sikīnatāhā (17) wa-qālat ḥāsha lillāhi mā hādhā basharan illā malakun karīm (18)" (And when she heard of their scheming, she sent for them and prepared a banquet for them and gave each one of them a knife. She said, 'Come out before them.' When they saw him, they greatly admired him and cut their hands, and they said, 'Perfect is Allah! This is not a man; this is not but a noble angel!')(Quran 12:15-18) The brothers of Joseph had convinced themselves of a plan to get rid of their brother Joseph due to their jealousy and resentment towards him because of his special status with their father. They initially wanted to kill him but then decided to throw him into a well and leave him there. This was the idea of their eldest brother. They returned to their father with Joseph's shirt stained with blood, fabricating a story that a wolf had devoured him. However, Prophet Jacob (peace be upon him) did not believe them or accept their story. He remained patient, steadfast, and did not despair or complain, relying on Allah. He was so grieved by the loss of his son Joseph that he lost his sight from crying. The song draws a parallel between Jacob's patience in the face of Joseph's separation and Job's patience in his illness, highlighting the educational aspect of patience and acceptance through this comparison.

Victory of Truth, Even if Delayed: The song teaches us another ethical dimension, which is the triumph of truth and the emergence of the light of reality after a period of trials, along with the importance of wisdom. It conveys that a person who seeks the pleasure of Allah and remains steadfast in righteousness will eventually be supported by Allah, even if it takes time.

Haj Rabah Driassa says:

W ba'dama sha'a khabarha

(And after her news spread)

Ishtakaat li raajilha

(She complained to her husband)

W raawdatū wahramhā

(And they seduced her and deprived her)

W jā wa fī l-ḥabs irmāh

(And he came and was thrown into prison)

Allah, the Exalted, said : "Wa qāla niswatun fī al-madīnati im'ra'atu al-'Azīzi turāwidu fatāhā 'an nafsihi qad shaghafahā ḥubban inna lanarāhā fī ḍalālin mubīn. Falammā sami'at bimakrihinna arsalat ilayhinna wa a'tadat lahunna muttaka'an wa 'atat kulla wāḥidatin min'hunna sikkīnan wa qālat ukhruj 'alayhinna falammā ra'aynahu akbarnahu wa qaṭṭa'na aydiyahunna wa qulna ḥāsha lillāh mā hādhā basharan in hādhā illā malakun karīm. Qālat fadhālukunna allathee lumtunnanee fīhi wa laqad rāwadttuhu 'an nafsihi fasta 'sama wa la'in lam yaf'al mā āmuruhu layus'jannanna wa layakūnanna mina aṣ-ṣāghirīn." (And some women in the city said, 'The wife of Al-Aziz is seeking to seduce her slave boy; he has filled her heart with love. Indeed, we see her in clear error.' So when she heard of their gossip, she invited them and prepared a banquet for them. She gave each one of them a knife and said [to Joseph], 'Come out before them.' When they saw him, they greatly admired him and cut their hands, and said, 'Perfect is Allah! This is not a man; this is none but a noble angel! 'She said, 'That is the one about whom you blamed me. I did try to seduce him, but he firmly refused. And if he does not do what I order him to, he will surely be imprisoned and will be of those debased.) (Surah Yusuf, 30-32)

The Prophet Yusuf (Joseph), the Truthful, was unjustly and falsely imprisoned because he refused to give in to the desires of the Egyptian officer's (Al-Aziz's) wife. He rejected her advances out of fear of Allah, and in response, she complained to her husband, suggesting that he imprison Yusuf or punish him severely, fearing for her own reputation. Thus, Yusuf was wrongfully imprisoned, but this was part of divine wisdom. He remained in prison for several years. During this time, the king had a dream that no one could interpret — the "story of the seven cows." One of Yusuf's former prison companions remembered him, knowing that Yusuf was skilled at interpreting dreams. The king's dream became the reason Yusuf was summoned after having been forgotten for a long time (Ibn Kathir, 1997, pp. 312-313). Driassa says:

Qālū arjānī bāl-khaḥf

(They said, "He has taken refuge in secrecy")

Huwa yafassir waynṣif

(He explains and judges fairly)

Wāl-ḥaqq lā līh sharīk

(And the truth has no partner)

W fāz w aṣḥaḥ malik

(And he succeeded and became a king)

Nruḥ li-ḥabībī Yūsuf

(I go to my beloved Yusuf)

'andī at-tajrib ma'āh

(I have the experience with him)

Mannū 'ū lā tashkīk

(He is exempt from doubt)

Wāl-ḥaqq yaqdī bi-qaḍāh

(And the truth is decided by its judgment)

The truth emerged, and the innocence of Prophet Yusuf was proven after many long years. Moreover, he assumed an important position of authority in Egypt. The moral dimension found in this episode is the triumph of truth, the revelation of reality, and God's support for His oppressed servant, no matter how long it takes. The moral lessons in Rabah Driassa's songs about the stories of the prophets are numerous, but they can be summarized in the following key points: Instilling moral and spiritual values in children, considering Quranic stories are free from fantasy and represent constructive truths to draw lessons from; The dangers of lying, its grave sin, and its disastrous consequences (as seen in the jealousy of Yusuf's brothers); The importance of justice among children and avoiding favoritism, to prevent hatred and resentment between siblings; Honoring parents and obeying them in what

pleases God (Ismail's fulfillment of God's command, as conveyed by his father Ibrahim); The love of one's country and praying for its protection and happiness: The love for one's homeland is a hidden feeling that stirs deep within us, one that we hold onto and remain attached to, no matter how far we may be. It is a natural sentiment that grows and develops as we age, filling us with the realization that nothing compares to the warmth of our homeland. This creates a strong bond, making us wish only for the well-being and safety of the country whose love has taken root in our hearts and continues to grow. This powerful bond is embodied in the song "Ya Mohammed Ya Habibna" (Oh Mohammed, Our Beloved), which begins with:

Yā Muḥammad yā ḥabībna

(O Muhammad, our beloved)

Yā Muḥammad ghayth ummatak

(O Muhammad, rain upon your nation)

Yā sayyid al-barār

(O master of the righteous)

Rāḥā fī lughbān

(She is in distress)

This song is a supplication to God in the name of His Prophet Muhammad (peace be upon him), asking for relief for his nation and the lifting of the suffering that lasted for a full decade, during which darkness, death, and pain prevailed. This led the artist to implore Prophet Muhammad (peace be upon him) to remove the hardship from Algeria and protect its youth and children. Rabah Driassa says:

Ar-Raḥmān yajūd bil-‘afw

(The Most Merciful bestows forgiveness)

Yasturnā bijanāḥ ar-riḍā

(He covers us with the wings of contentment)

Wabijāḥ al-manzūl fī al-ḥadīth

(And by the honor of the one mentioned in the hadith)

Ashfā ḥādhā al-jarḥ yā an-nabī

(Cure this wound, O Prophet)

Yus‘idu waṭanī bisā‘at al-hanā

(Make my homeland happy with moments of joy)

Waṭanī waṭan sa‘īd fī al-hanā

(My homeland is a happy land in joy)

Jannat fawq al-arḍ zāhirah

(A paradise on earth, radiant)

Yā miṣbāḥ ad-dār

(O lamp of the house)

Wa yaḥfaz ash-shabān

(And protect the youth)

Wa faḍl al-Qur’ān

(And the virtue of the Quran)

Wa tuṭfi ḥādhī an-nār

(And extinguish this fire)

Wal-kabdah taḥnān

(And the liver is tender)

Shāriq bi-l-nuwār

(Shining with light)

Ta‘baq bi-l-rayḥān

(Scented with basil)

This song attempts to portray the harsh situation the country is enduring, leading artist Rabah Driassa to ask God for protection, contentment, and the safeguarding of the nation's youth, who represent his hope and future. He implores God, invoking everything mentioned in the Quran and Hadith, to heal the wounds of a nation that was bleeding and struggling amidst the fires of discord and division among its people. He hopes that happiness and joy will spread throughout the beloved homeland and prays that God will unite hearts to be compassionate, harmonious, and loving, so that his country can return to its former state—a paradise on earth, fragrant with the scent of roses and jasmine under the sun of brotherhood, love, peace, and tranquility.

2.3 Social éducationnel dimension

Elevating the Status of Women: Women are an integral part of life and its complement, representing half of the society that gives birth to and nurtures the other half. Allah, the Almighty, has granted women a high status, recommending them as mothers, sisters, and wives, and honoring them just as men are honored. This is affirmed in the following excerpt from the song "Ya Qari' Surah Al-Nisa," where the artist Rabah Driassa says:

Hādhī ad-dunyā at-tā'sa

(This unfortunate world)

Yāk at-tanzīl gāl

(Isn't it that the revelation said)

Līna mmīmāt min an-nisā

(We have mothers from among the women)

Līna zawjāt min an-nisā

(We have wives from among the women)

Humā sirr al-mujālasa

(They are the secret of companionship)

Humā miftāḥ sirrā

(They are the key to our secret)

Blā an-nisā nāqsa

(Without women, life is incomplete)

Idhā ḥabbūk irtāḥ

(If they love you, be at peace)

Līna khayyāt min an-nisā

(We have sisters from among the women)

Fī al-ḥayāt shabāb

(In life, they are youthfulness)

Humā khayr al-muwānasa

(They are the best companions)

Wa qasāyiṣ li-r-bāḥ

(And their stories are victories)

Islam has emphasized the importance of respecting women and affirming their status and role. It has also instructed men to treat women well. To elevate the status and value of women, Allah, the Almighty, dedicated an entire chapter in the Quran to women, called "Surah An-Nisa" (The Women), and named another chapter after Maryam (Mary). The artist has dedicated a song to celebrate the significant role of women in society through the song "Ya Qari Surat An-Nisa" (O Reader of Surah An-Nisa). Whether as a mother, sister, or wife, a woman is the essence of companionship and the best source of comfort in life. Life without her is unimaginable. At the end of this song, the artist delivers a clear message to those who oppress women and do not recognize their value, urging them to imagine life without her. He says:

Khammim ya zālīm an-nisā

(Think, you who oppress women)

Humā shrīkāt al-ḥayāt

(They are partners in life)

Kayfa na 'īshū bilā nisā

(How can we live without women)

Wa bahjat al-afrāḥ

(And the joy of celebrations)

Women are partners with men, sharing their lives and carrying out a noble mission that no one else can fulfill. This mission involves caring for their husbands, and care is a broader concept than mere service, as expressed by the Prophet Muhammad (peace be upon him) who said: "A woman is a guardian of her husband's house and children, and she is responsible for them" (Imam Muslim, 2006, p. 887). He did not say she is a servant (Hamid, 2008:07). Women play a significant role in various aspects of life, with their most prominent role being in caring for and bringing happiness to their family members. Therefore, the artist describes them as "a joy for happiness." It is essential to appreciate their role in our lives and uphold their dignity and status.

Warning Against the Deception of Women: In various cultures and religious texts, including the Islamic tradition, there is often a warning about the cunning and deceitfulness that can be associated with women. This is not a blanket statement about all women but rather a caution against certain manipulative behaviors that can be found in both men and women. In the Islamic context, the Prophet Muhammad (peace be upon him) is reported to have said, “Beware of the deceit of women, for their deceit is great” (Sahih Bukhari). This statement highlights the need to be cautious and aware, rather than suggesting that all women are deceitful. The warning serves to remind individuals to maintain honesty, integrity, and fairness in their interactions, regardless of gender. It is important to approach such topics with sensitivity and understanding, recognizing that both men and women can exhibit a range of behaviors and that the focus should be on fostering trust and respect in all relationships.

Warning Against the Cunning of Women: The song "Ya Qari Surah Al-Nisa" includes additional educational aspects, such as a warning about the cunning of women and the necessity of accommodating them to gain their favor. Rabah Driassa says:

Idhā ḥabbūk an-nisā

(If women love you)

Wa idhā karhūk

(And if they hate you)

Lā taḥqar qīmat an-nisā

(Don't underestimate the value of women)

Fakkir al-gwāl mā nsā

(Remember the wise saying, don't forget)

Wa kāyin rijāl min rijāl

(And there are men among men)

Tajlibhum b'l-masāysa

(You can win them over with gentleness)

Ma yfeidak fī al-ḥarb silāḥ

(Weapons won't help you in war)

Wa iḥdhar min kayd an-nisā

(And beware of women's cunning)

Kāyin nisā min nisā

(There are women among women)

Dawānā wa mlah

(They are our cure and goodness)

The phrase 'Beware of the scheming of women' is consistent with the Quranic verse “*Fa-lammā rā'ā qamīṣa-hū quḍ min dubur, qāla huwa min kaydi-kunna, inna kaydi-kunna 'azīm.*” (When he saw that the shirt was torn from the back, he said, 'This is from your (women's) scheming. Your scheming is indeed great.') (Surah Yusuf, Ayah 28) The term 'scheming' here refers to deceit and cunning. However, it is important to note that 'we must recognize that scheming is not a choice made by women or a characteristic they have imposed on themselves to be considered reprehensible or unacceptable. It should not be used to accuse women of being constantly suspicious and scheming, whether openly or secretly.' (Imad, 2018) Artist 'Driassa' emphasizes the importance of patience with women and advises against confronting them harshly. He states that if a woman's heart is filled with hatred and animosity, no weapon will be effective in fighting against her. While Haj Driassa continues to stress the value of women and the need to avoid insulting them, he also explicitly warns of their scheming and deceit. He concludes by noting that this reprehensible trait does not apply to all women, saying: 'There are women among women.' *The call for harmony, love, and solidarity:* Rabeh Driassa, through his song "Allah Allah Allah," emphasizes a social phenomenon that has characterized the way families, relatives, and loved ones interact; this is the tradition of bidding farewell to pilgrims going to the holy house of Allah. The pilgrim usually hosts a feast, inviting family and friends to bid them farewell and to clear hearts

through mutual forgiveness. This practice embodies the most beautiful forms of solidarity and harmony. The artist Driassa says:

Wadda'nā ahl l-khayr

(We bid farewell to the good people)

Khallinā l-ghāli w-l-'azīz

(We left behind the precious and the dear)

Baqqaynāhum b-l-khayr

(We left them with goodness)

Fī ḥubb Rasūl Allāh

(In the love of the Messenger of God)

He adds:

Zaghratū yā niswān

(Celebrate, O women)

Nad' īw-lkum b-l-khayr

(We pray for goodness for you)

Tazhā bīkum al-'ayān

(The sick will rejoice because of you)

W-al-sa'āda fī bayt Allah

(And happiness is in the house of God)

The phrase '**Zagharto ya niswan**' (Cheer up, women) refers to the presence of family and relatives, highlighting the expressions of solidarity and joy. This brings happiness and delight to the pilgrim who has left loved ones behind to answer the call of Allah to visit His sacred house. The pilgrim promises these women and family members that he will pray for their well-being and happiness upon reaching the holy site and while performing the rituals, creating a beautiful image of remembering others despite the distance and praying for them in their absence. This underscores the social aspects of brotherhood, unity, and cohesion. The folk song by Haj Driassa portrays an important aspect of social life in Algerian society. As noted, "each type of popular literary production (...) aims to interpret an aspect of life. Therefore, all of it is considered the product of a reflective mindset capable of utilizing language in both its creative and interpretive functions" (Ibrahim, n.d., pp. 07-08). The poet concludes the song with a prayer for everyone, asking that Allah grant them the ability to perform this sacred duty and not deprive anyone of seeing His sacred house. He says:

Allah lā yuḥarrimkum yā liḥbāb

(May God not deprive you, O dear ones)

Min shawfa bayt Allah

(From seeing the House of God)

Conclusion

In conclusion, this article demonstrates that religious folk songs have played a crucial role in raising awareness and educating the public through their meaningful themes, accessible delivery style, and memorable melodies. The songs of Rabeh Driassa, in particular, have acted as a teacher and guide, offering insights into religious matters such as the stories of the prophets. For example, he narrated the story of Prophet Ibrahim and his son Ismail, highlighting the moral lessons within, as well as the story of Prophet Yusuf, which he presented in a sequential and easily understandable manner. His songs on Hajj, one of the five pillars of Islam, also provided practical instructions on performing its rituals correctly. Moreover, his songs emphasize essential social values, such as patience, acceptance of divine will, and the respect for women's status. Through his diverse and purposeful themes, Driassa managed to communicate profound messages using simple, engaging melodies and

lyrics that resonated with the general public. His significant artistic legacy in religious folk music, often self-written and composed, offers a rich foundation for further academic exploration.

References

- Al-Ghazali, A. H. (1990). Revival of the religious sciences (Vol. 3, 1st ed.). Egyptian-Lebanese House.
- Al-Hamad, A. H. (2008). The role of women in family care (1st ed.). The Charity Association for Youth Assistance.
- Al-Shaarawi, M. M. (2006). Stories of the prophets (I. A. S. Ali & M. S. Omar, Eds.) (1st ed.). Dar Al-Quds Al-Arabi.
- Ibn Kathir, I. A. al-D. A. al-F. I. b. U. (1997). Stories of the prophets (A. H. Al-Farmawi, Ed.) (5th ed.). Islamic Printing and Publishing House.
- Imam Muslim, A. al-H. M. b. al-H. (2006). Sahih Muslim (A. Q. N. M. Al-Farabi, Ed.) (Vol. 2, 1st ed.). Dar Taybah for Publishing and Distribution.
- Imad, T. (2018, April 15). The cunning of women in the Qur'an. Al Jazeera News Network. <https://www.aljazeera.net/blogs/2018/4/15/كيد-النساء-في-القرآن-الكريم>
- Ibrahim, N. (n.d.). Forms of expression in folk literature. Dar Nahdat Misr for Printing and Publishing.

Attestation de publication

Soumission 04/09/2024

Publication : 01/12/2024



LE PLURILINGUISME DANS LE DISCOURS CONTESTATAIRE ALGERIEN : CAS DES SLOGANS ECRITS DU HIRAK

Sarra CHIKR

Université of Ain-Temouchent, Algérie

Laboratoire Discours Communicatif Algérien Moderne

ORCID iD : 0009-0002-6745-3082

sarra.chikr@univ-temouchent.edu.dz

&

Hadjer MERBOUH

Université of Ain-Temouchent, Algérie

ORCID iD : 0000-0001-6013-9563

hadjer.merbouh@univ-temouchent.edu.dz

Résumé : Cette recherche s'intéresse aux caractéristiques sociolinguistiques des discours contestataires algériens. Elle prend pour corpus d'étude les discours écrits des slogans brandis lors du Hirak (février 2019). Les résultats affichent le plurilinguisme dans lequel beigne le quotidien de la société algérienne où prédomine le français et l'arabe standard (comme langues internationales). La présence de la derja serait une forme d'ascension de ce dialecte arabe-algérien. Aussi, différents phénomènes linguistiques accompagnent cette pluralité (l'alternance des codes et l'emprunt) en plus d'un néologisme renforçant la contestation du mouvement Hirak.

Mots-clés : discours contestataire (Hirak), slogans, alternance, emprunt, néologisme.

MULTILINGUALISM IN ALGERIAN PROTEST DISCOURSE CASE OF WRITTEN HIRAK SLOGANS.

Abstract: This research focuses on the sociolinguistic characteristics of Algerian protest discourses. It takes as its corpus of study the written speeches of the slogans brandished during the Hirak (February 2019). The results show the multilingualism in which the daily life of Algerian society is characterized, where standard French and Arabic (as international languages) predominate. The presence of the derja would be a form of rise of this Arab-Algerian dialect. Also, different linguistic phenomena accompany this plurality (code alternation and linguistic borrowing) in addition to a neologism reinforcing the protest of the Hirak movement.

Keywords : protest discourse (Hirak), slogans, alternation, borrowing, neologism.

Introduction

Le 10 février 2019 et après 20 ans de gouvernement, le président Algérien Abdelaziz Bouteflika a affirmé officiellement sa demande aux élections présidentielles prévues pour le 18 avril 2019 afin de poursuivre un cinquième mandat. Cette décision a poussé le peuple algérien à envahir les rues, à partir du 22 février 2019, pour contester contre ce système et revendiquer un changement radical du régime. Il s'agit du Hirak. Hirak, est un terme arabe signifiant étymologiquement « mouvement ». Il désigne une action collective de contestation et de protestation.

Hirak est un mot arabe classique qui est dérivé du verbe tri lettre (le radical) ح ر ك (haraka) qui veut dire bouger. Sous la forme فعل et comme en arabe la forme (ف ع ل) veut dire (le verbe à l'infinitif) en interaction avec quelqu'un ou quelque chose, le mot hirak veut dire bouger en interaction avec quelqu'un ou quelque chose.

Belkaid (2019)

L'usage du terme Hirak est récent, il renvoie aux derniers mouvements sociaux qu'ont connus certains pays du monde arabe.

Depuis quelques mois, les mouvements qui s'affirment dans le monde arabe ont été nommés hirak. Un néologisme qui prouve que la langue arabe, comme le monde du même nom, vit, manifeste, se transforme. Hirak, mot arabe, tiré de la racine h-r-k, signifie « mouvement ». C'est une innovation linguistique, même si sa déclinaison n'est pas erronée sur le plan grammatical. Son emploi est néanmoins récent et remonte à 2007 avec la naissance, au Yémen, du Hirak Al-Janoubi, le mouvement sudiste (ou du Sud), une formation politique séparatiste qui s'est dotée en 2009 d'un appareil militaire. Avant l'Algérie, à partir d'octobre 2016, les Marocains du Rif ont aussi utilisé ce terme pour désigner leur mouvement de protestation sociale contre le sous-développement de leur région : al- Hirak al-cha'bi fil Rif, le mouvement populaire dans le Rif.

Belkaid (2019)

En Algérie, le mouvement Hirak est une suite de protestations hebdomadaires qui ont commencé le 16 février 2019. Enclenchées dans plusieurs villes algériennes et concentrées surtout à la capitale, les manifestations ont été poursuivies plusieurs mois, pour protester, dans un premier temps, contre la candidature du président pour un 5^e mandat, puis pour le départ du régime et un changement du système politique en place. Ce Hirak dit pacifiste s'est manifesté sous diverses façons. Nous focalisons notre réflexion sur les manifestations discursives qui ont accompagné ce mouvement contestataire. Le discours contestataire du Hirak est composé des différentes formes et types énonciatives (discours oraux, écrits, poèmes, textes théâtraux, chants, slogans, etc.).

1. Problématique et hypothèses

Nous nous intéressons aux slogans contestataires, comme un des principaux discours brandis lors du Hirak, dans différentes villes algériennes. L'objectif de notre recherche est d'approcher les caractéristiques sociolinguistiques de ces formes discursives. Après observation d'un large corpus de slogans présents sur les différents réseaux sociaux, nous avons remarqué que ces écrits sur le Hirak se caractérisent par une pluralité linguistique. Quelles particularités sociolinguistiques caractérisent les discours contestataires du Hirak (le cas des slogans écrits) ? C'est à cette problématique que tentera de répondre la présente réflexion. Afin de répondre à cette problématique, nous supposons, primo, que différentes formes de contact des langues marquent ces écrits. Deuxièmement, nous supposons que ce discours est également caractérisé par le néologisme et la créativité langagière. Tout en s'inscrivant dans une approche sociolinguistique, il convient, avant de répondre à la problématique de la présente réflexion, de donner un aperçu sur la situation sociolinguistique en Algérie que récapitule la citation qui suit.

Le paysage sociolinguistique qui se donne à voir en Algérie aujourd'hui, est plurilingue, situation complexe et multiforme où les langues/variétés de langues en contact semblent créer une configuration sociolinguistique kaléidoscopique et singulière (français, arabe classique, arabe dialectal et variantes, berbère et variantes).

Abbes-Kara (2010 : 78)

La situation sociolinguistique en Algérie est dite riche, car plusieurs facteurs (historiques, politiques, idéologiques, identitaires, économiques, socioculturels, géographiques, etc.) ont participé à cette situation rendue complexe par l'existence de plusieurs langues et plusieurs variétés linguistiques. Les études sur les réalités sociolinguistiques actuelles sont nombreuses à affirmer le plurilinguisme algérien dans lequel s'entremêlent l'arabe (avec ces différentes strates), les variétés de derjas (dit arabe dialectal ou arabe algérienne), les variétés du tamazight, le français, en plus d'autres langues européennes (anglais, espagnol, italien). Nous verrons plus loin comment se manifeste cette pluralité linguistique dans le corpus du discours contestataire des slogans du Hirak algérien.

2. Le discours contestataire

Discours militant, discours de l'action collective, discours protestataire, discours de revendication ou discours contestataire, ces différentes dénominations renvoient toutes à différentes formes de communications écrites et/ou orales produites dans des conditions particulières (au cours d'un mouvement de contestation en tant que phénomène transitoire).

Les discours issus de cette activité militante constituent désormais un terrain intéressant à observer, où chants, dénonciations, colères et solidarité s'entremêlent. Les manifestants utilisent des pancartes, s'arment de mots, adoptent des slogans et défendent des mots d'ordre pour faire entendre leurs voix et asseoir leurs revendications.

Krieg-Planque et Oger (2018)

Le double objectif de ces discours de revendication est, d'une part, celui d'exprimer une récusation populaire d'une loi ou d'une idéologie dominante ; de l'autre, celui de soutenir de nouvelles valeurs sociales. Ainsi, le discours contestataire serait un discours pluriel véhiculant de nouvelles significations, et une production maquillée de créativité linguistique et sémiotique qui se manifeste sous diverses modes et formes de communication.

3. Le corpus de la recherche

Le corpus sur lequel s'effectuera l'analyse des données sociolinguistiques est composé de 100 slogans issus de différentes manifestations du Hirak (2019), dans plusieurs endroits du territoire algérien. Ces slogans ont été récupérés sous formes d'images publiées sur des réseaux sociaux (pages Twitter, Facebook dédiées au Hirak)¹ ; sur les pages numériques de médias nationaux ou étrangers² ; Google, etc. Nous les avons

¹ Des pages facebook : « Ness el Hirak-ناس الحراك », « algerie-focus.COM », « الجزائري », « شعارات الحراك الشعبي الجزائري », « أقوى شعارات الحراك الشعبي الجزائري 2019 », « جبهة الحراك الشعبي الجزائري », etc. et exemple : « @NadirHamdad (Twitter) ».

² Journal El Watan (<https://www.elwatan.com/a-la-une/29e-vendredi-du-hirak-a-alger-on-ne-vous-lachera-pas-07-09-2019>), et Liberté (<https://www.liberte-algerie.com/actualite/les-constantinois-se-reapproprient-les-slogans-d'avril-2001->

enregistrés en format d'images au fur et à mesure de la collecte de ce corpus (une tâche qui s'est étalée sur une année). Dans ces copies de slogans bandits lors du Hirak, ne nous intéressons qu'au discours écrits. Afin de répondre à la problématique annoncée plus haut et vérifier les hypothèses émises, le corpus en question subira une analyse qualitative (analyse du plurilinguisme, analyse contrastive et lexicale) et quantitative (occurrence en pourcentage).

4. Des slogans plurilingues

L'analyse contrastive des discours affichés sur les slogans du Hirak montre la coexistence de plusieurs langues à la fois, on retrouve les mélanges arabe-français (S10), derja-français (S22), français-anglais (S33), arabe-français-anglais (S44), tamazight-français-arabe (S65), français-anglais-arabe-chinois (S77).

S10. لا لعهدة خامسة LE PEUPLE S'ENGAGE...SYSTÈME DÉGAGE السيادة للشعب

S22. Non aux idéologues *TetneHAW. Gaa33*

S33. NO WAY. TU RENTRES PLUS DANS LE CADRE

S44. A civilian, not a military state. دولة مدنية ماشي عسكرية.

S65. ULAC ULAC !ULAC SMAH ULAC POUR QUE NUL N'OUBLIE ايتها العصاة لا

نريد التفاوض نريد رحيلكم

S77. Nous exigeons un changement radicale pas un changement de marionnettes.

Système dégage ارحلوا كلكم Dégagez tous All of you leave 清除所有

Le tableau (et la figure 1) qui suit représente, en pourcentage, les occurrences des langues présentent dans chacun des 100 slogans du corpus de la présente étude.

Tableau 1. Taux de présence des langues

Langues utilisées	Langue arabe standard	Langue arabe dialectal	Langue berbère	Langue française	Langue anglaise	Langue espagnole	Langue chinoise
Nombre de slogans	72	34	05	90	19	01	01

La langue française est présente presque dans tous les slogans (90 slogans, 41%), l'arabe standard dans (72 slogans, 32%). Vient en troisième lieu l'arabe dialectal (34 slogans, 15%), en quatrième lieu, nous avons l'anglais avec (19 slogans, 09%). En cinquième lieu, vient le tamazight dans 05 slogans (02%), et en dernière position, l'espagnol et le chinois.

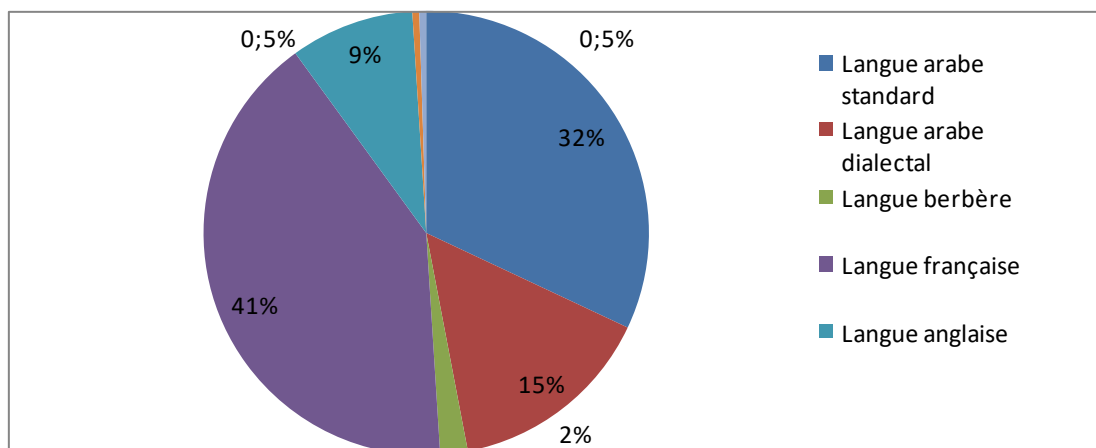


Figure 1 : Représentation graphique des langues présentes dans les slogans du Hirak

Nous pouvons justifier la dominance de la langue française par le facteur historique et culturel, car nous savons que l'Algérie a été colonisée par la France pendant plus d'un siècle et que la langue française, reconnue par un statut politique de langue étrangère, reste une langue seconde à large usage dans le quotidien des Algériens. L'occurrence de la langue arabe standard est aussi importante que celui du français. Il s'agit de la langue officielle et nationale des Algériens, sociolinguistiquement parlant, l'arabe est présente dans les communications officielles et les situations institutionnelles (école, médias, etc.), c'est l'usage des variantes *derjas* (arabes dialectales) qui sont présentes comme langues maternelles des Algériens (sans statut politico-linguistique). Toutefois, nous avons remarqué que la présence de la *derja* algérienne sur les slogans écrits est moyenne ; aussi ; le tamazight, langue maternelle d'une partie de la population algérienne et langue reconnue comme nationale et officielle (depuis 2002), est-elle aussi timidement présente sur le corpus des slogans analysés. Nous pouvons expliquer ces occurrences linguistiques par la dimension internationale des slogans et des discours qu'ils veulent faire lire et entendre au monde entier, c'est le français et l'arabe, métrisées par les manifestants qui semblent avoir ce pouvoir et cet objectif de l'internationalisation des discours du Hirak. L'anglais, première langue internationale, mais moins présente dans le pays, n'a pu occuper sa position privilégiée dans ces discours contestataires. Nous revenons sur la présence de la *derja* algérienne (avec un pourcentage de 15% d'occurrence), langue sans position politico-linguistique, et sans système d'écriture stable ; qui a su prendre place dans les slogans écrits. Une langue orale du quotidien qui a concurrencé la présence des langues internationales. A ce propos Mahdi Berrached avait témoigné, lors d'un entretien à *Middle East Eye* sur le langage du Hirak algérien, en prouvant que « Les slogans des manifestants ont été énoncés en *Derdja* alors que les autres slogans en français ou en arabe classique n'ont pas duré ...cette langue mère est passée d'un espace clos vers des espaces plus ouverts » (dans Meddi, 9 janvier 2020).

5. Les langues en contact dans les slogans du Hirak

Le phénomène du plurilinguisme engendre en sociolinguistique des formes de contact des langues. Nous observons dans le présent corpus deux de ces phénomènes : l'alternance codique et l'emprunt linguistique.

5.1 L'alternance codique

Le mélange des langues ou le code mixing, est reconnu comme une juxtaposition de deux ou plusieurs langues qui gardent chacune leurs caractéristiques linguistiques (Gumperz, 1989 : 57). Plusieurs formes d'alternance sont remarquées lors de l'analyse des slogans écrits du Hirak. Le tableau n°2 expose en pourcentage l'occurrence de ces phénomènes linguistiques :

Tableau 2: L'alternance entre deux et plusieurs langues

Alternance entre deux langues	Arabe standard/Français	Arabe Dialectal / Français	Français /Anglais	Berbère/ Français	Arabe standard /Anglais	Arabe standard /arabe dialectal		
Nombre de slogans	41	11	09	03	04	02		
Taux	41 %	11%	09 %	03%	04 %	02 %		
Alternance entre plus que deux langues	Arabe standard/Arabe dialectal/ Français	Arabe Standard/ Berbère/ / Français	Arabe standard/ Français/ Anglais	Arabe standard/ Arabe dialectal/ Français/ Anglais	Arabe standard / français/ Espagnol	Arabe standard /arabe dialectal/ Anglais	Arabe standard/ Français/ Anglais/ Chinois	Arabe dialectal/ Français/ Anglais
Nombre de slogans	18	02	02	02	02	012	01	01
Taux	18 %	02%	02 %	02 %	02%	02 %	01%	01%

L'alternance entre deux ou plusieurs langues (et/ou entre variété et langue) est marquée par la présence de la langue française. Le mélange arabe standard-français est le plus élevé (41%) des contacts entre deux langues, suivi de loin de l'alternance derja-français et anglais-français (9 et 11%). Pareillement, c'est le mélange entre arabe standard-rabe dialectal et français qui est dominant dans le cas des slogans alternant plus de deux langues. La présence des autres langues en alternance est peu significative (tamazight-français, arabe standard-anglais, arabe standard-français-espagnol, arabe standard-derja-français-anglais, etc.). On remarque dans le corpus des slogans choisis que les d'alternances codiques prennent différentes formes. Certains discours formes des traductions littérales :

S3. URGENCE ! LIBEREZ TOUS LES DETENUS D'OPINION! اطلقوا سراح عاجل!

موقوف في الرأي

S27. Une Algérie Libre et Unie جزاير حرة موحدة

S44. A civilian, not a military state.. دولة مدنية ماشي عسكرية..

D'autres formes sont dans la complémentarité comme :

S34. TIME OUT . Ce n'est pas un match de football NON aux prolongations !!

S5. Si tu ne changes rien Rien ne changera سلمية – سلمية

S10. لا لعهدة خامسة LE PEUPLE S'ENGAGE...SYSTÈME DÉGAGE السيادة للشعب

S22. Non aux idéologues TetneHAW. Gaa33

S85. On est déjà mort Alors pourquoi craindre La Mort ? لا للحكم العسكري الدكتاتوري نعم

لمجلس تأسيسي سلمي Ulac Lvote ulac

Il semble que l'alternance des codes utilisée par les manifestants algériens participe à l'internationalisation des revendications du peuple criées à travers les slogans ; surtout avec l'usage important fait du français comme langue internationale métrisée par les Algériens. La somme des occurrences des alternances des discours des slogans avec la langue française est de 92%, seulement 8% est partagé entre les autres formes d'alternance bilingue ou trilingue (sans français).

5.5 L'emprunt linguistique

L'emprunt est le fait d'extraire un mot d'une langue source « B » et de l'intégrer dans le système linguistique d'une autre langue « A » et qui n'existe pas dans ce dernier. Selon Josianne Hamers, l'emprunt linguistique veut dire « un mot, un morphème ou une expression qu'un locuteur ou une communauté emprunte à une autre langue sans le traduire » (1997 : 136). Ce phénomène linguistique résultant du contact des langues peut-être consciemment réalisé, on l'appelle dans ce cas, l'emprunt de la langue. Quand le recours à cette formation linguistique est réalisé inconsciemment, il s'agit de l'emprunt de la parole, ce phénomène est proche de celui de l'interférence linguistique. Le corpus des slogans collectés compte de nombreux emprunts qu'il est difficile de classer ; certes, un slogan brandi dans l'objectif de changer un pouvoir politique et de faire entendre sa voix à l'intérieur et à l'extérieur du pays, est évidemment un discours travaillé et réfléchi, il est ainsi difficile de mesurer le degré de « conscience » des auteurs des slogans (qui ne sont pas forcément les manifestants brandissant les slogans). L'emprunt le plus répété est le monème arabe « Hirak » qui vient du nom « haraka » (ci-dessus) :

S9. Liberté détenus Hirak

S15. L'ALGÉRIE est un pays possédé par le diable que le HIRAK...

S52. Le 14 février 2020 Joyeux – Hirak

D'autres termes sont intégrés à des systèmes grammaticaux auxquels ils n'appartiennent pas comme dans S11 où le monème « régime » est défini à l'aide de l'article arabe-derja « el » (le, écrite en lettres arabe).

S11. أعوذ بالله من الشيطان RÉGIME ال

Dans S49 et S14, il s'agit de monèmes arabe-derja et arabe-français qui sont définis à l'aide du morphème « le » de la langue française, ou à l'aide du pronom de possession « ta » dans « ta fatwa » (S91).

S49. LE HIRAK N'A PAS, ET N'AURA PAS DE REPRESENTANTS

S14. CORONA VIRUS PLUTÔT QUE LE ISSABAVIRUS

S91. ...ta fatwa est anticonstitutionnelle alors dégage

6. Le néologisme dans les slogans écrits du hirak

D'après le dictionnaire Larousse « le néologisme est tout mot de création récente ou emprunté depuis peu à une autre langue, ou toute acception nouvelle donnée à un mot ou à une expression qui existaient déjà dans la langue » (en ligne)³. La créativité lexicale est un

³ Larousse, dictionnaire de la langue française [en ligne], URL :

élément essentiel dans l'enrichissement d'une langue. En effet, la langue n'est pas stable, elle est dynamique et n'est pas étanche. Plusieurs phénomènes participent à cette continuelle évolution linguistique, dont le plurilinguisme et le contact des langues, les nouvelles technologies et les grands changements sociétaux. Justement le cas de la contestation algérienne s'inscrit dans cette mouvance sociale complexe qui a favorisé la naissance de néologismes linguistiques. Ces derniers sont chargés sémantiquement (sarcasme, ironie, douleur, etc.). Nous citons, des exemples de néologismes retrouvés dans le corpus des slogans du Hirak, les monèmes suivants :

- « Hirak », un néologisme lexical existant dans la langue arabe qui vient de connaître sa vitalité sociolinguistique en Algérie avec les manifestations susmentionnées. un néologisme d'ordre sociolinguistique.
- des monèmes formés de deux langues : de l'arabe-derja (« ISSABA » qui signifie : le clan des bandits) et du français (« VIRUS » dans « ISSABAVIRUS ». la forme lexicale de ce néologisme est calquée à partir de « Coronavirus » ; ainsi, la « issaba » des politiciens que dénoncent les manifestants sont comparables à un virus.
- « vendredir » un verbe du deuxième groupe formé à partir du nom « vendredi », la journée de la fin de semaine libre qui était réservée aux marches des manifestants. Ainsi, les contestataires ont établie la règle de conjugaison suivante : « je vendredis, tu vendredis, il/elle vendredit, nous vendredisons, vous dégagez, ils/elle vendredisent » (S16).
- « mafocratie » est un néologisme formé comme « démocratie » pour provoquer ironiquement l'opposé de « démocratie ».

7. Discussion

Les slogans écrits du Hirak, en tant qu'échantillon d'un discours contestataire, reflètent une société plurilingue qui use des langues et des formes des contacts linguistiques pour, à la fois, exprimer une revendication et faire entendre sa voix dans le monde. Ainsi, c'est l'usage des langues arabe standard et française qui dominent dans ce corpus : deux langues internationales pour exposer au monde la contestation du peuple. On voit que l'anglais, n'occupe pas dans ce contexte sa position internationale, d'une part, parce que sa présence en Algérie, en tant que langue étrangère, reste moins importante par rapport à la langue française (plutôt langue seconde, une position expliquée par l'histoire du pays). La présence de la derja algérienne est aussi remarquable dans ce corpus de discours. La contestation est exprimée à l'« algérienne », puisque la derja est une variété locale, et une des langues maternelles les plus utilisées. Mais, il semblerait que ce dialecte (ne bénéficiant d'aucun statut linguistique officiel) tente de gagner une place auprès des langues internationales. Toutes ces langues se mélangent entre-elles (et avec d'autres langues/variétés : l'arabe dialectal, l'anglais, le tamazight, l'espagnol et le chinois), ce qui soutient la présence de formes de contact des langues, tels que l'emprunt linguistique et l'alternance codique. Le néologisme est une autre forme linguistique présente, grâce au plurilinguisme et au nouveau contexte sociale, celui de la contestation. Ces nouveaux monèmes apportent un double jeu, linguistique et sémantique. Ainsi serait-il intéressant d'approcher sémantiquement ces discours révolutionnaires. L'analyse apportée au corpus

de la recherche vient de confirmer les deux hypothèses annoncées au début de ce texte. En effet, le plurilinguisme et la créativité langagière marquent ces slogans. Mais ces formes linguistiques ne sont pas seules à caractériser les slogans du Hirak, pour les étudier de plus près il convient d'interroger sémantiquement, discursivement et sémiotiquement le discours contestataire, pris au sens large.

Conclusion

La présente réflexion tentait d'analyser les caractéristiques sociolinguistiques dans les discours des slogans, utilisés par les manifestants algériens comme un moyen de contestation lors du Hirak national déclenché le 29 février 2019. Nous avons remarqué que le plurilinguisme est fortement présent dans ces slogans avec une dominance de la langue française, et de l'arabe standard. La derja, variétés d'arabes algériens est également présente sur ces slogans. Même sans écriture et sans reconnaissance officiels, ce parler a su prendre place dans des discours censés être lu par le monde entier. L'analyse qualitative et quantitative nous amène aux résultats suivants : les manifestants écrivent leurs slogans dans diverses langues et graphies : l'arabe standard, derja ou arabe algérien, le berbère, le français, l'anglais, et parfois l'espagnol ou le chinois ; ce plurilinguisme a engendré des phénomènes d'alternance codique et d'emprunts linguistiques ; le néologisme linguistique est également présents dans le discours des contestataires du Hirak qui inventent de nouveaux mots ou adoptent une grammaire afin de transmettre leur revendications avec de l'ironie. Le Hirak serait ce mouvement contestataire qui a su libérer des mélanges et des génies linguistiques qu'il convient d'étudier de plus près, en incluant l'étude sémiologique des messages iconiques accompagnant certains slogans. Il serait étonnant d'étudier un corpus plus étendu des discours contestataires du Hirak algérien, sous une approche aussi sociolinguistique que inter- /trans-disciplinaire.

Références bibliographiques

- Abbes Kara A.-Y., (2010), La variation dans le contexte algérien, Cahiers de sociolinguistique, (15), 77-86.
- Belkaïd A., (15 novembre 2019), *Hirak*, Orient XXI, <https://orientxxi.info/magazine/hirak.3418>
- Benabbès S., (2020), *Slogans et stratégies humoristiques des manifestants algériens lors du mouvement populaire*, Multilinguales, (13), DOI : <https://doi.org/10.4000/multilinguales.4673>.
- Brahimi, K., & Benrabah, M. (2005). *Le français en Algérie : continuité et mutations*. Langues et sociétés, (33), 7-26.
- Chachou I. (2013), *La situation sociolinguistique de l'Algérie. Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*, L'Harmattan, Paris.
- Dubois, J. & al. (1994), *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*, Larousse.
- Krieg-Planque, A., Oger, C., (2018), *Slogan*, Publicationnaire. *Dictionnaire critique et encyclopédique des publics*, URL : <http://publicationnaire.humanum.fr/notice/slogan/>
- Gumperz, J.-J. (1989). *Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Editions de Minuit.
- Hamers.J. (1997), *Emprunt*, Moreau M.-L., *Sociolinguistique, concepts de base*, Mardaga.

Larousse, dictionnaire de la langue française [en ligne], URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/français/n%C3%A9ologisme/54201>. Consulté le 30/09/2022

Meddi A. (9 janvier 2020), *Entretien avec Mahdi Berrached*, Middel East Eye, URL : <https://www.middleeasteye.net/fr/entretiens/mahdi-berrached-les-algeriens-ont-trouve-dans-leur-derdja-une-langue-radical-qui-permis>

Moussaoui M., (2020), *Le hirak, la langue en mouvement*, Insaniyat, (88), <http://journals.openedition.org/insaniyat/23684> ;DOI :<https://doi.org/10.4000/insaniyat.23684>.

Taleb-Ibrahimi K. (1998). *De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens*. Billiez J. (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Lidilem, Université de Grenoble 3, 291-298.

Annexe

Corpus des discours collectés des slogans du Hirak

code slogan	Slogan		
		S50	الفترة الانتقالية لن يقودها بن صالح وحكومة السعيد الفترة الانتقالية حصرية لابناء الجزائر المخلصين . عيينا منكم... SYSTEME DEGAGE
S1	لا للعهد الخامسة المحنطة الاربعون لص SYSTEME DÉGAGE POUVOIR ASSASSIN	S51	Nous demandons l'arrestation de la bande (el3issaba)
S2	Le seul héros c'est le peuple جزائرية حرة ديمقراطية بطل الوحيد هو الشعب لا للعهد الخامسة	S52	Le 14 février 2020 Joyeux – Hirak
S3	URGENCE ! LIBEREZ TOUS LES DETENUS D'OPINION عاجل!	S53	NUL NE PEUT ARRÊTER UN PEUPLE SUR LE CHEMIN DE SON DESTIN. LE HIRAK VEUT RECONSTRUIRE LA SOCIÉTÉ QU'IL VEUT FONDÉE SUR LA TOLÉRANCE, LA JUSTICE, ET LA MODERNITÉ. LE COMBAT CONTINUE
S4	j'ai 20 ans et je n'ai connu que Toi # لا للعهد – الخامسة	S54	ABANE REMDANE la primauté du politique sur le militaire أولوية السياسي على العسكري
S5	Si tu ne changes rien Rien ne changera سلمية - سلمية	S55	Daoula Madania Yet nahaw ga3
S6	صوتي مقدس مثل كرامتي و حريتي (8 و 7) = MA VOIX EST SACRÉE COMME MA DIGNITÉ ET MA LIBERTÉ = (7 et 8)	S56	3AND'KouM TAWIL'KouM 3AND'NA TAWIL'NA الخل! الراعي الرسمي للمسيرات السلمية...
S7	37° vendredi Haute trahison الشعب يأمر بتطبيق حكم الخيانة العظمى	S57	La loi sur les hydrocarbures est le prix exigé par les puissances étrangères pour cautionner et

	L'histoire ne vous pardonnera jamais		protéger la Issaba en place. Il faut dégager ces traîtres qui veulent vendre l'Algérie.
S8	NOS RÊVES NE RENTRENT PAS DANS VOS URNES سلمية	S58	فيق Afham yal fahem
S9	Liberté détenus Hirak	S59	ابناؤوكم في اوريا ابناؤونا في قاع البحر . ابناؤوكم في القصور ابناؤونا في القبور. Pourquoi vos enfants vivent en Europe tandis que les nôtre mourut?
S10	لا لعهدة خامسة LE PEUPLE S'ENGAGE...SYSTÈME DÉGAGE السيادة للشعب	S60	Il ne sait mm pas quelle année on est !OH GANG Go out.
S11	أعوذ بالله من الشيطان RÉGIME ال	S61	ما سمعت والو! ماكانش انتخابات يا العصابات! Voté وحدك
S12	التضامن مع كل العمال في ميدان النضال Solidarité avec tous les travailleurs en lutte	S62	HIRAK
S13	الحب حب الوطن #L'amour au temps du hirak	S63	LE 22 FÉVRIER -01 AN-01 GUERRE -01 PEUPLE - 01 VOIX ET BIENTÔT -01 LIBERTÉ SUR CE JOYEUX 1 ^{er} ANNIV DU HIRAK
S14	وباء كورونا أهون من وباء فاسدون يدمروننا CORONA VIRUS PLUTÔT QUE LE ISSABAVIRUS	S64	L'ALGÉRIE C'EST NOUS سلمية / حضارية
S15	L'ALGÉRIE est un pays possédé par le diable que le HIRAK tente d'exorciser.	S65	ULAC ULAC !ULAC SMAH ULAC POUR QUE NUL N'OUBLIE
S16	<u>vendredire</u> : je <u>vendredis</u> , tu <u>vendredis</u> ,il/elle <u>vendredit</u> , nous <u>vendredisons</u> , vous dégagez, ils/elle <u>vendredisent</u>	S66	لا للغاز الصخري Non au GAZ de SCHISTE
S17	الحرية للمعتقلين السياسيين LIBEREZ LES DETENUS POLITIQUES	S67	BLA DIN YEMAKOUM VOUS N'ALLEZ PAS DORMIR
S18	nous ne sommes pas les fils de Gaulois. 20 ANS SANS FILTRE تعدد العهودات مضر بالصحة	S68	LE HIRAK EST LA CONTINUITÉ DE NOTRE GLORIEUSE RÉVOLUTION DE 1954 -1962. LE PEUPLE EST UNI NUL NE PEUT LE DIVISER. L'AVENIR C'EST NOUS
S19	5eme mandat 5eme fawda	S69	دولة مدنية ماشي عسكرية تتنحوا قاع
S20	L'Algérie et les 40 voleurs c'est gaaa3 الشعب/	S70	MESSAGE AUX NOUVEAUX HARKIS (DOUBAB) CETTE FOIS IL N'AURA PAS DE NAVIR FRANÇAIS POUR VOUS ÉVACUÉS ...
S21	CARTON ROUGE برا	S71	كلاسيكو الجزائر الحكومة الشعب VS ريمونتادا الشعب
S22	Non aux idéologues TetneHAW. Gaa33	S72	الشعب يطالب بكرسي رئاسي من نوع TEFAL

			باه الرئيس الجديد مايلصقش.
S23	ETAT CIVIL PAS MILITAIRE ! TAHYA ELDJAZAYER ! YETNEHAW GA3 DÉGAGEZ TOUS	S73	faut pas Tzid Mandat
S24	JE NE VOTERAI PAS CONTRE MA PATRIE مدنية ماشي عسكرية	S74	1,2,3,viva l'Algérie الشعب واعى و عظيم ماثلهوناش بلاكوب دافريك الحراك اهم بكثير
S25	ICI L'ALGERIE La resistance c'est notre Doctrine السامط يغلب القبيح	S75	لا لسيناريو مصر في الجزائر No to Egyptian scenario in Algeria
S26	Présidez avec modération Haniwna N'Heniwkom	S76	L'Algérie n'est pas une monarchie.
S27	Une Algérie Libre et Unie جزاير حرة موحدة	S77	ايتهما العصابة لا نريد التفاوض نريد رحيلكم Nous exigeons un changement radicale pas un changement de marionnettes. Système dégage ارحلوا كلكم Dégagez tous All of you leave 清除所有
S28	Enerdjazair POUR UNE RÉVOLUTION QUI DURE LONGTEMPS ...TRÈS LONGTEMPS TECHNOLOGIE SILMIA POUR PLUS DE PUISSANCE	S78	Libérez Tous les détenues d'opinion #Ouzellaguen
S29	فخامة الشعب الجزائري Exige Un Changement Radical de Systèmes Et non Un Changement Dans Le Systèmes لا 90 يوم لا 90 دقيقة تنتحوا قاع... كيما تتحا بوتفليقة	S79	هذا هو الفيروس الذي نخر جسد البلاد جيبو البيولا و زيدو الكورونا والله ما تحبسونا
S30	الشعب لم ينتخب سنوانل النضال حتى يسقط نظام العصابات دولة مدنية ماشي عسكرية On n'a pas encore Dit Notre Dernier Mot	S80	ARABES, KABYLES, CHAOUIS, TOUAREGS, L'ALGERIE UNIE #DZ .ONE PEOPLE
S31	فيروس الحراك يعطس لقاح الحرية مضاد كولونا كورونا le hirak éternue le vaccin de la liberté.Un anti-koulouna (CORONA)	S81	Let us build our ALGERIA كليتها يا السراقين DÉGAGEZ !
S32	نطالب ب Formatage ماشي mise à jour	S82	ارحلوا Laissez nous construire notre future ! LAISSEZ NOUS REVER !
S33	NO WAY. TU RENTRES PLUS DANS LE CADRE	S83	Qui Juge Qui يا عصابة الاركان
S34	TIME OUT . Ce n'est pas un match de football NON aux prolongations !!	S84	حنا ولاد عميروش Marche arrière مانولوش!
S35	TERRITOIRE OCCUPÉ. VISA ACCEPTED	S85	On est déjà mort Alors pourquoi craindre La Mort ? لا للحكم العسكري الدكتاتوري نعم لمجلس تاسيسي سلمي Ulac Lvote ulac
S36	LA TRAINE EST FINI ! انتهى حكم الاليزي TAZMALT DIMA DIMA	S86	اخواني لا تنساو شهدائكم واولادكم الشجناء LIBÉREZ LES OTAGES
S37	لا للعهد الخامسة يسقط حكم العصابات بطاقة حمراء للنظام الفاشل	S87	لا للانتخا مع

	Game Over . Système Dégages		BÊTES العسا
S38	لا للغاز الصخري STOP. Non au GAZ de SCHISTE NO SHALE GAS. مدمر	S88	GOULNA GA3 C'EST GA3
S39	ترحلو يعني ترحلو GET OUT. VOUS PARTEZ	S89	حطموننا - حكموننا حرقونا - حقروننا - صدقونا دارو Barrage باش صوت الشعب ما يمرش
S40	L'Algérie n'est pas à vendre.A DIEU ...ZERALDA. ASSA AZEKKA LOUNES YELLA	S90	Game ovaires + Dégagez ! النسا ضد اصحاب الخامسة
S41	الشعب المتحد لن يهزم ابدا El pueblo Unido Jamàs Serà vencido. Le peuple uni ne sera jamais	S91	Ta fatwa est anticonstitutionnelle alors dégage
S42	الحرية لمحمد سلمان. Free Mohamed Selmane	S92	Une semaine noire répressive sans discours par un régime à la dérive SHAME ON YOU
S43	الجمعة 39. لا لرسكلة النظام. No for recycling.	S93	Pour le 08 mars je ne demande qu'une chose دولة مدنية ماشي عسكرية Bonne lutte
S44	A civilian, not a military state. دولة مدنية ماشي عسكرية.	S94	إذا اردتم الخامسة ارسلوا كلمة حلم او DREAM للشعب
S45	كأنني أشم رائحة السيبي. Si ! je vous confirme ceci.	S95	5eme Mandat YOU SHALL NOT PASS
S46	Rejoins l'empire I On a du Kachir. Oui à la deuxième république ! non à l'empire.	S96	Pour un etat de droit من اجل دولة القانون
S47	STOP. Le gouvernement nous pisse dessus, les médias nous disent qu'il pleut.	S97	STO.....P لا لعهددة خامسة
S48	Votre système 5.0 a besoin d'être rebooté. Voulez-vous formaté l'appareil ?oui yes ok	S98	Le HIRAK c'est NOUS, c'est LE PEUPLE
S49	LE HIRAK N'A PAS, ET N'AURA PAS DE REPRESENTANTS	S99	J'ai testé ce régime et je n'ai pas maigri, alors je change de régime
		S100	نريد مساحات خضراء و طرقاات النظافة هي الثقافة 20ans que les routes sans dans état catastrophique.

Exemples de slogans d'om sont tirés les discours du corpus étudiés



Attestation de publication

Soumission 17/09/2024

Publication : 01/12/2024



M. ASSANYO Amokou Dybie
 Éditeur en Chef Akofena
 08 BP 49 Abidjan 08
 +2250708128267
 doi.org/10.48734/akofena

revue-akofena.com

IDENTITY AND THE QUEST OF AUTHENTICITY IN INDIGENOUS WOMEN LITERATURE

Maachou KADDOUR

Djillali Liabes University, Algeria
ORCID iD : 0009-0005-3280-6265

&

Omar AZZOUG

Tlemcen University, Algeria
ORCID iD : 0009-0005-4741-3333

kmaachou@yahoo.fr

Abstract: Identity and authenticity are the most integral agencies of the psyche of Indigenous communities which broadly contribute to the construction of their individual and social identities. Thus, these two fundamental concepts have been studied from different spectrums of psychology, philosophy, and literature. Colonialism had disastrous effects on the social systems of the colonized peoples; for the indigenous communities the drastic change in the social norms by the introduction of patriarchal systems had led to a shift in indigenous women's rights who shared a significant position in her native communities. The emergence of a new generation of talented female writers created a literary phenomenon and a sort of rebellion influencing the contemporary literary landscape in postcolonial era to overcome the brutality of everyday life. Women were placed in precarious positions and their roles were offered and defined by men. Consequently, they started to live in a new cycle of life running the risks of poverty, abuse and violence as well. Literature then has pushed itself to the front of the literary scene through a barrage of texts on silenced peoples to keep women hopes alive as a distinct race that should be respected and not devaluated through prejudices, besides being heard.

Keywords: Authenticity; Identity; Indigenous ;Literature ;Women

L'IDENTITÉ ET LA QUÊTE D'AUTHENTICITÉ DANS LA LITTÉRATURE DES FEMMES AUTOCHTONES

Résumé : L'identité et l'authenticité sont les agences les plus essentielles de la psyché des communautés autochtones, qui contribuent largement à la construction de leurs identités individuelles et sociales. Ainsi, ces deux concepts fondamentaux ont été étudiés sous différents angles de la psychologie, de la philosophie et de la littérature. Le colonialisme a eu des effets désastreux sur les systèmes sociaux des peuples colonisés ; pour les communautés autochtones, le changement radical des normes sociales par l'introduction de systèmes patriarcaux a entraîné un bouleversement des droits des femmes autochtones qui occupaient une position significative dans leurs communautés d'origine. L'émergence d'une nouvelle génération de talentueuses écrivaines a créé un phénomène littéraire et une sorte de rébellion influençant le paysage littéraire contemporain de l'ère postcoloniale pour surmonter la brutalité de la vie quotidienne. Les femmes étaient placées dans des positions précaires et leurs rôles étaient proposés et définis par des hommes. Par conséquent, ils ont commencé à vivre dans un nouveau cycle de vie, courant les risques de pauvreté, d'abus et de violence également. La littérature s'est donc imposée sur la scène littéraire à travers un barrage de textes sur les peuples réduits au silence, afin de maintenir les espoirs des femmes en tant que race distincte qui mérite d'être respectée et non dévaluée par des préjugés, en plus d'être entendue.

Mots-clés : Authenticité ; Identité ; Autochtone ; Littérature ; Femmes

Introduction

Global history is replete with incidents that have had deep impact on nations' ability to exist, but the most pervasive factor has been the attempts of imperial powers to subjugate weaker or less developed peoples on all fronts, and notably the cultural one. In order to resist and reject the injustice and mistreatment of all sorts imposed through coercion, various armed and cultural uprising movements emanate. Indigenous communities were more severely pretentious by western oppression, so the creation of cultural movements was required to highlight the problems facing these downtrodden countries and to advocate for their decolonization. The present article provides details about the historical events that constitute a cornerstone in the life of indigenous communities who seek authenticity as well as the role of women literature in people's lives for a more nuanced understanding of the essence of the conflicts inside their communities which constitutes a means of opposition and an element towards minds liberation. This article's goal is then shaped by a number of objectives, including an examination of the ways in which Indigenous women authors portray authenticity and identity in their works of literature, emphasizing significant themes and narrative techniques, and analyzing the effects of historical and modern sociopolitical contexts on the formation of identity in Indigenous women writers. A more relevant aim that this article serves at its center is the investigation of how indigenous women's literature adds to larger conversations on authenticity and reinterprets conventional cultural and gender norms. Consequently, the research questions that follow are essentially phrased as follows: What strategies do female Indigenous writers use in their writing to assert and reclaim their cultural identities? And in what ways do the literary works of Indigenous women alter the prevailing conceptions of authenticity and identity? Appropriate hypotheses are developed in order to provide relevant responses to the research questions put forth. Indigenous women writers challenge traditional conceptions of identity through the use of distinctive narrative techniques that show the intricate relationship between cultural heritage and individual authenticity. And Indigenous women writers redefine and assert their identities in the face of historical and ongoing marginalization by using their literary works as instruments for political resistance and cultural preservation.

1. Theoretical and Methodological Frameworks

Examining identity and the pursuit of authenticity in Indigenous women's writing necessitates examining theoretical frameworks that highlights the interaction between personal experience and cultural legacy. Feminist theory, which emphasizes gendered experiences within Indigenous contexts, and postcolonial theory, which examines the effects of colonization on self-perception and cultural expression, are two common theoretical approaches. A decolonial lens is crucial from a methodological standpoint, emphasizing the reclamation of narrative sovereignty and authenticity through the prioritization of Indigenous voices and perspectives. This method supports a nuanced understanding of how Indigenous women navigate and articulate their identities while challenging prevailing narratives.

2. Postcolonial Indigenous Women Literature

In recent decades, postcolonial literature has seen a broad and profound intention that has propelled itself to the forefront of the literary scene through an onslaught of texts on marginalized people addressing issues such as identity, gender roles, ethnicity, politics,

and interpersonal relationships, among other things. This genre of writing makes it abundantly evident that there was also other English-language writing produced during the colonial era prior to the colonized nations gaining their independence from the colonial powers that encompasses a diverse range of works of literature ranging from the late 16th to the 19th centuries reflecting various aspects of colonial life, including exploration, empire building, and the experiences of colonized peoples such as Richard Hakluyt's "The Principal Navigations, Voyages, and Discoveries of the English Nation" (1589), Cotton Mather's "Magnalia Christi Americana" (1702), Daniel Defoe's "Robinson Crusoe" (1719) and James Boswell's "The Life of Samuel Johnson" (1791). The languages and customs of the colonizers were passed down to Australia, New Zealand, India, Sub-Saharan Africa, and some Caribbean countries. This allowed these countries to create postcolonial literature, also known as "The Local Color," which discusses customs, attitudes, religion, and legends. Any literary work generated by intellectuals opposing colonialism during the times when many colonies were battling for independence or even after colonial powers had established themselves in various parts of the world is known as postcolonial literature. These works include several classic texts published between the 1950s and 1990s that highlight the difficulties and political and cultural fallout of a country's decolonization. It serves as a conduit for potential exploration into the ramifications of colonization, the interplay between English-language literature and indigenous language literature, as well as narratives emerging from various language diasporas (Ashcroft et al, 1989). To restore pride in customs and practices that were steadily undermined under colonialism, postcolonial literature aims to affirm the diversity and legitimacy of indigenous cultures. Literary criticism on and about literature is covered. In addition to taking the necessary steps to preserve indigenous cultures and traditions, this literature aims to restore a certain connection between indigenous people and their environments through description, narration, and dramatization. It also resists the stereotypes and inaccuracies that the colonizer circulated in political, educational, and social texts and settings, ultimately attempting to reshape dominant meanings.

In order to empower the dominated peoples and secure their places in the modern, globalized world, postcolonial writers who are regarded as anti-colonial freedom fighters often deal extensively with issues of subordination and exclusion through their literary works by documenting segregation, or a history of genocide, including slavery apartheid, and the mass extinction of peoples, such as the indigenous communities throughout the world. This symbolizes a process of healing that first highlights how completely different the native people are, from white community before highlighting their unique identity. Native authors often use postcolonial literature to examine the colonial era from fresh angles and with a deep sense of individuality.

By teaching the English language, which is the only means of communication for the natives to deal with the settler community or gain a certain privilege to have a place in the society otherwise, they were considered inferior and even slaves. During the colonial period, the English language was used as an instrument that enables the colonizers to spread their culture and customs. This behavior ushered in a new era marked by the rejection of all new norms imposed upon them, beginning with the abandonment of English in favor of their native tongue. Writers chose to rely on their native tongue in order to resist the wrongdoings of the colonizers and the forcible imposition of their cultures, but the abrogation movement proved to be completely ineffective as it did not facilitate communication with a larger number of settlers. Since appropriation refers to be conscious

use of English without being forced upon someone, it was therefore necessary. As a result, the native population began to use English-differently from the English speaking population by incorporating words, cultural elements or even accents.

3. Women Literature and the Healing Process

In patriarchal societies, women writers from the former colonies frequently find a broad platform for self-expression through their writing, which serves. As a tool for empowerment. The emergence of postcolonial literature was intended to counteract colonizer dominance; in fact, even though it was written during the colonial era, it is still regarded as postcolonial because of the oppositional nature of its expression. In order to depict the real oppression that minorities experience, for the sake of maintaining their identities, fighting segregation and marginalization, it typically bears various themes related to contemporary issues, such as slavery, migration, suppression and resistance, race, gender, place, and the responses to the discourses of imperial Europe, such as history, philosophy, anthropology, and linguistics. It is recognized as a literature of resistance and “otherness” that is drawn from the unique local experience. The experience of being the only person of one's race or ethnicity in a large crowd can provide meaningful insights. (Young, 2001) divides white people into two groups: those who have never experienced this kind of situation and those who have, explaining the latter's window into the life of marginalization, similar to people living outside of Western context who are always on the periphery and don't receive normative validation.

Thus, postcolonial literature offers a crucial chance to respond forcefully and optimistically to a more reasonable presumption about the oppressed communities. It displays how native writers try to create harmonious cross- cultural heritage, which is meant to reflect the standards and values of their own people. One of the most influential writers in the field of rejecting universalism, Edward Said, attacked it for viewing the East as a mirror of the negative aspects of the West. Native American literary texts are typically defended by literary criticism, which also pushes writers to challenge the notion that everything that is Western is legitimate and everything that comes from other cultures is invalid. Cultural diversity, plurality, and hybridity are seen as essential components that should be addressed in literary texts that are vital hubs for participating in the fight for women's liberation, charting resistance, and advancing the achievement of individual and group liberation for women. A wide spectrum of indigenous writers use the postcolonial novel as a vital literary form to resist the systematic wrongdoings of the imperialist powers, to cut off and silence voices that might otherwise be tempted to represent the oppressed communities and, to some extent, accurately portray their sufferings. The most pertinent topics, like location and displacement that caused an identity crisis and endangered native communities, are typically covered in this type of work. It emphasizes the cultural quirks that set the natives apart from the foreign invaders as a kind of counter to falsehoods and generalizations that permeated social political and educational texts and contexts. Too many Native American women novelists challenged the presumptions that marginalize Native American identity and culture by creating literary works that both construct a clear present and evoke the past, portraying a Native American world unique to their own. It was inevitable that postcolonial novels would move from world literatures written in English to British literature produced by writers of British descent. Its topics and styles shifted from traditional novels to resistance, nationalism, diaspora, and identity construction. It also dealt with illustrating how difficult it is for immigrants to live in the postcolonial world. In a

postcolonial novel, the struggle to separate oneself from the heavy burden of colonizer and native heritage revolves around identity. As a result, postcolonial novelists attempt to reconstruct independent minds following their liberation by depicting the trauma that the colonial communities experienced in their literary works.

4. Indigenous Feminism and the Self

As a theory and cultural movement known as "Indigenous Feminism" it aims to provide equality for indigenous communities and notably women. It focuses on problems with discrimination against different cultures and colonialism. It is a subset of feminist theory that rejects the biases of the colonizer and strives for the decolonization of both men and women. Indigenous feminism emerged from a counterinsurgency that opposed applying western feminism to all women equally and effectively without taking into account their incredibly varied experiences. Indigenous feminism has a different trajectory. Because of the erasure of distinctions, this global sisterhood was perceived as an attempt at colonization. Native American women view race and gender as interconnected issues that can be discussed in various cultural contexts based on how they personally experienced them; as such, they should collaborate to achieve women's emancipation.

According to Andrea Smith, feminism is viewed by many indigenous women as an indigenous concept that has been appropriated by white women. This argument illustrates the elevated and distinguished standing that native women held within an entirely distinct social structure predicated on gender equality and respect. As a result, indigenous peoples have long been feminist. Anderson (2010) emphasizes how feminism has changed historically and is now seen as a theory that promotes social, political, and economic equality between the sexes. Previously, feminism was an ingrained social framework. Acknowledging the feminist origins of indigenous peoples would subsequently enable and facilitate their decolonization process. Indigenous literature also employs strategies of purposeful silence regarding some topics, almost as a way to maintain control. Examining the many claims that indigenous literature is the result of indigenous suffering is fascinating. Muecke (1988) rejects the romanticized idea of the "repressive hypothesis" with regard to Aboriginal literature. Even though it is debatable, he argues that authenticity is crucial to debunking the repressive theory.

The diversity of opinions that Aboriginal creative writers themselves have expressed regarding the themes, intentions, and inspirations behind their works is also worth observing. To Melissa Lucashenko, for example, indigenous writing is more of a content issue than a distinct body of work. According to Ruffo (212), protest literature primarily focused on land rights, social justice, and legal advocacy is what defines Aboriginal literature.

In addition to being a decolonization tactic intended to protest against marginalization, assimilation, and dispossession, Lee Maracle claims that indigenous writing is also a powerful means of "writing home" as opposed to merely "writing back.". The advice that "women should not position themselves 'on the same side' without any regard for the differences in power and privilege among women" (Grande, 342) has been around for a number of years. However, feminist ideology persists in promoting a pervasive "sisterhood" founded on shared female experiences, perspectives, values, and objectives. Regrettably, feminists have not provided enough attention to the distinction between and among women, nor have they taken into account the material and historical specificity of native identity. Given this, the assertion that "feminism is for everybody" seems more

hopeful or politically useful than factual. Due to the fact that aboriginal women are distinct in how they perceive and articulate oppression and share many characteristics with non-native women, feminists have been rightly accused of downplaying or ignoring the differences between and among women. For this reason, aboriginal women are increasingly involved in feminist theory and activism, advocating for an aboriginal feminism. This helps to explain why so few Native American women identify as feminist and why there are many different names for Native American movements. Some authors use terms that play on the feminist dichotomies of work and home such as “mother work,” coined by Patricia Hill Collins.

5. Individuality and Autonomy

Within nation-states, self-determination ought to be viewed as a component of respect for cultural diversity. As a result, the cultural, linguistic, and historical traits of individuals should be taken into account in any government initiative to foster citizenship. Indigenous self-determination and indigenous self-management are the foundation of gender justice for indigenous women. Regarding their own identity and the social standing of their communities, the cultural cohesion of indigenous people within their societies will undoubtedly improve in the direction of a significant improvement in their status and serve as a source of empowerment. As a result, the fight should not be against indigenous men but rather against the patriarchal systems that resulted from colonialism. Despite what the settlers claim, indigenous cultures are not the source of gender oppression. Rather, they are based on the idea that men and women should work complementary roles to preserve indigenous social and cultural heritage. Emphasizing individual and collective human rights is paramount for the advancement and well being of societies as a whole and for indigenous women specifically. This is especially true now that feminist movements and indigenous women's organizations have made great strides toward achieving the majority of the objectives they have been fighting for for decades. Consequently, the appearance of the Declaration of Indigenous Women, which contained forty points urging governments and non-state actors to adopt concrete measures to promote and reinforce new policies and programs in favor of indigenous women, was a result of international conferences about indigenous women, such as the one held in Beijing in 1995. This realization paved the way for the emergence of new spaces, like the International Indigenous Women's Forum and the Continental Network of Indigenous Women.

Conclusion

Highlighting issues such as identity, cultures, gender equality, and racism in postcolonial era remains one of the predominant challenges that merit more attention so as to get an obvious idea about oppressed native communities that struggle for surviving and maintaining their identities and cultures in an Eurocentric modern societies. Yet, indigenous literature serves as a space for reflecting the ailment of indigenous peoples who still suffer from segregation and inequality inside the so called modern societies which regard human rights as sacred. Indigenous women immediate need is to begin to heal from decades of denigration they experienced, relieving them from their grim and constant ailment owing to double discrimination as women and as aboriginal. When it is a question of women belonging to the marginalized sections, more violence is used to silence them, and resulting in a double burden of oppression which is thrust on them blindly. Hence their cries and voices are much more heartrending. But still, women oppression persists in

cultural and family levels besides economic and educational levels on the grounds of patriarchal hegemony and sexism, unfortunately.

Bibliography

- Adler, L. L.(Ed).(1993). International Handbook on Gender Roles. Westport,CT: Greenwood.
- Anderson, K. .(2010). Affirmations of an Indigenous Feminist.UBC Press.
- Ashcroft, B. & al (1989). The Empire Writes Back. Theory and Practice in Postcolonial Literature. Published by Routledge.
- Bedjaoui, F. (2012). Feminist Trends towards Permissiveness. In S. Haldar (Ed.), Journal of the Odisha Association for English Studies (Vol. 2, Issue 1). India.
- Benstock, S. & al (2000). A Handbook of Literary Feminism. New York: Oxford University Press.
- Chakravorty Spivak, G. (1988). Can the Subaltern Speak ?Basingstoke:Macmillan.
- Christie, C. (2000). Gender and Language : Towards a Feminist Pragmatics . Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Code, L. (2003). Encyclopedia of Feminist Theories . New York: Routledge .
- Cuddon, J. A. (1999). Literary Terms and Literary Theory . London: Penguin Books.
- Ferris, S. (2002). A Handbook of Literary Criticism. Oxford: Oxford University Press.
- Freedman, J. (2001). Concepts in the Social Sciences :Feminism. Buckingham,UK: Open University Press.
- Huggins, J. (1994). Sister Girl: The Writings of Aboriginal Activist and Historian. St Lucia: University of Queensland Press.
- Grim, J. A. (1996). Realizing Indigenous Women's Rights: A Handbook on the CEDAW Cultural Identity, Authenticity, and Community Survival: The Politics of Recognition in the Study of Native American Religions: University of Nebraska Press.
- Kwame. A. & Gates, Jr., H. L. (Eds.). (1988). The Dictionary of Global Culture. New York: Alfred A. Knopf.. The Dictionary of Global Culture. New York: Alfred A. Knopf.
- Morris, R. C. (Ed.). (2010). *Can the Subaltern Speak?* Reflections on the History of an Idea.New York: Columbia University Press.
- Ruffo, A. G. (Ed.). (2001). (Ad)dressing Our Words: Aboriginal Perspectives on Aboriginal Literatures. Penticton: Theytus Books Ltd.
- Young, R. J. C. (2006). Postcolonialism: A very Short Introduction. NewDelhi:Oxford University Press.
- Wa Thiong'o, N. (1981). Decolonizing the Mind : the Politics of Language in African Literature. Portsmouth: Heinemann.

B-Webliography

- Postcolonial literature, the free encyclopedia Study.com/.../post colonialism-in-literature-definition
- Post colonialism A brief overview
www.academia.edu/.../postcolonialism_A_Brief_overview-Academia.edu
https://www.researchgate.net/publication/341030814_The_Problem_of_Authenticity_in_Contemporary_American_Gone_Indian_Stories_Judit_Agnes_Kadar
https://www.strongnations.com/store/item_list.php?it=1&cat=3696

https://www.researchgate.net/publication/33687195_Identity_and_Authenticity_Explorations_in_Native_American_and_Irish_Literature_and_Culture
<https://www.nativeconnections.org/addiction-treatment/traditional-healing/>
<https://www.studysmarter.co.uk/explanations/english-literature/american-literary-movements/native-american-literature/>

Attestation de publication

Soumission 04/09/2024

Publication : 01/12/2024



L'IDENTITÉ DES GENITEURS DANS *FILS DE PRELAT* D'ARMAND CLAUDE EBANDA

Jean Bruno ANTSUE

Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines
Université Marien Ngouabi, Brazzaville, République du Congo
ORCID iD : 0009-0000-5110-5097
ajeanbruno@gmail.com

Résumé : La présente étude est un regard analytique sur les rapports sociaux, familiaux ou claniques, notamment, les relations du trio familial ou de la famille nucléaire entre le père, la mère et l'enfant dans *Fils de prélat* d'Armand Claude Abanda. Il est impérieux de reconnaître que la mère dans l'imaginaire du moi créateur ou dans la structuration diégétique est l'allégorie de l'amour maternel et la duègne du fils. Elle incarne également la bonté de la femme africaine tant chantée par plusieurs écrivains. L'absence du père est moins condamnée, car, ignorant totalement l'existence de la grossesse et par ricochet de l'enfant. Ce qui le différencie des pères coloniaux ou des pères missionnaires qui ont abandonné tant d'enfants et tant de femmes en Afrique subsaharienne. L'objectif d'une telle étude est de montrer que le prélat dans la narration est un géniteur qui ignore sa descendance et qui exerce son métier en toute honnêteté. Il incarne justement le bon sens des prélats endogènes, mais sa vocation met à mal la paternité ou la patrilinéarité d'un enfant. Pour aboutir aux résultats scientifiques, nous avons convoqué la sociocritique et l'anthropologie comme des compétences d'expertise.

Mots-clés : Famille, fils, identité, mère, père.

THE IDENTITY OF THE GENITORS IN SON OF PRELAT BY ARMAND CLAUDE EBANDA

Abstract: The present study is an analytical look at social, family or clan relationships, in particular, the relationships of the family trio or the nuclear family between the father, mother and child in *Son of a Prelate* by Armand Claude Abanda. It is imperative to recognize that the mother in the imagination of the creative self or in the diegetic structuring is the allegory of maternal love and the duenna of the son. She also embodies the goodness of the African woman so sung about by several writers. The absence of the father is less condemned, because, completely ignoring the existence of the pregnancy and by extension the child. Which differentiates him from the colonial fathers or the missionary fathers who abandoned so many children and so many women in sub-Saharan Africa. The objective of such a study is to show that the prelate in the narration is a progenitor who is unaware of his descendants and who exercises his profession with complete honesty. He precisely embodies the common sense of endogenous prelates, but his vocation undermines the paternity or patrilineality of a child. To achieve scientific results, we used sociocriticism and anthropology as expertise skills.

Keywords: Family, son, identity, mother, father.

Introduction

Le monde est un macrocosme humain structuré par des microcosmes sociaux, claniques ou familiaux. Parmi les divisions des structures sociales, la famille est la plus patente. C'est le noyau fondamental de toutes les sociétés humaines. Si en Europe ou dans la sociologie européenne, on parle davantage de famille restreinte ou nucléaire, en Afrique subsaharienne ou dans d'autres régions du monde, on parlera de bonne grâce de la famille étendue, élargie ou communautaire, celle qui regroupe les esprits, les morts, les ascendants et les descendants collatéraux. En Afrique noire, le système de parenté ressemble à un vaste réseau qui s'étend horizontalement dans toutes les directions et qui contient tous les membres d'un groupe local donné. Ce qui signifie que chaque individu est le frère ou la sœur, le père ou la mère, la grand-mère ou le grand-père, le grand-cousin ou le petit-cousin, la grand-tante, le cousin, le beau-frère, l'oncle, la tante, ... Aussi, le système de parenté se développe verticalement en comprenant les défunts déifiés et les enfants qui vont naître (Jean Mbiti, 1972). En effet, notre réflexion s'articule autour de la famille, mais particulièrement sur l'identité du père et de la mère par rapport à l'enfant dans *Fils de prélat* d'Armand Claude Ebanda. Notre objectif est de définir les relations entre les auteurs des jours et la progéniture, justement, l'identité des géniteurs par rapport à l'enfant. En tant que centre culminant de toutes les sociétés hétérosexuelles, le trio familial, notamment le père, la mère et l'enfant, est un thème éternel, car plusieurs écrivains ont pris les rapports sentimentaux ou relationnels entre l'homme, la femme et l'enfant, en l'occurrence : Mongo Beti (1976), Lissia Jeurissen (2003), Valentin Mudimbe (1982), Ferdinand Oyono (1956), Mbumburwanze Shamba Nzapfakumunsi (2011), Yvonne Knibiehler et Régine Goutalier (1985), Henri Lopes (1990), Amandine Lauro (2007), Laurier Turgeon et Anne-Hélène Kerbirou (2002), Francis Bebey (1973),... Cependant, la présence du prélat dans le triangle familial, les techniques narratives, la transplantation de la sphère spatiotemporelle dans l'affabulation et la jonction entre le moi social, le moi créateur et la structuration diégétique sont des attraits particuliers qui justifient le choix du livre et du romancier.

Pour la bonne prise en compte de notre analyse ou du déchiffrement narratif, nous convoquerons la sociocritique, l'anthropologie structurale ou culturelle de Lévi Strauss. L'approche sociocritique de Régine Robin paraît intéressante puisqu'il s'agit de cerner et d'analyser les éléments de socialité. En réalité, pour organiser sa stratégie textuelle un auteur, pour dire un romancier, doit se référer à une série de compétences [...] qui confèrent un contenu aux expressions qu'il emploie. Il doit assumer que l'ensemble des compétences auquel il se réfère est le même que celui auquel se réfère le lecteur (U. Eco, 1985 :71). Notre réflexion s'articule autour d'une problématique, celle d'analyser l'identité des géniteurs par rapport à la progéniture. La question principale est la suivante : Quelle est l'identité des parents vis-à-vis de l'enfant dans l'imaginaire du romancier et dans le contenu diégétique ? Cette interrogation centrale est secondée par des questions subsidiaires ci-après : Quelle est la particularité de la mère dans la vie de l'enfant ? Quelle est l'image du père par rapport à l'enfant ? Notre étude a également pour dessein la lucidité ou la clarification des hypothèses de recherche ci-après :

-Dans la structuration diégétique, la mère serait une instance de bienséance ou légitime pour la procréation, une éducatrice ou conseillère.

-L'image du père serait complexe par sa double identité de géniteur et prélat par le fait que cette vocation est incompatible avec la paternité. Cette posture légitime l'incongruité parentale.

Notre article scientifique s'articulera autour de deux points : le premier prisera l'identité de la mère et le second, l'identité du père.

1. Ancrage théorique de l'étude

La relation ternaire père, mère et fils ou le noyau familial est le fondement de toute société humaine. Cette relation montre une relation verticale, solide entre ces différentes instances sociales. Ainsi, la sociocritique de Régine Robin est sollicitée à point nommé dans notre réflexion car, « la visée de la sociocritique, c'est le statut du social dans le texte et non le statut social du texte, c'est le statut de l'historicité dans le texte et non le statut historique du texte » (R. Régine, 1992 :97). C'est dans cette perspective liée au « statut du social dans le texte », qu'elle trouve ici son mérite. Régine Robin affirme, par ailleurs que le texte littéraire comprend une part d'esthétisation, d'élaboration formelle, à travers laquelle précisément l'art dit le social. Et Claude Duchet (1979 :3) soutient le point de vue de Robin et accepte que « toute création artistique est aussi pratique sociale, et partant, production idéologique, en cela précisément qu'elle est processus esthétique ». Ainsi, *Fils de Prêlat* est une énonciation fictive au service de la réalité sociale, un roman qui façonne des images topographiques, familiales et qui met en exergue la dialectique de l'homme et du lieu. Puisqu'il est question d'étudier le trio familial dans le roman à l'étude, raison pour laquelle nous convoquons aussi la théorie scientifique relative à l'anthropologie culturelle d'après l'anthropologue français Claude Lévi Strauss. En effet, selon le Robert [dico en ligne], « Ensemble des sciences qui étudient l'être humain en société. Anthropologie culturelle, qui étudie les croyances, les techniques, les institutions, les structures sociales ». Et, comme l'affirme S. Abdoulaye (2002 :24), « Une chose dont on a crédité Claude Lévi-Strauss, et sur laquelle repose en grande partie son prestige intellectuel, est la découverte d'une méthode scientifique originale d'étude des cultures humaines ». Après ce balisage méthodique, nous abordons l'identité ou l'image de la mère.

2. L'identité ou l'image de la mère

La mère est une femme qui a déjà donné naissance à au moins un enfant. C'est également une femme qui, par sa responsabilité, a pris le rôle et la place maternelle dans la vie d'un enfant. En effet, la mère est une partie intégrante de toutes les familles ou les sociétés hétérosexuelles. Sans qui la famille ne pourrait exister. En Afrique noire, notamment dans les lignées cognatiques ou dans la matrilinearité la mère assure l'existence et la garantie des enfants, mais les phalocrates et les misogynes érigent des tabous inviolables, c'est ainsi que l'oncle maternel se porte en chef de famille. Comme J-P. Ombolo (1990), E. Dongala (2010), H. Lopes (1990), A. Mabanckou (2010), A.C. Abanda dans *Fils de Prêlat* présente la mère comme une instance de bienséance ou légitime pour la

progéniture. Elle est également l'actrice de la copulation, de l'orgasme et de l'engendrement.

2.1. La mère : instance copulatrice et génitrice

Si la femme est l'allégorie de la beauté et de l'amour, elle est également une actrice du coït et de l'engendrement. Pour qu'il ait copulation, dans les couples hétérosexuels bien sûr, il doit y avoir un homme mais particulièrement une femme, notamment la mère. Par conséquent, la copulation conduit inévitablement à l'orgasme et à la gestation. Contrairement aux expressions des « excès sexuels » (A. Lauro, 2007 :49) et des « grossesses indésirables » (L. Jeurissen, 2003, p.30) c'est la notion de sexe « égalitaire » (Octavio Paz, 1971, p.27). Dans *Fils de prélat* d'A.C. Abanda, la femme est naturellement un personnage copulateur et géniteur. Dans l'extrait ci-dessous, la collégienne, « Juliana Bella » procure de l'orgasme à « Érico Kanga » :

Excuse-moi Juliana, mais nous ne sommes pas venus pour ça. -Alors, je t'écoute, riposta ironiquement la jeune fille. -Euh ... je te veux dans mes bras, annonça courageusement le jeune homme. -J'admire ton courage, Érico. Eh bien, je suis à toi. Ils s'embrassèrent d'abord timidement. Puis, les sens embrasés, leur baiser devint de plus en plus fougueux. Bientôt, l'hésitation fit place à un abandon total.

Abanda (2016 :28)

De cet extrait, découle la conception des prémices d'amour sexuel entre le jeune lycéen « Erico Kanga » et la jeune femme « Juliana Bella ». En effet, les deux amoureux se sont vus à l'école et les sentiments ont dominé les mises en gardes parentales. C'était justement à la sortie des salles « Midi avait sonné. Erico Kanga, dix-neuf ans, brillant élève en classe de philosophie. Dans la bousculade, une jeune collégienne le heurte, les deux jeunes gens se regardèrent dans les yeux pendant une fraction de secondes en esquissant chacun un léger sourire » (p.15-16). Cette rencontre amoureuse est le début d'une histoire fantastique et légendaire. Car elle a conduit sérieusement à un amour sexuel entre les deux élèves. Dans le déroulement diégétique, il ne s'agit pas d'un orgasme contre gré, d'un mariage contre nature ou arrangé, d'un amour endogamique ou intergénérationnel, mais d'un amour conscient, libidinal et volontaire entre deux jeunes gens. Les expressions, « je te veux dans mes bras », « Eh bien, je suis à toi » et « Ils s'embrassèrent d'abord timidement », témoignent de ce rapprochement amoureux et de cette volonté libidinale entre les deux conjoints. Pour dire que la jeune femme, Juliana Bella, n'est pas une instance métamorphosée, prostituée ou violée (Florence Stratton, 1994, p.45), il ne s'agit non plus d'une « sexualité honteuse entre deux espèces différentes » (Laurier Turgeon et Anne-Hélène Kerbirou, 2002 :2), mais d'une digne femme qui tombe, comme « Edna et Mam » (F. Bebey, 1973), sous l'enjôlement ou la cajolerie d'un homme. Ces rapports sexuels ou cet orgasme prémédité a pour conséquence logique l'engendrement. C'est dans cette logique ascendante ou descendante que Juliana Bella va donner naissance à un garçon : « Éric-Le-Bon-Samaritain ». Ainsi, après une valeur prégnante, une aposiopèse ou une ellipse déterminée de treize (13) ans, le narrateur

présente l'enfant de la jeune femme Juliana Bella qui a déjà treize ans : « Juliana avait un grand fils qui venait de fêter son treizième anniversaire » (p.45). Pour dire que la jeune femme est justement une instance génitrice. Dans le roman en étude, la mère est également l'allégorie de l'amour, car elle symbolise l'affectivité maternelle, voire la dilection.

-L'amour maternel : l'affection d'une mère pour un enfant

L'amour d'une mère pour sa progéniture est un sentiment naturel, inviolable et sans demi-mesure. En effet, la paternité peut être remise en question, mais la maternité est sans appel. C'est justement le fondement des sociétés matrilineaires, car la mère est une définition d'accouchement ou d'engendrement, de la féminité ou de la feminité (A. Ziethen, 2010) dans les romans africains. La mère est la thématique prégnante des écrivains africains francophones, notamment, Camara Laye (1953), Léopold Sédar Senghor (1945), Henri Lopes (1990). Chez A.C. Abanda, la mère est simplement l'allégorie de l'amour maternel ou d'affection. Juliana Bella définit son fils « Éric » comme sa raison d'être : « Tu as raison, Joseph. Malheureusement, j'ai toujours l'impression que ce garçon n'appartient qu'à moi seule et à personne d'autre. Te rends-tu compte qu'avant que nous ne nous aimions, mon fils constituait toute ma raison de vivre » (A.C. Abanda, 2016, p.85). Le jeune « Éric » est tout pour sa mère, c'est dans cette dilection que « Juliana Bella » le nomme « Éric-Le-Bon-Samaritain ». L'amour de l'enfant est même supérieur à l'amour qu'elle a pour son fiancé Mbappé. Dans les exemples ci-dessous, l'amour maternel est un leitmotiv narratif :

Il se remit ensuite à monologuer intérieurement. Ce fut une fois de plus le flash-back d'un passé cette fois plus émotif. Il pensa à la vie qu'il menait avec sa mère. Il apprécia la tendresse et tous les témoignages d'amour qui ressortaient des actes quotidiens de Juliana à son endroit. Il se rappela leur séparation d'il y a deux jours. Il avait l'impression de réécouter l'une de ses dernières phrases.

Abanda (2016 :137)

Pendant que Joseph Mbappé et Juliana attendaient le car, la mère d'Éric tomba évanouie. Mbappé la transporta dans une clinique, où elle fut réanimée difficilement. Pendant toute la journée, le docteur assista la mère d'Éric. Lorsqu'elle fut rapidement rétablie, vers dix-neuf heures, Joseph Mbappé la conduisit à la maison.

Abanda (2016 :161)

Il est à retenir que dans les deux exemples ci-dessus, l'amour maternel entre « Juliana Bella » et « Éric » dépasse le cadre habituel, il peut être défini en termes de dilection ou d'attachement spirituel. En effet, dans le premier exemple choisi et analysé, il s'agit d'une survivance de « Éric » donnée sous forme de monologue intérieur. Le terme « flash-back » définit le discours intérieur du personnage. Il est vrai que l'absence d'un être aimé motive sa valeur et ses bienfaits, mais également le regret et le vouloir le retrouver. C'est ainsi que « Éric » va à la recherche de son géniteur et rencontre des mésaventures. Une fois en difficulté, il pense généralement à la bienfaisance ou à la générosité de sa mère, pour dire l'amour que sa mère lui témoignait. L'expression, « Il

apprécia la tendresse et tous les témoignages d'amour qui ressortaient des actes quotidiens de Juliana à son endroit » est un témoignage de l'enfant pour l'affection de sa mère. Dans le second exemple analysé, Juliana Bella témoigne de son amour maternel envers son fils. Selon son entendement, l'amour de son fils est supérieur ou plus que celui de Mbappé son amant. Dans la structuration diégétique, la mère est également l'allégorie de l'instinct ou de l'intention.

-L'intention et l'instinct maternels

Dans plusieurs sociétés phallogocratiques, misogynes, machistes ou patrilinéaires, la femme est souvent relayée au second rang, répugnante dans les hémicycles traditionnels ou des lieux tabous, car elle est considérée par des croyances phallogocratiques comme un être impur et porteur de malheur ou de malchance (N. Boni, 1972 :23). On n'ignore et on rejette souvent sa pensée, son savoir, son apport ou sa personne. Marceline reconnaît ce rejet à son époque :

Dans les rangs mêmes plus élevés, les femmes n'obtiennent de vous qu'une considération dérisoire, leurrées de respect apparaît dans une servitude réelle, traitée en mineur pour nos biens, punies en majeur pour nos fautes, votre conduite avec nous fait horreur ou pitié !

P.A.C. de Beaumarchais (17845, Acte III, Scène 16)

Mais la sororité, le féminisme ou les sociétés matrilineaires placent la femme au centre de l'existence ou au centre de la perpétuation socioculturelle ou ésotérique. Pour Henri Lopes (1982), les femmes sont comme des museaux de bêtes, elles sentent le danger au loin. Elles transmettent également la tradition et enseignent aux générations futures les coutumes du clan. Dans la création littéraire d'Armand Claude Abanda, l'intention ou l'instinct de la femme est à prendre au sérieux. Pour s'en convaincre, analysons les séquences narratives ci-après :

Juliana Bella avançait vers la salle d'attente. Lorsqu'elle vit son fils, le menton soutenu par les deux mains, elle en fut presque apeurée. Elle se demandait ce qu'Éric pouvait bien faire à cette heure à l'usine. Il n'y était d'ailleurs jamais venu depuis que sa mère y travaille. « Cela ne peut être qu'un problème grave...

A.C. Abanda (2016 :100)

Sa mère, qui venait à l'instant de se réveiller, s'avança vers elle d'un pas rapide. A sa vue, Juliana pensa qu'elle avait deviné son secret. Il n'en était rien. Son imagination lui jouait encore des tours. Sa mère s'inquiétait plutôt au sujet de l'examen qu'elle devait passer ce matin-là... -Bonjour Juliana...-J'espère que ton moral est bon, continua sa femme en remarquant que l'air triste de sa fille.

A.C. Abanda (2016 :30)

Effectivement, dans cette œuvre littéraire, on assiste à une antilogie entre la mère et le fils au sujet du père. À cet effet, pour aller à la recherche de son père naturel, Éric, le

fils décide d'affronter Juliana Bella, la mère. C'est dans cette mesure que l'enfant va rencontrer sa mère au lieu de service. À son arrivée, la mère fait preuve d'instinct ou d'intention maternelle. Par son instinct maternel, « Juliana Bella » a compris l'intention de son fils. Les expressions, « Elle se demandait ce qu'Éric pouvait bien faire à cette heure à l'usine » et « Cela ne peut être qu'un problème grave », déterminent l'instinct et la grandeur du problème. Justement Éric vient voir sa mère pour la situation, l'orientation et la découverte de son père, le prêtre. Ensuite, dans le second passage, il ne s'agit plus de « Juliana Bella », mais de sa mère. Ce récit antérieur s'est déroulé à l'incipit du roman au moment où « Juliana » était au lycée et enceinte de son fils « Éric ». En fait, la mère se soucie toujours de la condition ou de la situation de son enfant. C'est dans cette logique maternelle que la mère de « Juliana Bella », analphabète de son état, s'inquiète pour la scolarité de sa fille. Outre la situation scolaire de « Juliana Bella », sa mère a compris son état d'âme. L'expression, « J'espère que ton moral est bon, continua sa femme en remarquant que l'air triste de sa fille », laisse deviner l'entendement de la mère sur la situation de son enfant. Si Armand Claude Abanda ne présente pas la mère comme détentrice d'une intention vive, il fait la peinture d'une mère éducatrice et conseillère.

-La mère éducatrice ou conseillère de l'enfant

Un des aspects primordiaux que nous voyons de la femme dans le roman francophone est d'abord celui de la femme vouée au silence, la femme emmurée, celle qui n'a aucun droit à la parole. Les représentations de ce personnage souvent en marge de la société, s'inspirent davantage des us et coutumes en vigueur dans nos sociétés. Lorsqu'on analyse de près la mère ou sa métonymie la femme, cette dernière n'a pas de statut, ni classe sociale, ni rang dans la société. Le marginal féminin se justifie parce qu'elle hérite d'emblée le rang ou le statut social de son mari. Cependant, qu'elle soit dans une famille pauvre, moyenne, riche, très riche ou hyper riche, l'éducation des enfants est sa fonction primordiale. Chez Armand Claude Abanda, la femme, justement sa métalepse la mère, est le prototype de l'éducation. Un être capable d'éduquer seul un enfant naturel ou adultérin. C'est le cas de « Juliana Bella » pour « Éric-le-bon-Samaritain » :

Tu sais Éric, actuellement, tu as dix-huit ans. Tu seras bientôt appelé à préparer et faire ta petite vie. Tu auras un foyer dont je ne ferai pas partie. Je ne serai donc plus avec toi. Tu ne t'occuperas que de ton foyer, de toi-même et, involontairement, tu me délaisseras. Ce sont les exigences de notre civilisation. C'est inévitable. Je ne serai pas toujours avec toi. De peur de rester seule, j'ai bien intérêt à m'éviter dans le futur une petite vie figée dans la solitude des quatre murs.

A.C. Abanda (2016 :81)

Juliana regarda un moment son fils disparaître et, soudainement d'avoir été dure avec lui. Elle décida alors d'arrêter le travail et de le rejoindre avant qu'il ne s'en aille comme il venait de le dire. Pour cela, elle alla prestement consulter son patron... Il était douze heures cinq minutes quand Juliana arriva chez elle. Son cœur battait beaucoup plus vite que d'habitude, animée d'une seule idée : retrouver son fils à la maison.

A.C. Abanda (2016 :105)

La portraiture de la mère chez A.C. Abanda est une métaphore ou une circonlocution de la mère africaine subsaharienne, car dans plusieurs sociétés bantoues ou nigéro-sénégalaises, la femme est la responsable de la conduite des enfants. C'est elle qui transmet aux enfants les règles du clan ou de la famille. Dans *Le lion et la perle* de Wolé Sonyika (1971), Sadikou, la première femme de Baroka, est un exemple d'une femme qui transmet la tradition ou la polygamie aux jeunes générations. Chez A.C. Abanda, c'est « Juliana Bella » qui transmet les règles de la société à son fils. Tradition biblique ou immanence africaine, « Juliana Belle » est consciente qu'un jour son fils le quittera pour fonder son foyer. Consciente surtout de cette logique anthropologique ou de cette morale sociétale, la mère dit à son fils « Tu auras un foyer dont je ne ferai pas partie », c'est logique et « Ce sont les exigences de notre civilisation ». Elle enseigne également à son enfant que ce fait est un acte involontaire et raisonnable. Si dans d'autres civilisations ou dans d'autres cultures millénaires, une famille clanique, élargie ou communautaire peut vivre dans une maison, dans les sociétés subsahariennes, les maisons sont construites en fonction des couples. Ensuite, « Juliana Belle » est consciente de ses actes ou agissements envers son fils. Raison pour laquelle après une antinomie avec son enfant au lieu de son travail, cette dernière décide volontairement de cesser son travail pour rejoindre et conseiller son enfant de ce périple voyage à la recherche de son père, à l'instar d'André Leclerc (H.Lopes, 1990) qui part à la quête de son père en France. Dans une étude, nous affirmions : « Le père occupe une place privilégiée dans le rameau familial. Son image est positive et valorisante. Ainsi, être amputé d'un tel personnage pour le fils, c'est se priver à l'évidence d'une partie de lui-même, de son identité, de son âme et être contraint à un mal-être existentiel » (J.B Antsué, 2014 :27) Ainsi, dans *Fils de prélat* d'Armand Claude Abanda, la mère est une instance bienfaisante ou bienfaitrice vis-à-vis de la progéniture. La mère est une partie prégnante de la copulation, de l'engendrement, de l'affection maternelle, de l'instinct féminin ou de l'intention maternelle, de l'éducation et du bien-être familial. Cependant l'on ne pourrait parler de la mère sans pourtant évoquer le père dans une société hétérosexuelle.

3. L'identité ou l'image du père

Si dans les sociétés matrilineaires ou cognatiques, la mère est au centre du noyau clanique ou familial, dans les sociétés patriarcales ou patrilineaires, l'homme est le maître absolu ou le chef de la famille. D'ailleurs les sociétés phallogocratiques ou matrilineaires écartent la femme pour placer l'oncle au-dessus de la famille ou du clan. Pour dire que l'homme est le chef de la famille, notamment le guide. A.C. Abanda présente un homme dans ses multiples facettes, notamment, un géniteur inconscient, qui abandonne une femme enceinte et qui ne peut pas assumer la paternité d'un enfant.

3.1. *Le géniteur inconscient ou ignorant*

L'amour charnel ou le flirtage entre le jeune lycéen « Erico Kanga » et la jeune collégienne « Juliana Bella » est un sentiment réel, loin d'être une copulation contre gré ou contre nature. Mais le jeune homme est qualifié d'inconscient ou d'ignorant parce qu'après

le flirtage, le jeune ne savait pas que la jeune femme était enceinte. L'inconscience ou l'ignorance d'Erico Kanga est pertinente dans les séquences narratives suivantes :

Elle regarda Érico droit dans les yeux. Puis quelques secondes plus tard, deux petites larmes coulèrent le long de ses deux joues. Elle voulut lui livrer son secret qui, au fond, le concernait aussi. Mais elle n'en eut point le courage. –Qu'est-ce que tu as, Julian, demanda avec peine le jeune homme. –Je... je ne sais pas. Je pleure pour rien...

A.C. Abanda (2016 :33)

Eminence Érico Kanga, veuillez croire l'expression de notre profond respect. Cependant, avez-vous été choqué lorsque vous avez appris que vous aviez un fils ? – Pas choqué, mais plutôt surpris... On est choqué quand on se retrouve en face d'une situation désagréable, où l'on peut se sentir coupable. Or je n'ai rien à me reprocher. Au moment où je quittais Obala, il y a dix-huit ans pour Ngaoundéré, j'étais parti « incognito ».

A.C. Abanda (2016 :191)

Si on analyse de fond en comble la trame diégétique, le « Cardinal Erico Kanga » est moins ou ne pourrait être condamné dans cette situation. À en croire, il est question d'analyser avec minutie son statut vis-à-vis de son enfant ignoré. On peut dire que dans la première séquence narrative déchiffrée, le futur prélat rencontre la future mère d'Éric qui est enceinte mais cette dernière ne dit pas au géniteur. Les expressions, « Elle voulut lui livrer son secret qui, au fond, le concernait aussi. Mais elle n'en eut point le courage » et « Je... je ne sais pas. Je pleure pour rien », innocentent le géniteur d'une culpabilité. Contrairement aux Missionnaires européens et aux Colons qui ont abandonné consciemment des femmes et des enfants en Afrique noire comme le signifient Jeanne-Marie Kambou-Ferrand (1995), Henri Lopes, (1990) et autres, Erico Kanga ignorait complètement l'existence de la grossesse et même de son fils, car il n'a jamais été informé par sa conjointe. Dans la seconde séquence narrative choisie et analysée, le « Cardinal Erico Kanga » confirme avec enthousiasme son innocence dans cette situation chaotique par rapport à son métier. En effet, dix-huit ans plus tard, le lycéen « Erico Kanga » est devenu cardinal, le jeune Éric-le-bon-samaritain a dix-huit ans et la jeune collégienne « Juliana Bella » est devenue une grande femme. Après cette rencontre désagréable du trio familial, le cardinal Erico Kanga n'est pas choqué mais surpris par cette apparition soudaine d'un jeune homme qui prétend être son enfant. La phrase suivante « Au moment où je quittais Obala, il y a dix-huit ans pour Ngaoundéré, j'étais parti « incognito » témoigne de son incognito. Mais le prélat reconnaît avoir des relations intimes ou un coït avec Juliana Bella quand il était au lycée dix-huit ans plus tard. Pour dire que pendant cette longue période, « Éric-le-bon-samaritain » a souffert de l'absence de son père ou de l'amour paternel.

-L'absence d'amour paternel et du père

Dans les aires où le patriarcat, la phallocratie ou l'agnation bat son plein, vivre sans père devient une existence infernale. Dans la narration d'Armand Claude Abanda, l'indication temporelle ou l'ellipse temporelle déterminée « dix-huit ans » détermine l'amplitude temporelle de l'absence paternelle ou de l'amour du père pour Éric. Le récit ci-après dépeint l'absence d'un père pour un enfant :

Juliana avait un grand fils qui venait de fêter son treizième anniversaire. Pendant près de quatorze ans, elle avait tenté de retrouver le père de son fils. Elle était allée neuf fois à Douala, mais en vain. Ce fut une véritable odyssée. Mais inlassablement, elle continuait à chercher le père de son enfant.

A.C. Abanda (2016 :45)

Excepté quelques rares femmes ou quelques rares féministes, les sociétés subsahariennes sont ancrées dans la tradition millénaire qui place la femme au second plan. La parité et l'égalité des chances entre l'homme et la femme sont des expressions vaines et comiques, car la hiérarchisation naturelle de la société est un fait divin. La femme européenne et la femme subsaharienne se distinguent par la philosophie ou la vision de la féminité. Pour dire que les hémicycles traditionnels ou ésotériques sont et seront toujours des aires taboues pour la femme. À cet effet, vivre dans les sociétés subsahariennes est tributaire du respect de la morale établie. Par conséquent, vivre sans père est une négation de la vie. Dans ce récit, le jeune Éric-le-bon-samaritain a treize ans comme l'indique le discours du roman, mais jusqu'à l'explicit du roman il a dix-huit ans sans reconnaître réellement son père. L'enfant a enduré plusieurs années sans voir son père et le regard du monde définissent la honte et la tristesse de ce dernier. Cette souffrance et cette absence ont une fin plus ou moins désagréable : « Le cardinal Erico Kanga, qui écoutait attentivement mademoiselle Bella, écarquilla les yeux, puis devint blanc comme neige un moment et réalisa avec certitude qu'il s'agit de lui. Il continua à écouter l'interrogatoire » (A.C. Abanda, 2016, p.179). Le jour de la rencontre est solennel. Quand on pose la question au prélat : « Eminence, saviez-vous que vous aviez un fils ? Il répond catégoriquement –Absolument pas (p.180). Cette absence pousse le jeune Éric à aller à la recherche de son père biologique.

-La recherche d'un père ou géniteur

La recherche d'un père est une récurrence des personnages des périodes coloniale et postcoloniale en Afrique noire. Après Ferdinand Oyono (1956), Francis Bebey (1973) et Henri Lopes (1990), A.C. Abanda aborde la thématique avec dextérité. Cependant, chez A.C. Abanda, il ne s'agit pas d'un Colon européen, d'un missionnaire belge au Congo comme le signifie Amandine Lauro (2007) ou d'un regard d'une paysanne lobi sur sa vie au temps colonial à la Haute-Volta coloniale (Jeanne-Marie Kambou-Ferrand, 1995), mais d'un prélat endogène qui ignorait totalement la situation ou l'existence de l'enfant. La relation père/fils n'est pas toujours conflictuelle dans l'espace littéraire africain. Elle est verticale. Cette verticalité justifie la figuration du père comme symbole de l'autorité, de

l'éducation. Le fils n'a aucun jugement à formuler à l'endroit du père. Le regard qu'il porte sur son géniteur est celui de la déférence. Conscient de sa situation patrilinéaire dans une aire patriarcale, le fils va à la recherche de son père naturel :

Je veux dire que depuis dix-huit ans, tu me caches mon père. Tu ne veux pas me dire qui est mon géniteur et où il est. Tu m'as toujours raconté qu'il est parti pour un très long voyage dont tu n'as jamais connu l'issue. Pourtant la vérité est que tu sais où il est actuellement, ce qu'il fait, et je crois savoir moi aussi ce qu'il fait. Je suis prêt à parier que j'ai déjà parlé avec lui... --Je t'ai déjà dit mille fois que je ne sais pas où se trouve ton père...-Tu le sais maman, tu le sais tellement bien... -Éric, si tu connais ton père et ce qu'il fait, dis-le moi et nous irons le chercher ensemble...

A.C. Abanda (2016 :101)

Éric s'en alla prestement. Arrivé chez lui, il rangea sa chambre et se mit à faire son sac. Puis, il prit un bain rapide et décida de laisser un mot à sa mère. « Maman, je regrette vraiment de te désobéir. Mais, c'est plus fort que moi. Comprends-moi, maman. Je reviens dans deux jours. Je te ferai le compte-rendu de mon voyage dès mon retour. Il fallait bien que ça arrive un jour...

A.C. Abanda (2016 :114-115)

Dans les espaces subsahariens où le patriarcat ou l'agnat domine sur toutes les sphères spatiotemporelles, socioculturelles, ésotériques ou héréditaires, l'absence d'un père est un défi manifeste. En effet, dans les textures choisies et analysées ci-dessus, le fils ignoré de son père décide d'aller à la recherche de son vrai géniteur. À la page 101, le fils se révolte contre sa mère qui, depuis dix-huit ans, répète la même phrase « il est parti pour un très long voyage dont tu n'as jamais connu l'issue ». Cependant, au cours d'un voyage à « Ngoundéré », « Juliana Bella » et son fils se sont rendus à l'église où le père d'« Éric-le-bon-samaritain » est prêtre. Une fois dans l'église, l'enfant se fait remarqué par l'assistance et l'évêque. À la question de l'évêque : « Tu voulais me parler, jeune homme ? », l'enfant balbutie « Euh... Non...Plutôt oui ». Par conséquent, l'intuition de l'enfant ayant deviné son père s'avère avérée. Mais après plusieurs péripéties inconvenantes ou plusieurs mésaventures, la mère et l'enfant quittent la ville très tard la nuit à l'insu de tout le monde y compris le prêtre. Après analyse de cette fuite nocturne, le jeune homme se rend compte que le prêtre est son vrai père. L'expression, « la vérité est que tu sais où il est actuellement, ce qu'il fait, et je crois savoir moi aussi ce qu'il fait », confirme l'intuition de l'enfant. Ensuite, à la page 114, l'enfant décide de laisser un mot à sa mère et voyage pour « Ngoundéré » à la recherche de son père. En réalité, le garçon est rassuré du lien qui les unissait, lui et le prêtre. C'est dans cette logique paternaliste ou de l'odeur du père que l'enfant va découvrir son géniteur. Mais la rencontre est moins agréable, tout comme celle d'André Leclerc et du commandant Leclerc (H.Lopes, 1990).

-La rencontre inconvenante d'un père

Le père est un simple mot ou une simple expression nominale s'il n'y a pas d'amour, de reconnaissance familiale ou du rapprochement entre le géniteur et la

progéniture. Dans *Fils de prélat*, l'intrigue principale de l'œuvre est la recherche d'un père, mais la rencontre de ce dernier engendre d'autres péripéties, car c'est une rencontre traumatisante pour certains et problématique pour d'autres. Si le fils est content de rencontrer son vrai père, le père est alors surpris pour la présence d'un fils. Dans les extraits narratifs suivants, la rencontre entre le fils, « Éric-Le-Bon-Samaritain » et le prélat, le père « Erico Kanga » est infamante :

Deux minutes de silence s'écoulèrent. Le jeune homme semblait bien décidé à donner un sens à l'odyssée qu'il vivait depuis la veille, en annonçant au cardinal qu'il était son fils. Mais, quelque chose d'incompréhensible le bloquait. Il n'avait pourtant que quatre mots à dire au prélat et dans un ordre très précis : « je suis votre fils ». Il semblait décidé à parler enfin. Il ouvrit la bouche. Mais au moment de dire les quatre mots qu'il avait prémédités, il se contenta plutôt de lâcher, à la dernière seconde et très timidement, quatre autres relevant d'un contexte tout à fait différent –La police me poursuivra.

A.C. Abanda (2016 :129)

Euh... Le problème était délicat. J'y avais déjà pensé et je voulais bien le faire. Mais, vous savez... j'avais peur d'un scandale. Non seulement j'allais blesser mon fils en lui annonçant qu'il avait un père pas comme les autres, c'est-à-dire un évêque, mais surtout j'avais peur de briser la vocation du cardinal. J'avais également peur de blesser l'opinion publique.

A.C. Abanda (2016 :190)

En analysant de près cette rencontre entre le père et le fils, il est important de dire que « Erico Kanga », le père et « Éric », le fils sont davantage émotionnés et surpris, « Éric-Le-Bon-Samaritain » est surpris d'avoir un père prélat, un homme de Dieu, qui ne pourrait déclarer une paternité et le père, le prélat « Erico Kanga » étonné d'avoir un fils qui a plus de dix-huit ans. En réalité, dans le premier extrait narratif interprété, « Éric » voyage pour « Ngoundéré » pour rencontrer son père qui l'ignore en tout et pour tout. Une fois dans le sanctuaire, il rencontre le prélat qui le reçoit en toute humanité. En fait, il venait justement pour annoncer « au cardinal qu'il était son fils. Mais, quelque chose d'incompréhensible le bloquait ». Ce qui bloque le jeune homme, ce n'est pas la personne du prélat, mais plutôt sa personnalité. Il est facile de demander une aide matérielle ou spirituelle au prélat que de lui annoncer ou avouer prestement que je suis ton fils naturel ou biologique. C'est dans cette logique de distance sociale ou de considération ecclésiastique que le jeune Éric repart à « Douala » sans livrer son secret au Cardinal. Dans le second extrait décelé, la délicatesse de la situation ou de la relation père-fils se fait montre au jour. Justement, « Euh... Le problème était délicat » et qualifié de scandale, car « Juliana Bella » avait peur du scandale. Elle craignait le choc partout, c'est-à-dire choquer son fils, le prélat et la conscience collective. L'expression, « J'allais blesser mon fils en lui annonçant qu'il avait un père évêque, mais surtout j'avais peur de briser la vocation du cardinal. J'avais également peur de blesser l'opinion publique », témoigne de la substance miteuse de la rencontre entre le fils et le père prélat. Ainsi, l'opinion publique

sera choquée parce que le cardinal « Erico Kanga » est un homme de Dieu respecté par rapport à sa vocation, au sacerdoce, à son rang ecclésiastique, à son assistance et à son humanisme envers les fidèles de l'église.

3.2. *L'incongruité parentale ou paternelle*

Excepté les prêtres ou les pasteurs orthodoxes et autres dignitaires des églises dites protestantes ou de réveil qui assument la paternité, les prélats de l'église catholique classique ne se marient jamais et encore moins avoir des enfants. Le respect de ce principe ecclésiastique est un honneur et une dignité pour les serviteurs de Dieu. Le Cardinal « Erico Kanga » ne va pas à l'encontre de cette disposition spirituelle jusqu'au jour où « Éric » apparaît. À lire en toute compétence dans les passages suivants, le prélat n'assume pas la paternité :

Ses soupçons venaient enfin d'être confirmés. Il était fier de savoir enfin avec certitude qui est son père. Mais il était également conscient du fait que jamais son géniteur ne jouera véritablement son rôle de père à son égard, étant donné sa condition ecclésiastique. Éric était donc tout à coup pris entre le marteau et l'enclume, à cheval entre la satisfaction et l'insatisfaction, tiraillé à la fois par la joie et la hargne, bousculé simultanément par deux mots forts : partir ou rester.

A.C. Abanda (2016 :108-109)

Après un moment de silence, le président libéra le prélat. Il ressentait l'émotion de l'assistance qui lui témoignait tout son respect et ses encouragements. Car, ceux-ci comprenaient parfaitement dans quelle situation délicate il se trouvait : homme d'Eglise se retrouvant père d'un enfant, c'est embarrassant, très embarrassant même.

A.C. Abanda (2016 :182)

La prêtrise catholique est parmi les vocations qui n'admettent pas le mariage et la paternité. Dans cette perspective relationnelle, être la femme ou l'enfant d'un prélat est un scandale « prémédité ». En effet, la confirmation ou la certitude de la paternité du prélat est une inconvenance ou un sacrilège contre les règles établies. Le sémantisme des paroles d'Éric selon lequel « il était également conscient du fait que jamais son géniteur ne jouera véritablement son rôle de père à son égard, étant donné sa condition ecclésiastique » réaffirme l'incongruité de la descendance d'un prélat. Pour dire que son métier est une allégorie de l'interdiction de la descendance. Dans l'autre passage choisi et analysé ci-dessus, l'auteur décrit le procès du jeune homme « Éric », car ce dernier est accusé de vol et d'appartenance à un gang létal. La situation est très embarrassante, car dans une circonstance où le prélat devient père, l'assistance et les fidèles de l'église sont traumatisés. L'expression, « Il ressentait l'émotion de l'assistance qui lui témoignait tout son respect et ses encouragements », témoigne du respect accordé au serviteur de Dieu. Et l'expression, « homme d'Eglise se retrouvant père d'un enfant, c'est embarrassant, très embarrassant même », définit l'incongruité de la paternité d'un homme de Dieu. Il est important de souligner que selon la conception du prélat, il peut accepter l'enfant, car c'est un être humain, mais pas la paternité de ce dernier. La mère est rassurée car son fils a

retrouvé son géniteur et l'enfant accepte le père et la paternité du prélat. Cependant, à l'explicit du roman ou au dénouement de l'intrigue diégétique, le fils de prélat, « Éric-Le-Bon-Samaritain », veut âprement devenir également un prélat comme son père.

-Le prélat : logique héréditaire du père en fils

Le système patriarcal, agnatique ou phallocratique place l'homme, notamment le père au-dessus de tout. Il est le guide, le judiciaire, l'autorité, le garant des sphères abstruses ou sibyllines et le modèle ou le prototype de sa descendance. Contrairement aux familles ou aux lignées matrilineaires où le neveu succède à l'oncle, la logique de tel père tel fils en Afrique noire se fait ressentir dans les familles ou les lignées patrilineaires, car le fils succède immédiatement à son père. Pour mettre en évidence cette logique héréditaire, A.C. Abanda crée un personnage à la fois allégorique et situationnel, notamment l'homme de Dieu, autrement dit, le prélat. Comment mettre le bon sens héréditaire de tel père tel fils entre un enfant et un père prélat ? Dans les segments narratifs ci-après le père modèle ou prototype est manifeste :

Monsieur, êtes-vous content d'avoir trouvé votre père naturel après tant de recherches ? Je suis comblé. Mais à quel prix ? J'ai trop souffert pour en arriver là. – Avez-vous été déçu d'apprendre que votre père est un prélat ? – Au départ, je l'avoue oui. Mais aujourd'hui, c'est pour moi un honneur. Mon état de fils de prélat m'amène d'ailleurs à avoir une idée précise du destin qui m'attend.

A.C. Abanda (2016 :192)

Eminence, vous permettez que je parte avec vous ? Je voudrais dès aujourd'hui être au service de Dieu et devenir comme vous. –Avez-vous longtemps réfléchi avant de prendre cette décision ? – Oui, Eminence. –Alors venez. – Maman, je vais avec lui. Je ne t'oublierai jamais. Je ne suis que mon destin, ajouta, Éric, en embrassant sa mère.

A.C. Abanda (2016 :193)

Si les missionnaires européens envoyés en Afrique noire, notamment au Congo, au Cameroun, au Gabon et en République Démocratique du Congo (RDC) étaient au service de l'administration coloniale (la lettre ou le discours du Roi Léopold II aux missionnaires envoyés au Congo est un exemple) et ont abandonné les femmes et les enfants adultérins, les prélats endogènes sont réellement au service de la mission catholique et des fidèles. Dans cette œuvre romanesque, le romancier camerounais dépeint l'image favorable d'un prélat. Dans le premier segment narratif ci-dessus, le fils affirme ouvertement son destin de devenir prélat comme son père. Cependant, l'expression « mais à quel prix. J'ai trop souffert pour en arriver là » est due non seulement à l'absence d'un père mais également au secret de sa mère qui ne voulait pas dire exactement l'identité de son père. Pour dire que l'enfant a presque cherché ou trouvé son père seul. À la rencontre de son père, prélat de son état, le fils se fixe déjà un destin ecclésiastique : « Mon état de fils de prélat m'amène d'ailleurs à avoir une idée précise du destin qui m'attend ». Dans le second segment, le moi créateur décrit le départ de l'enfant avec son père. En effet, vu le comportement de l'homme de Dieu, ses attitudes bienfaitrices envers les souffrants, son

humanisme de bon cœur, sa générosité, le respect accordé à sa personnalité et ses actes salutaires envers « Éric » lui-même, le jeune homme décide volontiers de devenir également un homme de Dieu au service des gens. C'est ainsi qu'à l'explicit du roman, le jeune homme « Éric » déclare que « Je voudrais dès aujourd'hui être au service de Dieu et devenir comme vous » et le prélat réplique : « –Avez-vous longtemps réfléchi avant de prendre cette décision ? ». Les raisons évoquées ci-dessus définissent l'engouement d'Éric qui affirme avec aisance que « Je ne suis que mon destin ». En réalité, le destin est souvent inspiré par un modèle, un prototype ou un guide, car à la phase transformatrice du roman, « Éric » était attiré par le métier d'avocat, parce que son beau-père « Joseph Mbappé » en était un et célèbre. Mais l'admiration du prélat est supérieure à celle de l'avocat.

Conclusion

Au terme de cette réflexion portant sur l'identité du père et de la mère par rapport à l'enfant dans *Fils de prélat* d'Armand Claude Abanda menée sous les compétences sociocritique, anthropologique, nous avons détaillé l'objectif de recherche et les hypothèses de travail. En effet, nous avons structuré notre travail en deux points. Dans le premier point, nous avons décelé l'image ou l'identité de la mère par rapport à l'enfant. Évidemment, dans toutes les sociétés hétérosexuelles, la mère ou sa métonymie la femme est une instance copulatrice, orgasmique et génitrice. Par son attirance ou son élégance corporelle, elle procure l'orgasme à l'homme et donne naissance à un enfant. Selon la conception du moi créateur, la mère est une allégorie ou un symbole de l'amour maternel ou de l'affection pour un enfant. Son intention ou son instinct contrôle et oriente la vie de l'enfant. La mère est également une image ou une actrice de l'éducation. Ainsi, dans l'œuvre en étude, la mère est un être bienfaisant et salutaire. Elle incarne la bienséance et l'humanisme intégral. La représentation magnifique de la mère par cet auteur est une influence du cadre familial du moi social et des mères subsahariennes. Cependant, le père présente une identité quelque peu complexe. En effet, il est à la fois père et prélat. Dans la progression diégétique, le père est décrit en termes de géniteur inconscient ou ignorant, car il ignore l'existence de la grossesse et de la progéniture. Ce qui engendre malheureusement l'absence du père auprès de l'enfant. Tout enfant, surtout du sexe masculin, finit toujours par demander son père si ce dernier ne se présente pas. Cette absence pousse l'enfant à aller à la recherche de son géniteur, mais la rencontre entre l'enfant et le père est de contre nature, car le métier du prélat interdit la descendance. Ce qui est important dans cette œuvre c'est la logique héréditaire du père en fils. Ainsi, nous avons ici et maintenant la peinture bienfaisante d'un homme de Dieu. Cette description merveilleuse du cardinal définit le cadre humaniste des ecclésiastiques ou des prélats endogènes aux antipodes des missionnaires coloniaux. Enfin, cette œuvre présente également le cadre pertinent de la structure familiale en Afrique subsaharienne. L'absence d'un membre crée de bonne grâce le traumatisme et la vacuité.

Références bibliographiques

- ABANDA, A. C. (2016). *Fils de prélat*, Yaoundé, Clé
- ANTUE, J.B. (2014). « Aspects esthétiques du métissage dans *Le chercheur d'Afriques* d'Henri Lopes », *La Tortue verte*, Revue en lignes des littératures

- francophones, cycle sur les écritures complexes, Première séquence : L'Un, Le Double, Le Multiple, pp 23-31.
- BEAUMARCHAIS, P. A. (1745). *Le Mariage de Figaro*, Pais, Hachette.
- BEBEY, F. (1973). *La poupée ashanti*, Ed. Clé, Yaoundé.
- BONI, N. (1972). *Crépuscule des temps anciens*, Paris, Présence Africaine.
- ECO, U. (1985). *Lector in fabula*, trad. Fse, Paris, Gresset.
- JEURISSEN, L.(2003). « Que le métis s'appelait mulâtre. Société, droit et pouvoir coloniaux face à la descendance des couples eurafricains dans l'ancien Congo-Belge. Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia.
- KAMBOU FERRAND, -J.-M. (1995). « Souffre, gémis, mais marche. Regard d'une paysanne lobi sur sa vie au temps colonial ». La Haute-Volta coloniale. Témoignages, recherches, regards. Ed. Gabriel Massa et Georges Madiéga. Paris, Karthala, pp147-156.
- LAURO, A. (2007). « Anxiété, critiques et offensives contre les ménagères et le concubinage interracial en situation coloniale : L'exemple du Congo Belge (1908-1918) » Perspectives historiques sur le genre en Afrique. Ed. Odile Georg. Paris, L'Harmattan, pp33-58.
- LAYE, C. (1953). *L'Enfant noir*, Paris, Plon.
- LOPES, H. (1982). *Le pleurer-Rire*, Paris, Présence Africaine.
- LOPES, H.(1990). *Le Chercheur d'Afriques*, Paris, Seuil.
- MABANCKOU, A. (2010). *Demain j'aurai vingt ans*.
- MBITI, J. (1972). *Religion et philosophie africaines*, Yaoundé, Ed. Clé.
- OMBOLO, J-P, (1990), *Sexe et société en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan.
- PAZ, O. (1971). *Conjonction et disjonction*, Paris, Gallimard.
- REGINE, R. (1992). « Pour une socio-poétique de l'imaginaire social » in La politique du texte : enjeux sociocritiques, Presse universitaire de Lille, p. 95-96.
- SEDAR, S. L.(1945), Chants d'ombre.
- STRATTON, F.(1994), Contemporary African literature and the politic of Gender, Londres, Routledge.
- SYLLA, A.(2002). « Anthropologie, structuralisme et pseudo-science : Diop, lecteur, de Levis-Strauss », *Baobab*, numéro thématique ,pp 23-38.
- TURGEON, L. et KERBIRIOU A.-H, (2002). « Métissage, de glissement en transfert de sens », *Regards croisés sur le métissage*. Fd. Laurier Turgeon. Québec : Presse de l'Université Laval, pp.1-20.
- ZIETHEN, A ,(2010) *Géo/Graphie : la poétique de l'espace (Post) Colonial dans le roman Sénégalais et Mauricien au féminin*, Thèse de Doctorat, Université de Toronto.

Attestation de publication

Soumission 03/09/2024

Publication : 01/12/2024



IDENTITY AND FORCE CRITICAL METAPHORS IN LEWIS CAPALDI'S SONGS *BUISES AND SOMEONE YOU LOVED*

Lallé Michaël ZOUBA

Laboratoire des Langues, Littératures et
Civilisations Anglophones (LaLiCA)
Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso
ORCID iD : 0009-0007-2700-2398

michael.zouba@gmail.com

Abstract: Identity is what a person or a group is. Force is violence or strong influence. A critical metaphor is the linguistic, conceptual and pragmatic characterization of metaphorical language from the triple perspective of metafunctions, conceptual metaphors and tools borrowed from Critical Discourse Analysis. The corpus consists of two song lyrics from Lewis Capaldi's repertoire. The data are the metaphorical language related to force and they are in bold. The metaphorical language was analyzed at the linguistic, conceptual and pragmatic levels. The discussion that follows shows that the metaphorical language in Lewis Capaldi's songs *Bruises* and *Someone You Loved* is a vehicle through which the singer expresses his identity.

Keywords: critical, force, identity, metaphors, song.

IDENTITÉ ET MÉTAPHORES CRITIQUES DE LA FORCE DANS LES CHANSONS *BUISES* ET *SOMEONE YOU LOVED* DE LEWIS CAPALDI

Résumé : L'identité est l'essence d'une personne ou d'un groupe. La force se définit comme la violence ou une forte influence. Une métaphore critique est la caractérisation linguistique, conceptuelle et pragmatique du langage métaphorique faite dans une triple perspective : celle des métafonctions, des métaphores conceptuelles et d'outils empruntés à l'Analyse Critique du Discours. Le corpus est formé des paroles de deux des chansons de Lewis Capaldi. Les données sont le langage métaphorique lié à la force et elles sont en gras. Le langage métaphorique a été analysé pour ses aspects linguistique, conceptuel et pragmatique. La discussion révèle que le langage métaphorique dans *Bruises* et *Someone You Loved* de Lewis Capaldi sert de moyen d'expression de l'identité du musicien.

Mots-clés : chanson, critique, force, identité, métaphores.

Introduction

Lewis Capaldi is a singer and songwriter from Scotland. He was born on October 07, 1996. His first single *Bruises*¹ has won more than 25 million plays on Spotify and his song *Someone You Loved* won the BRIT AWARDS 2020². Critical Metaphor Analysis is a theory

¹ <https://genius.com/artists/Lewis-capaldi>

² <https://www.youtube.com/watch?v=UGsYyHU7XKs>

according to which a metaphor embeds linguistic, conceptual and pragmatic meanings as J. Charteris-Black (2004) and W. Li (2016) note. Identity serves to define and single out human beings according to D. Oyserman et al. (2012). One of the definitions of force is strong influence or strong effect in Y. Hong & S. Wei (2019:1285). J. A. Cuddon (2013: 432) defines metaphor as “a figure of speech in which one thing is described in terms of another.” This research paper aligns with J. A. Cuddon (2013: 432) in his definition of metaphor. This research paper aims at describing the way identity is expressed through force critical metaphors in Lewis Capaldi's songs *Bruises* and *Someone You Loved*. The main research objective is the identification of metaphorical language related to force in Lewis Capaldi's songs *Bruises* and *Someone You Loved*. The first specific research objective is the description of the linguistic, conceptual and pragmatic aspects of the select metaphorical language in Lewis Capaldi's selected songs. The second specific research objective is the discussion of how the singer's identity is expressed through force critical metaphors in two of his songs. The main research question is: what metaphorical language related to force is found in Lewis Capaldi's songs *Bruises* and *Someone You Loved*? The two specific research questions are: how is the metaphorical language related to force described linguistically, conceptually and pragmatically in Lewis Capaldi's selected songs? And how is the singer's identity expressed through force critical metaphors in the selected songs? The main research hypothesis is: there is metaphorical language related to force in Lewis Capaldi's songs *Bruises* and *Someone You Loved*. The first specific research hypothesis is: force metaphorical language is materialized linguistically, conceptually and pragmatically in Lewis Capaldi's selected songs and the second is: the discussion of force critical metaphors reveals the singer's identity in the selected songs. This paper is outlined as follows: after the introduction, core concepts are discussed in Section 1, the theoretical framework in Section 2, data presentation and analysis in Section 3, the results and the discussion in Section 4, followed by the conclusion and the reference list.

1. Clarifying Core Concepts

This section discusses the concept of force, in Sub-section 1.1, tackles the concept of identity in Sub-section 1.2 and deals with metaphor in Sub-section 1.3.

1.1. Defining Force

Force can be defined as the protocol through which a predator catches a prey, controls it and kills it according to E. Canetti (1973). When a cat seizes a mouse and carries it to its mouth, force is at play. The cat-mouse interaction dynamics discussed in E. Canetti (1973) is a graphic illustration of force. He also discusses the mouth symbolism as the prison prototype. A cat that carries a mouse to its mouth destroys any hope left for that mouse to escape. The mouse is trapped with no space and no time to maneuver for escape. Another aspect of force is that it is not always physical. Y. Hong & S. Wei (2019) define the concept of force in various ways. One of them is related to violence or physical force discussed in the paragraph above. Force may manifest as a strong influence. A political figure may exert force on his/her audience by presence or by word. Y. Hong & S. Wei (2019) equate force and

power. They note that a powerful thing or a powerful person “has a lot of influence on how things happen” and words can have such a power by appealing to emotions. Language has force and so do metaphors. J. Charteris-Black (2004: 34) notes that metaphors “constrain people’s beliefs and actions” and M. Burdelski (2020: 29) points that emotions are “conveyed through voice, facial expression, gesture, touch, and other semiotic modalities in socially situated interaction”. Metaphors, through language, serve to influence and emotions come handy for that purpose. Voice is used to convey those emotions and song lyrics, as instantiations of language use, can act as emotion-arousers.

1.2. *Characterizing Identity*

J. C. Richards & R. Schmidt (2010: 268-269) take into account four research fields, namely sociocultural theory, postmodernism, feminist linguistics and critical applied linguistics to characterize identity. For them, identity is linked to “self-image” and “awareness of self”. Self-image is the way a person perceives himself/herself. Awareness of self enables the person to view himself/herself as a separate entity and at the same time as a member of a specific group. For them, identity is echoed in “age, gender, ethnicity, experience...”. D. Oyserman *et al.* (2012: 70) back up by pointing to identity as “a stable anchor”. Age group or ethnicity are stable anchors and R. Evanoff (2020: 187) grounds identity on “ethnicity, religion, class, age, physical ability, gender, sexual orientation, and the like”.

The stable anchors can turn into what F. Dervin (2012) calls floating signifiers. For H. Antor (2020: 72), identity is “always constructed”. Age group becomes a floating signifier when a 12-year-old child turns 13 and enters the teen age group. Y. Hong & S. Wei (2019: 1285) back up by pointing to “the qualities and attitudes that a person or group of people have, that make them different from other people. To age group, J. C. Richards & R. Schmidt (2010: 268-269) add language. For them, language reveals aspects of identity and identity influences language use. J. Baxter (2016: 36) backs up by claiming that “our sense of self and our identity” finds an expression in language and through it. Language is an identity-revealer and an identity-enabler when one considers law and medicine practitioners with their jargons. Identities define people or groups of people and at the same time make them unique in comparison to others.

1.3. *Describing Metaphor*

J. A. Cuddon (2013) defines metaphor as a figure of speech in which an object is described using another object. He notes that metaphor is an implicit comparison. I. I. Agbo *et al.* (2018: 96) make the difference between linguistic metaphors and conceptual metaphors. For them, linguistic metaphors are metaphorical expressions and this view is backed up by G. Masucci Mackenzie (2019) for whom metaphors are “linguistic creations” for communication purposes. F. J. R. de Mendoza Ibáñez (2022: 269) claims that when “resemblance in language” is at stake, “metaphor and simile immediately come to mind”. The clause *Achille is a lion* is the surface realization of the conceptual metaphor MAN IS A LION. For W. D. Hall (2019) as well as M. Bolognesi & A. Werkmann Horvat (2023),

metaphors are new meaning creators, since they provide deeper understandings thanks to a tension between the literal interpretation and the figurative one. Z. Kövecses (2020: 2) states that “linguistic metaphors are part of native speakers’ mental lexicon” and Z. Kövecses (2021: 191) posits metaphor as a reality structuring, a reality-restructuring and even a reality-creating tool. S. F. Martínez & N. Carrillo (2022: 33) recognize that metaphor applies “a descriptive term to something to which it does not literally apply” and note its presence in all forms of discourse. S. F. Martínez & N. Carrillo (2022: 34-35) claim that metaphors influence our behaviors by instilling beliefs in people and priming them for action as they state: “mentioning a metaphor in relation to an event often leads us to certain beliefs or predisposes us to act in ways promoted by the metaphor”. They back up J. Charteris-Black (2018) and J. Charteris-Black (2021) for whom metaphors characterize and influence thought. This research aligns with J. Charteris-Black (2018) as well as S. F. Martínez and N. Carrillo (2022) in their views on metaphor.

2. Critical Metaphor Analysis

For J. Charteris-Black (2004) as well as W. Li (2016: 93), “linguistic, pragmatic and cognitive criteria” are necessary in metaphor analysis. W. Li (2016: 93) lays emphasis on the three types of criteria used together for “a comprehensive explanation of metaphoric expressions.” Sub-section 2.1 deals with the linguistic meanings and Sub-section 2.2 with the conceptual and pragmatic meanings.

2.1. Linguistic Meanings

J. Charteris-Black (2004: 34-35) grounds himself in Systemic Functional Linguistics (henceforth SFL³). He distinguishes “identification, interpretation and explanation” and equates those three steps respectively with “ideational meaning⁴”, “interpersonal meaning” and “textual meaning” in the linguistic analysis of metaphorical language. C. M. I. M. Matthiessen et al. (2010:138) define metafunctions as “the highly generalized functions language has evolved to serve”. M. A. K. Halliday & C. M. I. M. Matthiessen (2014), M. Berry (2019) as well as C. M. I. M. Matthiessen & K. Teruya (2024) confirm the three metafunctions. The ideational metafunction serves to represent the experience of the world around us and within us according to M. A. K. Halliday & C. M. I. M. Matthiessen (2014), G. Forey & N. Sampson (2017) and J. Webster (2019). The ideational metafunction is built around Processes, Participants and Circumstances. Material processes correspond to doings and happenings and mental processes to verbs of perception, feeling and thinking. Relational processes correspond to verbs of being and having. They describe and identify. Behavioral processes correspond to physiological and psychological processes and verbal processes verbs of saying. The existential processes serve to indicate existence. Due to space constraints, Participants in the Processes and Circumstances related to the processes are not considered in this paper.

³ M. Berry (2017: 43) defines SFL as “a theory of language as choice: language is seen as a set of resources from which choices are made”.

⁴ Also called ideational metafunction, interpersonal metafunction and textual metafunction.

M. A. K. Halliday & C. M. I. M. Matthiessen (2014), G. Forey & N. Sampson (2017) as well as M. Berry (2019) indicate that the interpersonal metafunction serves to enact social relationships which are centered around giving and demanding information (with statements and questions) as well as goods and services (with offers and commands). Each exchange type may face acceptance or refusal. For C. M. I. M. Matthiessen *et al.* (2010: 146), “the indicative” with declaratives and interrogatives and the “imperative” with offers and commands are means through which the interpersonal metafunction is grammaticalized. Other means are the voice system, the positive polarity-negative polarity system (also known as the affirmative form and the negative form) and the modality system.

The textual metafunction is the text organizer according to G. Forey & N. Sampson (2017) and M. Berry (2017). L. M. Zouba (2023), L. A. Yoda & L. M. Zouba (2024) as well as C. M. I. M. Matthiessen & K. Teruya (2024) indicate that the textual metafunction has a text-structuring role in that it brings together the ideational and the interpersonal meanings together. C. M. I. M. Matthiessen & K. Teruya (2024) introduce textual systems as resources enabling text creation in context through a combination of the ideational and interpersonal meanings. They list Theme as one of them⁵. For C. M. I. M. Matthiessen *et al.* (2010), Theme is “an element or...set of elements” given prominence or first place in a clause. It organizes the clause as message and act as its “local context for the interpretation of the rest of the clause”. The rest of the clause is the Rheme. M. A. K. Halliday & C. M. I. M. Matthiessen (2014) indicate that in declaratives, the subject is the Theme. In YES-NO questions and in imperatives, the first verbal operator is the Theme and in WH questions, the question word is the Theme.

2.2. Conceptual and Pragmatic Meanings

G. Lakoff & M. Johnson (1980) contend that metaphors are conceptual tools. For them, the human conceptual system is largely metaphorical and so are human thoughts, actions and world experiences. They consider metaphors as mappings or correspondences between one range of concepts (the source domain) and another range of concepts (the target domain). J. C. Richards & R. Schmidt (2010) back up and add that the source domain is generally concrete whereas the target domain is generally abstract. J. Charteris-Black (2018: 204) states that “the original, earlier, more basic or literal sense of a word” is the “source domain” while “the extended, later and more abstract metaphorical sense” is the “target domain”. I. I. Agbo *et al.* (2018) insist on making clear that conceptual metaphors are deep structures and the linguistic metaphors are their surface realizations. *We are running out of time* is a surface linguistic metaphor realizing a deep conceptual metaphor that can be stated as TIME IS MONEY or TIME IS A RESOURCE. TIME is the source domain and MONEY/RESOURCE is the target domain.

The pragmatic meanings of metaphor depend on “details of the context” according to S. C. Levinson (1983: 156). The meanings provided by the syntactic structure and semantic content of words and expressions are not sufficient to infer the metaphorical

⁵ The other three systems are the cohesion system, the periodicity system and the information system. Due to space constraints, only Theme is discussed in this paper.

meaning of a clause or an utterance. J. Charteris-Black (2004: 30) claims that metaphors are “conscious linguistic choices that conceals underlying social processes”. In other words, metaphor use in discourse is motivated. Language users have reasons for their choices and preferences regarding metaphors. J. Charteris-Black (2004) introduces conceptual keys as higher-level metaphors bringing together a set of related conceptual metaphors. The point in stating conceptual keys is to “be critical as regards identifying the motivation that underlies the choice of one metaphor as compared with another” according to J. Charteris-Black (2004: 251). J. Charteris-Black (2011) as well as J. Charteris-Black (2018) posit ideology as a consistent set of ideas, concepts and beliefs shaping the human representation of the world and acting as a rationale to human behaviors. Ideology permeates the human conceptual system and makes sense in a human group as J. Charteris-Black (2011) and J. Charteris-Black (2018) point. The interpretation of “fire metaphors” provided in J. Charteris-Black (2017: 35) as a characterization for intense emotions such as “love, desire, lust and anger” is a matter of “pragmatic interpretation” as S. C. Levinson (1983: 156) indicates.

3. Data Presentation and Analysis

This section is divided into two sub-sections: the first (Sub-section 2.1) deals with the data presentation and the second (Sub-section 2.2) deals with the data analysis.

3.1. Data Presentation

J. Charteris-Black (2004: 34) indicates that “the methodology of metaphor analysis” is implemented first by “collecting examples of linguistic metaphors”. J. Charteris-Black (2018: 204) makes the case for the “basic sense” and the “extended sense”. The corpus consists in two song lyrics: *Bruises* and *Someone You Loved*. Due to space constraints, each song lyrics is presented in a table with Verse 01 only. *Bruises* is the first song and *Someone You Loved* is the second song. Each excerpt of the two song lyrics consists of Verse 01 as shown in Table 1:

Table 1: Excerpts from Two Songs by Lewis Capaldi

	Song 1 (<i>Bruises</i>)	Song 2 (<i>Someone You Loved</i>)
Verse 01	Counting days, counting days Since my love up and got lost on me And every breath that I've been taking Since you left feels like a waste on me I've been holding on to hope That you'll come back when you can find some peace 'Cause every word that I've heard spoken Since you left feels like a hollow street	I'm going under , and this time, I fear there's no one to save me This all or nothing really got a way of driving me crazy I need somebody to hear, somebody to know Somebody to have, somebody to hold It's easy to say, but it's never the same I guess I kinda liked the way you numbed all the pain

Table 1 offers a view of the first verse in the two songs. The metaphorical language that constitutes the data for this paper is in bold. The clauses in which the basic sense of words conflicts with their literal interpretation according to J. Charteris-Black (2018) have

been considered for metaphorical interpretations. The data analysis proceeds line after line for linguistic, conceptual and pragmatic meanings and taking into account data from the second and third columns as shown in Table 1 above.

3.2. Data Analysis

Verse 01 in the first song lyrics contains five (05) instances of metaphorical language and the same verse in the second song lyrics consists of four (04) instances of metaphorical language. It should be pointed out that the metaphorical language in verse 01 of each song lyrics consists in clauses and not individual words or phrases. The clauses are numbered for ease of reference. The metaphorical language is analyzed for linguistic, conceptual and pragmatic meanings. The metaphorical language found in the first verse of the first song lyrics is as follows: (01) *“my love up and got lost on me”*, (02) *“every breath that I’ve been taking since you left feels like a waste on me”*, (03) *“I’ve been holding on to hope”*, (04) *“when you can find some peace”*, (05) *“every word that I’ve heard spoken since you left feels like a hollow street”* and the metaphorical language found in the first verse of the second song lyrics is: (01) *“I’m going under”*, (02) *“This all or nothing really got a way of driving me crazy”*, (03) *“I need ...somebody to have, somebody to hold”* and (04) *“I kinda liked the way you numbed all the pain”*.

The first verse of the first song lyrics contains five (05) metaphorical clauses. In clause (01) *“my love up and got lost on me”*, the noun phrase *“my love”* is not followed by any verb whereas in *“and got lost on me”*, a material process (*“got lost”*) is found in the passive voice. Syntactically, the clause is affirmative and the Theme is *“my love”*. The conceptual metaphor LOVE IS A RESOURCE can be inferred. In clause (02) *“every breath that I’ve been taking since you left feels like a waste on me”*, the clause is syntactically affirmative. The Theme is: *“every breath that I’ve been taking since you left”* and the clause is agentless (neither active nor passive). Two material processes (*“have been taking”* and *“left”*) and one mental process (*“feels”*) are found. The noun phrase *“a waste”* with reference to time or money evokes a loss and that loss is a remembrance of *“got lost”* in the preceding clause. The conceptual metaphor BREATH IS A WASTED RESOURCE can be posited with BREATH as the source domain and WASTED RESOURCE as the target domain.

Clause (03) *“I’ve been holding on to hope”* is affirmative. The process is material and the Theme is *“I”*. Hope is presented as a physical object that can be grasped to stay secure, hence the conceptual metaphor HOPE IS A PHYSICAL OBJECT or HOPE IS A LIFE SAVER. Clause (04) contains a material process (*“find”*) accompanied by a modal verb (*“can”*). The clause is affirmative and the Theme is *“when you”*. Peace is conceptualized as a lost object, hence the conceptual metaphor PEACE IS A LOST OBJECT. In clause (05) *“every word that I’ve heard spoken since you left feels like a hollow street”*, the spoken word is equated with an empty street. The conceptual metaphor is WORDS ARE EMPTY STREETS. The Theme is *““every word that I’ve heard spoken since you left”* and the clause is syntactically affirmative. There are four processes: two are mental (*“ve heard”* and *“feels”*), one is verbal (*“spoken”*) and one is material (*“left”*).

The first verse of the second song lyrics contains four (04) metaphorical clauses. In the first clause is “*I’m going under*”, the process is material and the clause is affirmative, agentless and the Theme is “I”. The picture presented through this clause is that of a ship sinking. The conceptual metaphor MAN IS A SINKING SHIP or MAN IS AN OBJECT SINKING IN WATER can be inferred. In clause (02) “*This all or nothing really got a way of driving me crazy*”, two material processes (“*got*” and “*driving*”) are found. Being crazy is shown as an endpoint or a destination. CRAZINESS IS A DESTINATION or MADNESS IS A DESTINATION in which the source domain is CRAZINESS/MADNESS and the target domain DESTINATION can be postulated.

In clause (03) *I need ... somebody to have, somebody to hold*”, humans can be held as one holds a pen or a book, hence the conceptual metaphor MAN IS A SEIZABLE OBJECT. There are three processes, one is mental (“*need*”), one is relational (“*have*”) and the other is material (“*hold*”). The clause is affirmative and can be turned passive. In clause (04) “*I kinda liked the way you numbed all the pain*”, two processes are identified: a mental process (“*liked*”) and a material process (“*numbed*”). Y. Hong & S. Wei (2019: 1764) define the verb “numb” as “make someone unable to feel pain feel things they are touching” and ascribe them to human beings. The conceptual metaphor PAIN IS A HUMAN BEING can be stated.

4. Presentation and Interpretation of Findings

This section has two sub-sections. Sub-section 4.1 presents the results and Sub-section 4.2 discusses the results.

4.1. Presentation of Findings

The findings are presented in two tables: Table 2 for linguistic meanings and Table 3 for source and target domains in conceptual metaphors from the two verses. The interpersonal meanings consist in statements only. That is why they have not been taken into account in Table 2:

Table 2: Theme and Process Tokens in Verse 01 across the Two Song Lyrics.

	Verse 01	
	Song Lyrics 01	Song Lyrics 02
Thematic Constituents	Noun phrases (1x) Personal Pronouns (5x) Clauses (2x)	Personal Pronouns (3x) Adjective Phrase (1x) Noun Phrase (1x)
Process Types	Material (5x) Mental (2x) Verbal (1x)	Material (6x) Mental (2x)

Table 2 presents the thematic constituents in the first verse of each song lyrics. Noun phrases occur as Themes in each song lyrics once (1x). An adjective phrase is found once (1x) in song lyrics 02 but none is found in the first song lyrics. Personal pronouns appear as

parts of Themes or as the unique constituents of Themes five (5x) times in the first song lyrics and three (3x) times in the second song lyrics. Clauses occur twice (2x) in the first verse of the first song lyrics as Themes. Three process types are found in the first song lyrics and two process types in the second song lyrics. Material processes occur five (5x) times in the first song lyrics and six (6x) times in the second song lyrics. Mental processes appear twice (2x) in both song lyrics. no verbal process is found in the first verse of the second song lyrics. The conceptual domains expressed in the metaphorical language found in the first verse of the two song lyrics is shown in Table 3:

Table 3: Conceptual Domains in Verse 01 across the Two Song Lyrics.

	Verse 01	
	Song Lyrics 01	Song Lyrics 02
Source Domains	- LOVE - BREATH - HOPE - PEACE - WORDS	- MAN (3X) - CRAZINESS - MADNESS - PAIN
Target Domains	- RESOURCE - WASTED RESOURCE - PHYSICAL OBJECT - LIFE SAVER - EMPTY STREETS - LOST OBJECT	- SINKING SHIP - OBJECT SINKING IN WATER - DESTINATION (2X) - SEIZABLE OBJECT - HUMAN BEING

Table 3 presents the source and target domains found in the first verse of the two song lyrics. Five (05) source domains are found in the first verse of the first song lyrics and four (04) are found in the first verse of the second song lyrics. All the source domains in the first verse of the first song lyrics appear once each but the source domain MAN, one of the source domains in the second song lyrics, occurs three (3x) times. The source domains LOVE, HOPE and PEACE found in the first verse of the first song lyrics are not concrete and the source domain MADNESS and CRAZINESS found in the first verse of the second song lyrics are not concrete either. The target domains are not all abstract. Except for LIFE SAVER in the first verse of the first song lyrics, all the target domains in the first verse of each song lyrics are concrete. Two target domains occur in both verses. They are LOST OBJECT in the first song lyrics and SEIZABLE OBJECT in the second song lyrics. All target domains appear once in both verses except for DESTINATION in the second song lyrics that appear twice (2x). The present participle form SINKING appears twice (2x) in the wording of the first two target domains in the second song lyrics. The formulation of conceptual keys requires a synthesis of all if not most conceptual domains as J. Charteris-Black (2004) indicates. This synthesis is carried out in Sub-section 4.2 (Interpretation of Findings).

4.2. Interpretation of Findings

The metaphorical language in the first verses of both song lyrics exhibit linguistic, conceptual and pragmatic meanings. Themes act as local contexts according to C. M. I. M. Matthiessen *et al.* (2010). In both song lyrics, personal pronouns *I* and *You* appear either as the only thematic constituents or as parts of Thematic constituents. The occurrence of *I* in Themes or as Themes draws attention to the person speaking and transforms that person into the context that enables the reader/listener to make sense of the rest of the message. The use of the pronoun *I* or its adjective counterpart *my* in the first verse of song lyrics transforms the speaker into a center or vantage point. The singer thus posits himself as the reference from whose perspective the stories recounted in the two song lyrics. The occurrence of the personal pronoun *You* in the first verse of the first song lyrics shifts the attention to the person being spoken to and the center of attention shifts from the singer to another person who becomes the vantage point. Although the focus on linguistic meanings does not put aside Rhemes, Themes remain the context-providers for understanding texts as messages. The cumulated occurrences of the first-person and second-person subject personal pronouns five (05) times in the first song lyrics and three (03) times in the second song lyrics is noteworthy. Within the space of five (05) clauses in the first verse of the first song lyrics and four (04) clauses for the first verse in the second song lyrics, it can be inferred that the singer is at the center of the stories recounted in the two song lyrics. Shifting from textual meanings to ideational ones, one point to draw attention to is the dominance of material processes over mental and verbal processes. In the five clauses in the first verse of the first song lyrics and in the four clauses for the first verse of the second song lyrics, material processes respectively occur five (05) times and six (06) times. Mental processes occur twice (2x) in each verse. There is one instance of a verbal process that appears in the first verse of the first song lyrics. Material processes as M. A. K. Halliday & C. M. I. M. Matthiessen (2014) indicate describe doings and happenings. The singer is at the center and through the action verbs expressed through the material processes is presenting himself as an action-taker. Of the sixteen (16) processes found in the metaphorical language across the first verses, eleven (11) are material, making a ratio of 11/16 at 68.75 % of all processes in the metaphorical language of the first verses. The conceptual domains exhibit rich meanings. The source domains HOPE, PEACE and WORDS in the first song lyrics contrast with CRAZINESS, MADNESS and PAIN in the second song lyrics. HOPE brings to mind positive thought while MADNESS is another issue. The target domains EMPTY STREETS in the first verse of the first song lyrics evokes an unfruitful search and LOST OBJECT also found in the first verse of the first song lyrics reinforces that fruitless search. Water symbolism is found in the second song lyrics with the target domains SINKING SHIP and OBJECT SINKING IN WATER. The target DESTINATION domain evokes travelling or moving from one point in space to another. The song lyrics identify the singer as a traveler in a quest for a lost object and living in pain.

L. A. Yoda & L. M. Zouba (2024) discuss the clash of forces. Domains such as LOST OBJECT, OBJECT SINKING IN WATER and SEIZABLE OBJECT evoke forces at stake. The forces causing the sinking, the loss and transforming the singer into an object-seizer are the same forces against which the singer is helpless, because he is in a quest for his lost

object that is his peace and human presence when he states in the first verse of the second song lyrics “*I need.... somebody to hold*”. The higher-level conceptual metaphor or conceptual key HUMANS ARE SEIZABLE AND SINKING OBJECTS can be formulated. The domain EMPTY STREETS and DESTINATION can combine with those listed in the first two lines of this paragraph to enable the formulation of another conceptual key: HUMANS ARE LOST TRAVELERS IN EMPTY STREETS. The singer is at the center of the stories recounted and appears as a resilient traveler clinging to hope despite the loss, the waste and the sinking.

Conclusion

The aim of this paper has been the description of the way identity is expressed through force critical metaphors in Lewis Capaldi’s songs *Bruises* and *Someone You Loved*. The main research objective is to identify metaphorical language related to force in Lewis Capaldi’s songs *Bruises* and *Someone You Loved*. Two specific research objectives are attached to the main research objective. The first is the description of the linguistic, conceptual and pragmatic aspects of the select metaphorical language in Lewis Capaldi’s selected songs and the second is the discussion of how the singer’s identity is expressed through force critical metaphors in two of his songs. The main objective has been met with Table 1, the first specific objective with Table 2, Table 3 and Sub-section 4.1. The second specific objective has been met in Sub-section 4.2. The main research hypothesis states that there is metaphorical language related to force in Lewis Capaldi’s songs *Bruises* and *Someone You Loved*. It has been satisfied since it has been possible to identify metaphorical language related to force in the two song lyrics. The first specific research hypothesis indicates that force metaphorical language is materialized linguistically, conceptually and pragmatically in Lewis Capaldi’s selected songs. It is also a valid hypothesis since Sub-section 3.2 (Data Analysis) shows the linguistic and conceptual constituents of the metaphorical language and Sub-section 4.2 showcases the pragmatic aspects of that metaphorical language. The second specific research hypothesis is that the discussion of force critical metaphors reveals the singer’s identity. That hypothesis is also valid. The discussion in Sub-section 4.2 indicates that the metaphorical language thanks to Critical Metaphor Analysis reveals aspects of the singer’s identity. The first verse in each song lyrics has been used and the metaphorical language used for this research paper has drawn only on the first verse of both song lyrics. The metaphorical language exhibits rich meanings linguistically, conceptually and pragmatically. If not for space constraints the chorus in each song lyrics and probably the second verse of both song lyrics would have been used. The metaphorical language used in this paper is a small sample but it shows how language use reveals people’s identities as J. Baxter (2016) points out and music is no exception.

Reference

- AGBO, I. I. & al. (2018). Critical Metaphor Analysis of Political Discourse in Nigeria, in *English Language Teaching*, (11)5:95-103. <http://doi.org/10.5539/elt.v11n5p95>
- ANTOR, H. (2020). Interculturality or Transculturality? in RINGS G. & RASINGER S., Eds., *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*, Cambridge, Cambridge University Press: 68-82.
- BARTLETT, T. & O'GRADY, G. (Eds.). (2017). *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, New York, Routledge.
- BAXTER, J. (2016). Positioning Language and Identity: Poststructuralist Perspectives, in PREECE S., Ed., *The Routledge Handbook of Language and Identity*, New York, Routledge: 34-49.
- BERRY, M. (2017). Stratum, Delicacy, Realisation and Rank", in BARTLETT T. & O'GRADY G., Eds., *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, New York, Routledge: 42-55.
- BERRY, M. (2019). The Clause: An Overview of the Lexicogrammar, in THOMPSON G. & al. Eds., *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press: 92-117.
- BOLOGNESI, M. & WERKMANN HORVAT, A. (2023). *The Metaphor Compass: Directions for Metaphor Research in Language, Cognition, Communication, and Creativity*, New York, Routledge.
- BURDELSKI, M. (2020). Emotion and Affect in Language Socialization, in PRITZKER S. E. & al. Eds., *The Routledge Handbook of Language and Emotion*, London, Routledge: 28-48.
- CANETTI, E. (1973). *Crowds and Power*, New York, Continuum.
- CHARTERIS-BLACK, J. (2004). *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*, London, Palgrave Macmillan.
- CHARTERIS-BLACK, J. (2011). *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*, 2nd edition, London, Palgrave Macmillan.
- CHARTERIS-BLACK, J. (2017). *Fire Metaphors: Discourses of Awe and Authority*, London, Bloomsbury.
- CHARTERIS-BLACK, J. (2018). Competition Metaphors and Ideology: Life as a Race, in WODAK R. & FORCHTNER B., Eds., *The Routledge Handbook of Language and Politics*, New York, Routledge: 202-217.
- CHARTERIS-BLACK, J. (2021). *Metaphors of Coronavirus: Invisible Enemy or Zombie Apocalypse*, United Kingdom, Palgrave Macmillan.
- CUDDON, J. A. (2013). *A Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*, 5th edition, West Sussex, Wiley-Blackwell, retrieved in March 2019 from <https://www.pdfdrive.com>
- DE MENDOZA IBÁÑEZ, F. J. R. (2022). Analogical and Non-analogical Resemblance in Figurative Language: A Cognitive-Linguistic Perspective, in WUPPULURI S. & GRAYLING A. C., Eds., *Metaphors and Analogies in Sciences and Humanities: Words and Worlds*, Synthese Library Series, Springer: 269-293.
- DERVIN, F. (2012). Cultural Identity, Representation and Othering, in JACKSON J., Ed., *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, New York, Routledge: 181-194.
- DI LEO, J. R., Ed. (2019). *The Bloomsbury Handbook of Literary and Cultural Theory*, London, Bloomsbury Academic.

- EVANOFF, R. (2020). Introducing Intercultural Ethics, in RINGS G. & RASINGER S., Eds., *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*, Cambridge, Cambridge University Press: 187-201.
- FOREY, G. & SAMPSON, N. (2017). Textual Metafunction and Theme: What's 'It' about? in BARTLETT T. & O'GRADY G., Eds., *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, New York, Routledge: 131-145.
- HALL, W. D. (2019). Paul Ricœur, in DI LEO J. R. Ed., *The Bloomsbury Handbook of Literary and Cultural Theory*, London, Bloomsbury Academic: 668-669.
- HALLIDAY, M. A. K. & MATTHIESSEN, C. M. I. M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar, 4th edition*, New York, Routledge.
- HONG, Y. & WEI, S., Eds. (2019). *The Longman Dictionary of Contemporary English*, 6th edition, China, Pearson.
- <https://genius.com/artists/Lewis-capaldi>
- <https://genius.com/Lewis-capaldi-bruises-lyrics>
- <https://genius.com/Lewis-capaldi-someone-you-loved-lyrics>
- <https://www.youtube.com/watch?v=UGsYyHU7XKs>
- JACKSON, J., Ed. (2012). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, New York, Routledge.
- KÖVECSES, Z. (2020). *Extended Conceptual Metaphor Theory*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KÖVECSES, Z. (2021). Standard and Extended Conceptual Metaphor Theory, in WEN X. & TAYLOR J. R., Eds., *The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics*, New York, Routledge: 191-203.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980). *Metaphors We Live by*, Chicago, The University of Chicago Press.
- LEARY, M. R. & TANGNEY, J. P., Eds. (2012). *Handbook of Self and Identity, 2nd edition*, New York, The Guilford Press.
- LEVINSON, S. C. (1983). *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press,
- LI, W. (2016). Rethinking Critical Metaphor Analysis, in *International Journal of Linguistics*, (6) 2: 92-98. <http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v6n2p92>
- MARTÍNEZ, S. F. & CARRILLO, N. (2022). The Metaphoric Sources of Scientific Innovation, in WUPPULURI S. & GRAYLING A. C., Eds., *Metaphors and Analogies in Sciences and Humanities: Words and Worlds*, Synthese Library Series, Springer: 33-47.
- MASUCCI MACKENZIE, G. (2019). Symptom, in DI LEO J. R. Ed., *The Bloomsbury Handbook of Literary and Cultural Theory*, London, Bloomsbury Academic: 710-711.
- MATTHIESSEN, C. M. I. M. & TERUYA, K. (2024). *Systemic Functional Linguistics: A Complete Guide*, New York, Routledge, downloaded in March 2024 from <https://z-lib.org>
- MATTHIESSEN, C. M. I. M. & TERUYA, K. & LAM, M. (2010). *Key Terms in Systemic Functional Linguistics*, New York, Continuum.
- OYSERMAN, D. & al. (2012). Self, Self-Concept and Identity, in LEARY M. R. & TANGNEY J. P., Eds., *Handbook of Self and Identity, 2nd edition*, New York, The Guilford Press: 69-104.
- PREECE, S., Ed. (2016). *The Routledge Handbook of Language and Identity*, New York, Routledge.

- PRITZKER, S. E. & al., Eds. (2020). *The Routledge Handbook of Language and Emotion*, London, Routledge.
- RICHARDS, J. C. & SCHMIDT, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 4th edition, London, Longman Group Limited.
- RINGS, G. & RASINGER, S., Eds. (2020). *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*, Cambridge, Cambridge University Press.
- THOMPSON, G. & al. Eds. (2019). *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WEBSTER, J. J. (2019). Key Terms in the SFL Model, in THOMPSON, G. & al., Eds., *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press: 35-54.
- WEN, X. & TAYLOR, J. R., Eds. (2021). *The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics*, New York, Routledge.
- WODAK, R. & FORCHTNER, B., Eds. (2018). *The Routledge Handbook of Language and Politics*, New York, Routledge.
- WUPPULURI, S. & GRAYLING, A. C., Eds. (2022). *Metaphors and Analogies in Sciences and Humanities: Words and Worlds (1st edition)*, Synthese Library, Springer, downloaded in July 2023 from <https://zlibrary.to/filedownload/metaphors-and-analogies-in-sciences-and-humanities-words-and-worlds>
- YODA, L. A. & SANON/OUATTARA, F. E. G., Eds. (2023). *Langues, Littératures et Identités : Nouveaux Enjeux et Perspectives*, Ouagadougou, Presses Universitaires.
- YODA, L. A. & ZOUBA, L. M. (2024). Force Dynamics and Interpersonal Metafunction in Chinua Achebe's *Anthills of the Savannah*, in *Revue Internationale de Langage et de Pédagogie*, ISSN 1659-5378, Porto-Novo, Editions Africatex Média, (3) 5: 35-47.
- ZOUBA, L. M. (2023). Identity Loss Critical Metaphors in Chinua Achebe's *Things Fall Apart*, in YODA L. A. & SANON/OUATTARA F. E. G., Eds., *Langues, Littératures et Identités : Nouveaux Enjeux et Perspectives*, Ouagadougou, Presses Universitaires : 167-186.

Attestation de publication

Soumission 04/09/2024

Publication : 01/12/2024



CHALLENGES IN ESP TEACHING IN ALGERIAN HIGHER SCHOOLS

Nouzha Yasmina SOULIMANE-BENHABIB

ESSA-Tlemcen, Algeria

ORCID iD: 0009-0001-0849-7053

benhabibsoulimanenouzha@gmail.com

Abstract: English for specific purposes has become increasingly important in higher education, particularly in Algerian higher schools. This study aims to assess the challenges associated with teaching ESP in Algerian higher education institutions. Algeria's education system struggles to balance the integration of global advancements and competencies with the need to remain relevant to local demands. A quantitative approach was employed, using surveys and interviews to explore the role of ESP teacher in Algerian engineering schools. The study assesses the difficulties encountered by the ESP teacher in order to improve the good implementation of ESP in higher schools. The survey was conducted at ESSA - Tlemcen, Algeria, and data collected from teacher interviews was analyzed to identify the specific challenges of teaching ESP in the Algerian context.

Keywords: Algeria, Challenges, engineering, English for Specific Purposes, higher education.

LES DEFIS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ESP DANS LES ECOLES SUPERIEURES ALGERIENNES

Résumé : L'anglais à des fins spécifiques (ESP) est devenu de plus en plus important dans l'enseignement supérieur, en particulier dans les écoles d'ingénieurs algériennes. Cette étude vise à évaluer les défis de l'enseignement de l'ESP dans les institutions d'enseignement supérieur en Algérie. Le système éducatif algérien rencontre des difficultés à intégrer les avancées mondiales et les compétences dans son programme tout en restant pertinent pour les besoins locaux. L'étude adopte une approche quantitative, utilisant des enquêtes et des entretiens pour explorer le rôle de l'ESP dans les écoles d'ingénieurs algériennes. L'étude évalue les difficultés rencontrées par les enseignants d'anglais à des fins spécifiques) afin d'améliorer la bonne mise en œuvre de l'ESP dans les établissements d'enseignement. L'enquête a été menée à ESSA-Tlemcen, en Algérie. Les données ont été collectées à travers des interviews et questionnaires et analysés pour identifier les défis spécifiques de l'ESP dans le contexte algérien.

Mots-clés : Algérie, Anglais a des fin spécifiques, défis, enseignement supérieur, ingénierie.

Introduction

The international status of English as a universal language has profoundly impact on various fields of life and society, with education standing out as one of the most notable domains affected. 'English has become the lingua franca of the twenty-first century, with an estimated 1.5 billion speaker's world wild' (Crystal, 2012). The emergence of English as a world language has had profound implications and posed various challenges for

individuals, communities, and societies worldwide. While it has made communication and interaction across different languages and cultures easier and created new opportunities in education, employment, and cultural exchange, it has also raised concerns about the preservation of linguistic diversity, the protection of cultural identity, and the dynamics of power relations. The term ESP stands for English for Specific Purposes. It is a linguistic field of study that addresses the immediate and very specific needs of learners for a target language required for academic or professional purposes. Since its emergence in the late 1960s, English for Specific Purposes (ESP) has evolved continuously, refining its scope, enhancing methodology, defining its goals and directions, and expanding the range of course materials created to meet its needs. However, its emergence was directly influenced by a three-pronged process that commenced shortly after World War II. The development of ESP was driven by a significant increase in scientific, technological, and economic endeavors worldwide. The English language program was introduced in 2017 with the emergence of the higher school and no systematic evaluation has been conducted. This research study aims to address the identified gap in knowledge by providing this project insight into the specified area, thereby paving the way for further evaluative studies in diverse professional and cultural settings. Despite the importance of ESP courses for engineering, students at many higher schools in Algeria show a lack of interest in the impact English has on their future careers. Some students don't realize that being proficient in English can give them an edge in today's global job market. Another reason is that many ESP courses are not sufficiently practice-oriented (Harmer, 1991). Consequently, there is an urgent need to revise and evaluate the program to meet the students' needs for the job market.

Based on the study's aim to evaluate the challenges of teaching English for Specific Purposes (ESP) in Algerian engineering schools and the focus on assessing the effectiveness of ESP courses, here are two potential research questions: What are the primary difficulties encountered by ESP teachers in higher schools? In what way do these challenges impact the quality of ESP teaching? Regarding the pedagogical needs required by the students, this study aims at the good implementation of ESP in higher engineering schools. Some suggestions and recommendations were proposed at the end of this paper by the participants; teachers and students; both were involved. Based on the research questions, here are two potential hypotheses: The primary difficulties encountered by ESP teachers in Algerian engineering schools are related to a lack of specialized training, limited resources, and low student motivation, which negatively impact the overall effectiveness of ESP instruction. The challenges faced by ESP teachers, such as inadequate preparation and insufficient curricular support, significantly hinder the quality of ESP teaching, preventing students from acquiring the language skills needed for their professional development in engineering fields.

1. An Overview about the Educational reforms in Algeria

The Algerian linguistic background is very rich and complex; it identifies Algeria as a unique Arab country with different mother tongues and foreign languages taught and spoken in different regions of the country. According to Tabory & Tabory

[t]he Algerian situation is complex, as it is at a crossroad of tensions between French, the colonial language, and Arabic, the new national language; Classical Arabic versus colloquial Algerian Arabic; and the various Berber dialects versus Arabic. The lessons from the Algerian situation may be usefully applied to analogous situations by states planning their linguistic, educational and cultural policies.

Tabory & Tabory (1987)

Algeria like any country in the world has been engaged in some educational reforms to respond to the needs of the multiple changes in the socio-economic fields. According to the British Council 2024;

Supporting School Reform in Algeria is a project operating at a national level aiming to improve the quality of teaching in Algerian classrooms and increase learning by Algerian school students. Moreover, “The project aims to build the capacity and capability of key roles across the education system in Algeria to improve the quality of teaching, leadership, administration and inspection in schools in order to achieve better learner outcomes.

British Council, 2024

Stakeholders and Algerian policymakers planned some reforms in the educational system; our main concern in this paper is related to English instruction. According to Gasmi, 2020, “the Algerian educational reform is based on teacher training, pedagogical reform, and the general reorganization of the educational system”.

First reform: Arabisation: After Algeria gained independence from France in 1962, the government started to promote Arabic as the official language and the language of instruction in schools (Bekhechi, 2017). This policy was enhanced to eradicate all traces of the French presence in Algeria after more than 130 years of colonization. Some reforms were designed to modernized the educational system.

Second Reform: The Fundamental Schooling System. In 1976, a new schooling system called the fundamental school was applied it was a fusion of the primary and middle school (nine years) with all the subjects taught in Arabic except for the foreign languages.

Third Reform: English in the Primary School: Starting from 1993 a new process was implemented to enhance foreign languages teaching at an early age by allowing primary school pupils to choose between French and English as a compulsory foreign language.

Higher Education Reforms: Algerian universities first adopted a system based on the French model, which meant that the university faculties were autonomous even in designing the teaching curricula. (N. Rezig:2011) The Implementation of English in the 3rd Primary Schools and Universities in 2023. One of the most important decisions taken by the Algerian decision-makers was introducing English as a foreign language starting in the third year of primary school beginning with the 2023-2024 academic years. For this reason, “Algerian children need to be involved in this developed world and it is only through learning the English language that they can achieve this goal” (Benosmane, 2006) The Algerian government has implemented several measures to increase the use of English in higher education, particularly as an instructional language, beginning with the 2023-2024 academic year. Teaching English is a strategic choice in the country’s new education policy, said Minister Abdelkrim Belabed on September 29, 2023. The reasons for this policy shift are diverse; they mainly aim to enhance the international visibility of Algerian universities and equip students with essential skills for competing in the 21st century by promoting English in both primary and higher education. To support this effort, the Algerian Ministry of Higher Education and Scientific Research has invested in English training program for university lecturers across the country. This training is conducted at university centers for intensive language learning or in English departments.

2. The Status of English in the Algerian Context

English was introduced from middle school to high school to be taught for seven years and was mainly used for educational purposes. It took this position since the educational reform that the state introduced in 2003 (Benrabah, 2005). Algeria witnessed considerable changes in the field of education, the decision to start teaching English in primary schools in 2023 was motivated by stakeholders. President Tebboune called for the teaching of English to become part of the primary program starting with the new school year in September 2023, arguing English is an international tongue” said President Tebboune compared to the French language which is considered as "war trophy." Kateb Yacine. Learning English has become a major concern in the world and more specifically in Algeria, which is the focus of attention for both teacher and students.

2.1. ESP in ESSA-Tlemcen

Similar to other higher institutions in Algeria, the Higher School of Applied Sciences, Tlemcen (ESSA-Tlemcen) offers an ESP teaching program that includes specific courses in engineering. The fact that “ESP courses are assigned randomly to undergraduate students of English and without any fixed syllabi for the students of the second cycle of engineering, in addition to the lowest credit and coefficient allocated to ESP courses in comparison to speciality modules, makes students from different specialities take this course for granted” (T. Assassi, 2021) which negatively affect the learning of ESP. A research study done in the same institution about the adaptation of syllabus design to improve the proficiency of English for engineering in 2022 addresses the absence of syllabi “Algeria like any other country is concerned with the implementation of ESP at universities and higher schools, however, it is still facing some pedagogical problems at the level of dealing with ESP courses. (N. Soulimane, 2022). Despite the emphasis on teaching the English language, there are still many gaps or shortcomings in the process. This research study aimed at focusing on the challenges in teaching ESP in Higher schools, more particularly ESSA-Tlemcen.

3. Methodology

As our research paper deals with the difficulties ESP teachers encountered, a specific survey, which includes interviews, was conducted among ESP lecturers involved in pilot courses. Moreover, the lecturers shared their opinions about the challenges faced in teaching ESP in higher schools. The findings of the interviews were analysed and interpreted in the following section. In addition to the teacher interview, a questionnaire was designed to collect data about students’ opinion on the effectiveness and challenges of learning ESP in higher school in the academic year 2023-2024. A mixed-method approach, incorporating both quantitative and qualitative data, was adopted to explore the challenges in teaching and learning ESP in higher schools in Algeria, with a case study of ESSA-Tlemcen. The research study includes data from over 119 participants studying different fields of engineering such as automation, industrial engineering and electro-technical engineering. The questionnaire consists of 15 questions focusing first on general questions including age, gender and years of study. These questions help to identify the potential of the participants. Moreover, the next set of questions deals with the knowledge of English and the skills that need to be improved. The effectiveness of the programme was evaluated and taken into consideration in this questionnaire, as the main aim of this research study is to improve the programme and make it suitable for the engineering

students for their studies and future job market. The participants were asked to fill out the questionnaire during the English session as we don't have many returns online (Google form).

3.1. Participants

This research study was conducted in the Higher School of Applied Sciences, Tlemcen. The participation of the ESP teachers is crucial since our research study is based on it. The ESP lectures of the ESSA-Tlemcen were asked to provide interview information about the challenges encountered when teaching ESP. The effectiveness of the programme is indeed taken into consideration in this research study. Therefore, the interview consists of 3 sections. The first one concerns the personal information of the ESP teachers. The second part deals with the role of the ESP teacher in ESP classes. The third section addresses aspects that impact the performance of ESP teachers and provides solutions to improve the quality of ESP teaching. Moreover, a student's questionnaire was added to provide more findings. They were asked to fulfill the questionnaire provided during the English sessions. The participants were 3rd and 4th year industrial and electro-technical engineering from the department of the second cycle of the ESSA, Tlemcen. The study includes 119 participants including approximately 24 students in each section; however, the number of participants varied in each group. The age range is between 20-22.

4. Results

In this paper, we aim to explore the main challenges encountered by ESP lecturers in ESSA-Tlemcen. The interview questions were prepared and elaborated by an ESP researcher from the school. The participants were asked to answer some questions and provide their opinions concerning other questions, focusing on their perception of the learners' profile in engineering allowing the researcher to gather more data about the research study.

ESP teachers	Affiliation	Years of experience	Qualification
Teacher 1	ESSA-T	15years	Accreditation
Teacher 2	ESSA-T	12 years	Accreditation
Teacher 3	ESSA-T	12 years	Doctorate
Teacher 4	ESSA-T	12 years	Magister

Table 1.1. Descriptive profile of the participants

The table above shows the profile of the ESP teachers in the school. Before teaching at ESSA-Tlemcen, the teachers were teaching general English either in high schools or universities. They were not trained to become ESP teachers. Their teaching experience varies from each individual. The first part of the questionnaire is dedicated to collecting general personal information about the ESP teacher. The next table summarizes the main questions asked during the ESP teacher interview. We aimed to examine the roles that ESP teachers perform, the factors that may affect their performance, and the strategies they implement in the classroom to improve their students' language abilities.

N°	Interview Questions
1.	How many years do you teach ESP/ what are you experience in teaching ESP/Qualifications
2.	How do you find student (motivation and attitudes towards ESP?
3.	Do you think that the syllabus is suitable for engineers?
4.	are the new technologies/ materials available in teaching ESP
5.	Do you consider using technology essential in ESP class?
6.	What are the required skills for engineers?
7.	How do you evaluate your students?
8.	Do you coordinate with other teachers in order to collaborate and discuss courses together?
9.	According to you, what is the main factor that really affects your performance?

Table 1.2. ESP Teacher's Questions

According to the research questions cited above, ESP teachers faced some issues, which impacted the quality of teaching. The findings highlight some aspects that should be considered to improve the ESP situation. Based on the results of the interview, many factors affect the ESP teachers' performance, posing challenges in designing ESP courses.

-Years of experience in teaching ESP

The first section reveals the ESP teachers' experience. Based on the responses, almost all the teachers have at least 12 years of experience teaching ESP in the school and teaching general English in other institutions. However, the problem is that these teachers were not trained before teaching ESP in higher schools. According to M. Missoum, 2023 "lack of ESP training and limited ESP teaching experience may have negative effects on the quality of ESP teaching".

-Learners attitudes and motivation towards ESP

The second section addresses attitudes and motivation. Teachers were asked to share their views on students' attitudes and motivation towards ESP. According to the findings, some groups are motivated to learn ESP and have a positive attitude towards English, as reflected in their participation in the classroom. However, some students express demotivation and negative attitudes towards ESP due to the low coefficient of the ESP module. In addition to learners' low proficiency in English which is a significant challenge for teachers.

-ESP Learners proficiency

Students' low language proficiency presents an additional challenge to ESP teachers. It has been highlighted that low proficiency makes it extremely difficult for ESP teachers to achieve the goal of developing a good functional communicative competence in learners". (Missoum, 2023)

- ESP Low coefficient

In comparison with other technical modules in ESSA-Tlemcen, the English module has a very low coefficient, which is reflected in learners' lack of interactivity in ESP courses. Indeed, many Algerian ESP students were found to be «disinterested and frequently absent during ESP sessions". Ibid

- Adaptability of Syllabus for engineers

The third section focuses on the syllabus. According to the findings, another major problem in teaching ESP is the absence of syllabi. Students are expected to acquire specific knowledge related to their field of study, and the content should be relevant to the job market. Our research indicates that some students in the second cycle are aware of the importance of English in the job market and are required to be professionally oriented. According to A. Fălăuș 2017 “the ESP students have their objectives well-defined from the very beginning, these being directly related to their practical, job-related or professionally oriented needs, the choices the teachers have to make in order to design a course should not, theoretically, be so complicated”. However, the reality in the higher education is different. Lecturers were not provided with any syllabus, leaving teachers task with the complex task of preparing a well-defined programme suited to learners needs and appropriate to the job-market. However, the task is time-consuming and challenging to accomplish.

-Availability/Adaptability of Materials

The fourth section discusses the availability of materials, which are considered essential to make ESP courses interesting and attractive. However, lecturers sometimes face some issues. For example, materials are sometimes unavailable, like the data show. Additionally, there is a lack of electronic lessons or documents specialized in engineering; however, teachers still face problems when the data shows with the classroom equipment or there are electricity issues.

-The fourth skills

Section five discusses the required skills for engineers. As mentioned before, the four skills are important in learning a language. Therefore, the teachers in ESSA-Tlemcen focus on two skills; speaking and writing. Despite the fact that students have studied general English for many years, they still struggle with communication. To address this, ESP teachers help students improve by organising classroom activities such as presentations, debates, and dialogues. However, teachers have complained that the majority of the students remain passive and prefer the conventional method of teaching, avoiding participation in these types of activities. These factors negatively impact ESP courses.

-Factors affecting teachers performance

Based on the interview results, several factors affect ESP teacher’s performance. Some of these include a lack of the knowledge in the specialized subject area, difficulty mastering new technologies, and poor working conditions which can pose challenges in conducting an ESP course effectively.

Specialty	Section	Gender Female/Male	Level of study
1st/section Industrial engineering	23	10 /13	3 rd year
2 nd /section Industrial engineering	25	09/16	4 rd year
3 rd /section Electro-technical-engineering	24	08/16	3 rd year
4 th /Section Electro-technical engineering	23	05/18	3 rd year
5 th /Section Automatic	24	10/14	4 th year

Table 1.3. Descriptive statistics of the participants

The table above provides descriptive statistics of the participants. The sections range from 23 to 25 participants, all of whom are pursuing courses in engineering, including industrial engineering, electro-technical engineering and automation in the 3rd and the 4th years. It is noticeable that male out number females in engineering study. We also observe that the group sizes vary between twenty to twenty –five students per group, indicating that the classes with fewer students are easier to manage compared with those with higher number of enrollees. Small groups of students significantly impact the effectiveness of teaching ESP. The students' questionnaire was included as supplementary information to reinforce this investigation into ESP instruction. From a previous research conducted in the same school by the same researcher, based on the data obtained from the students' questionnaire, here are some issues faced by the students, along with suggestions for improvement: The syllabus should meet learners' needs for the job market; One hour per week is not sufficient to learn ESP effectively; The low coefficient should be reconsidered, as it demotivates some students from learning ESP; Methods used should focus speaking skill, such as debate and presentations; The use of new technologies is necessary.

In addition to general skills such as listening, speaking, reading and writing, grammar... students need to be trained in additional soft skills such as interpreting, summarizing, inferring, questioning skills Topics, expressions, comparisons, contrasts, presentations, group work, report writing... It is the self-study skills and active learning activities that help students absorb teachers need to improve their ability to learn professional skills by learning or self-studying, training... - Training institutions at each university should create conditions to have multi-purpose classrooms for students during foreign language lessons”.

Tuyet, Truong Thi Anh, (2021)

In short, setting goals and providing guidance and clarifications to students to learn ESP is necessary to improve the quality of teaching and achieve better results.

5. Discussion

The findings from the interviews with ESP teachers at ESSA-Tlemcen revealed significant challenges that impact the effectiveness of ESP teaching. These challenges are directly linked to the teachers' training, learners' attitudes and proficiency, course design, availability of resources, and the structural conditions under which ESP is taught. One of the most primary issues identified is the lack of specialized training for ESP teachers. All interviewed teachers had experience in teaching general English, but no one had received formal training in ESP prior to their roles at ESSA-Tlemcen. This lack of preparation makes it difficult for them to design and deliver content that is specifically adapted to the needs of engineering students.

The second challenge indicated varied levels of students' motivation some students show interest in learning ESP, while others remained unmotivated. Teachers pointed out that students' attitudes towards the ESP module are largely influenced by the module's low coefficient, making it less of a priority compared to their technical courses. This devaluation of ESP reflects a systemic issue in the curriculum design that fails to recognize the importance of English for professional purposes, especially in engineering. Additionally, low English proficiency among students presents a significant barrier to their engagement with the course content and improvement of communication skills. The absence of a clearly defined ESP syllabus presents another key

challenge. Teachers are left to design their own courses, a task that is both time-consuming and difficult due to the lack of training and resources. The findings suggest that a syllabus should meet the needs of engineering students to succeed in their future careers. Another issue is the limited availability and adaptability of teaching materials. Additionally, the integration of technology in ESP teaching remains limited, even though it is widely regarded as a vital tool in language instruction. The absence of specialized engineering materials and the challenges in using classroom technology due to frequent technical issues create further barriers to effective teaching. Despite the emphasis on communication skills in the ESP classroom, teachers expressed frustration over students' reluctance to participate in interactive activities. Despite efforts to engage students through presentations, debates, and dialogues, many preferred traditional teaching methods, limiting their language development. This reluctance to engage in active learning further complicates teachers' efforts to enhance students' communication abilities. In conclusion, several factors at ESSA-Tlemcen negatively affect the performance of ESP teachers. The findings suggest that the institution does not provide sufficient support for ESP instruction. To improve the quality of ESP education in Algerian higher education, it is crucial to offer specialized teacher training, revise the curriculum to better address the needs of engineering students, and ensure adequate resources and technological support.

Conclusion

Teaching ESP in higher schools, more particularly in ESSA-Tlemcen present challenges as ESP teachers faced many difficulties, including low learners proficiency, the low coefficient of ESP, an unadapted syllabus, and other issues, “this situation negatively affects the quality of ESP teaching” Missoum, 2023. Therefore, measures should be taken to address learners' needs in the context of ESP. This research study focused on ESP instruction as a critical step toward improving the quality of teaching in higher schools. It is not just about teaching English for engineers using specific knowledge; ESP teachers have multiple complex tasks, including providing a suitable syllabus for both studies and the job market. The ESP module should be given more importance in higher schools, as it complements other technical modules. Finally, ESP is not solely the responsibility of the teachers; it has recently gained considerable attention from the Algerian government (Ibid). This is why implications must be considered by the government and institutions to improve the quality of teaching. This research highlights the importance of English in universities and higher schools ensuring the effective implementation of ESP to meet to learners needs (Sotehi & Boukredra, 2023). Based on the findings on ESP studies in the Higher School of Applied Sciences-Tlemcen, some measures should be taken to improve the quality of teaching. Therefore, based on the above situations and challenge, the researcher proposes some key solutions to improve the teaching/learning situation of English for specific purposes. Some suggestions from ESP teachers include: The syllabus should be clearly defined and adapted to learners needs. Training programs should be provided for lecturers to teach ESP, “providing professional training programs for ESP teachers to enhance their pedagogical skills, intellectual competence, and the ability to address the specific needs of young language learners. (Sotehi & Boukredra, 2023). To improve learning, teachers should focus on interactive skills like communication. New technologies should be introduced to motivate learners and increase their interest in learning ESP. Focus should be placed on students' ability to express themselves during ESP lessons . Negative attitudes among learners should be changed to positive ones by engaging them in group projects, learning activities or interesting debate. The ESP coefficient should be reconsidered, and more importance should be given to English for Specific Purposes. Teachers should be encouraged to collaborate to prepare qualified learners and promote a positive learning environment. If these implications have are taken into consideration, teaching ESP in higher schools could become less challenging with learners more engaged in ESP lessons, thereby, facilitating the task of ESP teachers.

References

- Assassi, T. (2021). The Status of ESP in Algeria: The Need for Highly Specialized Courses of English. *Humanization Journal for Researches and Studies* 11 (20). 2020 (439-455)
- Bekhechi, H. (2017). English language education in Algeria: Policies, practices, and challenges. *Journal of English as a Lingua Franca*, 6(1), 1-24.
- Benosmane, N. (2006). Teaching EFL to Young Children: with Reference to Private Primary Schools (Doctoral dissertation, Université d'Oran2 Mohamed ben Ahmed). *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*. Royaume-Uni: Taylor & Francis.
- Benrabah, M. (2005). The Language Planning Situation in Algeria. *Current Issues in Language Planning*, 6(4), 379–502
- Crystal, D. (2012). English as a global language. Cambridge University Press.
- Fălăuș 2017 The current challenges of teaching ESP. IOP Conference Series: Materials
- Gasmi, M. (2020). Educational Reforms and EFL Teaching at Algerian Middle and Secondary Schools. *Social Sciences Journal*, (14) 02 / (1) :11 – 217
- Harmer, J. (1991). The practice of English language teaching. London/New York, NY: Longman. *Language Planning*, 6(4), 379-502.
- Hesse, F. & al. (2015). A Framework for Teachable Collaborative Problem-Solving Skills.
- Missoum, M. (2023). Challenges Facing ESP Teachers in Algeria – Meta-Analysis. *Revue El-Tawassol* (29)04
- Rezig, N. (2011). Teaching English in Algeria and Educational Reforms: An Overview on the Factors Entailing Students Failure in Learning Foreign Languages at University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 29 (2011) 1327 – 1333. <https://core.ac.uk/download/pdf/82547016.pdf>
- Sotehi R. & M. Boudjereda, (2023). A Comparative Study of Teaching English as a Foreign Language in Primary Schools versus Middle Schools. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment for the Requirement of the Master Degree in Didactics of Foreign Languages
- Soulimane, N. (2022). Adaptation of Syllabus design to improve the proficiency of English for Engineering. *International Journal of Current innovations in Interdisciplinary Scientific Studies*. (6)2:87-99
- Supporting school reform in Algeria. Britishcouncil.dz. 2024
- Tabory, E. & Tabory, M. (1987) Berber unrest in Algeria: Lessons for language policy, *International Journal of the Sociology of Language* 63, 63-79
- Tuyet, T. T. A. (2021). A study on challenges and solutions for specialized English teaching and learning in the context of international integration

Attestation de publication

Soumission 20/09/2024

Publication : 01/12/2024



LES MARQUES POSTCOLONIALES DANS *NOS RICHESSES* DE KAOUTHER ADIMI

Ahmed Réda SAIAH

Université Mohamed Ben Ahmed Oran2, Algérie

ORCID iD: 0009-0004-3466-0709

saiah.ahmed@univ-oran2.dz

saiah20@yahoo.fr

Résumé : Notre article relève d'une analyse analytique qui consiste à étudier l'écriture de Kaouther Adimi dans son roman *Nos Richesses*, publié en 2019 en examinant les différentes composantes qui le constituent. Cette réflexion nous permet de mettre en évidence les différentes couches de sens qui se cachent derrière le texte et de dégager ses différents enjeux, il s'agit de mieux comprendre les intentions de l'auteure dans une perspective postcoloniale.

Mots-clés : espace mémoriel, exofiction, fiction romanesque, Histoire, marques postcoloniales.

POSTCOLONIAL MARKS ON OUR WEALTH BY KAOUTHER ADIMI

Abstract: Our article is an analytical study of Kaouther Adimi's writing in her novel *Nos Richesses*, published in 2019, examining its various components. This reflection allows us to highlight the different layers of meaning that lie behind the text and to identify its various issues, the aim being to better understand the author's intentions from a postcolonial perspective.

Keywords: memorial space, exofiction, fiction, history, postcolonial marks.

Introduction

Pendant les dernières décennies, le roman algérien contemporain a connu une profonde mutation et un renouveau esthétique. De nouvelles voix ont investi le champ de la littérature algérienne, produisant des corpus littéraire variés. Ces œuvres s'inscrivent dans la perspective de la continuité et de l'évolution romanesque, confirmant que la littérature algérienne n'a cessé de s'enrichir et de se diversifier depuis sa création. Sous une apparente diversité, les œuvres d'une nouvelle génération d'auteurs dont Kaouther Adimi ont investis le champ littéraire francophone, cette innovation dénote de nouveaux enjeux voir de nouvelles perspectives dans le processus d'écriture. Si la littérature s'inspire de l'imagination, elle se nourrit de la mémoire. *Nos Richesses* est l'histoire passionnante de deux récits emboîtés en termes de temporalités ou l'écrivaine fait dialoguer deux époques différentes, un parallèle qui nous fait lire le présent à la lumière du passé. Notre problématique consiste à s'interroger comment en faisant appel à l'exofiction, Kaouter Adimi réécrit des fragments de l'histoire de l'Algérie pendant la période coloniale et postcoloniale.

Adimi s'est basée sur des faits réels pour susciter l'intérêt du lecteur et l'immerger dans l'univers de son roman qui se cristallise à travers un hommage appuyé à Edmond Charlot qui a publié de nombreux auteurs célèbres dont Emmanuel Roblès, Gabriel Audisio et a édité les premiers textes d'Albert Camus à travers son journal intime. Il est aussi question dans cette réflexion de cerner les enjeux mémoriels enracinés dans l'Histoire de l'Algérie dans une perspective postcoloniale. Nous allons aussi voir comment Adimi a réussi à imbriquer la fiction dans l'Histoire afin de faire appel aux différents événements historiques évoqués dans le roman pour souligner leur fusion avec les enjeux mémoriels. Ceci nous amène à nous interroger comment s'expriment les marques postcoloniales dans le roman ? En outre, nous allons déceler comment les éléments de mémoire et d'histoire sont intégrés dans la structure narrative du roman et comment les personnages incarnent différents aspects de l'identité algérienne alors que le style d'écriture lui-même reflète les thèmes postcoloniaux. Notre objectif de recherche dans cette réflexion est de cerner les différentes stratégies déployées par l'auteure pour nous offrir une compréhension plus riche de la manière dont le roman aborde le postcolonialisme à travers le prisme de la littérature. Adimi fait preuve de créativité en proposant des interprétations nouvelles et originales des événements historiques ce qui lui permet de raconter une histoire immersive et émotionnelle.

Par ailleurs, Adimi part sur les traces de l'Algérie, un cheminement qui permet au lecteur de s'identifier et de vivre les événements historiques qu'a traversés l'Algérie tout au long de son Histoire. Dans la perspective d'approfondir cette analyse, nous allons examiner la théorie postcoloniale, une approche qui vise à analyser les séquelles immuables de la colonisation sur les peuples colonisés.

1. L'exofiction : entre réalité et imaginaire

La notion d'exofiction qui est au cœur du récit chez Adimi désigne un procédé littéraire où l'auteur mêle fiction et réalité, créant ainsi une zone d'interférence entre les deux. La notion d'exofiction apparut pour la première fois en 2011 grâce à Philippe Vasset qui définit ce nouveau genre comme « une littérature qui mêle au récit du réel tel qu'il est celui des fantasmes de ceux qui le font » (Vasset, 2011) Adimi explore cette notion en tissant des liens entre le passé et le présent, entre la vie d'Edmond Charlot, fondateur de la librairie à Alger, et celle de Ryad, un étudiant parisien chargé de vider un local rempli de livres. Cette approche permet à l'auteure de revisiter l'histoire littéraire et de rendre hommage aux écrivains tout en questionnant la mémoire collective et individuelle. C'est un subtil jeu entre la réalité et l'imagination, où les frontières s'estompent pour offrir une expérience littéraire riche. De son côté Muriel Steinmetz indique que « l'exofiction, définit le roman en brouillant (ou du moins en remaniant) la frontière entre fiction et biographie, voire en utilisant des personnages plus ou moins célèbres ou en s'inspirant de récits historiques d'époques diverses. » Dans le roman "Nos richesses" de Kaouther Adimi, l'exofiction se manifeste de manière astucieuse. Nous avons un entrelacement entre le réel et l'imaginaire. Adimi mêle habilement des éléments réels de l'histoire littéraire, tels que la vie d'Edmond Charlot, fondateur de la librairie à Alger, avec des éléments fictifs. Cette (con)fusion crée une atmosphère où les frontières entre le passé et le présent s'estompent, invitant le lecteur à naviguer entre réalité et imagination. La librairie d'Edmond Charlot, véritable institution

littéraire de convergence, devient un espace où se croisent des personnages réels et fictifs. Les livres, les étagères, les rencontres et les souvenirs se superposent, formant un tissu narratif complexe, c'est là que l'exofiction prend toute sa dimension, car elle transcende les limites du récit traditionnel. Ryad est un étudiant parisien chargé de vider le local rempli de livres, incarne à la fois le présent et le passé. Son enquête sur l'histoire de la librairie et son interaction avec le vieil Abdallah nous plongent dans une exploration exofictionnelle. Ryad devient le lien entre deux époques, révélant des secrets enfouis et des connexions insoupçonnées.

Il fait nuit quand Ryad Arrive à Alger par le dernier vol. Il a les cheveux en bataille.
Personne Ne l'attend, Personne ne le connaît. Malgré l'heure tardive, l'aéroport et
rempli de joyeux désœuvrés Et de quelques sans-abris. Nous y allons afin d'accueillir
nos proches, mais aussi parce nous aimons contempler ceux qui s'apprêtent à s'envoler.
Nous imaginons qu'un jour, nous aussi nous partirons quelque part. Ryad sors de
l'aéroport Claire L'air hagard, Perdu. Un jeune homme, le vi- sage ravagé par lancer,
lui lance mille dinars et je te dépose où tu veux.

Adimi (2019 : 46)

Ce passage témoigne que Kaouther Adimi utilise l'écriture elle-même comme un moyen pour transcender la réalité. En racontant l'histoire d'Edmond Charlot et de Ryad, l'écriture devient acte exofictionnelle, elle crée un espace où la fiction et la vérité s'entrelacent. Les mots deviennent des portes ouvertes vers d'autres réalités. En somme, l'exofiction dans "Nos richesses" permet à l'auteure de revisiter l'histoire, de questionner la mémoire collective et individuelle, et d'offrir au lecteur une expérience littéraire riche et approfondie.

2. Déchirement identitaire

La quête identitaire émerge et s'épanouit dans un cadre politique et social particulier souvent marqué par l'exclusion et la marginalité. Le roman se transforme en espace de révélation et de protestation contre une existence cruelle et ardue. Pour dénoncer les injustices, les écrivains s'emploient à dépeindre avec réalisme les circonstances intolérables endurées par les peuples opprimés par le colonialisme. « L'apparition de romanciers algériens d'expression française va refléter pour la première fois, dans les lettres françaises, une réalité algérienne qu'aucun écrivain même Camus, n'avait eu le courage de traduire » (Mostefa Lacheraf, 2010). Dans Nos richesses, le déchirement identitaire est un thème central qui se manifeste à travers les personnages et les époques. Le roman explore l'histoire complexe de l'Algérie, marquée par les conflits, les bouleversements politiques et les tensions identitaires. Le roman explore différents thèmes, dont le déchirement identitaire. Ce déchirement est illustré à travers les personnages du roman qui sont régulièrement confrontés aux bouleversements politiques et sociaux de l'histoire de l'Algérie, notamment la colonisation française et la guerre d'indépendance. Les personnages sont souvent tiraillés entre différentes identités : celle de leur pays d'origine, celle du colonisateur, et parfois même une identité hybride résultant de ces différentes influences. Ce phénomène de

déchirement identitaire provoque une crise identitaire chez les algériens partagés entre acculturation et affirmation de soi comme le prouve ce passage : « Nous détestons l'Europe dont les usines engloutissent nos pères que nous voyons revenir brisés par les privations et fatigue. Nous nous enrôlons dans l'armée. On nous donne des uniformes et on nous assène de grands discours. Nous nous devenons un peu français, mais pas vraiment. Nous sommes surtout des tirailleurs, de la chair à canon. On nous impose de combattre pour une nation dont nous ne faisons pas vraiment partie. On ne cesse de nous répéter les mots patrie, courage, honneur...Mais en vérité sur le front, nous pensons surtout à la faim, au froid, à notre incompréhension face à cette guerre. » (Adimi, 2017 : 90) Le déchirement identitaire est un processus complexe qui se produit lorsque les individus ou les groupes se sentent déchirés entre différentes identités culturelles ou historiques. Il peut survenir lorsqu'une société ou une communauté est confrontée à des événements traumatisants comme la guerre d'indépendance : « Nous nous battons pour ce pays comme si c'était le nôtre. Nous fumons tous ensemble lorsque nous trouvons des cigarettes et jouons aux dominos entre deux assauts. » (Adimi, 2017 : 91).

À travers ce roman, Kaouther Adimi explore les complexités du déchirement identitaire dans le contexte spécifique de l'histoire de l'Algérie, tout en mettant en valeur l'importance de la littérature et de la culture dans la préservation de l'identité nationale. Ainsi, le titre "Nos Richesses" peut être interprété comme une référence à la richesse culturelle de l'Algérie, mais aussi comme une allusion aux pertes et aux sacrifices liés aux luttes pour l'indépendance et à la préservation de l'identité culturelle algérienne. Les personnages sont pris entre les différentes couches de l'histoire et doivent trouver leur place dans ce contexte. En tant qu'éditeur-libraire, Edmond Charlot est confronté à un déchirement identitaire entre sa passion pour la littérature et son rôle pour promouvoir la culture. Il doit naviguer entre un métissage culturel entre la France et l'Algérie à travers la langue, les traditions et leur patrimoine culturel diversifié. Pour sa part, Ryad le personnage contemporain, est également en proie à un déchirement identitaire. En effet, étudiant parisien d'origine algérienne, il se retrouve à Alger pour vider un local rempli de livres. Son indifférence envers la littérature et son lien avec ses racines culturelles lui créent un conflit intérieur inhibiteur. En somme, "Nos richesses" aborde le déchirement identitaire à travers les générations, les cultures et les expériences individuelles, tout en mettant en avant la richesse de la littérature et de la mémoire.

3. Enjeux mémoriels

Dans *Nos Richesses*, les différents temps mémoriels, les représentations individuelles et collectives, ainsi que les enjeux mémoriels, suscitent tout au long de ce roman des conflits et des tensions au sein d'une Algérie colonisée. A cet effet, les divergences d'interprétation du passé entre les personnages remettent en question leurs identités individuelles et collectives, mais elles offrent également l'opportunité de dialoguer et de construire un récit commun. Adimi explore la façon dont les événements passés sont mémorisés, représentés et interprétés en explorant les différents temps mémoriels. Ainsi, cet extrait nous démontre que enrôlés de force par l'armée française restera à jamais une trace indélébile dans la mémoire

des jeunes algériens de l'époque : « L'enrôlement de force des jeunes algériens par l'armée française fait partie de la mémoire des algériens. Une trace indélébile dans la mémoire collective d'un peuple colonisé de force. Nous détestons l'Europe dont les usines engloutissent nos pères que nous voyons revenir brisés par les privations et fatigue. Nous nous enrôlons dans l'armée. On nous donne des uniformes et on nous assène de grands discours. Nous nous devenons un peu français, mais pas vraiment. Nous sommes surtout des tirailleurs, de la chair à canon. On nous impose de combattre pour une nation dont nous ne faisons pas vraiment partie. On ne cesse de nous répéter les mots patrie, courage, honneur... Mais en vérité sur le front, nous pensons surtout à la faim, au froid, à notre incompréhension face à cette guerre. » (Adimi, 2017 : 90) Pour l'auteure, les représentations individuelles et collectives sont deux aspects essentiels de l'espace mémoriel et historique. Ainsi, les représentations individuelles font référence aux souvenirs et aux interprétations que chaque individu a des événements passés. Chaque personne peut avoir une perception unique des faits historiques en fonction de ses expériences personnelles. A cet égard, les gouvernants de l'époque étaient rigoristes sur le fait tenir les étudiants algériens à l'écart des français de souche et de leur système éducatif.

Jean Guillemin, le directeur de l'Ecole normale écrit un rapport sur la réorganisation de l'enseignement des indigènes. Le 20 mars 1923, il alerta l'inspecteur d'Académie d'Alger sur le danger qu'il y aurait à mélanger des indigènes et des Français. C'est un homme éminent. Il a la mine grave. Sa mission est fort importante : faire en sorte que les deux communautés cohabitent au sein de l'école sans se rencontrer. Il recommande un système à deux vitesses, deux niveaux, car il serait trop humiliant d'avoir un indigène meilleur qu'un Français dans la même classe. Jean Guillemin se préoccupe de la fierté de certains de ses élèves.

Adimi (2017 :47)

Malgré les défis du déchirement identitaire et de l'effacement de la mémoire, il est essentiel de préserver et de valoriser notre patrimoine mémoriel pour se reconstruire. Alors que les représentations collectives, quant à elles, sont le fruit d'un travail de construction sociale de la mémoire. Elles sont le résultat de la transmission et de la diffusion d'une certaine interprétation des événements à travers les générations. Cette relation entre la littérature et l'Histoire est essentielle pour comprendre le passé, interpréter le présent et façonner l'avenir. Dans ce texte, nous explorerons l'importance de la transcription de l'histoire à travers la littérature. Dans ce roman, Adimi explore la littérature comme témoin de l'Histoire. A travers l'écrivain Mouloud Feraoun, Adimi décrit les réalités et les émotions vécues par les algériens durant cette époque ce qui permet de plonger le lecteur dans la réalité sociale de l'époque, avec ses inégalités et ses injustices : « 12 octobre 1959. Dîner avec Mouloud Feraoun à qui j'ai reproché de ne pas m'avoir envoyé son roman *Le Fils du pauvre*. Il a souri et m'a raconté de sa voix douce qu'en 1945, il m'en avait adressé une copie. Le 6 avril, il s'en souvient encore, il reçoit une lettre à l'en-tête des éditions Charlot. Il la décachette fébrilement mais ce n'est qu'un simple accusé de réception. Il patiente comme on le lui demande, n'ose pas en parler, n'ose pas rêver être publié un jour, lui, le petit Kabyle

qui a appris à lire presque par miracle. Il finit enfin par recevoir en août, le 6 encore, une nouvelle lettre estampillée «éditions Charlot ». Il me la montre. Une lettre, oh, si froide, si impersonnelle, qui dit non, qui parle d'un comité de lecture qui n'aurait pas retenu son roman. Cette réponse est une injure à son texte plein de douceur, généreux, un vibrant hommage à l'enfance. Le Fils du pauvre à compte d'auteur avant de rejoindre les éditions du Seuil, introduit par Roblès. Il m'a raconté que son roman faisait partie de la sélection du Grand prix algérien de littérature. » (Adimi, 2017 :171)

4.Perspective postcolonial

Une œuvre postcoloniale vise avant tout à remettre en cause les discours et les présupposés coloniaux comme nous l'indique Jean marc Moura (1999 :11): « L'œuvre postcoloniale vise à se situer dans le monde en se branchant sur un ensemble socioculturel enraciné en un territoire, de branchement étant fréquemment rendu difficile en raison d'une (tenace) hiérarchisation européenne que ce soit la dévalorisation pire et simple ou son envers mythique, la valorisation du primitif des traditions concernées » Nos Richesses nous plonge dans une perspective postcoloniale moderne, en mettant l'accent sur ses structures narratives et hybridité, il présente des éléments qui sont associés au postmodernisme romanesque. L'hybridité narrative est mise en avant alors que le roman mélange différents niveaux de narration, alternant entre le passé et le présent. Bart Jason Moore-Gilbert (1997) qui a approfondi la connaissance et la compréhension de la théorie postcoloniale affirme que :

La critique postcoloniale peut être perçue comme un ensemble de pratiques de lecture plus ou moins distinctes, principalement préoccupées par l'analyse des formes culturelles qui s'interposent, contestent ou méditent sur les relations de domination et de subordination économiques, culturelles et politiques entre et surtout à l'intérieur des nations, races ou cultures qui tirent leurs racines de l'histoire du colonialisme et de l'impérialisme modernes européens, et qui continuent de se manifester sous la forme du néocolonialisme.

Bart Moore-Gilbert (1997 :193)

L'inscription de l'Histoire se manifeste à travers les trois périodes clé de l'Algérie, d'abord la période coloniale où le statut des Algériens est totalement négligé, l'écrivaine nous a fait entrer dans cette période à travers son personnage Charlot et surtout à travers son journal imaginaire. Adimi voulait montrer une belle image de vie en Algérie française (colonisée) vu qu'elle a prouvé que durant cette période Charlot a pu ouvrir sa librairie et travailler avec des gens comme Albert Camus. La citation suivante illustre concrètement la fusion entre l'histoire et la fiction dans laquelle nous avons indiqué quelques fragments de l'histoire de l'Algérie : « Depuis nos fenêtres, nous suivons des yeux ce journaliste un peu gauche. Coincée entre une pizzeria et une épicerie, il y a l'ancienne librairie des Vraies Richesses, qui fut fréquentée par d'illustres écrivains. Il mâchouille son stylo, griffonne dans la marge. (Il y avait Camus mais qui sont les autres dont les photos sont punaisées à l'intérieur de la librairie ? Edmond Charlot, Jean Sénac, Jules Roy, Jean Amrouche, Himoud Brahimi, Max Pol Fouchet, Sauveur Galliéro, Emmanuel Roblès...Aucune idée. Faire des

recherches). Dehors, sur la petite marche où s'installait le jeune Albert Camus pour corriger les manuscrits, une plante est posée. Personne ne pense à l'importer. Ultime survivante (ou ultime témoin ?). Cette librairie/bibliothèque était parfaitement entretenue... » (Adimi, 2019 :13)

Ensuite, la période de la guerre d'indépendance ou l'exofiction dans cette œuvre ne se voit pas seulement à travers l'usage des personnages réels mais aussi à travers l'évocation des périodes historiques réelles, pendant la guerre, les gens ne s'intéressaient plus au savoir ni à la littérature mais à la liberté qui était leur revendication finale. Cette période, d'une manière ou d'une autre a rendu les algériens de plus en plus loin de toute forme de culture et leur a donné l'impression que les français sont nés pour apprendre mais les algériens sont nés pour lutter. Après l'indépendance, les choses vont un peu changer, les Algériens ne vont plus lutter contre l'armée française mais ils auront une autre forme de lutte : celle de l'ignorance et de la pauvreté. Dans notre corpus Adimi, nous emmène dans une perspective postcoloniale en racontant plusieurs événements de périodes différentes à partir de la période de la colonisation de l'Algérie, dès 1930, on peut retrouver la réécriture de l'histoire qui se manifeste à travers les passages suivants : « Les hommes fument en silence, en cercle autour d'un garçon d'une douzaine d'année. c'est le fils de l'un d'entre eux qui a appris à lire le français à l'école des indigènes qui leur montre la une du petit journal illustré daté de 4 mai 1930, vendu 50 centimes. C'est une affiche sur le Centenaire de l'Algérie. Le titre s'étale en gras et en lettres majuscules : depuis cent ans l'Algérie est française. L'adolescent n'ose pas poursuivre sa lecture, effrayé par les mines soudaines gravées des hommes qui ont même arrêté de fumer. D'un signe, son père l'encourage. Le garçon déchiffre lentement le sous-titre : « de la prise d'Alger à nos jours, un siècle a suffi pour transformer les côtes barbaresques en départements riches et prospères ». Le journal circule de main en main les hommes grognent en examinant l'illustration. Il s'agit d'un régiment français qui débarque en 1830 sur une côte déserte. Ils ont tout gommé : Casbah, porte, jardin, maison, café, marchés, tavernes, mais aussi commerces, ponts, fontaines, casernes, arbres, langue, religion, etc. La cantate du Centenaire chantée devant Gaston Doumergue, le président de la République, en mai 1930 à l'Opéra d'Alger, est à l'image de l'affiche : tout n'était que barbarie avant l'arrivée de la France. Les hommes parlent à voix basse :

-Jusqu'à quand allons-nous baisser la tête ? Le code de l'indigénat fait de nous une sous-catégorie d'humains dans notre propre pays.

Ici c'est chez nous !

-Il faut se battre, réclamer des droits, nous organiser. » (Adimi, 2017 : 25-29)

Dans ce roman, Adimi relève plusieurs éléments qui reflètent le postmodernisme romanesque. D'abord nous remarquons une Hybridité narrative ou le récit mêle habilement différents niveaux de narration, alternant entre le passé et le présent. Les extraits imaginés du carnet de bord d'Edmond Charlot et l'histoire contemporaine de Ryad se superposent, créant une hybridité organique dans la structure du récit.

Ensuite nous avons une Rupture thématique ou l'auteur introduit des ruptures thématiques en explorant des sujets variés tels que l'édition, la littérature, la culture et l'histoire de l'Algérie. Comme nous montre cet extrait : « Vous serez face à une inscription

sur une vitrine, un homme qui lit en vaut deux. Face à l'Histoire, la grande, celle qui a bouleversé ce monde mais aussi la petite, celle d'un homme, Edmond Charlot, qui, en 1936, âgé de vingt et un ans, ouvrit la librairie de prêt les vraies Richesses. » (Adimi, 2017 :13) Ces ruptures reflètent l'approche postmoderne qui remet en question les conventions narratives traditionnelles. Enfin, le roman se penche sur le monde de l'édition, les coulisses de la création littéraire et les interactions entre les écrivains. Cette réflexivité métalittéraire est typique du postmodernisme, où le texte se réfléchit lui-même et joue avec les attentes du lecteur. En somme, "Nos richesses" adopte une approche postmoderne en mêlant fiction et réalité, en explorant des thèmes variés et en offrant une expérience littéraire complexe.

5. Journal intime

En raison de son authenticité, le journal intime a un grand impact sur le lecteur car il peut nous offrir des témoignages sur des périodes précises de l'histoire. Dans son ouvrage le journal intime, Béatrice Didier nous dit que : « C'est une écriture libre qui n'obéit à aucune règle, son écriture est une écriture en liberté qui ne bénéficie d'aucune « loi esthétique fixée à l'avance par quelque art poétique ». (Tenant, Françoise 2001) Dans « Nos richesses », l'utilisation du journal intime est un élément narratif essentiel. Adimi l'insère tout au long du récit, il est intégré dans l'histoire grâce au personnage d'Edmond Charlot, fondateur de la librairie à Alger qui tient un journal intime. À travers ses écrits personnels, nous découvrons ses pensées, ses émotions et ses réflexions sur la littérature, la culture et la vie en Algérie. Ce journal intime permet à l'auteur de plonger le lecteur dans l'intimité et les réflexions d'Edmond Charlot. Tout au long du récit, nous sommes témoins de ses doutes, de ses joies et de ses combats pour promouvoir la littérature méditerranéenne. Les extraits du carnet de bord d'Edmond Charlot et l'histoire contemporaine de Ryad se superposent, créant une hybridité organique dans la structure du récit. C'est un moyen de révéler sa personnalité profonde. Le journal intime d'Edmond Charlot est entrelacé de liens entre le passé et le présent est assujéti avec l'histoire contemporaine de Ryad, l'étudiant chargé de vider la librairie. Ce lien entre les générations crée une continuité narrative et permet d'explorer des thèmes comme le déchirement identitaire et de l'héritage culturel.

Le troisième récit se représente sous forme du journal intime imaginaire d'Edmond Charlot, qui est le personnage principal du roman. Dans son journal fictif, il se charge lui-même de relater toute l'histoire de la librairie des vraies Richesses, voici les passages qui nous indiquent cette voix narrative : « En rangeant des livres sur mes étagères, j'ai retrouvé dix boîtes de cachous qui me restent d'un été où je les vendais aux commerçants de la ville. En chemisette, sous le soleil brûlant, je faisais la tournée des épiceries pour gagner quelques sous » (Adimi, 2019 :32)

Il ajoute aussi :

Au dîner, ma grand-mère m'a tendu un papier qu'elle a retrouvé en faisant du trait. Elle avait un petit sourire espiègle. C'était un mot d'un ancien professeur de l'école des jésuites. Elève difficile et la tête dans les nuages. Un commentaire qui me confonde dans le projet de ne pas rentrer à l'université pour mieux me consacrer à la littérature [...]. Je fais des calculs dans tous les sens. J'ai peu d'économie : juste l'argent obtenu grâce aux quelques cours donnée dans une école commerciale.

Adimi (2019 :35)

Donc, cette voix narrative est mêlée à la voix d'Edmond Charlot, ce journal intime nous offre une perspective intime sur la vie d'Edmond Charlot et enrichit le récit en lui apportant une dimension personnelle et émotionnelle. Le journal intime nous offre une réflexion approfondie sur la signification et la complexité de l'héritage culturel, tout en soulignant son importance dans la construction de l'identité individuelle et collective.

Conclusion

La perspective postcoloniale ainsi que la transcription de l'histoire dans *Nos Richesses* est un moyen puissant de préserver et de transmettre le passé. Grâce à son pouvoir d'imagination, sa perspective subjective et sa capacité à émouvoir, Kaouther Adimi parvient à inscrire l'Histoire dans la mémoire collective de manière à aboutir à une compréhension plus profonde de la réalité et la fiction au niveau du temps, des personnages, de l'espace et de l'Histoire. Kaouther Adimi a joué sur la temporalité en situant sa fiction dans un cadre historique réel et en suivant l'ordre chronologique des événements historiques réellement survenus pendant cette période ainsi qu'alternant temps fictif et temps historique. Un mode spécifique de la narration employé par l'auteure favorisant l'inscription de l'Histoire dans la mesure où se base sur l'alternance de la narration et de l'évocation de l'Histoire ainsi qu'un va et vient entre le réel et le fictif. Cette dernière nous a permis de dégager les outils exploités en faveur de l'insertion de l'Histoire dans la fiction. Pour finir, *Nos Richesses* qui est un roman résolument contemporain nous montre que l'exofiction permet de réinventer l'histoire tout en explorant les secrets et les zones d'ombre biographiques. C'est un genre littéraire qui transcende les limites entre réalité et imagination.

Références bibliographiques

- Angie, D & Aury, D. (2006). *La vie secrète de l'auteur d'Histoire*. Paris : Éditions Léo Scheer.
- Bénayoun-Szmidt, Y. & al. (2001), *Algérie : Nouvelles écritures*, Paris, L'Harmattan.
- Blanckeman, Bruno & al. (2005). *Le roman français au tournant du XXIème siècle*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- Burtscher-Bechter, B. & Mertz-Baumgartner, B. (2001). *Subversion du réel : stratégies esthétiques dans la littérature algérienne contemporaine*, Paris, L'Harmattan.
- Candau, J. (1998). *Mémoire et identité*. Paris : PUF.
- Compagnon, A. (2009). *Le démon de la théorie : littérature et sens commun*, Paris, Seuil, 1998. DE TORO, Alfonso, *Epistémologies : Le Maghreb*, Paris, Harmattan.

- Gauvain, L. (1997). L'écrivain francophone à la croisée des langues, Paris, Éditions Karthala.
- Halbwachs, M. (1997). La mémoire collective. Paris : Ed. Albin Michel.
- Jouve, V. (2010), Poétique du roman, Paris, Armand Colin.
- Jouve, V. (2001). La Poétique du Roman. Paris : Ed. Armand Colin.
- Le Guern, D. (2008). Le Roman historique. Paris : Ed. Armand Colin.
- Ricœur, P. (2014). Mémoire, histoire, oubli, Le Seuil

Attestation de publication

Soumission 05/09/2024

Publication : 01/12/2024



THE MANIFESTATIONS OF IDENTITY AND HERITAGE IN CONTEMPORARY ALGERIAN POETRY

Ali MAACHE

Larbi Ben M'hidi University, Oum El Bouaghi (Algeria)

ORCID iD : 0000-0002-5875-9672

ali.maache@univ-ueb.dz

Abstract: Algerian literature vividly reflects the people's struggle against French colonization, with poetry and prose that chronicled and celebrated the armed revolution's heroic deeds. Following independence, writers focused on reinforcing Algerian Islamic Arab identity by drawing inspiration from Arab Islamic heritage. This heritage became a central source of inspiration for poets as they sought to shape a new national reality. Algerian poets, after independence, turned to Islamic culture and heritage, which they deeply revered, to revive and embed this heritage into their works. This was part of a broader effort to rebuild and fortify a strong, independent nation. Contemporary Algerian poetry is marked by its themes of struggle, patriotism, and calls for intellectual, social, and political reform. Poets employed Quranic stories and national and popular heritage to construct a genuine Arab Islamic identity, navigating contemporary challenges while adapting positively to other civilizations.

Keywords: Algerian Literature, Islamic Identity, Heritage, Algerian Poetry, Contemporary.

LES MANIFESTATIONS DE L'IDENTITÉ ET DU PATRIMOINE DANS LA POÉSIE ALGÉRIENNE CONTEMPORAINE

Résumé: Algerian literature reflects the people's struggle against French colonization, evident in both poetry and prose that accompanied and celebrated the armed revolution and its heroic deeds. After independence, writers continued to strengthen the Algerian Islamic Arab identity by drawing inspiration from Arab Islamic heritage. This heritage became a primary source of inspiration for poets in shaping their new reality. This article demonstrates how Algerian poets, post-independence, turned to Islamic culture and heritage, which they revered and admired, to revive and embed this heritage in their poems. This effort aimed to rebuild a strong nation and an independent people whose identity, civilization, religion, and language had been suppressed. Contemporary Algerian poetry is characterized by its focus on struggle, patriotism, and intellectual, social, and political reform. Writers used their works to rekindle pride in the past and resist colonial and corrupt Western intellectual influences. Poets employed Quranic stories, as well as national and popular heritage, to establish a genuine Arab Islamic identity while positively engaging with other civilizations.

Mots-clés : Littérature Algérienne, Identité Islamique, Patrimoine, Poésie Algérienne, Contemporain.

Introduction

Algerian literature vividly reflects the struggle of a people who rose up against the oppressive colonizer that sought to violate their dignity and occupy their land. This literature, embodied in both poetry and prose, paralleled the armed revolution, vividly portraying the horrors of the war and celebrating its enduring heroism. After gaining independence, writers

continued to challenge the remnants of colonialism and carried on their literary struggle to define the Algerian Islamic Arab identity. During this period, Arab Islamic heritage played a significant role in literary life, particularly in poetry, serving as a valuable source from which Algerian poets drew inspiration due to its rich Islamic, cultural, political, and literary treasures. Islamic heritage, like a tree with deep roots in history, represents the foundational pillar upon which their civilization is built. Consequently, contemporary Algerian literature, especially poetry, began to thrive with a revivalist spirit, drawing from this heritage to extract elements that are essential for its survival and to actively contribute to shaping its new reality.

Heritage and identity are considered two sides of the same coin, as identity can only be established through a return to genuine, rich heritage and drawing from its pure, clear source. Heritage ensures the construction of identity in the face of a reality that has drifted with the Western current, becoming the solid ground that contemporary Algerian critics and writers have turned to. They recognized the integrated relationship between these two elements, which led them to incorporate elements and various images of heritage in their poetry, including meanings derived from Arab, Islamic, national, and popular heritage. Thus, the main issue our study aims to address is: How have Algerian poets utilized Islamic heritage to preserve their Islamic identity in contemporary Algerian poetry? And what are the manifestations of this utilization? Contemporary Algerian poetry has emerged as a significant vehicle for cultural preservation and identity formation, especially in the post-independence era, where the remnants of colonialism and the influence of Western ideologies posed challenges to national identity. In response, Algerian poets have drawn deeply from Islamic and Arab heritage, using it as a foundation to preserve their cultural and religious identity. This study proposes three hypotheses: First, Algerian poets have consciously utilized Islamic heritage, especially Quranic stories and religious themes, to fortify their Arab-Islamic identity against foreign influences. Second, contemporary poetry serves as a form of cultural and intellectual resistance, where poets revive and celebrate the spirit of the past while advocating for social and political reform. Third, the integration of Islamic heritage in poetry reflects a deliberate effort to reconstruct a national identity rooted in Arab-Islamic traditions, while also embracing elements of modernity to navigate the complexities of a post-colonial society. These hypotheses aim to explore how Algerian poets have balanced tradition and modernity in their literary works.

1. The relationship between heritage and identity

The word (turath) is derived from the root (warath) which, according to linguistic consensus, means what a person leaves to their heirs. The original letter "t" was originally a "w" (i.e., (al-warath)), but the "w" was changed to a "t" because it is more rigid and stronger than "w," resulting in (turath). This term means the acquisition of material or immaterial share from someone who came before, such as a parent, relative, or testator. The Quran mentions this concept in the verse "And Solomon inherited David." This is similar to the meaning found in the verse from Surah Al-Fajr, "And you consume the inheritance with devouring greed," where people in pre-Islamic times would deny inheritance rights to women and young children, taking their share and claiming that only those who fight and protect the community's domain should inherit. They would gather all that the deceased left, whether lawful or unlawful, and waste it extravagantly. (Haron, 1978:3-4).

This diverse cultural heritage, inherited from ancestors, includes religious, historical, civilizational, and popular values, along with customs and traditions. These values may be documented in heritage books, subtly included within them, or passed down and acquired

over time. More clearly: "Heritage is the spirit of the past, present, and future for the person who lives by it. His personality and identity will die if he distances himself from it or loses it" (Ismail, 2000:40). As for identity, the term "identity" in language dictionaries is described as: "a deep well," and it is said to be a diminutive of the word (howa), which means "a deep hollow" (Arabic Language Academy, 1983:208). Ibn Hazm defined it as: "The limit of identity is that everything that is not different from the thing is the thing itself, for there is no intermediary between identity and otherness that anyone can comprehend; what falls outside one enters the other" (Ibn Hazm, n.d.:107). Philosophically, identity refers to the essence of something in terms of distinguishing it from others and is also called the unity of the self (Ibn Manzur, 1993:375-376). In this sense, it is equivalent to the philosophical term (huwa huwa), which indicates the constancy of a thing despite any changes that may occur to it. The essence remains the same even if its attributes change (Ibn Manzur, 1993, p. 207).

This term (huwa huwa) is mentioned in the same context in a narration by Umm al-Mu'minin Safiyya bint Huyayy ibn Akhtab, may Allah be pleased with her, who said: "I was the most beloved child to my father and my uncle, Abu Yasir. Whenever I met them with their children, they would take me over the others. When the Messenger of Allah (peace and blessings be upon him) came to Medina and stayed in Quba, my father and uncle went to him early in the morning and did not return until sunset. They came back exhausted and weary, walking slowly. I greeted them as I used to, but neither of them paid attention to me, despite their distress. I heard my uncle Abu Yasir ask my father: 'Is it him?' He replied: 'Yes, by Allah.' My uncle asked: 'Do you recognize him and confirm it?' My father asked: 'What is in your heart?' He replied: 'His enmity, by Allah, as long as I live.'" (Ibn Hisham, 1995, p. 52).

Tarath is considered a strong fortress with which the nation defends itself when its national identity is threatened. Arab poets have been deeply concerned with this *tarath* since the emergence of the modern colonial threat. The poet's attachment to their *tarath* is aimed at enhancing and solidifying their sense of nationalism, as the existence of their nation depends on its authenticity. These critics raised the issue of utilizing Arab *tarath* and called for rejecting Western dependency and imitating its literature in order to build a distinguished literature that shines with the ancient Arab civilization and confronts the dangers of modern Western influence. "*Tarath* is the starting point as a cultural and national responsibility" (Hanafi, 1992:13). Researcher Sayed Ali Ismail summarizes the motivations for employing *tarath* in Arabic literature as follows: (Ismail, 2017:40-42).

First: Pride in the achievements and history of the Arabs as a compensation for the nation's weakness in the present due to the dominance of colonialism. Drawing inspiration from nationalistic stances serves to evoke pride, honor, and a sense of dignity in people's hearts.

Second: Standing against the colonizer by employing *tarath* to uphold the national identity in the face of colonial efforts to erase it.

Third: Clinging to Arab national identity, especially during major crises that weaken the nation, leading to a sense of frustration and loss. In such times, *tarath* serves as a compensation for the feeling of inadequacy and as a motivator to restore self-confidence.

2. Employing Arab *Tarath*

Arab poetic *tarath* holds a significant presence in the literary life of poetry. It is impossible for poetry to bypass the heritage left by the ancients. If a poet wishes to praise someone, they choose descriptions from the traditional repertoire of old poetry. In this regard,

the historian Durant, in his book *The Story of Civilization*, speaks about the Muslims' passion for books and their acquisition during the Middle Ages, as well as the abundance of scholars dedicated to authoring, scrutinizing, and teaching. He states, "The number of scholars in the thousands of mosques spread across the Islamic lands from Cordoba to Samarkand was not less than the number of columns they contained" (Isma'il A., 1975:5). This statement suggests the vast amount of heritage left by Muslim scholars, encompassing intellectual, literary, and scientific legacies. It is impossible to fully encompass this heritage, and no one can truly grasp the extent of what Muslim scholars, thinkers, and writers across various fields have produced over eight centuries, from the 2nd century Hijri (8th century CE) to the end of the 9th century Hijri. During this period, Muslim scholars were engaged in the study of humanities, natural sciences, medicine, and other ancient knowledge. (Isma'il A., 1975:6) This heritage, left to us by scholars and writers, is vast and includes the Arab-Islamic legacy with its rich cultural, political, and literary treasures. For an Islamic nation, *tarath* is like a tree with roots deeply embedded in history, representing the core foundation upon which its civilization is built. Consequently, Algerian literature, particularly poetry, has begun to experience a renaissance rooted in its new reality. Poets have delved into this heritage to draw out what is valuable for survival and to extract elements that play a significant role in shaping their present.

Algerian poetry is serious and committed. Ramadan Hammoud expresses this by saying, "I am not one of those who write for amusement or to entertain themselves, nor do I indulge in ornate and refined expressions. I write to benefit and gain, to fulfill my duty and to reassure myself that I have done what I should" (Hammoud, 1982:11). Thus, the poet emerges as a distinguished individual who produces exceptional poetry, shaped by a deep understanding of Arab-Islamic heritage and its integration into his very essence. The poet's source of inspiration and creativity lies in the life he experiences within the depths of society. Even the poet's personal perspective ultimately reflects contemporary human issues, offering genuine insights into the problems and transformative changes of the modern era. Among the Algerian poets who have turned to Arab heritage and drawn from it to incorporate into their poetry is Saleh Khabacha. He addressed the French General Governor, Lacoste, when he ordered the destruction of the Kasbah in 1947, stating:

A'aseemat al-Jaza'ir khabireena

(O Capital of Algeria)

Wa maadha bayat al-hay laylan

(And what did they do to the neighborhood by night)

Laqad dawat sawaa'iqhum farajat

(Their thunderous cannons)

Fa'zhab al-muraawiq 'an baneeha

(So, drive away the invaders from)

Al-qasbah wa al-musta'mireen

(tell us About the Kasbah and the colonizers)

Fa-asbaha madfanan lil-masaakeen

(Turning it into a graveyard for the poor)

Ka naqehi as-soor hatta al-mayitin

(As they wrecked the images, even of the dead)

Wa lasna mithl dhanq haazileen"rumbled its people (For we are not like the wretched and deceived)

This poem brings to mind the verses of Imru' al-Qais, particularly the refrain in the first line. The poet has borrowed the artistic form and general theme and applied it to the local context experienced by the Algerian poet. (Al-Fakhouri et al., 1970:725) Similarly, Mufdi Zakaria draws on Arab heritage, reflecting its influence in the poet's language, which is of equal significance to the classical language used by Abu Tammam. Additionally, Zakaria is influenced by the epic style where national pride and intense religious sentiment play central roles, celebrating great victories. This style, evident in Abu Tammam's poetry, is emulated by Mufdi Zakaria in his verses, as seen in: (Zakaria, 2007, p. 42)

Wa as-sayf asduq lahjah min ahroof
(And the sword speaks more truthfully
than letters,)

Katabat fakaan bayanaha al-ilhaam
(Written words were illuminated by divine
inspiration.)

Wa an-naar asdaq hujjah fa-ktub biha
(And fire is a more convincing argument;
write with it,)

Ma shi'ta tas'iq 'indaha al-ahlaam
(Whatever you wish, dreams are struck down by it.)

Inna as-sahaa'if lis-safaa'if amruha
(The matter of sheets is like the matter of
plates,)

"Wa al-hibr harb wa al-kalam kalaam"
(And ink is war, and words are just words.)

Khayr al-mahaafil fi az-zamaan juhafiil
(The best gatherings in time are the
battalions,)

Rafa'at 'ala wahdatiha al-ahlaam
(Raised with banners on their standards.)

And Abu Tammam says: (Abu Tammam, n.d., p. 41)

Al-sayf asdaq anba'an min al-kutub
(The sword is more truthful than books)
Bayd al-safaih la suwad al-sahā'if fi
(The white swords, not the black pages)

Fi haddihi al-hadd bayn al-jidd wal-la'ab
(It is the line between seriousness and play)
Matūnuhunna jalā' al-shakk wal-rayb
(In their inscriptions lies the clarity of doubt
and suspicion.)

Wal-'ilm fi shuhub al-armāh lāmia
(And knowledge is in the shining tips of
lances,)

Bayn al-khamisīn la fi al-sab'ah al-shuhub
(Between the two banners, not in the seven
shooting stars.)

This, if it indicates anything, it indicates that it is impossible under any circumstances to separate Algerian poetry from Arabic literature, specifically the Arab-Islamic heritage, and to limit it to a specific geographical region. This is despite the numerous attempts by colonialism to impose a clear boundary between Algerian literature and Eastern literature. We also find a mention of the figure of Abu Firas al-Hamdani and his famous verse:

Arak 'asi al-dam' shaymatuka al-sabr **Amma lil-hawa nahy 'alayk wa la amr**
(I see you resisting tears; your trait is patience. As for love, there is neither prohibition nor
command for you.)
In the poem "Kadhayib Samakah" (Lies of a Fish) by Ahlam Mosteghanemi, when she says:
(Mosteghanemi, 1993, pages 89-91)

Min ayn tabda' al-as'ilah (Where do the questions begin?)
Sa'atak al-suwisriyyah al-thaminah la 'alaqah laha bil-zaman (Your precious Swiss watch has
nothing to do with time)
Fa kull al-sa'at 'indak taslih lil-hubb (For all the watches you have are suitable for love)
Wa la yahumm sa'atiha... an yataghayab al-hubb (And it doesn't matter what time... love may be
absent)
Badlatuka al-aniqah al-mustawradah (Your elegant imported suit)
La 'alaqah laha bi'aqlak wa la 'aqlitiak (Has nothing to do with your mind or mentality)
Wa la ya'nik kathiran... (And it doesn't matter much...)

An taskun rajulan la yashbihak (That you live with a man who doesn't resemble you)
Fa ansa an as'alak wa ana ara sa'iqak al-khas (So I forget to ask you while I see your personal driver)
"Ayn awqafat farasak?" ('Where did you park your horse?')
Wa tansa anta an tas'alni (And you forget to ask me)
Tirani kuntu ahbibtu Abu Firas al-Hamdani (Would I have loved Abu Firas al-Hamdani)
Law ja'ani fi badlat Libyar Kardin... (If he had come to me in a Pierre Cardin suit?)
Arak 'asi al-fahm, shaymatuka al-jahl (I see you are difficult to understand, your quality is ignorance)
Fa adha' faja'atan al-khimar li'atahaddath ilayk (So I suddenly put on the veil to speak to you)
Badawiyyah ana (I am a Bedouin)
Wa qalbi khaymah la makan fiha (And my heart is a tent with no place)
Li sayyarah wa la li tayyarah khasah (For a car or a private plane)
Wa la yisa' ghayr murbaṭ khayl warathtuhu aba'an 'an jad (It only fits a horse stall that I inherited from my ancestors)
Fa min ayn tabda' al-hadith ya sayyidi (So where do we start the conversation, sir?)
Wa fi ayyi qarat naltaqi (And on which continent do we meet?)
Wa sa'atak al-suwisriyyah al-thaminah (And your precious Swiss watch)
Ta'uddu laka al-sa'at bi-tawqiit kull balad (Counts the hours for every country.)

We find her mourning what 'Imru' al-Qays did in her poem titled 'The Lament of Imru' al-Qays' (Mestaghni, *Ala Marfa' al-Ayyam*, 1972, p. 73)."

La sayf fi al-Yaman (There is no sword in Yemen)
La farrisan ta'ti bih al-marakeb (No knight brought by ships)
Wa al-'amm wa al-ikhwal, wa al-jiran.. (And uncles, and maternal uncles, and neighbors)
Tahawalu ghilman (Have turned into boys)
Qum, inni, (Rise, for I,)
Ya ayyuha al-amir, min 'usur (O prince, am from ancient times)
Abhathu fi al-madakhin (I search in the chimneys)
Wa ajma'u al-sarab fi al-madakhin (And gather mirages in the chimneys)
As'alu kull jeefa (I ask every carcass)
Ayn banu Asad? (Where are the Banu Asad?)
Ateetukum as'alu 'an ahad (I came to ask about someone)
Lakinna Fir'awn huna la yamnah al-hayat lil-rijal (But Pharaoh here does not grant life to men)
Ya day'at al-rijal (O wasteland of men)
Ya day'at al-rijal, ya rijal (O wasteland of men, O men.)

The poetess in these lines uses the traditional Arab figure of "Imru' al-Qais" as a symbol of the shameful Arab reality. Just as "Imru' al-Qais" sought the help of the Byzantine Emperor and requested his assistance against his own people, so too do the Arabs today seek help from the West in fighting each other.

Similarly, we find the presence of the figure of Al-Mutanabbi in a poem by Ahmed Hamdi titled "What Al-Mutanabbi Did Not Write," where he says: (Hamdi, 2000, p. 23, 25)

Hal akhta' al-Mutanabbi heen ishtaka (Did Al-Mutanabbi make a mistake when he complained)
Washada bil-qaseed thumma baka (And sang his poetry, then cried)
Kana yumkin an yataḥarrar (Could he have been liberated)
Aw kana yumkin an yuqtal al-zaman al-mustabid (Or could he have killed the oppressive time)
Wa yukhtaraq al-ufuq wal-bahr (And pierced the horizon and the sea)

Yaktub ashyā'ahu bi-istiya' shaded (He wrote his things with great displeasure)

Wa yahtik asrar kull al-qawa'id (And exposed the secrets of all the rules)

La wahida.. (None left..)

Washada bil-ladhi la yuqāl (And he sang what cannot be said)

Hakadha al-shi'r doon i'tidal (This is poetry without moderation)

.....

Wa Abu al-Tayyib al-Mutanabbi (And Abu Tayyib Al-Mutanabbi)

Qāla al-qaseeda (Wrote the poem)

Thumma baka (Then cried)

Wa ishtaka (And complained)

Wa rami al-zaman al-tawāḥish (And threw the savage time)

Bil-kalimat al-badhi'ah (With vile words)

Doon al-rasās.. (Without bullets..)

Ya Abu al-Tayyib al-Mutanabbi (Oh Abu Tayyib Al-Mutanabbi)

Kafūr asbāḥ (Kafur has become)

Shay'an min al-qadhārāt al-ḥadīthah (A bit of modern filth,)

Wa shay'an min al-naft (And a bit of oil,)

Wa al-kharda'āt al-siyāsīyah al-bāliyah (And worn-out political trinkets,)

Kullu shay'in ilā al-hāwīyah (Everything is heading towards the abyss,)

La ishtirākīyah fī al-mabādi' (No socialism in principles,)

Wa la ummah wāḥidah (No single nation,)

Kullu shay'in 'alā Amrīkā (Everything aligned with America,)

Yasīr 'alā naghamah wāḥidah.. (Moving to a single tune...)

.....

Fa lā layl .. lā al-khayl (No night, no horses,)

Lā al-rumḥ .. lā al-qalam (No spear, no pen,)

Yashuq al-diyājir (Piercing through the darkness,)

Lā al-kalim (No words)

Here we find the poet employing this symbolism (the character of Al-Mutanabbi), who was known for prioritizing the sword and spear over paper and pen. Poet Ahmad Hamdi believes that Al-Mutanabbi made a mistake by using vile words in his struggle against Kafur Al-Ikhshidi. What use are words in our era without bullets? No sword, no spear, no paper, and no pen can erase the humiliation of the Arabs under America's dominance and tyranny. Al-Mutanabbi, although he sought leadership, died with the honor of an Arab knight. Similarly, Muhammad Al-Eid Al-Khalifa draws on the symbol of Layla Al-Ameriyya in his poem "Where is My Layla?" He says: (Al-Khalifa, 2010, pages 41-42)

Ayna "Laylāy" ayna-hā (Where is "Laylāy"?)

Where is she?)

Hal qaḍat dayna man (Has she settled the debt of someone)

Aṣaltī al-qalb nārahā (Who kindled the heart with her fire?)

Midh ta 'arraftu sirra-hā (Since I discovered her secret)

Hil baynī wa baynahā

(The veil has come between me and her,)

Fī al-muḥibbīn daynahā (In the lovers' hearts, she owes them)

Wa 'adhāqat-hu ḥaynahā (And she made him taste her anguish,)

Wa ta 'ashshaqt zīnahā (I have fallen in love with her beauty),

Fata 'allaqtu bil-ṭayū (I became attached to the birds)

Wa ta'allaltu bil-munā (And consoled myself with hopes)

Māl "Laylāy" lam taṣīl (Why has "Laylāy" not arrived?)

Wa qulūbān 'allaqnā-hā (And hearts that were bound to her)

Īhī yā 'aynī idhrifī (Oh, my eyes, shed tears)

Al-samāwāt wa al-arāḍī (The heavens and the earth)

Kam tusa'altu sālikan (How much I have asked, traveling)

Lam yujīb-nī siwā al-ṣadā (I was answered only by the echo.)

Ayna "Laylāy" ayna-hā (Where is "Laylāy"? Where is she?)

Fa, al-lawātī ḥakīnāhā (And those who have told of her,)

Fa tabayyan-tū maynahā (I have discerned her essence,)

Muḥajātīn fa-daynahā (Her souls for which she owes,)

Wa 'ayūnan bakkīnāhā (And eyes that weep for her,)

Lan taray ba'd 'ayn-hā (You will not see her eyes again,)

Al-samāwāt jamī'an nafīnāhā (The light of all has vanished,)

An-nuhuj mā ḥawaynāhā (The paths she wandered)

Ayna "Laylāy" ayna-hā?! (Where is "Laylāy"? Where is she?)

Hil baynī wa baynahā

In this poem, our poet symbolizes freedom with the timeless and beautiful symbol of Layla. He yearns for her embrace and is tormented by his longing for her, singing her praises while hearing nothing but the echo of her name. The French colonization of the land fills him with despair and leads to a state of despondency, making him believe that Layla has been exiled forever from his world. Thus, the poet becomes obsessed with Layla, in a night of occupation that robbed a nation of its pride and dignity, which was later reclaimed through revolution. The victory came, and the poet embraced Layla with the longing and connection after their separation. We find that Muhammad Mustafa Al-Ghamari employs the character of Al-Hasan ibn Ali (may Allah be pleased with both of them) to depict Arab Islamic nationalism and Arab belonging of Algeria within the Arab world as a whole, which suffers from murder and colonization. He says: (Al-Ghamari, 1983, page 14)

Qatalū Ḥusayn āh yā washm al-ḍuḥā
(They killed Hussein, oh, the scar of the morning)

Qatalūh ... bism al-nākithīn wa innahu
(They killed him... in the name of the treacherous ones, and indeed)

Yā ummah ḍaḥikat wa ḥaqq lahā al-bukā'
(O nation that laughed, and it is right for you to weep)

Mazzāqā tilm jarāḥahu al-ṭayār (They tore apart his wounds, the birds of the sky)

Law ya'lamūn matā yuṣbiḥ wa thār (If only they knew when he would rise and avenge)

Wa al-ḥākīmūn "Umayyah" wa tatār (And the rulers are 'Umayyad' and Tartars)

In this way, the poet mourns the martyrs of Islam through the symbol of Al-Husayn. Just as Al-Husayn fell as a martyr in Karbala, stained with pure blood and falling victim to deceit and broken promises, today millions of innocent people across the Islamic world are

suffering similarly. Our poet has taken this character as a symbol of the greatest revenge, and as a tragedy of grief and oppression.

3. Utilization of Religious Heritage

Since the identity of the Algerian poet is incomplete without its religious aspect, and considering that the Algerian people are a Muslim nation deeply rooted in their faith and Arab identity, as expressed by Ibn Badis when he called for Arabism, Islam, and history. One of the manifestations of the use of religious heritage in the poetry of contemporary Algerian poets is evident in their frequent references to Quranic stories. Their goal is to rebuild the Arab-Islamic identity by employing religious elements. Among these poets, Abdelali Razaki stands out as one of the most prominent in using Quranic stories in his poems. For instance, in these verses, he draws on the story of Prophet Yusuf (Joseph) and the interpretation of the prisoner's dream to allude to the painful fate suffered by every Arab fighter in the prisons of their tyrannical rulers. He says: (Razaki, 1977, p. 121).

Wahadhihi al-khutūṭ ‘alā al-kaf, muḥtamalu an taṣīr ‘alā al-qalb ughniyyah

(And these lines on the palm might become a song on the heart)

Bi-ism Yusuf, wa huwa yufassiru ḥilma sajeenayn ‘āshā ma‘an

(In the name of Yusuf, as he interprets the dream of two prisoners who lived together)

Wāḥid minhumā, sawfa yughtālu-hu al-mawt fī al-laylah al-muqbilah

(One of them will be killed by death on the coming night)

Wa ākhar yafraju ‘anhū, fī al-sanah al-muqbilah...

(And the other will be released in the coming year...)

We also find Youssef Oughlissi employing the symbol of Christ, peace be upon him, in his poem where he says: (Oughlissi, n.d., p. 40).

Yas'alūnaka 'annī

"They ask you about me,"

Qul innī mā qatālūnī wa mā ṣalabūnī wa lākin

"Say that they neither killed me nor crucified me, but"

Saqatū min al-mawt saḥwan

"I fell into death by mistake."

Rufa'tu ilā ḥaḍrat al-khuld

"I was raised to the presence of eternity."

Innī talāshaytu sakrān

"I vanished in a drunken state."

Innī tashṭaytu fī wahj al-wajd

"I shattered in the blaze of longing."

Al-Masih (Christ), peace be upon him, serves as a symbolic equivalent to the poet who faces and suffers from the bitterness of reality. The poet turns to Sufism as an alternative response to his painful reality, seeking to escape his suffering and move towards an ideal world. This escape is preferred by the poet due to the religious fragmentation the society was experiencing at that time, and it is seen as the only way to preserve his Islamic identity from disintegration and decay.

We also cannot overlook the poet Al-Ghumari, who employs the meanings of Quranic texts in his poetry to express his reality. He says: (Al-Ghumari, M., p. 08).

Tatasā'ilīna wa anti adra bil-suhūl wa al-wujūd

"You question, while you are more aware of the plains and existence,"

Bil-'abqariyyāt al-ḥassān 'alā rifāf min rū'ūd

"Of the beautiful geniuses on cushions of thunder,"

Bil-ḥālimīn al-'ālimīn al-qādirīn bilā ḥudūd

"Of the dreamers, the knowledgeable, the boundless ones,"

Al-mutrafīn wa lā tas'al nā' al-tharīd 'alā al-tharīd

"Of the indulgent ones, and do not ask about the food served with food,"

Aḥḍārā wa yalju fī ṭugh'yānihā ashqā Thamūd?

"Are there civilizations that enter its tyranny, the most wretched of Thamud?"

Aḥḍārā wa yad'uha lil-mawt a'dā' al-wujūd?

"Are there civilizations that abandon it to death, enemies of existence?"

These verses intersect with the following Quranic chapters: in His Almighty's words: "Mutta'ki'ina 'ala raḥafīn khudrin wa 'abqariyyin hisan". (Reclining on green cushions and beautiful carpets) (Surah Ar-Rahman, verse 76), and His words: "Wa ilā Thamūda akhāhum Ṣāliḥan, qāla yā qawmi u'budū Allāh mā lakum min ilāhin ghayruhu qad jā'atkum bayyīnah min rabbikum hādhihi nāqatullāhi lakum āyah fadharūhā ta'kul fī arḍ Allāh wa lā tamassūhā bisū'in fa-ya'khudhkum 'adhābun alīm." (And to Thamud, [We sent] their brother Salih. He said, 'O my people, worship Allah; you have no deity other than Him. There has come to you clear evidence from your Lord. This is the she-camel of Allah [sent] to you as a sign. So leave her to eat within Allah's land, and do not touch her with harm, lest there seize you a painful punishment.) (Surah Al-A'raf, verse 73). And in another verse from the same chapter: Fa'aqarrū al-nāqat wa'ātaw 'alā āmir rabbihim wa qālū yā Ṣāliḥu ā'tinā bimā tū'idunā in kunt min al-mursalīn. (But they hamstrung her, and so he said, 'Enjoy yourselves in your homes for three days. That is a promise not to be denied.) (Surah Al-A'raf, verse 77). In these lines, the poet skillfully employs Quranic references in a beautiful artistic expression without compromising the sanctity of the Quranic text. His purpose in this usage is to critique the shortcomings of Western civilization, which lacks human principles. The phrase "(the most wretched of Thamud)" serves as a symbolic representation of the Arabs who were dazzled by Western civilization and began to imitate it blindly. As a result, materialism dominated their lives, and their rich Arab heritage faded away.

4. Utilization of National and Folkloric Heritage

Both national and folkloric heritage are considered pure sources to which contemporary Algerian poets turn to revive their spirit in the present era and draw from its authenticity and originality. The aim is to emulate the legacy and trace the footsteps of ancestors in a society where the old Algerian identity has faded, influenced by the overwhelming tide of Western currents. Thus, thinkers and poets have employed this heritage in their works to reclaim their Algerian identity. "Heritage is a latent force that connects the poet's work with the works of his predecessors. Since human beings are culturally and psychologically valuable and closely connected to the image of the past and its ideals, the realities of the present surpass them in effectiveness and impact" (Fattouh, 1984:325). The revolution has always been a primary source of inspiration for contemporary Algerian poets, providing them with the motivation to continue their journey and making their words overflow with enthusiasm, pride, and nobility. The revolution has thus become a prominent theme in

poetry. We can see its influence clearly in the verses of Suleiman Al-Issa on the thirtieth anniversary of Algeria's independence: (Al-Issa, 2008:19).

Yawm intaqā fī al-jibāl al-shāhiqāt al-sha‘b

"On the day when the people chose the towering mountains,"

Binādiq al-ṣayd yawm al-mawt ṣār al-darb

"Rifles of hunting, on the day of death, became the path,"

Wa lalla‘at: "Qasam... bi-l-nāzilāt" al-sūd

"And it roared: 'Oath... by the black calamities,'"

Bil-māhiqāt .. badā'nāhā.. wa min akhdūd

"By the annihilating ones... we began it... and from the ravine,"

Ilā janādil akhdūd .. saniltaḥim

"To the boulders of the ravine... we shall unite,"

Amā ḥayāt .. wa amā" .. sawfa naltaḥim

"Either life... or 'we shall unite,'"

Wa kān fātiḥ 'umrī al-fātiḥ.. al-nab'

"And it was the conqueror of my life, the conqueror... the news."

Othmane Loussaief addresses the revolution and praises it in the language of Sufism, making it his beloved. He reveals its identity in the final lines of the poem: (Loussaief, 1982, p. 53)

Wa anā jū' al-jū' adhwī iḥtirāqā

"And I am the hunger of hunger, withering from burning,"

Wa taḥassastu fī naṭāhā bilādī

"And I felt in her stride my country,"

Qultu: Min anti? Fa-istikhaft wa qālat

"I asked: Who are you? And she answered with a smile and said,"

Mawlidī kān in tasā'alt

"My birth was, if you ask,"

Wa ismī al-thawrah al-ālihah faqra'

"And my name is the divine revolution, so read,"

Wa ishtīāqan li-jamrī al-nadyān

"And longing for the ember of the dew,"

Wa 'anādī wa nakhat al-'uṣyān

"And my defiance and the taste of rebellion,"

Anā bint al-ra'ūd wa al-nīrān

"I am the daughter of thunder and flames,"

Fī layālī al-i'ṣār wa al-ṭūfān

"In the nights of the storm and the flood,"

Fī 'uyūnī tanhād al-burakān

"In my eyes, the volcano sighs."

In addition to the symbol of the revolution, we find symbols of places that have a significant impact on reviving the national spirit for both the poet and the reader, such as the Aurès Mountains, Constantine, and others. For example, we find that Kheireddine Flous uses the symbol of the Aurès Mountains in his verses: (Flous, n.d., pp. 69-70).

'As-tasmiḥu al-'awrās fī anshūdatin

"I ask permission from the Aurès in a hymn"

Wa tafajjarat yanbū' ḥuzn lāhiṭ

"And a spring of burning sorrow burst forth"

ḍāqat bihā al-'a' māq... wa al-wijādān

"Which has filled the depths... and the emotions"

Mily' al-'urūq wa 'arbad al-burakān

"Filling the veins and the volcano raged"

Mādhā 'āṭam wa al-jarāḥ tawajjahat

"What should I do when the wounds flare up"

Wa 'alā shafāhī 'awraq al-sa'dān?

"And on my lips, the blossoms of happiness appear?"

'Aylām man sharib al-baḥār wa lam tazal

"Is it wrong for one who drank from the seas and still"

Nār 'alā wijdānihī wa dukḥān?

"Has a fire on his soul and smoke?"

Fī al-qalb qad namat al-shajūn wa bara'amat

"In the heart, sorrow has grown and blossomed"

'Aṣṣjāruhā wa tafarra'at 'uṣān

"Its trees have branched out and its branches extended"

When it comes to utilizing popular heritage, the goal of the Algerian poet is to revive that old Algerian character, which remains only in the tales of the ancestors. Their aim is to resurrect that folklore within the nation anew, as it represents their authenticity and present. For example, Ahmed Achouri uses the popular tale of Lounja in his verses: (Achouri, 1986, p. 11).

Lōnjā: Lamā al-sawād ḥājibā 'aynayk?

"Why is blackness shading your eyes?"

Mujallilan khadīyak?

"Veiling your cheeks?"

Yā shā'irī al-raḡīq?

"O delicate poet?"

Al-shā'ir: Li'ann laylakum ṭawīl

"Because your nights are long"

Li'ann waqtikum thaḡīl

"Because your time is heavy"

Lōnjā: 'Ayn qīṣā'id al-ghirām?

"Where are the love poems?"

Yā shā'irī al-bassām?

"O smiling poet?"

Al-shā'ir: Al-ḥubb 'indakum ḥarām

"Love is forbidden for you"

'Indakum saḡām

"For you, it is a disease"

The poet, through his use of this popular story, attempts to depict a grim reality filled with injustice, oppression, and tyranny. He also employs the symbol of **Hizia**, who was mourned by **Ben Qatoun** in his famous popular poem. The poet says: (Achouri, *Azhar al-Barwaq*, 1984, pp. 27–30)

Ḥīzyā mā mātāt

"Ḥīzyā did not die"

Fa limādhā tabkī yā 'āshiq?

"So why do you weep, O lover?"

Ḥīzyā mā mātāt

"Ḥīzyā did not die"

Bal zarat fī al-ʿarḍ li-kay tanbit nakhlan bāsiq

"Rather, she was planted in the earth to grow into a tall palm"

Lā tabkū "Ḥīzyā" — yā sukān al-dawār

"Do not weep for 'Ḥīzyā' — O residents of the village"

Lā tirthū al-ḥalwā bi-l-ashʿār

"Do not mourn the sweet one with poetry"

Ḥīzyā mā mātāt

"Ḥīzyā did not die"

Sataʿūd marūjān min nawār

"She will return as meadows of flowers"

Lā tabkū sanbulah .. saqāṭat

"Do not weep for the grain that has fallen"

Sataʿūd ḥuqūlā min tabr

"She will return as fields of golden grain"

Hādhā faṣl al-badhur

"This is the season for sowing"

The poet uses the popular legend of **Hizia** as a symbol of hope, the renewal of life, and its beauty. He removes the association of death and decay from her, instead portraying her as a symbol of youth, vitality, and the flourishing of life.

Conclusion

In conclusion, contemporary Algerian poetry post-independence can be characterized as a form of struggle, nationalism, and intellectual, social, and political reform, regardless of the methods used to express it or its content. Many modern Algerian writers and poets have used their literary works as a means to revive and celebrate the spirit of the past, highlighting its glory while protecting their heritage from foreign interference. Heritage is viewed as a stronghold against threats to the national identity posed by colonial ambitions and corrupt Western ideologies. The presence of Arab poetic heritage is significant in contemporary Algerian literary life, drawing on elements that are beneficial for preserving and shaping its current reality. In the works of modern Algerian poets, there is a notable use of Quranic stories to rebuild the Arab-Islamic identity through religious themes. Both national and popular heritage serve as vital resources for contemporary Algerian poets, helping them reconnect with their ancestry and maintain their authenticity while tracing the footsteps of their ancestors. The employment of these diverse heritage elements—whether Arabic, religious, national, or popular—by Algerian poets aims to recover their lost identity amidst a society influenced by the disruptive tides of foreign civilization. In this significant cultural shift, poets cling to their rich heritage, balancing it with positive aspects of other civilizations, and adapting to the advancements of developed nations, all within a framework that incorporates both tradition and modernity.

References

- Abu Muhammad Abdul Malik ibn Hisham. (1995). *Al-Sirah al-Nabawiyyah* Vol. 3, Issue 1. Dar al-Jil.
- Abu Tammam. N.d. *Diwan* Vol. 1, Issue 5. Edited by al-Khatib al-Tabrizi & M. Azzam. Dar al-Ma'arif.
- Al-Eissa, S. (2008). *Al-Dars al-Azim, Man Yadhkur al-Dum'ah al-Harri?* Culture Magazine, 84.

- Al-Ghamari, M. M. (1983). Arous fi Ma'atam al-Hajjaj Issue 7. National Publishing and Distribution Company.
- Al-Ghamari, M. N.d. Hadith al-Shams wa al-Dhakira Issue 7. National Book Institution.
- Arabic Language Academy. (1983). Al-Mu'jam al-Falsafi. Amiri Printing Press.
- Achouri, A. (1984). Azhar al-Barwaq. National Book Institution.
- Achouri, A. (1986). Lunga. National Book Institution.
- El-Khalifa, M. A. (2010). Diwan Issue 7. Dar al-Huda for Printing and Publishing.
- Fakhouri, H., et al. (1970). Muntakhabat al-Adab al-Arabi Vol. 5. Police Library Publications.
- Fattouh, A. M. (1984). Al-Ramz wa al-Ramiziyyah fi al-She'r al-Arabi al-Mu'asir Vol. 3. Dar al-Ma'arif.
- Flous, A. N.d. Uhibbuka Lays i'tirafan Akhiran. National Book Institution.
- Hamdi, A. (2000). Ashhad Annani Ra'ayt. Dar al-Hikmah.
- Hammoud, R. (1982). Buthur al-Hayat Vol. 1, Issue 6.
- Hanafi, H. (1992). Al-Turath wa al-Tajdid – Mawqifuna min al-Turath al-Qadim Vol. 4. University Publications for Studies, Publishing, and Distribution.
- Haroun, A. S. (1978). Al-Turath al-Arabi Issue 35. Dar al-Ma'arif.
- Ibn Hazm, A. Z. N.d. Al-Fasl fi al-Milal wa al-Nihal Vol. 2. Maktabat al-Khanji.
- Ibn Manzur, A. F. M. Ibn M. (1993). Lisan al-Arab Vol. 15. Dar Sader.
- Ibrahimi, A. T. (1997). Athar al-Imam Muhammad al-Bashir al-Ibrahimi Vol. 1, Issue 1. Dar al-Gharb al-Islami.
- Ismail, I. (1975). Al-Masadir al-Lughawiyyah wa al-Adabiyyah fi al-Turath al-Arabi Issue 7. Dar al-Nahda for Printing and Publishing.
- Ismail, S. A. (2000). Athur al-Turath fi al-Masrah al-Mu'asir. Dar Quba for Printing, Publishing, and Distribution.
- Ismail, S. A. (2017). Athur al-Turath fi al-Masrah al-Masri al-Mu'asir. Hindawi Foundation.
- Loucif, O. (1982). Al-Kitaba bi al-Nar. Dar al-Ba'ath.
- Mosteghanemi, A. (1972). Ala Marfa' al-Ayyam. National Publishing and Distribution Company.
- Mosteghanemi, A. (1993). Kadhayib Samakah. Mufid Publishing.
- Razaki, A. (1977). Al-Hub fi Darajat al-Sifr. National Publishing and Distribution Company.
- Waghilisi, Y. n.d. Tughribat Ja'far al-Tayyar Vol. 2. Dar Baha al-Din for Publishing and Distribution.
- Zakaria, M. (2007). Al-Lahab al-Muqaddas Issue 7. National Printing Arts Institution.

Attestation de publication

Soumission 06/09/2024

Publication : 01/12/2024



L'AMBIGUÏTÉ GÉNÉRIQUE DANS LE ROMAN MAGHREBIN D'EXPRESSION FRANÇAISE : LE MOI MASQUE

Sabrine BENADDOU IDRISSE

Faculté des lettres et des Sciences humaines

Université Hassan II, Maroc

ORCID iD: 0009-0009-0282-0428

sabrine.benaddou.idrissi@gmail.com

Résumé : Cet article explore la complexité des genres littéraires dans les écrits autobiographiques et autofictionnels. Philippe Lejeune (1975) y définit l'autobiographie comme un récit rétrospectif personnel, centré sur l'individu et sa personnalité. Cette définition souligne le roman autobiographique comme une exploration psychologique, où l'auteur met en lumière son individualité et son développement personnel dans un contexte spécifique. L'œuvre de Chateaubriand (1848), est citée pour illustrer un type d'autobiographie où l'auteur se dépeint comme un représentant de sa classe sociale plutôt que comme individu unique, ce qui met en question la centralité de l'expérience personnelle dans certains récits autobiographiques. Le texte suggère que l'autobiographie peut aussi se focaliser sur des aspects moins personnels, voire historiques ou sociaux. L'article évoque également l'autofiction, un genre qui brouille les frontières entre récit autobiographique et fiction. L'autofiction se caractérise par une narration où l'auteur crée des inexactitudes délibérées qui remettent en question l'authenticité du récit. Serge Doubrovsky (1977), et Marcel Proust (1913), sont mentionnés comme des pionniers de ce genre, qui utilise des éléments fictifs tout en s'inspirant de la réalité vécue de l'auteur. Dans le contexte maghrébin, l'autofiction devient un outil particulièrement puissant pour les auteurs confrontés à des enjeux identitaires, culturels et politiques. Les auteurs maghrébins utilisent l'autofiction pour naviguer et discuter des problèmes sociaux tout en masquant parfois leur identité ou en transformant leurs expériences personnelles en éléments narratifs plus universels. L'article examine spécifiquement l'œuvre de Tahar Benjelloun et d'Abdellah Taïa (2006), qui modifient la réalité de leurs vies pour explorer des thèmes profonds tels que l'identité, l'exil, et la maladie, tout en engageant le lecteur dans une réflexion sur l'authenticité et la fiction. En somme, cet article met en lumière la façon dont l'autofiction permet aux auteurs de parler de sujets personnels et souvent tabous d'une manière qui protège leur vie privée tout en engageant le lecteur à questionner la vérité et la réalité dans le récit littéraire.

Mots-clés : Pacte; Roman; Fidélité; fiction; l'autofiction

GENERIC AMBIGUITY IN THE FRENCH-SPEAKING MAGHREB NOVEL: THE MASKED SELF

Abstract : This article explores the complexity of literary genres in autobiographical and autofictional writing. Philippe Lejeune (1975) defines autobiography as a retrospective personal narrative, centered on the individual and his or her personality. This definition underscores the autobiographical novel as a psychological exploration, in which the author highlights his or her individuality and personal development in a specific context. The work of Chateaubriand (1848), is cited as an example of a type of autobiography in which the author portrays himself as a representative of his social class

rather than as a unique individual, calling into question the centrality of personal experience in some autobiographical narratives. The text suggests that autobiography can also focus on less personal, even historical or social aspects. The article also discusses autofiction, a genre that blurs the boundaries between autobiographical narrative and fiction. Autofiction is characterized by a narrative in which the author creates deliberate inaccuracies that call into question the authenticity of the narrative. Serge Doubrovsky (1977), and Marcel Proust (1913), are mentioned as pioneers of this genre, which uses fictional elements while drawing on the author's lived reality. In the Maghreb context, autofiction becomes a particularly powerful tool for authors confronted with issues of identity, culture and politics. Maghrebi authors use autofiction to navigate and discuss social issues, while sometimes masking their identity or transforming their personal experiences into more universal narrative elements. The article specifically examines the work of Tahar Benjelloun and Abdellah Taïa (2006), who alter the reality of their lives to explore profound themes such as identity, exile and illness, while engaging the reader in a reflection on authenticity and fiction. In sum, this article highlights how autofiction allows authors to talk about personal and often taboo subjects in a way that protects their privacy while engaging the reader in questioning truth and reality in literary narrative.

Keywords: Pact ; novel ; fidelity ; fiction ; autofiction.

Introduction.

On ne peut parler de roman autobiographique sans évoquer l'inéluctable « pacte » qui se fait entre l'auteur et le lecteur. Un pacte de sincérité et d'authenticité, qui fait que le roman autobiographique est le reflet parfait et l'ampliation pointilleuse de son vécu. Philippe Lejeune (1975 :14), propose une définition plaisante qui décrit le texte autobiographique comme un « Récit rétrospectif en prose qu'une personne réel/e fait de sa propre existence, lorsqu'el/e met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité ». Dans cette définition, deux choses interpellent : il y a d'abord le fait de mettre l'accent sur sa vie individuelle et il y a ensuite le fait de raconter l'histoire de sa personnalité, car oui, l'autobiographie est d'abord et avant tout un roman à caractère psychologique, qui tend à raconter l'identité refoulée ou pas, de son auteur. C'est l'histoire de la personnalité d'un *Moi*. Le roman autobiographique met l'accent en particulier sur l'individualité de son auteur, de celui qui raconte, écrit et qui déchoit les phases, qui font ce qu'il est devenu lors de son écriture. En d'autres mots, il retrace sa formation de vie, dans un contexte bien précis. Il se peut dans certains cas, que dans ce genre romanesque, l'auteur ne soit qu'un élément secondaire dans une scène de vie et qu'il n'occupe pas la place centrale. Dans ce cas précis, l'auteur en tant que personnage s'attaque aux événements qui se déroulent sur la scène de l'histoire, et son rôle est alors, celui de témoin privilégié, parfois d'acteur, mais d'acteur secondaire. Comme on peut le voir dans *Les Mémoires d'outre-tombe* (1848), qui à cet égard sont particulières : Chateaubriand y relate son destin en tant qu'il est significatif de celui d'un groupe social donné, la noblesse mise à pied par la Révolution et l'Empire ; il ne lui accorde pas de valeur en soi. Et il suffit que l'auteur mette l'accent sur une intrigue autre que sa propre vie, pour que l'on sorte du genre autobiographique au sens stricte.

Cependant, dans le cas d'un roman autobiographique à caractère psychologique, tel que le journal intime, l'auteur place sa vie sous un microscope et il y relate ses états d'âme

avec leurs variations. Il y relate sans restriction aucune, ses secrets et ses pensées les plus intimes, les plus inavouées. Dedans il se met à nu et *accepte*, de dévoiler cette autre partie de lui, que l'on ne connaît pas forcément. Le diariste s'efforce en effet, à rendre compte de son vécu et de son existence, sous son aspect le plus interne et le plus mouvant, au fil des jours et des instants. Et dès lors que nous évoquons le mot « acceptation », cela nous renvoie à la notion d'accord, un accord convenu entre deux parties distinctes, l'auteur et le lecteur. C'est là que nous pouvons aborder le pacte autobiographique, qui est en soi, non pas seulement un impératif mais un critère absolu pour pouvoir qualifier un roman d'autobiographique. Pour résumer, l'autobiographie peut-être à la fois narrative, rétrospective, ou plus ou moins centrée sur l'histoire d'une personnalité. Mais dans tous les cas de figures, le récit qu'elle propose est inéluctablement celui qu'une personne réelle fait de sa propre existence, et c'est ce critère absolu que l'on retrouve dans la définition formulée par Lejeune. En d'autres mots, le narrateur, l'unité qui dit « je », le personnage, le « Je » dont il est question et l'auteur, celui qui rédige le texte, sont intrinsèquement identiques puisqu'ils renvoient tous au dernier ressort, au nom propre qui est écrit sur la couverture du livre. Alors, l'identité entre ces trois unités doit non seulement exister mais elle doit en plus être assurée par ledit pacte autobiographique, le fameux contrat de lecture explicite, comme on le retrouve dans les *Confessions* de Rousseau ou encore dans *Histoire de mes idées* d'Edgar Quinet (1874), ou bien implicite, lorsque le nom du personnage dans le récit coïncide avec celui de l'auteur, le lecteur comprend à ce moment-là qu'il s'agit d'un roman autobiographique.

Mais il arrive cependant que l'auteur, dans certains cas, ne soit pas totalement prêt à se livrer dans son ouvrage, ou du moins, il refuse de mettre à nu toute sa vie et d'en dévoiler les tréfonds les plus abyssales. Les raisons qui poussent l'auteur à ne pas joindre sa vie, son identité ou le contenu de son existence à son propre nom peuvent être diverses. Il se peut que l'auteur n'assume pas ce qu'il compte coucher sur le papier, bien qu'il considère le sujet très intéressant. Il se peut que le sujet soit trop personnel pour qu'il puisse être étalé au grand jour. Il est possible également que l'auteur veuille laisser du flou pour que le lecteur ne puisse jamais discerner le vrai du faux. L'auteur est alors tiraillé entre ces deux choix : raconter sa vie, dévoiler la vérité et ne rien changer de ce qu'il a réellement vécu, ou alors ajouter du fictif et auquel cas, la notion de pacte est alors déçue. Mais alors, peut-on réellement opposer fiction et autobiographie ? Et auquel cas, quel est ce genre littéraire qui naît à partir de ces deux concepts ? Pendant longtemps, les pionniers en littérature ont plus eu tendance à mettre l'accent sur l'autobiographie et ses sous-genres, au détriment de l'autofiction qui n'en est pas moins, un genre très florissant. Si l'on a eu tendance à opposer fiction et autobiographie, c'est que les frontières de l'une ouvrent indubitablement sur le territoire de l'autre. Or, il existe des thèses qui postulent pour un principe d'étanchéité entre écriture et réalité, comme il existe d'un autre côté des thèses qui rejettent le principe d'un véritable hiatus ontologique entre le discours fictionnel et le discours réel, et auquel cas, la dichotomie autobiographie/fiction apparaîtrait comme un découpage superficiel du paysage littéraire. L'autofiction elle, semble se nourrir simultanément de ces deux vulgates apparemment antinomiques. C'est là que l'autofiction vient brouiller les frontières entre autobiographie et fiction, et remettre en question les catégorisations traditionnelles. D'une certaine manière, la fiction est autobiographique, mais toute autobiographie est aussi fictive, et c'est ce qui donne vie à l'*autofictionnaire*.

1. L'autofiction : la fictionalisation de soi en littérature

Pour l'habiller de la définition la plus simple, on pourrait dire que l'autofiction serait un récit d'*apparence* autobiographique mais où le pacte autobiographique, qui rappelons-le, affirme l'identité de la triade auteur-narrateur-personnage, se voit faussé par des inexactitudes référentielles. Ces dernières sont reliées à des événements de la vie racontée, ce qui agit inévitablement sur le statut de réalité du personnage / narrateur/ auteur. Il en existe plusieurs sous-genres, selon les pôles du pacte autobiographique qui se trouvent le plus massivement fictionnalisés. Le terme d'autofiction a vu le jour en tant que néologisme, sous la plume de Serge Doubrovsky, qui l'a utilisé sur la 4ème de couverture de son ouvrage *Fils*. Mais en réalité, c'est à Gérard Genette que l'on doit réellement la première définition de ce mot, telle qu'elle est réalisée chez Marcel Proust. Genette, en analysant un sommaire prospectif de la *Recherche*, adressée en 1915 à Mme Scheikevitch, montre clairement dans quelle position incommode se trouve l'auteur pour cerner l'identité de son narrateur et le statut générique de son œuvre.

[...] La manière dont Proust désigne et résume son œuvre n'est pas celle d'un auteur de 'roman à la première personne' comme Gil Blas. Mais nous savons - et Proust sait mieux que personne - que cette œuvre n'est pas non plus une véritable autobiographie. Il faudrait décidément dégager pour la Recherche un concept intermédiaire, répondant le plus fidèlement possible à la situation que révèle ou confirme, subtilement et indirectement, mais sans équivoque, le 'contrat de lecture' du sommaire Scheikévitch, et qui est à peu près celle-ci : 'Dans ce livre, je, Marcel Proust, raconte (fictivement) comment je rencontre une certaine Albertine, comment je m'en éprends, comment je la séquestre, etc. C'est à moi que dans ce livre je prête ces aventures, qui dans la réalité ne me sont nullement arrivées, du moins sous cette forme. Autrement dit, je m'invente une vie et une personnalité qui ne sont pas exactement ("pas toujours") les miennes. « Comment appeler ce genre, cette forme de fiction, puisque fiction, au sens fort du terme, il y a bien ici ? Le meilleur terme serait sans doute celui dont Serge Doubrovsky désigne son propre récit : autofiction.

Genette (1982 :293)

Prenant la forme d'une déclaration controuvée et apocryphe de Proust, Gerard Genette résume donc le contrat de lecture, la situation de communication proposée par la *Recherche*, telle que peut la percevoir le lecteur de manière instinctive. Ce qui surprend à la lecture de cette œuvre c'est que le narrateur porte le même prénom que l'auteur "Marcel" et qu'il évolue pourtant dans un univers en grande partie imaginaire. Intuitivement, le lecteur perçoit un écrivain qui s'identifie à l'un de ses personnages dont le caractère fictif est relié à un auteur qui se met en scène dans des aventures manifestement imaginaires. C'est ce qui permet de discerner chez un auteur la pratique de l'autofiction. Cette description de Genette fournit donc une première définition de l'autofiction. Dans tous les cas, l'autofiction apparaît comme un détournement fictif de l'autobiographie, tout en usant de son style narratif. Il faut savoir qu'il existe plusieurs sortes d'écritures autofictionnelles, à la leur tête la plus courante, l'écriture autofictionnelle avec une association libre. Cette conception de l'écriture est très fortement reliée à l'association libre de la cure psychanalytique freudienne. Le lecteur analyste aurait tendance à desceller des vérités inavouées à travers une kyrielle de mots, qui peuvent prendre forme de lapsus, d'ellipses, de coq-à-l'âne, ou de rencontres

absurdes des allitérations et des assonances. Ce qui paraît comme un pur jeu de mots, gratuité insignifiante, reconduit le sujet au plus profond de ses fantasmes et ce qui semble être une pure fabulation née des hasards de la parole s'avère finalement être un discours vrai. Dans ce cas, l'écriture associative apparaît au contraire comme une ressource infiniment riche de significations vitales. La deuxième sorte d'écriture est l'autofiction définie par le style, comme le pense Doubrovksy (1993) qui a tendance à lier le sort des genres littéraires à des considérations de style. Il y a ensuite l'autofiction qui laisse parler l'inconscient. Alors que le sujet de l'autobiographie entend placer sa parole et son histoire sous le contrôle de sa conscience, à contrario, l'autofiction serait en somme une autobiographie de l'inconscient, où le moi abdique toute volonté de maîtrise et laisse parler le *ça*.

Et partant de cette absence de maîtrise, il découle que l'autofiction peut être perçue comme un genre *bas*, quasiment en dessous du littéraire, accessible et compréhensibles par tous ceux qui ne disposent pas nécessairement de compétences stylistiques. C'est-à-dire qu'il n'est pas nécessaire d'avoir une vie intéressante ni un grand talent littéraire pour écrire son autofiction, seule un peu de spontanéité y suffirait. L'autofiction revendique dans ce cas sa démocratisation et serait en quelque sorte l'autobiographie de tout le monde. Et comme l'a déclaré le critique Vincent Colonna (1989) dans sa thèse, l'autofiction serait une fictionnalisation de l'expérience vécue, une expérience qui peut être celle de tout le monde.

2. L'autofiction dans les romans maghrébins d'expression française : lorsque le personnage porte la voix de l'auteur.

Et c'est sur ce point précédent que nous allons rebondir pour nous intéresser de plus près à l'écriture maghrébine d'expression française. Etant donné que celle-ci est née dans un contexte bien particulier, tiraillé entre problèmes d'identité, problèmes d'acceptation de soi, problèmes socio-culturels, choc des cultures, problèmes politiques et menace de censure, les auteurs maghrébins avaient autant de raisons de fictionnaliser leur vécu pour se dissimuler en quelques sortes, derrière un personnage qui les représente mais dont ils se désavouent d'une certaine manière. Avant de voir se concrétiser cette théorie dans des œuvres maghrébines, nous nous devons souligner qu'il existe trois manières de fictionnaliser l'autobiographie, en prenant pour axe principal le personnage/narrateur.

De prime abord, l'histoire du personnage-narrateur est fictionnalisée, et dans ce type d'autobiographie, le personnage-narrateur se distingue de l'auteur par certains éléments de son parcours de vie. Il se peut que l'auteur donne vie à un personnage-narrateur qui lui ressemble en tout point de vue, qui porte son nom, qui a son âge, qui fréquente les mêmes lieux, qui a exactement la même famille, mais dont l'histoire se différencie quelque peu de la réalité qu'il a vécue. Cela pourrait s'expliquer par le fait que l'auteur souhaite passer sous silence certains détails insignifiants ou du moins, qui n'ont aucune répercussion sur le déroulement de l'histoire. Par exemple, une rencontre dans un endroit précis, pourrait être relatée dans un autre endroit, et ce pour une raison, que seul l'auteur connaît. Il se peut également qu'il modifie un événement, selon qu'il veut y apporter des ajouts ou en supprimer des détails. Il se peut aussi que l'auteur choisisse d'apporter un élément complètement fantastique et mythique à l'histoire, ce qui l'évince totalement du pacte de réalisme, comme on peut le voir dans l'exemple de *La Divine comédie* de Dante (1321).

La deuxième façon de fictionnaliser une autobiographie est de garder l'histoire telle qu'elle l'a réellement été vécue, mais en modifiant cette fois-ci l'identité du narrateur. Gerard Genette a classé les autobiographies, où l'identité du narrateur est distincte de celle couple auteur-personnage, dans la catégorie des autobiographies hétérodiégétiques, mais qui relèvent tout de même de l'autofiction. En des termes plus simples, l'auteur choisit de dissocier le narrateur de la fameuse triade personnage/narrateur/auteur, en fictionnalisant son identité ; c'est-à-dire que l'auteur n'assumera pas ce qu'il écrira et choisira ainsi de donner vie à un autre moi, le narrateur, qui prendra le relais, qui lui épargnera surtout de s'afficher et de se mettre à nu devant le lecteur. Même si les exemples se comptent sur le bout des doigts, l'autofiction peut choisir de faire porter la fictionnalisation non pas sur les événements vécus et rapportés ou sur le personnage, mais plutôt sur l'identité du narrateur. Pour citer un exemple concret et très parlant, nous prendrons celui de la romancière américaine Gertrude Stein qui en voulant écrire *l'Autobiographie d'Alice Toklas*, voulait surtout parler d'elle-même. Ici, le titre nous présente le texte comme autobiographique, mais le nom de l'auteur, Gertrude Stein, diffère de celui de la narratrice/personnage, offrant un démenti flagrant au statut autobiographique du texte. Attention, cela ne veut pas dire qu'Alice Toklas est un personnage inventé bien au contraire, il a réellement existé. Alice Toklas était la confidente et compagne de Gertrude Stein (1993). Ainsi, le livre est en réalité centré sur elle-même et les souvenirs de sa vie à Paris dans un environnement jonché d'artistes et de poètes dans un contexte temporel qui précède la première guerre mondiale. Alice Toklas vivait cette vie et pouvait donc passer pour un témoin privilégié. Sous couvert de faire l'autobiographie de son amie, Gertrude Stein a donc fait la sienne, en choisissant d'adopter prétendument un point de vue extérieur. Ici l'autofiction ne change pas les événements rapportés, qui sont tous exacts, en revanche, nous pourrions aussi considérer réelle, l'identité entre l'auteur Gertrude Stein (1993) et le personnage central du livre Alice Toklas, qui soit dit-en passant, y occupe une place très peu prononcée et figure essentiellement comme témoin. Mais Gertrude Stein a donné vie à une narratrice sous la figure de laquelle elle s'est cachée. Ce faisant, elle a fictionnalisé son point de vue mais pas son histoire.

Enfin, il y a la fictionnalisation de l'identité du personnage. Dans ce cas, l'identité du personnage, se distingue fictivement de celle du duo auteur-narrateur. C'est-à-dire que ce dernier transpose son vécu sur un personnage tierce, il lui modifiera par exemple son nom et son prénom mais lui donnera de vivre son même vécu. Par exemple, en 1878, Jules Vallès a publié Jacques Vingtras, qui deviendra un peu plus tard *L'Enfant*, dans une autre version. Il s'agit en effet d'une autobiographie transposée de l'enfance de Jules Vallès, d'ailleurs il gardera les initiales de son prénom. Pour l'essentiel, le livre relate des souvenirs authentiques de l'auteur, les transpositions concerneront surtout des noms de lieux ou de personnages, afin d'atténuer le caractère scandaleux de ce récit d'enfance où la violence des rapports familiaux et sociaux éclate au grand jour. En lui concédant une touche fictive, l'auteur en désamorce le caractère moralisateur et subversif. Il est important de souligner que les fonctions de l'autofiction référentielle se déploient en plusieurs branches. Celle-ci, à l'inverse de l'autofiction stylistique, vient en quelques sortes atténuer la relation à la réalité plutôt que de l'accentuer, ceci dans le but de répondre à une intention morale ou esthétique, voire aux deux. Dans le cas d'une autofiction référentielle ayant pour visée une atténuation morale, comme nous l'avons évoqué précédemment avec l'exemple de *L'Enfant* de Jules

Vallès, l'auteur travestit le nom de son personnage, comme une stratégie auto-censurante de son autobiographie, puisqu'il n'ose pas afficher son propre nom. La révolte crue du héros est alors projetée sur un personnage de fiction, ce qui la rend sans doute plus acceptable par le lecteur. Il en va de même avec *La Recherche du temps perdu*, où Proust transpose en Albertine son amour pour Alfred Agostineli puisqu'il n'osait pas assumer son homosexualité à cette époque-là. Ici, l'autofiction permet à l'auteur de s'exprimer sans limites, et en toute liberté si toutefois, il peut se masquer et se dissimuler derrière son personnage.

Autre fonction de l'autofiction référentielle est que celle-ci peut être utilisée comme justification esthétisante de l'autobiographie, car rappelons-le, l'autobiographie peut parfois être considérée comme un texte non littéraire. Ce qui fait qu'en se dénonçant presque explicitement comme fictif, le récit gagne de facto un statut littéraire, comme le souligne Gérard Genette dans *Fiction et diction*, lorsqu'il dit que la fiction est un critère suffisant de la littérarité d'un texte, car la qualité stylistique n'est pas suffisante pour dire d'un texte qu'il est littéraire. Ainsi, tout récit fictif est aussi un récit littéraire. La fiction, au prix de quelques modifications, peut donc donner au récit autobiographique, la légitimité d'être un texte littéraire. Et si pour illustrer nos propos nous avons choisi d'étudier sommairement des romans maghrébins d'expression française c'est parce que cette littérature inversement à la littérature contemporaine qui ne se plie à aucune pression, est contrainte de suivre une norme préétablie pour ne pas se faire lyncher. Dans les œuvres que nous allons aborder, nous verrons que les auteurs ont opté pour de l'autofiction pour différentes raisons. Tous ont choisi de fictionnaliser leurs œuvres et de manières différentes. Commençons tout d'abord par *L'Ablation* de Taher Benjelloun, où il raconte l'histoire d'un ami mathématicien qui subit une ablation de la prostate. Il l'accompagne dans ses visites à l'hôpital, chez l'urologue et choisit dans son récit de ne rien cacher de la terrible réalité de sa douleur physique et psychologique. Dans ce récit unique, écrit d'abord dans le but de parler à ceux qui vivent la même épreuve ainsi qu'à leur entourage, Taher Benjelloun se transforme en écrivain public, permettant à l'un de ses proches de tout dire, sans fards, sur les conséquences d'une opération qui bouleverse la vie d'un homme. L'auteur s'attaque de façon frontale et incisive à ce qui reste encore un tabou dans notre société : le cancer, et plus précisément un cancer qui porte atteinte à la virilité masculine. Taher Benjelloun (2014) affirme que pour écrire ce roman, il a dû se vêtir d'un rôle très lourd, puisqu'on lui avait confié une vie à raconter. Lorsqu'il raconte comment ce roman a vu le jour, l'auteur déclare qu'un ami à lui atteint du cancer de la prostate lui avait demandé d'écrire son histoire. Après avoir longuement hésité, il a accepté de l'aider. Il l'a accompagné dans ses pérégrinations hospitalière et découvert au passage un monde passionnant, rempli d'une matière riche et féconde pour l'écriture. Il s'est alors mis dans la peau de son ami, est entré dans sa tête comme si c'était lui qui vivait cette dure épreuve, et a décidé de tout passer au crible, sans ne laisser aucun détail, conformément à la demande du malade. Ainsi, Taher Benjelloun (2014) auteur, a dû se mettre dans la peau du narrateur personnage, et a donc été inexorablement contraint d'inventer certaines choses, de les modifier et d'ajouter un peu de fiction. C'est là que le roman à caractère autobiographique devient une autofiction. D'ailleurs, l'auteur déclarera à ce propos :

Tout en imaginant certaines scènes, en les réinventant ou en les adaptant au rythme du récit, par moments, je ne savais plus si je traduisais ses fantasmes ou les miens. Je me suis pris au jeu et j'ai trahi la mission de l'écrivain public qui doit s'en tenir à la plus stricte objectivité. Nous en avons parlé et il m'a dit que c'était bien ce qu'il voulait.

Taher BENJELLOUN (2015 : 6)

Et si Taher Benjelloun (2014) a eu autant d'aisance à se glisser dans la peau de l'ami malade, pour détailler, étape par étape, ce combat contre la maladie dont on ne ressort ni totalement vaincu ni véritablement vainqueur, c'est que lui-même, comme il l'a confié dans une interview, a été atteint par ce cancer, sans pour autant avoir subi d'ablation. Lorsque le lecteur est au courant de ce détail, il ne peut s'empêcher de se demander si cet ami mathématicien existe vraiment ou est-ce que Taher Benjelloun l'a inventé pour parler de sa propre histoire sans le préciser par pudeur, par gêne, par soucis d'intimité, ou de tabou. Et comme il l'avoue à demi-mot, lui-même en prologue, Tahar Ben Jelloun (2014) a outrepassé son rôle de passeur d'histoires pour devenir un narrateur intimement engagé dans l'histoire. « Je n'aurais jamais pu écrire un tel livre si je n'étais pas aussi passé par là... » déclare-t-il. Et c'est justement le fait que l'on voit flou, que l'on n'arrive pas à identifier la place réelle de Benjelloun, qui fait que ce roman ne peut pas être qualifié de purement autobiographique. *Sur ma mère*, autre récit à succès de Taher Benjelloun, qui raconte la mémoire défaillante de sa mère, atteinte par la maladie d'Alzheimer, qui l'a replongée, pendant les derniers mois de sa vie, dans son enfance. Pendant des journées entières, l'auteur venait passer du temps à ses côtés et la veiller, écoutant les souvenirs qu'elle lui offrait au fur et à mesure. Ces longues heures douloureuses ont permis à l'écrivain de reconstituer sa vie dans la ville de Fès des années trente et quarante et de plonger dans les ressentis de la fille, de l'épouse et de la mère qu'elle avait été. Benjelloun (2006) nous confie qu'il a dû en quelques sortes créer à sa manière le récit, avec sa plume d'écrivain, car comme il l'a lui-même déclaré, ce roman est le récit « d'une vie dont il ne connaissait rien, ou presque ».

En racontant son passé, ma mère s'est libérée d'une vie où elle fut rarement heureuse. Pendant des journées entières, je l'ai écoutée, j'ai suivi ses incohérences, j'ai souffert et en même temps je l'ai découverte. « Sur ma mère » a été écrit à partir des fragments de souvenirs qu'elle m'a livrés. Ils m'ont permis de reconstituer sa vie dans la vieille médina de Fès [...] Chaque fois, j'ai inventé ses émotions et j'ai dû lire ou plutôt traduire ses silences.

Taher BENJELLOUN (2006)

Nous comprenons par-là, que Taher Benjelloun (2006), au-delà de son rôle d'écrivain, replonge dans les souvenirs d'une mère qui sont aussi un peu ses propres souvenirs. Dans ce roman qui repose sur l'hybridité générique, le lecteur retrouve l'identité du narrateur principal, du personnage et de l'auteur : le fils qui accompagne sa mère dans les derniers moments de sa vie parle de son activité littéraire et de son engagement politique et évoque plusieurs événements qui correspondent fidèlement à la biographie de l'auteur. Cela nous pousse donc à déduire que *Sur ma Mère*, dépasse les cloisons entre les genres et se soumet à une pratique autofictionnelle qui consiste, en l'hésitation entre le référentiel, ce qui a eu réellement lieu, et le fictionnel, ce qui a été inventé. Cette stratégie nous renvoie conformément au paradigme littéraire évoqué précédemment, à travers les œuvres narratives

depuis Dante Alighieri (1320) jusqu'à Marcel Proust (1913). Tahar Ben Jelloun (2006) s'adonne à la fictionnalisation de soi et remet en question la séparation du romanesque et de l'autobiographique. Cela lui permet de jouer librement avec les événements racontés, et ce, en mélangeant deux modes de représentation de l'histoire référentiel et fictionnel. Dispensé, en tant que roman de « l'engagement à la référence », que l'on attribue au pacte autobiographique, *Sur ma Mère* (2006) se situe donc aux frontières de l'écriture autobiographique, dans un espace intergénéral. En tant que récit de filiation, contrairement à l'autobiographie, le narrateur se contente d'une position au second plan, en s'effaçant derrière la figure de l'Autre, qui est sa mère. Et quand l'auteur parle de lui-même, il relie toujours les événements avec elle. Mais cela ne l'empêche pas, en parallèle, de se restituer un continuum familial, en évoquant entre autres son passé, sa double culture, sa vie entre le Maroc et la France... En outre, même si le roman se concentre sur un personnage, la mère, le récit repose sur la polyphonie des voix, la superposition de plusieurs perspectives narratives, l'agencement non linéaire des épisodes et le traitement libre de la temporalité. Tahar Benjelloun n'octroie la liberté de modifier le récit à sa guise, car sa propre mère, n'est plus maître de sa logique du discours. En d'autres termes, la représentation du monde est soumise à une perception subjective, puisqu'elle est perturbée par la maladie et qui est rattrapée par Tahar Benjelloun. La fictionnalisation de soi n'est pas un choix, comme nous avons pu le voir lors de l'exemple précédent, elle s'est fatalement imposée à l'auteur.

Passons à présent à un autre auteur marocain, réputé pour ses écrits à caractères autobiographiques ou du moins...des écrits qui s'inspirent de sa propre vie. Dans le roman *Un pays pour mourir*, Abdellah Taïa (2015) se met dans la peau d'une jeune femme, Zahira, une déracinée ayant été contrainte de quitter sa maison au pied de l'Atlas, au Maroc pour fuir le souvenir de ce père qu'elle a laissé mourir seul, essayant en vain d'échapper à la culpabilité. Elle s'installe à Paris et pour subvenir à ses besoins, vend son corps aux plus démunis, aux laissés-pour-compte qui viennent frapper à sa porte. Tout au long du récit, Zahira (2015) fait la rencontre d'une pléthore de personnages, tous différents et loufoques les uns que les autres. L'auteur abordera une ribambelle de sujets tabous, de la prostitution au changement de sexe ou d'identité, en passant par l'homosexualité, sujet qui le concerne personnellement. A travers chacun de ses personnages, l'auteur véhicule des messages. Avec Zahira, il légitimise la prostitution, avec Aziz, il crie au droit sur le corps et avec Mojtaba, il prône la liberté d'expression. Tant de causes, chères à l'auteur, qu'il tend lui-même à défendre dans sa vraie vie.

Un pays pour mourir (2015) fait référence à la France et plus précisément à Paris, ville où l'auteur a lui-même jeté l'ancre après un long parcours du combattant, et une longue vie à errer dans des endroits où il n'était pas le bienvenu. Dès les premières pages, le lecteur comprend que Abdellah Taïa a donné vie à 5 personnages qui feraient porter sa voix d'auteur. Ici l'autofiction se manifeste dans le fait que l'auteur n'est ni le narrateur, ni les personnages. En revanche, nous remarquons que chacun de ces derniers a emprunté un pan de sa propre vie. Zahira a fui son pays pour un autre puis s'est vue désenchantée, tout comme Taïa, Aziz a souhaité changer de sexe tout comme certains personnages que Taïa a réellement connus dans son entourage, Mojtaba lui, est homosexuel tout comme l'auteur... On pourrait même penser que Taïa a délibérément divisé sa propre vie en plusieurs, afin de donner à chacune sa part d'importance.

En revanche, Abdellah Taïa (2006) a choisi de se concentrer sur sa propre personne, son propre vécu, sans amalgame, sans avoir à inventer des personnages, puisqu'il l'admet clairement, le personnage/narrateur est bien lui. Bien plus qu'un drame, ce roman est une sorte de geyser de vérités, que la société marocaine feint de ne pas voir. Paru en France en 2006, ce roman à première vue autobiographique raconte une jeunesse hors du commun, celle de l'auteur, lorsqu'il commence à peine à s'éveiller et à affirmer son identité. Taïa raconte deux histoires parallèles, l'une concernant ses souvenirs d'enfance et d'adolescence au Maroc, bâtis autour de son frère aîné qu'il adule plus que tout et l'autre traite de sa liaison avec un universitaire d'origine suisse, pendant qu'il était étudiant à Genève. Le protagoniste-narrateur est Abdellah, un jeune garçon d'environ 13 ans qui vit dans le quartier Hay Salam à Salé, avec sa famille dans une maison très modeste située au rez-de-chaussée. En tout, neuf personnes dorment ensemble dans une seule et même chambre. Ce n'est certainement pas un choix mais une nécessité pour une famille qui n'a pas les moyens d'avoir une grande maison avec une pièce pour chaque enfant. Abdellah est donc issu d'une famille très pauvre. L'auteur met en exergue le fait que son père et son grand frère pouvaient avoir des chambres séparées contrairement à la mère et à ses frères et sœurs. Il nous montre ainsi que les hommes adultes ont un statut plus élevé que les autres. Malgré tout, la maison est un véritable cocon familial chaleureux et sensuel. Les enfants savent tout des amours de leurs parents. Mais, par pudeur, on n'en parle pas. Lorsqu'Abdellah part en vacances avec ses deux frères, ils s'arrêtent dans un café à Rabat et pour le narrateur c'est comme si les portes s'ouvraient à un autre monde, car pour un enfant qui vient d'un quartier pauvre de Salé, les gens dans ce quartier-là appartiennent à un autre univers, à une autre classe sociale. Dès le début du roman, l'auteur peint une société marocaine séparée en deux. Il montre à travers les descriptions, la différence flagrante qui existe entre les Marocains. D'un côté il y a ceux qui vivent dans la capitale Rabat et ceux qui vivent à Salé, une distance de seulement dix minutes en voiture, et pourtant la distance sociale qui sépare les deux, est bien plus grande. Lorsqu'il s'en va pour Tanger, il est adolescent. L'auteur raconte son premier voyage, qui lui révèle la vraie nature de ses désirs. Il se prend de passion pour cet aîné qu'il vénère et qui, tombant amoureux d'une femme, l'abandonne à son désespoir. Des années plus tard, Abdellah fait ses études à la fac à Rabat, là où il rencontre Jean, un professeur en visite de Genève, avec qui il vit une amourette secrète. Ceux qui connaissent déjà l'écrivain Abdallah Taïa, savent qu'il a dû affronter avec courage une société marocaine muselée et conservatrice. Il a dû affirmer publiquement son identité homosexuelle, quelques temps seulement après la parution de ses romans. Nous remarquons que dans son roman, Abdellah Taïa, a le souci du détail puisqu'il raconte avec la plus grande minutie ses souvenirs les plus importants, en restant fidèle à ce qu'il a vécu. Il parlera des personnes qui lui sont chères, celles qui l'ont marqué, celles qui ont partagé sa vie, et celles qu'il a chéries. Il parle des endroits qui l'ont abrité, les rues dans lesquelles il a grandi, et dresse un tableau net et précis de ce qu'a été sa vie. Mais alors, où se manifeste ici l'autofiction ?

La réponse est qu'il n'y en a tout simplement pas puisqu'ici l'auteur respecte parfaitement le pacte autobiographique. Il raconte la vérité sans la modifier d'un iota et ne mâche pas ses mots quitte à choquer le lecteur, le but ultime de cet écrit. Né d'une volonté d'engager un combat personnel, ce roman est sorti un an avant que l'auteur ne décide de rendre publique son homosexualité. Il est en effet, l'un des premiers à avoir affronté le tabou de l'homosexualité au Maroc, en faisant son coming-out à la une de l'hebdomadaire marocain

TelQuel (2006), sous le titre *Homosexuel envers et contre tous, mais pas contre l'islam*. L'auteur ici est lui-même le narrateur et le personnage central. Contrairement aux fonctions référentielles de l'autofiction qui veut dire à demi-mot, atténuer, dissimuler parfois, sélectionner et mettre en lumière un fait au détriment d'un autre, ici l'auteur a pour but de tout dire sans restriction aucune, sans tabou, sans retenue. L'auteur s'assume, ne cache rien, et raconte d'un langage cru, parfois peut-être un peu trop, son vécu réel. *L'Armée du salut* (2006) ici n'est donc pas une autofiction puisqu'il ne se veut pas vague mais franc, et que tout ce que les lignes contiennent ne sont pas un mélange entre fiction et faction, mais bel et bien la pure réalité.

Nous n'avons vu à travers ces trois œuvres maghrébines qu'un exemple infime de l'autofiction chez l'écrivain maghrébin. Ce dernier souvent désireux de parler d'un sujet tabou, d'un sujet intime pouvant porter atteinte à sa dignité ou à sa pudeur, ou d'un sujet pouvant lui porter préjudice, n'a d'autre choix que de faire parler son personnage ou son narrateur, parfois les deux, à sa place. Entre problème d'identité, peur de la censure, refus d'assumer ce qu'il écrit, ou tout simplement par manque d'assurance, l'auteur maghrébin opte souvent pour l'autofiction en tant que genre nouveau et libérateur, tel que nous pouvons le trouver dans *Le fils du pauvre* (1950), *Jacinthe Noire* (1996) ou *l'Amour la fantasia* (1985) et bien d'autres.

Conclusion

Cet article sur l'ambiguïté générique dans le roman maghrébin d'expression française met en relief comment les auteurs naviguent entre autobiographie et autofiction pour explorer et exprimer des réalités complexes et souvent personnelles. À travers l'autofiction, les écrivains maghrébins parviennent à aborder des thèmes sensibles tels que l'identité, la culture, et les conflits sociaux, tout en jouant avec les limites de la vérité narrative. Cette approche permet non seulement de protéger leur intimité mais aussi d'enrichir le débat littéraire sur la nature du récit autobiographique et son rapport à la vérité et à la fiction. Ainsi, l'autofiction se révèle être un outil littéraire puissant, offrant aux auteurs une flexibilité créative pour engager les lecteurs dans une réflexion profonde sur la condition humaine et les réalités socioculturelles.

Références bibliographiques

- Audet, R. et Alexandre, G. (2002). *Frontières de la fiction*
<http://books.openedition.org/pub/5645>
- Benjelloun, T. (2008) *Sur ma mère*, Paris, Gallimard
- Benjelloun, T. (2014) *L'ablation*, Paris, Gallimard.
- Chateaubriand. (1951) *Mémoires d'outre-tombe*, vol.I, Paris, Gallimard.
- Colonna, Vincent. (1989) *L'autofiction, essai sur la fictionalisation de soi en littérature*. Linguistique. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS).
- Dobrovsky, Serge. (1993). *Texte en main* in *Autofictions & Cie*. Université de Paris-X..
- Genette Gérard. (1991) *Fiction et diction*, Paris, Seuil.
- Lejeune, Philippe. (1975) *Le pacte autobiographique*. Ed Seuil, Coll « Poétique », Paris.
- Lejeune, Philippe. (1998) *L'Autobiographie en France*. Paris, Armand Colin.

- Laouyen, Mounir. L'autofiction : une réception problématique In : Frontières de la fiction [en ligne]. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2002 (consulté le 13 décembre 2023). ISBN : 9791030004083.
- Stein, Gertrude. (1980) L'Autobiographie d'Alice Toklas, L'Imaginaire Gallimard,.
- Taïa, Abdallah. (2015) Un pays pour mourir, Seuil.
- Taïa, Abdallah. (2006) L'Armée du salut, Paris, Éditions du Seuil.
- Vallès, Jules. (1879) L'enfant, Paris, Folio.

Attestation de publication

Soumission 26/09/2024

Publication : 01/12/2024



NEWS SITES AND DOCUMENTING MEDIA BIAS THROUGH PHOTOGRAPHY DURING THE AL-AQSA FLOOD OCTOBER 7, 2023

Nassira DJEGHRI ZAROUTA

Algiers 2 University- Algeria

ORCID iD: 0009-0008-5745-5774

nassira.djaghri@univ-alger2.dz

Abstract: The study raises the issue of documenting news sites for media bias through photographs that embody the Al-Aqsa flood that struck and deepened the moral and material tragedies and wounds of the Palestinians due to the occupier who disregarded all humanitarian treaties and conventions. It became clear to us after thorough analysis that the levels of this bias vary, shifting between supports and fine-tuning in visions between the East and the West. The results also confirmed that media images could be decisive in conveying geopolitical trends, conflicts, and global blocs. Undoubtedly, the current study is trying hard to stand on the representations of bias in the dealing.

Keywords: Al-Aqsa flood; news sites; media bias; photograph; geopolitical discourse

SITES D'INFORMATION ET DOCUMENTATION DES BIAIS MEDIATIQUES A TRAVERS LA PHOTOGRAPHIE PENDANT L'ATTAQUE DU DELUGE D'AL-AQSA DU 7 OCTOBRE 2023

Résumé : L'étude soulève la question de la documentation des sites d'information pour un biais médiatique à travers des photographies qui incarnent le déluge d'Al-Aqsa, une catastrophe qui a frappé et aggravé les tragédies morales et matérielles des Palestiniens en raison de l'occupant qui a méprisé tous les traités et conventions humanitaires. Après une analyse approfondie, il est devenu évident que les niveaux de ce biais varient, oscillant entre soutien et ajustement dans les visions entre l'Est et l'Ouest. Les résultats ont également confirmé que les images médiatiques peuvent jouer un rôle déterminant dans la transmission des tendances géopolitiques, des conflits et des blocs mondiaux. La présente étude s'efforce de se pencher sur les représentations du biais dans le traitement de ces événements.

Mots-clés : Déluge d'Al-Aqsa; Sites d'information ; Biais médiatique; Photographie ; discours géopolitique.

Introduction

With the approach of the end of the last year 2023, The Al-Aqsa flood issue constituted a difficult test that raised many professional and ethical issues before many political systems and media institutions in dealing with the Palestinian issue, which was implemented strongly and sensitively, tinged with a share of the blood of innocents and the defenceless. The Al-Aqsa flood exposed the confusion of media coverage, due to the difference in visions on the issue of for or against normalization with the Israeli entity, which was undoubtedly reflected in the media editorial policies, as each media outlet worked to highlight a specific image of the conflict against the Zionist occupation, this is concerning the Arab media. As for the Western media, the majority of it relied on Zionist sources in feeding its news stories, which took a unified position towards supporting the Zionist attacks

and describing them as nothing but self-defense, protecting its citizens, and defending its land. These media treatments reflected inclinations to some parties over others and dictated biases that tinged its media discourse with many epithets and descriptions for the Hamas movement at the level of word and image and all levels of the production language of media coverage. By following and examining the path of intellectual trends, we find that since the dawn of history, the difference has been stark between the East and the West, and between the self and the other, which has reflected a special narcissism of domination, self-love, hatred of the other, and working to establish an inferior view of him. The Al-Aqsa Flood has highlighted the issue of post-truth media, revealing how fabrication and misinformation have become significant tools in justifying and legitimizing actions pursued in the interest of Zionism. This phenomenon persists despite widespread global condemnation and criticism from within the affected entity itself, condemning the overt attacks on defenseless individuals and children in the Gaza Strip and the unjust loss of life. This situation has exposed the media bias in reporting on the Al-Aqsa Flood, which has varied from condemnation and distortion to outright support for one of the involved parties. This study examines media bias by analyzing photographs published on three distinct websites covering the Al-Aqsa Flood events of October 7th from the previous year. The analysis aims to assess the degree of bias present in these images concerning two parties: the Zionist occupation and the Hamas movement, which represents the Palestinian resistance enduring the impacts of colonialism and oppression. The central research questions guiding this study are: how did news sites document their media bias through photographs during the Al-Aqsa Flood? What are the patterns and mechanisms of media bias observed across the selected news websites?

Two hypotheses guide this investigation. Firstly, media bias may compromise journalistic ethics, directly affecting neutrality and objectivity, which are foundational to media integrity. Secondly, photographic images are essential tools for documenting wartime events and exposing the atrocities of colonialism. The significance of this study lies in uncovering the brutal violence perpetrated by the Zionist entity in the Gaza genocide and its relationship to the retaliatory killings depicted in images circulated on social media. The study aims to emphasize the crucial role of photographs in documenting war events, as they offer a powerful, real-time transmission of the Gaza war's moments. Photographs have become essential in exposing war crimes, serving as a rich visual and communicative medium, laden with meanings and interpretations that can influence global public opinion on the Palestinian cause. This study, which falls within the political media analysis field, seeks to investigate the media coverage of both historical and contemporary aspects of the Palestinian issue that has long captivated international and, specifically, Arab public opinion. The primary aim is to identify and analyze representations of media bias in coverage of these increasingly frequent and severe events. The study will assess how media, influenced by the post-truth era and the pervasive influence of technology, curates and frames information. This process often involves the commercialization of reality and the creation of cognitive dissonance among audiences.

1. Research Methodology

Methodology is defined as an organized set of processes aimed at achieving a specific goal (Angres, 2006:98). Despite various definitions, methodology remains the backbone of any study. Every research requires an appropriate method, and the semiological approach is deemed suitable for this study as it highlights the mechanisms through which meanings are produced within semiotic systems and reveals the internal relationships that constitute image

elements. It reconstructs the semantic system in a manner that provides a better understanding of its function within a socio-cultural context. Thus, semiology serves as a latent inductive analysis, actively involving the reader and encouraging deeper exploration of symbols, signs, and codes, and how they reconstruct the signifying structure. It aims to uncover the internal relationships of media discourse elements and reconfigure the signification system to better understand the function of these messages within the cultural context. Given the pervasive presence of images in the contemporary world, their analysis has become a significant research domain. The semiological method has proven effective in revealing their meanings. Therefore, Roland Barthes' approach, which analyses images on two primary levels, they are: the denotative level, which refers to the immediate or literal meaning of the image; the connotative level, which refers to the deeper, less apparent meaning of the message. Barthes divides semiotic analysis into two levels: the denotative level (denotation), which pertains to the literal description of the image and is universally comprehensible, and the connotative level (connotation), which involves the ability of the researcher to decode various symbolic meanings embedded in the image. Barthes asserts that an image is not merely what it represents but is used to convey additional meanings (Rabi, 2017:304). Overall, this study's analysis is based on two levels: one not subject to prior codification, which pertains to what the image directly communicates, and the other generated by codification and its results, which involves deriving all latent meanings. The first level is called the writer's pictorial report, while the second is referred to as the suggestive level. Barthes affirms that the image comprises two iconic messages: the first is automatically encoded at the ordinary reading level, where the viewer simultaneously receives the perceptual message and the cultural message. However, this exercises the procedural ability between them, which allows distinguishing a signifier and a signified in a linguistic sign, even though in reality it is not possible to separate the word from its meaning without resorting to a descriptive meta-language (Al-Siraj, 2009:171).

-Research Population and Study Sample:

The study focuses on photographic images published on the news websites of Al-Sharq Al-Awsat, Al-Jazeera Net, and The New York Times. The sample is comprised of images that share specific common characteristics. Given the qualitative nature of the study and considering the scope of images covering the Gaza War and the Al-Aqsa Flood, the study opts to purposefully select a set of images for analysis. This analysis aims to extract both the explicit and implicit meanings, as well as the symbols and connotations related to the Al-Aqsa Flood. The semiological approach adopted in this study is intended to provide a deeper understanding of the image's structure rather than focusing on quantitative analysis of research elements and units.

Study sample:

Website	Publication date	Image title
NEW YORK TIMES web site	07 -10-2023	Picture No. 1: Israeli retaliatory bombing on Gaza City today (AFP) Photo No. 2: Palestinians celebrate on an Israeli military vehicle that they transported to Gaza after taking control of it in the surprise attack launched by the Hamas movement today (EPA) Photo No. 7: A destroyed building as a result of the Israeli raids on Gaza City, Saturday. Credit: Samar Abu Al-Ouf for The New York Times
Al Jazeera Net news website	07 -10-2023	Picture No. 3: October Black Saturday: Abu Ubaida announces the flood of Al-Aqsa Photo No. 4: Hamas resistance fighters withdrawing Israeli soldiers
The news website of Asharq Al-Awsat newspaper	07 -10-2023	Picture No. 5: Israeli bombing targeting children Photo No. 6 Israeli forces bomb the Palestine Tower in Gaza on October 7, 2023 (Reuters) Photo No. 8 Following the infiltration of Hamas members into Sderot in Israel on Saturday, Dozens of Israelis were killed. Credit... Ammar Awad/Reuters

2. Practical Aspect of the Study**2.1 Image Analysis**

Image analysis is a crucial entry point in discourse analysis, where the researcher examines the visual material present in the discourse, whether it is a still image, a moving image, or a cartoon. Such content can significantly clarify the meaning of the discourse. Images serve two prominent functions alongside language: they can either reinforce the meaning when it is complete or compensate when language fails to convey the meaning effectively. This study's image analysis focuses on two critical aspects: the superficial, denotative level and the implicit level to uncover the deeper meaning embedded within the image.

2.2 Analysis of Images from the Al-Sharq Al-Awsat News Website:

The Al-Sharq Al-Awsat news website included a report titled "Five Images," in which we analyzed two images reflecting the extent of Israeli retaliation. The other two images conveyed a similar theme of young people seizing a military vehicle, while another depicted Palestinians leading a captive settler. The report by Al-Sharq Al-Awsat opened with an image of retaliation and placed the remaining images within the body of the article. Although the content of the retaliation image did not fully align with the initial narrative of the article, which portrayed the conflict through a mythological lens, Al-Sharq Al-Awsat may have intended to anticipate the repercussions of the Al-Aqsa Flood, likely resulting in retaliatory actions against the Gaza population. Additionally, the image of the detained woman was not explicitly mentioned in the written discourse, yet the images collectively carried significant implications for the discourse, either directly related to the language or through implicit suggestions conveyed by the overall text.

-The First Image

The viewer of the image will discern that it portrays the Israeli response to the Al-Aqsa Flood.

A. Denotative Level: The image displays a cityscape with several buildings, indicating an urban area. In the background, smoke in shades of gray and black rises into the sky, which has also turned dark.

The city depicted appears to be Gaza or the West Bank, which are currently experiencing heavy bombardment. The image's caption reads, "Israeli retaliatory bombardment on Gaza today (AFP)."

B. Connotative Level: Upon closer examination, the smoke rising from the cityscape signifies the intensity of the response to the Al-Aqsa Flood. The dense smoke, merging gray and black, reflects the severity of the bombardment. The destruction caused by the bombing indiscriminately affects both buildings and civilians. The image was likely taken from a distant vantage point, obscuring the fate of the inhabitants, possibly due to the photographer's inability to reach the location or to intentionally obscure the crime. Gaza remains a persistent nightmare for the state of Israel, which has been targeting it since its establishment in Palestinian territories. Gaza, enduring continual assaults, is depicted as suffering from these engineered conflicts that drain its people's blood, violating international laws and norms under the guise of human rights and global peace. The image's caption, endorsed by the French Press Agency, conveys the state's retaliatory stance against the unexpected bombardment. The smoke extending into the horizon suggests a severe, premeditated retaliation against the Palestinian population.

In addition to the iconic aspects of the image, there is also manipulation of color, light, and shadow. The lighting and colors go beyond mere representation; photographers can control color gradients and intensity using modern techniques and tools. A specialized field known as color therapy uses colors to evoke specific emotions and create different atmospheres based on their effects on the eyes and brain, as well as their significance in the body's energy centers. The gray tones, ranging from light to dark, symbolize the extent of the anticipated destruction in Gaza, affecting residential areas and public and health facilities, with dark gray representing sorrow and pain.



Picture No. 1: Israeli retaliatory bombing on Gaza City

-The Second Image:

A. Denotative Level: The image features a group of young men in civilian clothing standing on a military vehicle. The vehicle is positioned in front of a large gate set within a substantial wall, suggesting an official location. Some of the men are waving their hands, while others are holding weapons.

B. Connotative Level: A closer examination of the image reveals that these young men, presumably civilians who have joined the battle to support the Al-Aqsa Flood, might be activists within the movement.

Their expressions of joy and triumph over the military vehicle illustrate their enthusiasm for the operation and highlight their commitment to the struggle against the Israeli army. The image also suggests the vulnerability of the occupying forces and intelligence services, which have been struck by what political analysts have termed a "blow to their prestige."



The Al-Aqsa Flood represents a strategically significant military operation that underscores Hamas's capability and the support of its activists in breaching Israeli military positions and capturing a military vehicle. In military tradition, losing a weapon is a significant disgrace, indicating that the seizure of the vehicle by these young men symbolically represents the inability of the Israeli forces to fight effectively up close. It is noteworthy that the news site displayed a bias by featuring this image from the French Press Agency at the beginning of the news report, despite the event documenting the Al-Aqsa Flood and the panic it caused. The attack, conducted by Hamas for the first time outside the walls, demonstrated strong tactical and strategic acumen. However, the site prioritized documenting the Israeli response over the initial image of the Al-Aqsa Flood, which was relegated to the middle of the text.

3. Analysis of Images from the Al Jazeera Net News Site

Al Jazeera Net reported on the Al-Aqsa Flood through a combination of videos and images, providing coverage with both moving pictures and sound. As our focus was on the analysis of static images, we selected three significant images from the video for their symbolic relevance in the discourse and also included a static image that appeared at the end of the report.

3.1 First Image:

A. Denotative Level: The image depicts a man wearing a keffiyeh and a headband inscribed with "There is no god but Allah; Muhammad is the Messenger of Allah" and "Izz ad-Din al-Qassam Brigades." He raises his right index finger in a gesture that signifies either a declaration of faith or a threat, and he is dressed in military attire. In the upper right of the image, the military spokesperson appears. Behind him, on the left, is an armed fighter in military uniform in a side-standing position. To the right of the spokesperson is a caption reading "October 7, Black Saturday in Israel," with black color dominating the background of the image.



B. Connotative Level: An in-depth interpretation of the image reveals that the man in the foreground is Abu Obaida, the official spokesperson for Hamas, announcing the Al-Aqsa Flood. His raised index finger symbolizes readiness for martyrdom, reflecting the aspiration of those who engage in battle to defend their homeland and their people from oppression. The spokesperson is dressed in military attire and wearing a keffiyeh, also known as "hattah," "shmagh," "headscarf," or "shawl." Traditionally, this garment measures 125 cm by 125 cm and features patterns reminiscent of seas and rivers. November 16 is designated annually as Keffiyeh Day, symbolizing Palestinian resistance. The keffiyeh was worn by Abdel Qader al-Husseini in his struggle against British forces and Zionist militias, and it was famously worn by the late Yasser Arafat in 1974 at the United Nations General Assembly. Since then, the keffiyeh has become an enduring symbol of Palestinian identity, nationalism, and resistance. Its use to cover the face except for the eyes signifies an attempt to avoid surveillance and harassment by the occupying forces.

The appearance of the Hamas spokesperson indicates a full readiness for war, and his presence in the keffiyeh underscores the Palestinians' continued attachment to their homeland and ongoing resistance since the occupation began. The caption "October 7, Black Saturday in Israel" was strategically chosen by Hamas to coincide with the anniversary of the October 1973 War and to exploit the significance of the Jewish Sabbath, a day of great symbolic importance in Jewish tradition. This strategy aims to make the day and the Al-Aqsa Flood memorable for the Israeli government and people. Even if the response was severe, Hamas intended to deliver a blow to Israeli prestige and breach its stronghold, reflecting a significant tactical and psychological impact. This image, showcasing the official announcement of the Al-Aqsa Flood, emphasizes the strategic military operation and serves as a media representation of the conflict with Israel.

3.2 Second Image

A. Denotative Level: The image depicts a person in military attire lying on the ground, being dragged from the left by another individual. Behind them stands a person wielding an assault rifle, while individuals, also dressed in military attire and lying on the ground, are positioned behind the head of a person carrying a rifle. In the background, a military vehicle is visible.

B. Connotative Level: a detailed examination of the image reveals multiple overt and latent meanings. The scene portrays military personnel lying on the ground like puppets, suggesting that Hamas has penetrated the Israeli forces and extracted soldiers from the military vehicle. This image signifies a victory for the resistance, despite the apparent disparity in weaponry. It may prompt viewers to question the circumstances that led to these soldiers being dragged in such a manner. This interpretation aligns with some analysts' comparisons between the Al-Aqsa Flood and the 2001 terrorist attacks on the United States. Additionally, this sudden and overwhelming assault may draw parallels with the November 1, 1954 attack, which marked the beginning of the Algerian revolution and armed struggle. Hamas might have intended for the Al-Aqsa Flood to reflect this historical moment, using the strategy to commemorate and infuse the event with a symbolic significance that future generations would remember as a notable milestone.



Photo No. 4: Hamas resistance fighters withdrawing Israeli

3.3 Third Image

A. Denotative Level: The image depicts a child, approximately ten years old, with his eyes closed, lying on a table with his abdomen exposed. The child has scratches on the right side of his face and is surrounded by four individuals, one of whom is wearing gloves and examining his head, suggesting that he is in a medical facility with a medical team present.

B. Connotative Level: The image highlights the rapid Israeli response targeting children as a means of exerting emotional pressure on those involved in the Al-Aqsa Flood operation and exacerbating the suffering of Palestinian families. The response was severe, showing no distinction between children, women, and the elderly, and disregarded the norms of warfare and international conventions, which advocate for combatants to engage only with one another. Instead, the Israeli response has been characterized by bombings, demolitions, and violence, manifesting a brutal and inhumane attitude towards civilians who have endured a blockade for seventeen years. This image of the injured child, who may have later died, symbolizes the thousands of children who are victims of this bloody conflict, reflecting the ongoing struggle for Gaza and the rights of Palestinians.



Picture No. 5: Israeli bombing targeting children

3.4 Fourth Image

A. Denotative Level: The image shows a residential building on the right side engulfed in flames and dense smoke rising upwards, which casts a gray hue over the rest of the image.

B. Connotative Level: Analysis reveals that Israel targeted the building, a fourteen-story tower-story tower housing numerous media institution, clinics, and residential apartments in the heart of Gaza City. The deliberate destruction of this tower aimed to incapacitate the media institutions and prevent them from reporting on Israel's actions. This act is a response to the Al-Aqsa Flood operation, characterized by indiscriminate bombings that do not distinguish between targets, justified by Israel as a legitimate

measure to deter Hamas. However, the suffering of Palestinians is deep-rooted and long-standing, exacerbated by the dire living conditions in Gaza, the West Bank, and neighboring cities, which have become almost unbearable. The image's bias can be observed in the fact that Al Jazeera's news coverage prioritizes the depiction of Hamas's spokesperson at the beginning of the report, indicating a clear bias towards the Al-Aqsa Flood operation. This is further supported by the image of the military vehicle capture and the withdrawal of Israeli soldiers, which demonstrates Hamas's breach of Israeli intelligence and signifies a significant defeat for Israel. Conversely, the coverage also highlights the severe humanitarian impact on Palestinians and exposes the brutality and savagery of the occupying forces.



Photo No. 6 Israeli forces bomb the Palestine Tower in

4. Analysis of Images from The New York Times News Website

The news report begins with an image depicting the response of the Israeli forces, featuring a completely destroyed residential building. The second image shows Hamas militants infiltrating the city of Sderot in the occupied territories and detonating several car bombs.

4.1 First Image

A. Denotative Level: Examination of the image reveals the remains of a residential building, with dust swirling behind the debris and a line of

Other building in the background.

A group of individuals is seen searching through the rubble.

B. Connotative Level: The image illustrates the retaliatory action taken by Israel, targeting residential neighborhoods.

The exact toll of this bombing, including the number of casualties and individuals trapped under the debris, remains unknown and will likely be prolonged due to the ongoing conflict. This action contravenes established war protocols, which stipulate avoiding

civilian targets and focusing directly on adversaries. The image also conveys a strategic intent to penetrate the viewer's psyche and dominate their mental landscape with the stark depiction of destruction. By evoking visceral emotions of fear and horror, the image serves as a potent communication tool, both emotionally and cognitively. The report integrates this imagery with the written narrative to support its argument, effectively utilizing the visual content to embody the constructed narrative and evoke an emotional response from the audience.



Photo No. 7: A destroyed building as a result of the Israeli raids on Gaza City, Saturday. Credit: Samar Abu Al-Ouf for The New York Times

4.2 Second Image

A. Denotative Level: The image depicts a wide road marked with traffic signs in green, red, and orange, bordered by electrical poles. Several cars are visible on the road, some damaged and others with their doors open. In the background, green trees are visible.

B. Connotative Level: The general meaning of the image suggests a suicide attack carried out by Hamas on Saturday as part of the Al-Aqsa Flood operation. Hamas attempted to coordinate attacks across multiple fronts—land, sea, and air—requiring extensive preparation to achieve a successful strike. This action represents a significant challenge to the Israeli forces, who have long sought to suppress the Palestinians throughout this conflict. The resistance, armed only with stones, faced Israeli firepower, symbolizing Gaza's determination to strike back and achieve victory, even if only temporarily. The image reflects the frustration with the occupation.



Photo No. 8 Following the infiltration of Hamas members into Sderot, Israel, on Saturday,

Upon examining the biases in the presentation of the image, it becomes apparent that the news site exhibits a strong bias in favor of the Israeli perspective. The report opens with a picture of demolished buildings and debris, highlighting the scale of the Israeli retaliation against the Al-Aqsa Flood operation. This targeting directly affected civilians and residents in Gaza. The site further demonstrates its bias by including a second image that supports the initial thesis of Hamas's actions, depicting the infiltration into Sderot and the subsequent explosion of car bombs. However, the devastation of multi-story buildings cannot be equated with the impact of a few car bombs on a public road. Additionally, the site shows a clear bias in its reliance on news sources, particularly Reuters and private correspondents associated with the site.

5. Study Results

Images as a Universal Language: Images are a universal medium intended to convey specific media content. However, their iconic nature, which represents and signifies objects, does not present them in a purely objective form. Roland Barthes argued that an image is not merely the objects it represents but is used to convey something beyond what is immediately visible. This study aimed to interpret the meanings of media photographs related to the Al-Aqsa Flood, which generated significant attention across the mentioned news sites and various international media outlets. The study employed Barthes' approach to analyze images on both denotative and connotative levels. The analysis yielded the following results:

The semiotic analysis of images covering the Al-Aqsa Flood from the sample of three news sites revealed a clear variation in media treatment. This variation reflects the bias of each site according to the editorial stance of the respective media organization, aligned with the policies of the countries to which they belong. Notably, the "Asharq Al-Awsat" newspaper displayed some ambiguity in the images it published. It included an image of the Israeli response to the Al-Aqsa Flood, revealing the extent of destruction inflicted on the Palestinian side and suggesting potential further devastation. Additionally, this coverage included an image showing Hamas fighters seizing a military vehicle, without directly addressing the specific events of the Al-Aqsa Flood.

The "Al-Jazeera Net" site began its report with an image of Hamas spokesperson Abu Obeida announcing the launch of the Al-Aqsa Flood operation. This choice clearly indicates the site's bias towards Hamas and the Al-Aqsa Flood operation. The image depicting the dragging of Israeli soldiers by Hamas fighters emphasizes the strength and strategic planning of Hamas.

The images published by "The New York Times" clearly show a bias in favor of the Israeli military. The coverage included images of Israeli airstrikes on Gaza, which exposed the brutal and destructive nature of the Israeli response to the Hamas suicide bombings. The accompanying report described the operation as a mere surprise attack, downplaying its broader implications.

Analysis of the images on "Al-Jazeera Net" reveals that Hamas is portrayed as striving to defend its Palestinian territory from the oppressive occupation. The Al-Aqsa Flood, planned for several years, is presented as a symbolic strike against various forms of humanitarian violations, including violence, starvation, displacement, and a severe blockade. The images depict the dire conditions in Gaza and the West Bank, highlighting the prolonged suffering under occupation. Hamas' actions are seen as a response to the ongoing hardships faced by Palestinians.

The analysis of the images shows that Hamas employs symbols with cultural and historical significance, such as the keffiyeh and headbands inscribed with declarations of martyrdom. The keffiyeh, a symbol of Palestinian identity and resistance since the Nakba, and the headband bearing martyrdom inscriptions are used to evoke historical and cultural connotations related to Palestinian struggle and legitimacy.

The analysis of images on "Al-Jazeera Net" also reveals the site's strategic choice of photographic angles to enhance the desired impression. For instance, images of the Hamas spokesperson were taken from the front, emphasizing confrontation and readiness for war, whereas images of captured Israeli soldiers were taken from above, suggesting humiliation and devaluation.

The use of colour in photographs has significant psychological effects, influencing the viewer's emotional response and readiness to engage with the media message. The analysis found that colors in the images were employed to serve specific purposes and biases, adding layers of psychological and emotional influences that reinforce the visual messages conveyed by the photographs (Leban, 2009, p. 242). The study concluded that the visual messages embedded in these images are designed to evoke powerful psychological responses in the audience.

6. Discussion

A closer look at these three news outlets reveals a clear bias in their reporting, each leaning towards a specific political viewpoint. This inconsistency undermines the core principles of journalism, which demand objectivity and impartiality. News stories should strive to present a balanced perspective, free from undue influence or bias. Unfortunately, many news outlets fall short of this ideal, often reflecting the political leanings of their respective organizations. The recent Gaza conflict provides a stark example of this bias. Al-Sharq al-Awsat, known for its pro-Israeli stance, often presents a one-sided narrative that favors the Israeli perspective. In contrast, Al Jazeera Net, known for its pro-Palestinian leanings, tends to portray the conflict in a way that paints Israel in a negative light. Even the New York Times, often considered more neutral, has faced criticism for its coverage, which some argue is overly sympathetic to Israel. It's important to remember that such biases can significantly shape public opinion and understanding of complex events. While images and reports can provide valuable insights, a critical and nuanced analysis is essential to ensure that the full picture is presented. By recognizing and addressing these biases, we can strive for a more informed and equitable media landscape. As (Al-Khateeb 2022:57) argues, a news story's deviation from objectivity reflects a media bias, as it departs from fundamental ethical principles.

Conclusion

The results of the present study corroborate the findings of semiological image studies, which suggest that images carry latent meanings that can only be grasped through an analysis of the context in which they were produced. This approach allows for a more accurate interpretation and understanding of the intended message of the images. Roland Barthes refers to this as the "third meaning," derived from the primary and secondary levels of analysis, representing the deepest interpretive readings of an image. This was confirmed through the examination of images presented on news websites in the sample of this study, which predominantly employed strategies of fear, intimidation, and instability induced by war. These strategies are used to align news sites with one side of the conflict, thus influencing the portrayal and resolution of the dispute. The study found that images of bombing and destruction related to the occupying entity typically depict only rubble and

smoke. Conversely, images biased towards the occupying side often highlight aspects of Hamas's actions that are relatively less damaging compared to those inflicted on the enemy by Hamas fighters. This disparity reflects the ongoing imbalance between the parties involved in the Palestinian conflict and underscores the lack of support for the Palestinian cause, particularly within the Arab context. The images analysed in this study reflect the extent of media bias either in favour of or against the Palestinian cause. They reveal the shortcomings of some Arab media outlets in their coverage of the Al-Aqsa Flood, showing either neutrality or support for the occupier rather than exposing the egregious violations committed. The study also highlights the failure of some Arab leaders, who, by pursuing normalization agreements and promoting them, have contributed to the disregard for Palestinian suffering and the perpetuation of the occupation.

References

- Abd al-Malik, L. (2014). The Issue of Bias in the Humanities: A Critical Approach to Abdel Wahab El-Messiri's Thought, *Presentation at the Second International Conference on Methodology in Philosophy and the Humanities*, University of Oran 2 (Algeria).
- Abraham Moles (1980). *Image and Functional Communication*. Belgium: Casterman.
- Abdel-Razek Al-Dulaimi (2010). *New Media and Electronic Journalism*. Amman: Dar Wael for Publishing.
- Abdel-Aziz Al-Siraj (2009). "The Photographic Image in Roland Barthes' View: The Dialectic of the Natural and the Cultural." In *Issues in Literary Criticism: Between Theory and Practice, Symposium on Image and Discourse*, March 18-19, 2009, Modern Book World, Irbid, Jordan.
- Baalbaki, R. (2005). *Al-waseet: A modern Arabic-English dictionary* (31st ed.). Dar El-Ilm Lil-Malayan.
- Ibn Manzur. *Lisan al-Arab*, Volume on the letter T. Cairo: Dar Al-Ma'arif.
- Khira Mokhretar (2017-2018). *The Role of Gatekeepers in Algerian News Websites: Models of El Watan, An-Nahar, Al-Jumhuriya, and Echorouk Online*. PhD Thesis in Communication and Media Sciences, Faculty of Social Sciences, Department of Humanities, Media and Communication Division, University of Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem.
- Martine Joly (1993). *Introduction to Image Analysis*. Paris: Armand Colin, 2nd Edition, Nathan.
- Martine Joly, Francis Vanoy, and others (2008). *Dictionary of the Image*. Paris: Vuibert.
- Marwa Mohamed Kamal Sandoub (2015). "The Photographic Image in Artistic Print Design." *Journal of the Faculty of Specific Education*, Issue 2. pp(178-204).
- Nagia El-Sayed. *The Culture of Digital Images and Its Ethical and Media Aspects: An Analytical Study within the Framework of the Philadelphia Conference on 'The Culture of Images in Media and Communication'*. Proceedings of the Twelfth International Conference, University of Philadelphia, Amman: Faculty of Arts and Sciences, Dar Majdalawi for Publishing and Distribution, First Edition, 2008.
- Yasser Abdel Aziz (2013). *Professional Standards in News Writing*. Support Center for Information Technology, SITC, Egypt.
- Hosni Mohamed Rabi (2017). "Semiotics of the Image in the Journalistic Discourse of Extremist Organizations: A Semiological Analysis of Visual Messages in Dabiq Magazine According to Roland Barthes' Approach." *Journal of Media Research*, Issue 48. pp (294-344).

Qur'an, Surah Al-Imran, Verse 6.

Qur'an, Surah Al-Ankabut, Verse 14.

Qur'an, Surah Al-Hashr, Verse 24.

Al-Waseet Dictionary (2005). Cairo: Al-Shorouk International Publishing.

Salah Fadel (2014). Image interpretation, Visual representations of reading. Cairo: Roya for publishing and distribution.

Angers, M. (2006). *Methodology of research in the humanities: Practical exercises* (B. Sahraoui & others, Trans.). Dar Al-Qasaba.

Attestation de publication

Soumission 05/09/2024

Publication : 01/12/2024



COMPORTEMENT SYNTAXIQUE ET SEMANTICO-ENONCIATIF DE DEUX CONSTRUCTIONS VERBALES PARENTHETIQUES : CAS DE L'INCISE ET L'INCIDENTE

Moussa SLAIMIA

Laboratoire Langues, Discours, Cultures (ISSHJ)

ORCID iD: 0009-0006-3973-5639

moussasleimia@yahoo.fr

Résumé: Récemment, les constructions verbales à emploi parenthétique acquièrent un regain d'intérêt manifeste comme en attestent les nombreuses publications qui les concernent. En effet, le grand intérêt que les grammairiens et linguistes accordent à ce type particulier de propositions s'explique par l'apport que ces constructions ajoutent à la structuration et à l'organisation du discours. Dans cette contribution, nous nous proposons d'étudier le fonctionnement syntaxique et sémantico-énonciatif de deux constructions à savoir l'incise et l'incidente. Nous montrerons, par la même occasion, que ces deux constructions verbales diffèrent prosodique et syntaxique que sémantique et énonciatif.

Mots-clés: prosodie, position, dépendance syntaxique, portée, énonciation

SYNTACTIC AND SEMANTICO-ENUNCIATIVE BEHAVIOR THE: CASE OF TWO PARENTHETICS VERBAL CONSTRUCTIONS THE INCISE AND THE INCIDENT

Abstract: Recently, verbal constructions with parenthetical use have acquired a clear renewed interest, as evidenced by the numerous publications concerning them. Indeed, the great interest that grammarians and linguists grant to this particular type of proposition is explained by the contribution that these constructions add to the structuring and organization of discourse. In this contribution, we propose to study the syntactic and semantic-enunciative functioning of two constructions, namely the incise and the incidente, used in good French. We will show, at the same time that these two verbal constructions differ from both a prosodic and syntactic point of view and a semantic and enunciative point of view.

Keywords : prosody, position, syntactic dependency, scope, enunciation

Introduction

Bien que la construction verbale parenthétique soit employée couramment, il s'avère que la terminologie est quelque peu flottante. En effet, les grammairiens et linguistes parlent souvent d'incises, d'incidentes, d'intercalées, de parenthèses et de parenthétiques sans, pour autant, donner de définitions rigoureuses de ces différentes constructions. Sans entrer dans le détail des débats et des discussions qui ont été menés sur le fonctionnement des constructions verbales à emplois parenthétiques, nous nous limitons dans cette contribution à l'analyse de deux propositions: l'*incise* et l'*incidente*.

Même si la distinction entre ces deux constructions paraît d'emblée minime, nous montrerons, à l'aide d'exemples illustratifs, qu'il s'agit de deux opérations discursives tout à fait différentes tant sur le plan syntaxique et prosodique que sémantique et énonciatif. Dans cet article, nous essayons de répondre à quelques interrogations qui nous orientent dans l'étude de ces deux constructions parenthétiques. **En effet, nous voudrions savoir** quels sont les critères syntaxiques qui permettent de distinguer l'incise de l'incidente. **Nous voudrions de même savoir si** l'incise et l'incidente se différencient tant sur le plan sémantique que énonciatif. Notre objectif étant donc d'étudier les deux constructions en mettant en œuvre des plusieurs critères d'identification. Pour se faire, nous nous référons à un grand nombre d'occurrences tirées de *Carmen* de Prosper Mérimée(2007) ainsi qu'à des exemples compilés à des grammairiens et linguistes.

1. L'incise : définitions

Avant de passer à l'étude de l'**incise**, il nous paraît nécessaire de s'arrêter au sur quelques définitions qui nous serviront de cadre à notre analyse¹. *La grammaire d'aujourd'hui* (Arrivé et al. 1986) indique à l'article «incise» que la plus fréquente est du type «dit-il», «ajouta-t-il », «ricana-t-il», etc. Pour sa part, *La grammaire Larousse du français contemporain* (Chevalier et al. 1964) propose une définition plus nette. La proposition incise «suspend le cours d'une phrase ou est rejetée à la fin. » Cette proposition marque «qu'on rapporte les paroles ou les pensées de quelqu'un. » Pour Grevisse (1986), l'incise est non seulement les propositions du type *dit-il*, mais aussi de courtes phrases telles que *je pense, je suppose, je parie, je le crains, il me semble, il est vrai, je présume, je le crois, je le sais, je le répète*, etc. Ces propositions peuvent être placées à l'intérieur de la proposition ou à sa fin. *Le Littré*, quant à lui, souligne que l'incise «est une petite phrase qui, formant un sens partiel, entre dans le sens total de la proposition»⁶ Dans le dictionnaire *Bordas*, l'incise est « la proposition ayant pour but d'indiquer qu'on rapporte les paroles ou la pensée de quelqu'un. Elles s'intercalent entre virgules, dans le cours de la phrase ou se rejettent à la fin; leur sujet est placé généralement après le verbe » (Dictionnaire du français vivant, 1975 :645). Il résulte d'après ces définitions que la terminologie de ce qu'on entend par proposition incise ne semble pas clairement établie, d'autant plus que, comme nous l'avons constaté, il n'en existe pas d'unanimité conceptuelle. Dans ce qui suit, nous essayons de proposer des critères d'identification syntaxiques, sémantiques et énonciatifs permettant de définir, avec beaucoup plus de précisions, la proposition incise.

¹Nous nous limiterons dans notre analyse à des **incises** comportant des verbes déclaratifs, introducteurs de discours du type dire, répondre, etc. Seront écartées de notre analyse les **incises** qui ne comportent pas de verbes et qui ne sont pas associées à des contenus propositionnels: François, **chose incroyable**, a bien réussi son examen ; Jean a pu, **malgré tout**, dépasser cette épreuve ; Pierre a refait, **l'imprudent**, la même bêtise.

2. Propriétés syntaxiques critères d'identification

Il nous paraît utile de revenir sur le statut grammatical de l'incise surtout que la littérature est variable sur ce sujet. En fait, Plusieurs critères permettent d'identifier la proposition incise.

2.1 La prosodie parenthétique

Même si notre travail se poursuit sur un corpus écrit, nous ne pouvons négliger l'importance de la prosodie dans l'identification de la proposition incise. En effet, l'une des caractéristiques principales permettant l'identification de l'incise est l'intonation. Dans la proposition incise, il apparaît une modification de la cadence qui correspond à un changement dans la courbe intonative. Observons ces exemples (Prosper Mérimée, 2007: 101-108).

Prends garde, me dit-elle, lorsqu'on me défie de faire quelque chose, elle est bientôt faite. (P. Mérimée, 2007 :106)

1) José, répondit-elle, tu me demandes l'impossible. (2007 :109)

Les deux exemples puisés dans *Carmen* de Prosper Mérimée, montrent que bien que l'incise se prononce sur un ton plus bas que l'énoncé cadre (ou la citation). La citation est prononcée par le personnage de *Carmen* qui se caractérise essentiellement par une certaine violence verbale. Ainsi, le décrochage intonatif aussi bien que le ton bas sur lequel l'incise est prononcée permet de distinguer cette dernière du reste de la phrase. Autrement dit, l'incise suspend le cours de l'énoncé et modifie la courbe intonative et indique qu'on rapporte les propos de quelqu'un. Grevisse(1986) donne appui à notre hypothèse. L'auteur explique que l'élément incident «*se prononce sur un ton plus bas que le reste de la phrase et, s'il y a plusieurs syllabes, souvent sans variation de hauteur, recto tono*» (1986 : 371)

2.2 Position

La position est un autre critère pertinent qui caractérise l'incise. En effet, on souligne la mobilité de l'incise au sein de la phrase. L'élément incident ne se place jamais au début de la phrase (cf. 3). Autrement dit, l'incise n'ouvre pas le discours². Par contre, l'incise peut apparaître au milieu de la phrase en coupant le discours direct ou apparaître en fin de phrase syntaxique.

3)*Dit-il, elle est mon équilibre et ma force.

4) C'est un garçon, répond-elle, avec qui on peut faire une affaire. (P. Mérimée, 2007 :104)

5) Je prie pour tous les affligés, dit-il. (P. Mérimée, 2007:105)

6) Les paysans vont descendre dans la rue, répondit le député (Bonami, O.&Godard,2008:10)

²Bonami, O. & Godard, D. (2008) soulignent que ce cas de figure ne s'observe que lorsque l'incise est précédée d'un connecteur de discours : Pierre nous a annoncé son arrivée **et**, a-t-il précisé, «j'arriverai avec une fiancée ». Bonami, O. & Godard, D.(2008)« Quelle syntaxe, incidemment, pour les adverbes incidents ? » «Bulletin de la Société de Linguistique de Paris, CII, 255-284

Par ailleurs, nous constatons que la position de l'incise influence sur la ponctuation. L'incise est séparée de la citation par deux virgules dans la position intercalée et par une virgule quand elle est postposée. L'élément incident commence toujours par une minuscule quelle que soit la modalité phrastique qui l'introduit (modalité: exclamative, interrogative, impérative.)

7-a-«Donne-moi la main!» a lancé Paul à Marie.(Bonami,O.&Godard,2008: 10)

b-Non! Non! dit-elle en frappant du pied.(P. Mérimée, ibid.108)

c-(...) Savez-vous que vous pointez une arme à un agent fédéral ? Menaça-t-il son assaillant (Bonami, O. & Godard, 2008 :8)

2.3 *Ordre des constituants*

L'ordre des constituants est également un facteur déterminant dans l'identification de l'incise. En effet, l'incise est normalement constituée d'un verbe accompagné de son sujet. Le sujet, qu'il soit clitique ou non, est le plus souvent inversé par rapport au verbe (cf. 1, 2, 4 et 5). Selon Le Goffic (1993 :496) la postposition est à mettre en relation « *sans doute avec l'impossibilité d'avoir deux constituants majeurs devant le verbe (* «P», N V). Dans la structure « P» V N, la nature de l'objet (P) et celle du sujet (N animé), ainsi que les niveaux intonatifs, écartent toute ambiguïté* » Nous soulignons de même que l'incise ne se trouve jamais sous la portée de la négation³ et aucune modalité phrastique autre que déclarative n'est possible (cf.9 et 10). Nous y ajoutons que le verbe de l'incise appartient à une classe limitée, souvent définie ainsi (*dire + répondre*). Certains grammairiens élargissent la liste et introduisent d'autres verbes de type (*annoncer, affirmer, constater, etc.*). Ces verbes représentent la classe des verbes déclaratifs. Ils décrivent des manières de dire et introduisent des citations.

7.-Il est en retard, constate-t-il.

8-Les paysans vont descendre dans la rue, a dit le député. (Bonami,O.&Godard,2008,ibid. p.10)

a-*Il est en retard ne constate-t-il pas.

a-*Les paysans vont descendre dans la rue, n'a pas dit le député.

9*Il est en retard, est-ce qu'il constate ?

10*Cet homme est, est-ce qu'il paraît ? connu de vos services.(Bonami,O. & Godard, 2008 :10)

L'inversion du sujet s'accompagne de contrainte sur l'impossibilité d'ajouter d'autres compléments à droite du verbe. On peut ainsi noter l'inacceptabilité d'incise de citation telle que :

* Commenta-t-il la décision ou*commenta-t-il par une remarque acerbe.

2.4 *Dépendance syntaxique*

Pour terminer cette partie consacrée à la syntaxe de l'incise, il nous a paru nécessaire d'étudier son autonomie syntaxique ainsi que la possibilité (ou non) de lui

³Cornulier (1978) affirme que certains verbes comme cacher, taire nécessitent l'emploi de la négation. « On peut d'ores et déjà, compte tenu de ce qui se passe dans le reste du monde, dire qu'il y aura plusieurs millions de Français qui seront concernés par cette grippe », n'a pas caché le premier ministre. Cornulier (1978) « L'incise, la classe des verbes parenthétiques et le signe mimique » Cahier de Linguistique, 8,

ajouter des constituants de phrase. Nous soulignons dès le départ que l'incise dépend, du point de vue syntaxique, de l'énoncé dans lequel elle est insérée. Nous entendons par dépendance syntaxique la dépendance de l'élément incident par rapport à l'énoncé cadre (ou la citation). En fait, l'incise manifeste un manque d'autonomie syntaxique dans la mesure où elle ne peut pas figurer seule, c'est-à-dire qu'elle ne forme pas un énoncé complet et que sa syntaxe intérieure est réduite par rapport à la syntaxe des propositions indépendantes. De fait, le verbe et le sujet forment un «agrégat soudé» dans la mesure où l'un ne peut apparaître sans l'autre. Nous constatons de même que l'incise suspend l'enchaînement propositionnel dans lequel elle s'insère. (cf. 11)

11)*Dit,*Il,*Dit-il*Il dit etc.

Je suis d'accord, dit-elle. Néanmoins, il faut envisager tous les cas. (P. Mérimée, 2007 :7)

Comme nous l'avons constaté, le sujet et le verbe d'une incise, qu'ils soient inversés ou non, ne forment pas un énoncé complet. Autrement dit, les incises de discours peuvent être supprimées sans que d'une part, le sens de la citation ne soit affecté et d'autre part, ni que la citation ne cesse d'apparaître comme ayant été proférée. En d'autres termes, l'absence de l'incise ne pose aucun problème d'interprétation de l'énoncé. (cf.14). Par ailleurs, la restriction sur l'autonomie syntaxique fait que la citation peut apparaître sans l'incise et non l'inverse. Cependant, il faut souligner que du point de vue syntaxique, les paroles rapportées constituent l'objet direct du verbe de l'incise. Le verbe de l'incise reste donc en contact immédiat avec la citation. Dans ce sens, comme le soulignent Bonami et Godard, (2008)«...l'incise ne peut être enchâssée ni sous un verbe à complément phrastique (cf.12), ni sous une subordonnée introduite par une conjonction de subordination. (cf.13.)

12)*Je crois que «donne –moi la main! a lancé Paul à Marie. (Bonami, O.&Godard,2008:10)

13)*Je suis furieuse parce que, «Tu es paresseuse», m'a dit Fred.

14) On entendit une collision. Couillon! Chauffard! Il s'approcha de la fenêtre. (Cornulier,1978 :82)

2.5 Possibilité d'ajouter d'autres constituants de phrase.

A notre connaissance, il n'existe aucune contrainte sur la possibilité d'ajouter des constituants de natures diverses (GN, Adv. Gérondif, GP, etc.) à la proposition incise.

15) «...Vous savez que vous pointez une arme à un agent fédéral? menaçait-il son assaillant.(Bonami, O. & Godard, 2008 :10)

16) Monsieur, dit-elle en s'adressant particulièrement au cousin qui avait mis le nez dans leur communication, afin que vous ne pensiez point... (P. Mérimée, 2007 :107)

17) Non, dit-elle, d'un ton boudeur. (2007: 108)

18) Non! Non! dit-elle en frappant du pied. (2007:108)

2.6 Propriétés sémantiques et énonciatives

L'incise joue le rôle d'une proposition accessoire qui s'insère à la proposition à laquelle elle s'ajoute. Dans cette optique Dupré, dans L'encyclopédie du bon français (Encyclopédie du bon français (Dupré), 1972 :1297) dit que l'incise est : «une proposition accessoire, généralement intercalée dans le corps d'une autre proposition qu'on peut appeler citation et qui reproduit plus au moins textuellement les paroles d'un personnage (ou de l'auteur.) Le Goffic, (1993), explique de sa part :« ...l'incise n'étant qu'une interruption accessoire, une glose d'un niveau personnel de la part du locuteur. »

- 19) Je ne veux pas aller en Amérique, dit-elle sans regret, (+ franchement+ sincèrement) je me trouve bien ici. (Prosper M, (2007 :103)
- 20) Vous savez que vous pointez une arme à un agent fédéral ? Menaça-t-il (sévèrement + durement) son assaillant.

Les exemples ci-dessus, montrent bien que sémantiquement l'incise est dépendante de l'énoncé cadre. Cela veut dire que l'incise est une construction verbale incomplète où « les éléments de la valence de son verbe ne sont pas tous réalisés » Andersen (1997 :115). C'est dans ce sens qu'elle constitue une construction verbale non autonome. Sur le plan énonciatif, les exemples (19 et 20) montrent que l'incise ne concerne pas directement le contenu de la communication, mais se rapporte plutôt à celui qui fait cette communication, c'est-à-dire le locuteur rapporteur. Ainsi, elle signale un changement de source énonciative. En d'autres termes, l'incise sert à informer que le locuteur «rapporteur» attribue à un autre sujet (personnage) le statut de locuteur.

Autre caractéristique que nous trouvons importante dans l'identification de l'incise à savoir la portée. En effet, l'incise a une portée large car le locuteur s'approprie le contenu propositionnel de l'énoncé et le prend à son compte. En effet, la fonction de l'incise est non seulement d'interrompre le discours en cours pour l'améliorer ou le rectifier mais aussi pour dévoiler la grande part de subjectivité du locuteur. De fait, rien nous dit dans l'exemple (19) que Carmen prononce son discours «*sans regret* »; et que le locuteur de l'exemple (20) profère des choses qui ressemblaient à des menaces. L'incise, rappelons-le, est une sorte «*de glose d'un niveau personnel de la part du locuteur* ». Améliorer le discours, le préciser ou le corriger revient à attirer l'attention sur son contenu, sa forme, et surtout sur le procès qui est en cours de élaboration. D'une certaine façon, l'incise a un effet modalisateur dans le sens qu'elle modalise le discours du locuteur source et révèle à quel point le locuteur rapporteur est impliqué dans son propre acte d'énonciation. En d'autres termes, l'adverbial «sans regret» et les adverbes «franchement+sincèrement» associés à l'incise «dit-elle» indiquent la part d'engagement du locuteur rapporteur dans l'information qu'il transmet. Il en découle que la suppression de l'adverbial «sans regret» (+ franchement+sincèrement» (cf.20) donne lieu à un changement dans l'interprétation de l'énoncé. De fait, l'énoncé n'aura pas la même signification. En fait, du point de vue énonciatif, l'incise joue un rôle déterminant car elle est non seulement le résultat d'un jugement subjectif de la part du locuteur rapporteur mais aussi elle souligne à quel point ce dernier s'investit dans son acte d'énonciation. Le locuteur rapporteur vise par le recours

à des incises accompagnées de certains adverbiaux (sans regret,) ou adverbies de focalisation (cf.16), ou adverbies d'énonciation (*sérieusement, honnêtement, franchement*) à amener l'interlocuteur à opérer une démarche argumentative, comme celle par exemple qui consiste à admettre une certaine conclusion. Blinkenberg (1928) parle dans le même contexte de « phrase subjective

21) Il suit, croyons-nous, (+honnêtement parlant+sérieusement parlant) de cette observation que...

Compte tenu de ce que nous avons démontré ci-dessus, nous pouvons établir quelques traits constants dans l'identification de l'incise dite « traditionnelle » prononcée en français de bon usage. L'incise, au-delà de la diversité d'emplois qu'elle peut présenter, comporte les caractéristiques suivantes : le plus souvent un verbe déclaratif du type *dire* et *répondre* ; le verbe s'accompagne par un sujet clitique (ou non) ; sur le plan syntaxique, l'incise manque d'autonomie et peut se placer seulement au milieu ou à la fin de l'énoncé ; Le sujet est obligatoirement inversé ; l'interprétation de l'incise dépend étroitement de l'énoncé cadre dans lequel elle est insérée. L'incise ne concerne pas directement le contenu de la communication, mais se rapporte plutôt à celui qui fait cette communication. L'incise a pour fonction de modaliser le contenu propositionnel de l'énoncé. Elle atteste de la subjectivité du locuteur rapporteur et souligne à quel point ce dernier s'investit dans son énonciation.

3. L'incidente

Les grammairiens proposent plusieurs définitions pour caractériser la proposition incidente. Pour *La grammaire Larousse du français contemporain* (1964) la proposition incidente est une proposition « qui s'intègre dans la phrase dans laquelle elle s'insère » et « souligne une considération accessoire ». La grammaire précise que cette seconde proposition n'est pas une incise et qu'elle « répond à l'ordre S.V. ». Robert Dagneaud dans *Le vocabulaire grammatical* (1965) note, pour sa part, que la proposition incidente représente : « un membre de phrase indépendant du sens général de la phrase qu'on intercale entre deux propositions et qui a pour effet d'interrompre momentanément le cours de la phrase, ou du récit, mais qui ne change en rien le sens de la phrase. » (1965 :119) Le grammairien place parmi les incidentes d'autres types de phrases intercalées qu'on pourrait appeler explicatives et qui se mettent parfois entre parenthèses, ou entre tirets comme le montrent les exemples ci-dessous :

22) Leur discussion dure longtemps, et, comme il s'en allait Sénécal avoua (c'était le but de sa visite peut-être) que Deslauriers s'impatientait beaucoup du silence de M. Dambreuse. (Faubert, *L'éducation Sentimentale* : 57)

23) L'influence de Pascal, en particulier -dont je ne fais que paraphraser une pensée bien connue sur la « vanité de la peinture » -vient ici contre- balancer l'influence, unique et souveraine jusque-là, de Molière. (Robert Dagneaud, 1978 :119)

Dessaintes (1960), l'un des premiers grammairiens qui a beaucoup travaillé sur les incidentes, considère ce type de propositions des « corps étrangers. » : « C'est à ces « corps étrangers » que nous donnons le nom d'insertions incidentes ou incidentes, parce qu'ils sont introduits en cours d'énoncé « incidemment », dans une proposition ou dans une phrase où ils n'étaient pas prévus au départ de l'acte de communication » (1960 :13) Il semble, à partir de ces définitions, que la proposition incidente diffère, du point de vue syntaxique et sémantique, de la proposition incise. Dans ce qui suit, nous allons étudier les caractéristiques syntaxiques, sémantiques et énonciatives de l'incidente réalisée dans un français soutenu

3.1 Propriétés syntaxiques

Avant d'aborder les principaux traits syntaxiques qui caractérisent l'incidente, nous allons s'arrêter sur la question de la prosodie. En fait, l'une des caractéristiques importante qui distingue l'incidente de l'incise est la tonalité sur laquelle celle-ci est prononcée. Du point de vue prosodique, l'incidente se distingue par la rupture dans la courbe mélodique avec une certaine accélération du débit de l'élément inséré qui s'accompagne d'une pause obligatoire que rend, à l'écrit, la ponctuation par les deux virgules (ou les tirets).

23) Un soir, t'en souvient-il? Nous voguions en silence (Lamartine, *Méditations*, XIII)

24) Des officiers canadiens-ou des gens en uniforme d'officier canadien -sortirent des blindés, sautèrent au sol. (Barcelo, François *Les plaintes à l'envers*, 1989 :9)

Comme nous le constatons, l'incidente est séparée du reste de la phrase qu'elle interrompt visuellement par des virgules (des tirets ou des parenthèses) et oralement par une pause marquée intonativement. Dans cette optique, Anderson (1997) souligne: « L'incidente [...] est difficilement réalisable (du point de vue de la compréhension) sans changement de ton. » (Anderson, 1997 : 127) L'incise, nous le rappelons, se prononce plutôt sur une intonation basse sans, le plus souvent, variation mélodique.

3.2 Position

La position est un autre critère que nous pouvons employer pour différencier l'incise de l'incidente. Contrairement à l'incise, l'incidente peut se placer dans trois positions : position frontale, position médiane et position finale.

-Un soir, t'en souvient-il ? nous voguions en silence (Lamartine, *ibid.* XIII)

-T'en souvient-il? Un soir, nous voguions en silence

-Un soir, nous voguions en silence, t'en souvient-il?

La souplesse et l'élasticité qui caractérisent l'incidente la rapprochent des adverbes de phrase tels que *peut-être*, *franchement*, *évidemment*, etc.

26)

a. Franchement, cet homme est dangereux.

b. Cet homme, franchement, est dangereux.

c. Cet homme est dangereux, franchement.

3.3 *Autonomie syntaxique*

Outre la position, l'autonomie syntaxique est un autre critère qui diffère l'incidente de l'incise. En effet, l'incidente a la syntaxe de la phrase autonome, avec normalement l'ordre [sujet + verbe].

27) Il ya, j'en suis sûre, deux grands magasins dans sa rue. (Anderson, 1997 : 127)

28) Les arbustes plantés à l'automne-et ce n'est là qu'une de leurs particularités- ne peuvent être engraisés avant le printemps. (Daniel Forget, 2000 : 19)

Nous constatons, l'incidente ne dépend pas de la syntaxe de l'énoncé cadre dans laquelle elle est insérée. Cette autonomie syntaxique (et notamment sémantique) ainsi que l'ordre des mots (*sujet + verbe + complément.*) ont valu à cette construction verbale la dénomination grammaticale « incidente ». Il s'ensuit que l'incidente se constitue « en entité grammaticale » dont l'autonomie syntaxique peut-être rendue par la possibilité de la supprimer sans pour autant nuire à la grammaticalité de l'énoncé cadre. Par ailleurs, « l'entité grammaticale » que constitue l'incidente fait que celle-là ne peut être insérée n'importe où dans la phrase. Par exemple, elle ne peut être insérée entre la préposition et le groupe nominal (cf : 30), entre le déterminant et le nom, (cf. 31), etc.

29)*Un soir, nous nous promenions sur, t'en souviens-tu ? le boulevard

30)*Un, t'en souviens-tu, soir? Nous nous promenions sur le boulevard.

3.4 *La reprise anaphorique*

Un autre critère qui ne manque pas d'avoir de l'importance dans l'identification de l'incidente est que celle-là comporte un élément anaphorique (ou cataphorique) reprenant le contenu véhiculé par l'énoncé cadre. Ainsi, dans les exemples ci-dessous :

31) Cicéron a dit quelque part, c'est, je crois dans son traité De la nature des dieux, qu'il y a eu plusieurs Jupiters. (Riegel Martin, 2000: 2)

32) L'air XVe siècle (je **le** dis par raccourci, les époques ne recouvrent pas exactement les siècles) est ardoise, venteux, violent, sent le sang. (Riegel Martin, 2000 : 2)

-Un soir, t'en souvient-il ? nous voguions en silence. (Lamartine, *Méditations*, XIII)

Le démonstratif « c' = cela » reprend l'expression « quelque part » ; le pronom « **le** » reprend le groupe de mots « L'air XVe siècle » et le pronom « **en** » reprend tout le contenu propositionnel « un soir, nous voguions en silence. » Ce critère d'identification est propre à l'incidente. En effet, dans l'incise, l'énoncé cadre n'est pas représenté par un pronom ou un autre élément anaphorique alors que c'est souvent la règle pour l'incidente.

3.5 *Propriétés morphosyntaxiques*

Les contraintes morphosyntaxiques pesant sur l'incise et qui concernent la modalité (interrogative, impérative, exclamative), la négation (cf. 35) et le mode ne jouent aucun

rôle pour l'incidente. En d'autres termes, l'incidente peut, par exemple, être employée dans différentes modalités.

- 33) L'incise, rappelons-le, se prononce sur un ton plus bas. (Exemple fabriqué)
- 34) Voudriez-vous venir avec nous, combien nous le souhaitons! (Exemple Fabriqué)
- 35) Un soir nous nous promenions sur le boulevard, t'en souviens-tu?

3.6 Propriétés sémantiques et énonciatives

Nous appuyant sur les critères de l'autonomie sémantique et sur celui du rôle que joue l'incidente dans le discours, nous pouvons tracer une frontière entre l'incise et l'incidente. L'incise, nous l'avons déjà dit, dépend du point de vue du sens de l'énoncé cadre qui l'accueille. En revanche, l'incidente est sémantiquement autonome au sens où elle peut être employée dans un contexte positif (cf. 25-28) ou négatif. (cf. 35)

- 36) a-Jean, personne ne le sait, a une maladie incurable. (Cornulier 1978 :230)

De surcroît, l'incidente, c'est aussi le cas pour l'incise, n'a pas de contraintes sur la possibilité d'ajouter d'autres constituants de phrase.

- 36) b. Jean, (malheureusement) personne ne le sait, a une maladie incurable.
- 37) Personne, et vous le savez très bien, ne peut l'influencer. (Cornulier, 1978 : 234)

-La portée

Nous avons dit que l'incise porte sur le contenu propositionnel de l'énoncé cadre dans lequel elle est insérée. L'incidente remplit également cette caractéristique car la base est représentée par un pronom anaphorique. Cependant, l'incidente se caractérise par un autre critère qui peut la séparer du moins de l'incise traditionnelle. En effet, l'incidente peut avoir une portée restreinte comme le montre l'exemple suivant.

- 38) La terre tourne parce qu'elle est, je l'ai appris jadis, ronde. (Cornulier, 1978:12)

La portée de l'incidente dans l'exemple ci-dessus est partielle puisque le pronom «le» ne reprend pas le contenu de la phrase hôte mais se rapporte seulement à l'adjectif «ronde». En réalité, l'incidente porte sur le fait que la terre est **ronde** et non pas sur le fait qu'elle tourne.

-Valeur discursive

Autre caractéristique que nous trouvons importante dans l'identification de l'incidente est le rôle que celle-ci est susceptible de jouer dans le discours. En fait, la double autonomie syntaxique et sémantique attribuée à l'incidente a un rôle pertinent dans la structuration du message dans la mesure où les propos insérés témoignent du degré d'implication du locuteur dans son discours. Cependant, malgré la coupure qu'elle instaure, l'incidente ne remet pas en cause la cohésion discursive de l'énoncé dans lequel elle s'insère et, par conséquent, ne gêne pas la linéarité « discursive » de l'énoncé cadre.

39) François, c'est une chose incroyable, est sorti sain et sauf de cet accident. (Exemple fabriqué)

40) Il a, c'est certain, quitté définitivement la ville. (Riegel Martin, 2000:6)

41) Deux ou trois fois par mois-jamais plus de quatre ou cinq-Noel Robert s'enivrait. (Danielle Forget, 2000 :24)

Dans les exemples ci-dessous, nous constatons que les trois incidentes ne rompent ni la cohésion syntaxique, ni la cohésion discursive de l'énoncé dans lesquelles elles s'insèrent. Par ailleurs, les messages que les locuteurs prennent à leur compte ne sont pas structurés de la même manière. En effet, bien que les éléments insérés indiquent la part d'engagement du locuteur dans l'information qu'il transmet, celle-là n'est pas exprimée de la même manière. En fait, le locuteur dans l'exemple (40) informe son interlocuteur que l'accident que François a commis est très grave. Le recours à l'expression « chose incroyable » qui devrait être accompagnée d'une intonation « affective » traduisant l'étonnement de celui-ci va dans ce sens. En d'autres termes, le locuteur veut impliquer son interlocuteur dans son discours et, par conséquent, lui faire accepter l'information qu'il communique. En soulignant la subjectivité de son propos, le locuteur cherche à ce que son interlocuteur compatisse à la situation de « François ». En ce sens, l'incidente « c'est une chose incroyable » pourrait avoir une fonction pragmatique. L'exemple (41) s'interprète autrement. En effet, l'incidente « *c'est certain* » indique que le locuteur s'exprime au nom de la vérité ou de la réalité. C'est-à-dire que le degré de certitude exprimé par le locuteur atteint un niveau supérieur. Par le recours à de pareilles incidentes, le locuteur affiche sa franchise et sa sincérité et se montre beaucoup plus persuasif. Ainsi, l'interlocuteur se trouve dans l'obligation de croire vrais les propos émis par son interlocuteur. L'exemple (42) s'interprète différemment. L'incidente intercalée entre les deux tirets se veut une correction, un détail ajouté, ou un « ajustement discursif » car elle a pour fonction d'assurer la bonne interprétation de l'information. Il est clair que, par le recours à ces propos insérés, le locuteur prend la défense de Noel Robert dans la mesure où il veut rejeter les critiques qui pourraient peser contre lui. De fait, le locuteur emploie ce type d'incidente pour des conclusions qu'il envisage même si de ces conclusions se dégage une certaine ironie.

- Noel Robert n'est pas un homme alcoolique.
- Noel Robert ne s'enivre pas souvent.
- Noel Robert n'est pas un homme vicieux.

Conclusion

Nous avons essayé de distinguer deux constructions verbales parenthétiques dont la terminologie est quelque peu établie. D'abord l'incise qui, outre sa dépendance syntaxique et sémantique de l'énoncé cadre, présente beaucoup de contraintes concernant la position, la personne, le mode, les modalités phrastiques, etc. Ensuite, l'incidente qui se caractérise par sa double autonomie syntaxique et sémantique et se comporte comme les propositions indépendantes. Par ailleurs, nous avons montré que sur le plan énonciatif les deux constructions participent, chacune à sa manière, à la structuration et à l'organisation du discours. Le locuteur y recourt pour attirer l'attention de l'interlocuteur sur le contenu

informationnel de l'énoncé et cela pour des visées énonciatives bien particulières. D'un autre côté, nous avons montré également que les deux constructions soulignent à quel point le locuteur s'engage dans son discours, par rapport à la vérité du contenu de l'énoncé. En ce sens, les deux propositions représentent le contenu propositionnel comme une opinion venant d'un sentiment, d'une impression ou d'une réflexion personnelle de la part du locuteur.

Références Bibliographiques

- Andersen, H. L. (1997). Proposition parenthétique et subordination en français parlé, Thèse de doctorat, Université de Copenhague
- Arrivé, M. F. Gadet & Galmiche, M. (1986). La grammaire d'aujourd'hui, Flammarion
- Bally, C. (1942, 1^{re} éd.). Syntaxe de la modalité explicite, *Cahiers Ferdinand de Saussure*, Berrondonner A. (1990). Pour une macro-syntaxe, *Travaux de Linguistique*, 21
- Blanche B, C. (1989). Constructions verbales "en incise" et rection faible des verbes, *Recherches sur le français parlé*, Université de Provence, Aix-en-Provence, 9 : 53-73)
- Blinkenberg, A. (1928). L'ordre des Mots en Français Moderne, I, Copenhague
- Bonami, O. & Godart, D. (2007). Quelle syntaxe, incidemment, pour les adverbes incidents ? *Bulletin de la Société Linguistique de Paris*.
- Chevalier J-C & al. (1964) *Grammaire Larousse du français contemporain*, Larousse
- Cornulier, B. De (1978). L'incise, la classe des verbes parenthétiques et le signe mimique", in *Cahier de linguistique, Syntaxe et sémantique du français*, Presses de l'Université du Québec, Montréal 8 : 53-95).
- Dessaintes, M. (1960). La construction par insertion incidente, Paris.
- Ducrot, O. (1980). Les mots du discours, Minuit, Paris (57-92).
- Grevisse, M. (1986). Le Bon Usage. Grammaire du français classique et moderne, Paris, Hachette

Attestation de publication

Soumission 08/09/2024

Publication : 01/12/2024



L'INTÉGRATION DE CHATGPT DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE : VERS UNE AMÉLIORATION DES COMPÉTENCES ORALES ET DE LA MOTIVATION DES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ANNÉE À L'UNIVERSITÉ EN ALGÉRIE

Amel BAKTACHE-BOUCHOUCHA

Laboratoire DECLIC, Université d'Oum El Bouaghi, Algérie

ORCID iD : 0000-0001-9913-0910

baktache.amell6@yahoo.fr

Résumé : Cet article examine l'impact de l'intégration de ChatGPT dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) sur le développement des compétences orales et la motivation des étudiants de première année de licence à l'Université d'Oum El-Bouaghi. Dans le cadre d'une étude expérimentale s'étendant sur un semestre, deux groupes ont fait l'objet d'une observation : un groupe expérimental, utilisant ChatGPT, et un groupe témoin, suivant des méthodes pédagogiques plus classiques. Grâce à une grille d'évaluation précise, des données ont été recueillies dans le but d'évaluer l'évolution en matière de prononciation, de fluidité du discours et d'engagement des étudiants. Les résultats obtenus mettent en lumière une amélioration significative des compétences orales chez le groupe expérimental, où ChatGPT a non seulement fourni des corrections phonétiques en temps réel, mais également encouragé des interactions individualisées. Ce groupe a également montré une plus grande fluidité dans les échanges ainsi qu'une richesse lexicale augmentée, tandis que la motivation des étudiants s'est intensifiée grâce au caractère interactif et engageant de l'outil. À l'inverse, le groupe témoin, bien qu'ayant progressé, a évolué à un rythme plus lent, bénéficiant néanmoins de la dynamique collaborative encouragée par les méthodes traditionnelles. Cette étude met en évidence l'apport précieux des outils d'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues, tout en insistant sur la nécessité de maintenir une complémentarité entre l'usage des technologies et l'interaction humaine.

Mots-clés : Intelligence artificielle ; ChatGPT; Compétences orales en FLE ; Motivation des étudiants; Étude expérimentale.

THE IMPACT OF GOOGLE SPEECH-TO-TEXT ON THE DEVELOPMENT OF PHONETIC SKILLS IN FIRST-YEAR FRENCH BACHELOR'S DEGREE STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF OUM EL BOUAGHI

Abstract: This article examines the impact of integrating ChatGPT into French as a Foreign Language (FLE) learning on the development of oral skills and the motivation of first-year university students at the University of Oum El-Bouaghi. As part of a semester-long experimental study, two groups were observed: an experimental group, using ChatGPT, and a control group, following more traditional teaching methods. Through a detailed evaluation grid, data were collected to assess progress in pronunciation, speech fluency, and student engagement. The results highlight a significant improvement in oral skills in the experimental group, where ChatGPT not only provided real-time phonetic corrections but also encouraged personalized interactions. This group also showed greater fluency in exchanges and increased lexical richness, while student motivation intensified due to the interactive and engaging nature of the tool. In contrast, the control group, although progressing, developed at a slower pace, while still benefiting from the collaborative dynamics encouraged by traditional methods. This study underscores the valuable contribution of artificial intelligence tools

in language teaching, while emphasizing the need to maintain a balance between the use of technology and human interaction.

Keywords: Artificial Intelligence; ChatGPT; Oral Skills in FFL; Student Motivation; Experimental Study.

Introduction

Dans le contexte actuel où l'usage des technologies numériques ne cesse de se développer, l'enseignement des langues, et en particulier du Français Langue Étrangère (FLE), se trouve au centre de nombreuses transformations. Parmi les innovations technologiques disponibles, les outils d'intelligence artificielle, tels que ChatGPT, émergent comme des solutions prometteuses pour soutenir l'apprentissage des compétences linguistiques, notamment dans le domaine de l'expression orale. Ce constat soulève des questions importantes sur leur efficacité et leur impact sur la motivation des apprenants, des aspects essentiels à explorer dans le cadre universitaire algérien. Face aux défis posés par l'enseignement des langues dans un contexte universitaire, il devient crucial de réfléchir à des pratiques pédagogiques qui soient à la fois efficaces et adaptées aux besoins actuels des étudiants. L'intégration de technologies comme ChatGPT représente une voie potentielle pour répondre à ces exigences. Cette étude s'inscrit dans un cadre de réflexion plus large sur les apports de l'innovation technologique dans l'apprentissage, avec pour objectif d'évaluer l'impact de cet outil sur les compétences orales et la motivation des étudiants en FLE. Sur le plan théorique, cette recherche s'appuie sur deux concepts fondamentaux : l'acquisition des compétences orales en FLE qui comprend la maîtrise de la prononciation, la fluidité du discours, et l'enrichissement lexical, des aspects souvent difficiles pour les étudiants de première année, et la motivation des apprenants qui constitue un facteur déterminant dans le processus d'apprentissage, influençant l'engagement des étudiants et leurs résultats. La problématique de notre étude se décline ainsi : dans quelle mesure l'intégration de ChatGPT dans l'apprentissage du FLE peut-elle améliorer les compétences orales et renforcer la motivation des étudiants de première année de licence à l'Université d'Oum El-Bouaghi ? Cette question centrale nous amène à explorer plusieurs axes complémentaires : Quels effets l'utilisation de ChatGPT a-t-elle sur la prononciation, la fluidité et la correction des erreurs orales des étudiants ? Comment l'intégration de cet outil influence-t-elle la motivation des étudiants ? À partir de cette problématique, nous émettons les deux hypothèses suivantes : l'intégration de ChatGPT dans l'apprentissage du FLE pourrait améliorer significativement les compétences orales des étudiants, notamment en matière de prononciation et de fluidité. Par ailleurs, l'utilisation de ChatGPT pourrait renforcer la motivation des étudiants en leur offrant un apprentissage interactif et personnalisé, ce qui augmenterait leur engagement dans les activités orales.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons opté pour une méthodologie expérimentale. L'étude s'est déroulée sur un semestre universitaire, durant lequel nous avons observé deux groupes de première année de licence dans le module de Compréhension et Expression Orales (CEO). Le groupe expérimental, composé de 26 étudiants, a utilisé ChatGPT comme outil d'assistance à l'apprentissage oral, tandis que le groupe témoin, composé de 23 étudiants, a suivi une approche traditionnelle sans recours à l'intelligence artificielle. L'observation en classe, complétée par une grille d'évaluation des compétences orales et des indicateurs de motivation, a permis de collecter des données tout au long de l'expérimentation. Les objectifs de cette recherche sont multiples : mesurer l'impact de

l'intégration de ChatGPT sur les compétences orales des étudiants ; analyser son influence sur la motivation des apprenants ; proposer des pistes pour une utilisation optimale des technologies numériques dans l'enseignement du FLE. Cet article s'articule autour de cinq sections principales. Après cette introduction, le cadre théorique explorera les notions clés de compétence orale et de motivation dans l'apprentissage des langues, ainsi que l'apport des technologies numériques. L'aspect méthodologique présentera en détail le déroulement de l'enquête, les outils utilisés et la population étudiée. L'analyse des résultats mettra en lumière les différences observées entre le groupe expérimental et le groupe témoin. Dans la discussion, nous interpréterons ces résultats à la lumière de nos hypothèses et des travaux antérieurs.

1. Cadre théorique

1.1 L'apprentissage des compétences orales en FLE

L'enseignement des compétences orales en FLE représente un défi à plusieurs niveaux, tant sur le plan didactique que linguistique. Les compétences orales, essentielles pour la communication, impliquent la maîtrise de la prononciation, de l'intonation, et de la fluidité, des aspects souvent négligés dans l'enseignement traditionnel. Puren (1988) souligne l'importance de l'approche communicative, en affirmant que "l'apprentissage des compétences orales doit être au cœur des dispositifs d'enseignement des langues, car il prépare les apprenants à des situations réelles de communication." Ce commentaire met en lumière l'idée que l'enseignement du FLE ne peut se limiter à une approche grammaticale, mais doit inclure des stratégies actives qui favorisent la production orale. Munro et Derwing (1995) ajoutent que les erreurs de prononciation, bien que fréquentes chez les apprenants de langues, peuvent affecter négativement l'intelligibilité des locuteurs et leur confiance dans les interactions orales. "Une mauvaise prononciation peut entraîner des malentendus qui réduisent la motivation à parler," soulignent-ils, mettant en exergue l'impact psychologique des difficultés phonétiques sur les apprenants. Cela souligne la nécessité pour les enseignants de concevoir des activités pédagogiques ciblées qui abordent explicitement ces difficultés. En effet, selon Krashen (1982), l'input compréhensible est indispensable pour l'acquisition de la langue, particulièrement en ce qui concerne l'oral. En favorisant l'exposition à des modèles phonétiques variés, les enseignants peuvent réduire ces obstacles et améliorer les performances orales des étudiants.

1.2 Les technologies d'intelligence artificielle au service de l'enseignement des langues

L'intégration des technologies d'intelligence artificielle (IA) dans l'enseignement des langues, et particulièrement dans le FLE, a radicalement modifié les approches pédagogiques. ChatGPT, en tant qu'outil basé sur l'IA, permet de simuler des interactions authentiques tout en offrant un retour immédiat, ce qui s'avère crucial dans l'acquisition des compétences orales. Warschauer (1996) souligne que "l'utilisation des technologies numériques dans l'enseignement des langues permet une interaction plus fréquente, plus authentique, et plus personnalisée," ce qui renforce la motivation et améliore les résultats des apprenants. L'idée ici est que ChatGPT, en tant qu'outil d'interaction constante, peut servir de support complémentaire aux pratiques en classe, en permettant aux étudiants de s'entraîner en dehors des heures de cours. En outre, les recherches de Zhang et Zou (2021) ont démontré que "l'intelligence artificielle permet d'adapter les contenus aux besoins spécifiques des étudiants, facilitant ainsi un apprentissage personnalisé." Cette capacité de l'IA à ajuster son interaction selon le niveau et le rythme de l'apprenant en fait un outil

particulièrement pertinent dans l'enseignement des langues. Par exemple, un étudiant pourrait utiliser ChatGPT pour s'entraîner à la prononciation ou à l'intonation, en recevant immédiatement des corrections ou des conseils. Cette personnalisation renforce l'autonomie de l'apprenant, ce qui, comme le soulignent les travaux de Holec (1981), est essentiel pour favoriser un apprentissage en profondeur.

1.3 L'influence de ChatGPT sur la motivation des apprenants en FLE

La motivation des apprenants est un facteur central dans l'acquisition d'une langue étrangère, et l'intégration de ChatGPT pourrait jouer un rôle clé dans son renforcement. Selon Dörnyei (2001), "la motivation est le moteur de l'apprentissage des langues", et elle est influencée par les outils pédagogiques mis en place dans le processus d'apprentissage. En ce sens, ChatGPT, en tant qu'outil interactif, offre un cadre où les étudiants peuvent s'exercer à leur rythme, tout en obtenant un feedback immédiat, ce qui renforce leur sentiment de compétence et leur motivation à s'engager dans les tâches orales. Ryan et Deci (2000), dans leur théorie de l'autodétermination, insistent sur le fait que "les besoins d'autonomie, de compétence et de relation sont cruciaux pour maintenir une motivation intrinsèque." ChatGPT répond précisément à ces besoins en permettant aux étudiants d'apprendre de manière autonome, tout en leur offrant des défis adaptés à leur niveau, ce qui renforce leur sentiment de compétence. En plus de cela, les interactions régulières avec l'outil nourrissent le besoin de relation, car les étudiants se sentent soutenus dans leur parcours d'apprentissage, même s'il s'agit d'un outil non humain. Reinders et White (2016) affirment que "les technologies numériques interactives, telles que les plateformes d'apprentissage intelligentes, peuvent réduire l'anxiété des apprenants et les amener à s'engager plus activement dans les activités langagières." Ce commentaire met en lumière un des avantages majeurs de ChatGPT : en réduisant l'anxiété liée aux erreurs, l'outil motive les étudiants à parler plus fréquemment, ce qui est essentiel pour améliorer leurs compétences orales.

2. Aspects méthodologiques

2.1. Contexte de l'enquête

Dans le cadre de notre enseignement du Français Langue Étrangère à l'Université d'OEB, cette étude vise à explorer l'influence de l'intégration de ChatGPT sur le développement des compétences orales et la motivation des étudiants de première année. Pendant un semestre universitaire, nous avons mené cette expérimentation au sein du module de Compréhension et Expression Orales, où deux groupes distincts ont été formés. Le premier, désigné comme groupe expérimental, a bénéficié de l'intégration de ChatGPT dans les pratiques d'apprentissage, tandis que le second, en tant que groupe témoin, a suivi un parcours pédagogique plus traditionnel.

2.2. Population étudiée

La population étudiée se compose de deux groupes de première année de licence qui nous ont été attribués en début d'année universitaire (2023-2024). Le groupe expérimental comprenait 26 étudiants, tandis que le groupe témoin était composé de 23 étudiants. Ces groupes ont été constitués naturellement, sans intervention de notre part pour les diviser dans le cadre de l'expérience. Cette répartition permet de mesurer l'effet réel de l'utilisation de ChatGPT dans un environnement pédagogique ordinaire.

2.3 Dispositif expérimental

L'enquête s'est déroulée sur une durée de six mois, correspondant à un semestre complet d'enseignement. Les séances de Compréhension et Expression Orales ont été régulièrement planifiées pour les deux groupes, avec un volume horaire hebdomadaire de trois heures. Chaque séance avait pour objectif d'améliorer les compétences orales des étudiants, mais la méthodologie différait entre les deux groupes : Groupe expérimental et Groupe témoin.

Concernant le groupe expérimental, nous avons intégré ChatGPT dans les activités pédagogiques liées à la production orale. Les étudiants ont utilisé l'outil pour interagir avec un modèle de langage avancé, qui leur proposait des corrections instantanées de leur prononciation, des suggestions lexicales et grammaticales, ainsi qu'une assistance lors des simulations de conversation. ChatGPT a ainsi agi comme un assistant personnel, facilitant l'apprentissage autonome et apportant un soutien individualisé aux besoins spécifiques de chaque étudiant.

Quant au groupe témoin, le groupe témoin a, quant à lui, suivi une approche plus traditionnelle, centrée sur des méthodes classiques d'enseignement oral. Nous avons orienté les séances vers des activités interactives en classe, des présentations orales et des exercices de répétition, sans faire appel à l'intelligence artificielle. L'objectif était de maintenir un cadre d'apprentissage comparable, sans l'ajout de technologies interactives, afin de mieux isoler l'impact de ChatGPT dans le processus éducatif.

2.4 Outil d'investigation : l'observation en classe

Pour cette étude, nous avons choisi l'observation en classe comme principal outil d'investigation. Nous avons soigneusement élaboré une grille d'observation structurée, conçue pour suivre rigoureusement la progression des deux groupes. Cette grille nous a permis de recueillir des données précises sur plusieurs dimensions de l'apprentissage oral, garantissant ainsi une évaluation complète et précise du processus pédagogique.

-Compétences orales

Nous avons observé des aspects tels que la prononciation, la fluidité du discours, la correction grammaticale, et l'enrichissement lexical au fil des séances. Le but était d'évaluer comment l'usage de ChatGPT, ou l'absence de celui-ci, influençait la qualité des productions orales des étudiants.

-Motivation des étudiants

Nous avons également observé les signes de motivation, à travers des indicateurs tels que l'engagement en classe, la participation active et volontaire, l'enthousiasme lors des interactions orales, ainsi que la régularité et la constance dans les tâches assignées. L'intégration de ChatGPT dans le groupe expérimental a été scrutée afin de déterminer s'il contribuait à stimuler la motivation des étudiants à améliorer leur oral. L'observation s'est déroulée de manière directe et continue tout au long du semestre. Nous avons pris soin de noter les progrès des étudiants de manière discrète afin de ne pas perturber le déroulement normal des séances. Chaque interaction, chaque production orale, et chaque dynamique de groupe a été observée et notée pour permettre une analyse fine des différences entre les deux groupes.

2.5. Collecte et traitement des données

Les observations réalisées au cours des séances ont été systématiquement consignées, en respectant un protocole rigoureux de collecte des données. À la fin de chaque séance, les notes recueillies à l'aide de la grille d'observation ont été analysées pour suivre l'évolution individuelle et collective des étudiants, aussi bien dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin. Cette démarche nous a permis de comparer, sur des bases solides, les progrès accomplis en termes de compétences orales et de motivation au fil des semaines. L'objectif de cette collecte était : d'identifier des tendances claires entre les deux groupes et d'évaluer si l'intégration de ChatGPT a produit des différences significatives, aussi bien sur le plan des compétences linguistiques que de la motivation des étudiants à s'engager dans leur apprentissage.

Figure 1 : caractéristiques de l'enquête expérimentale sur l'usage de l'AI dans l'apprentissage de l'oral en FLE

Groupe	Nombre d'étudiants	Méthode d'apprentissage adoptée	Durée de l'expérimentation	Volume horaire des séances	Variables observées
Expérimental (G3)	26	ChatGPT intégré	Un semestre	3H	Compétences orales
Témoin (G4)	23	Méthode traditionnelle	Un semestre	3H	Motivation

3. Résultats et analyse

Suite aux observations rigoureuses menées tout au long du semestre, nous avons pu dégager plusieurs résultats significatifs concernant l'impact de l'intégration de ChatGPT dans l'enseignement des compétences orales en FLE. Les différences entre les deux groupes, aussi bien en termes de progression des compétences linguistiques que de motivation, se sont manifestées progressivement au fil des séances.

3.1. Progression des compétences orales

Dès les premières semaines, nous avons pu constater une différence notable dans l'évolution de la prononciation entre les étudiants du groupe expérimental (G3) et ceux du groupe témoin (G4). Exemple : Les étudiants du groupe expérimental, grâce aux corrections immédiates de ChatGPT, ont rapidement rectifié des erreurs récurrentes de phonétique, particulièrement sur des sons qui posent traditionnellement des difficultés en français, tels que le [R] (le « r » uvulaire français) et les nasales [ã] et [ẽ]. Un exemple typique concerne un étudiant qui, au début du semestre, prononçait systématiquement le son [R] de manière approximative. Grâce à des interactions régulières avec ChatGPT, cette erreur a progressivement disparu, et nous avons pu observer une amélioration significative de sa maîtrise phonétique au bout de quelques séances seulement. Par comparaison, les étudiants du groupe témoin, bien que bénéficiant des corrections en classe, ont eu tendance à persister dans certaines erreurs plus longtemps, notamment en raison de l'absence d'un feedback immédiat et personnalisé. Nous avons observé que, dans ce groupe, les progrès en termes de prononciation étaient plus lents, et les étudiants avaient besoin de davantage de répétitions et de corrections de notre part.

En termes de fluidité du discours, le groupe expérimental a également montré des résultats encourageants. Les étudiants semblaient plus confiants dans leurs prises de parole, et nous avons remarqué une augmentation de la longueur et de la complexité des phrases qu'ils produisaient lors des activités orales. Exemple : une étudiante qui, au début du semestre, hésitait souvent en cherchant ses mots, a progressivement acquis une plus grande aisance dans ses réponses, grâce aux propositions lexicales de ChatGPT. En fin de semestre, elle était capable de soutenir des échanges plus fluides et spontanés, avec moins d'interruptions dans le discours. En revanche, dans le groupe témoin, les étudiants avaient tendance à rester plus proches des structures de phrases pré-apprises, et leurs progrès, bien que notables, étaient plus lents. Les hésitations étaient plus fréquentes, et la diversité lexicale moindre par rapport au groupe expérimental.

3.2. Motivation et engagement des étudiants

L'impact de ChatGPT sur la motivation des étudiants du groupe expérimental est apparu clairement au fil des séances. L'outil a semblé susciter un intérêt particulier, notamment grâce à la dimension interactive et personnalisée qu'il apporte. Nous avons observé un engagement accru chez plusieurs étudiants qui, initialement, étaient plutôt réservés. Par exemple, un étudiant qui participait rarement aux activités orales a progressivement montré un intérêt croissant pour les exercices interactifs avec ChatGPT. L'outil lui a permis de pratiquer dans un environnement moins intimidant que l'interaction directe en classe, ce qui a renforcé sa confiance en lui et son implication dans les activités orales. Dans le groupe témoin, bien que la motivation reste présente chez la majorité des étudiants, nous avons remarqué que certains d'entre eux se montraient plus passifs ou moins enthousiastes face aux activités traditionnelles. Le manque d'innovation dans les outils d'apprentissage semble avoir légèrement affecté l'enthousiasme de certains, ce qui s'est traduit par une participation moins active dans les discussions ou les exercices oraux.

3.3. Comparaison des résultats entre les deux groupes

En comparant les résultats des deux groupes, il apparaît clairement que l'intégration de ChatGPT dans le groupe expérimental a eu un impact positif sur les compétences orales et la motivation des étudiants. Les progrès en matière de prononciation et de fluidité du discours sont plus rapides et plus soutenus dans le groupe expérimental, tandis que la motivation a été renforcée par l'interactivité et la personnalisation offertes par l'outil d'intelligence artificielle. Par contre, dans le groupe témoin, les résultats sont plus modérés. Bien que nous ayons observé une amélioration générale des compétences orales, celle-ci a été plus lente et moins marquée que dans le groupe expérimental. La motivation, quant à elle, a varié d'un étudiant à l'autre, avec des résultats plus disparates selon l'engagement initial des participants.

Figure 2 : Résultats des variables observés chez les deux groupes comparés

Variables analysées	L1 G3 (avec utilisation de ChatGPT)	L1 G4 (approche traditionnelle)
Prononciation	Amélioration rapide et grâce aux corrections instantanée	Amélioration lente
Fluidité verbale	Échanges spontanés plus libres	-Discours hésitant -Timidité
Variété lexicale	Vocabulaire enrichi	Vocabulaire restreint
Motivation	Une forte implication	Une implication limitée et changeante
Engagement actif	Engagement actif	Participation est régulière

4. Discussion

Les résultats que nous avons obtenus au cours de cette enquête soulignent l'impact positif de l'intégration de ChatGPT dans l'apprentissage des compétences orales en FLE. Si les observations faites au sein du groupe expérimental montrent une amélioration notable en termes de prononciation, de fluidité du discours, ainsi que de motivation, il est important de replacer ces résultats dans un cadre plus large, afin de mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent ces évolutions.

Tout d'abord, les progrès en prononciation observés dans le groupe expérimental peuvent s'expliquer par le feedback immédiat et personnalisé que ChatGPT offre aux étudiants. Contrairement aux méthodes traditionnelles où nous avons l'habitude de fournir les corrections de manière plus ponctuelle et collective, l'interaction continue avec l'outil permet un ajustement constant. Cela semble avoir facilité une acquisition plus rapide des sons difficiles, notamment pour les étudiants qui avaient tendance à faire des erreurs récurrentes. Ce résultat confirme l'hypothèse selon laquelle une intervention technologique peut compenser certaines limitations de l'enseignement en présentiel, en offrant un accompagnement individualisé.

En ce qui concerne la fluidité du discours, il est intéressant de noter que les étudiants du groupe expérimental se sont montrés plus confiants dans leurs prises de parole, sans doute en raison de l'environnement d'apprentissage interactif et moins intimidant que procure ChatGPT. L'outil permet à l'apprenant de se tromper sans crainte d'un jugement direct, ce qui encourage une pratique plus fréquente et, par conséquent, une meilleure maîtrise des compétences langagières. Il semble que cet aspect interactif ait permis aux étudiants de dépasser leurs appréhensions initiales, et de s'exprimer avec plus d'aisance. Quant à la motivation, l'impact de la technologie sur l'engagement des étudiants est particulièrement frappant. ChatGPT, en introduisant une dimension ludique et interactive, a su capter l'attention des apprenants les plus réservés. La possibilité de dialoguer avec un outil « intelligent » a suscité chez plusieurs étudiants un intérêt renouvelé pour l'apprentissage oral, les incitant à participer davantage et à s'impliquer de manière plus active dans les séances. En revanche, dans le groupe témoin, bien que la motivation ait été présente, nous avons constaté que l'absence d'un outil innovant a légèrement réduit l'enthousiasme de certains, qui se sont montrés plus passifs au fil du temps. Ces résultats doivent cependant être nuancés. En effet, si ChatGPT a eu un effet stimulant sur les compétences et la motivation, il ne remplace pas l'importance de l'interaction humaine, centrale dans l'apprentissage des langues. Les étudiants du groupe témoin, bien qu'ayant progressé plus lentement, ont néanmoins bénéficié des échanges en classe, qui favorisent

une dynamique de groupe et une motivation collective. Il est donc important de souligner que l'intégration de la technologie doit être perçue comme un complément aux méthodes pédagogiques traditionnelles, et non comme un substitut.

Conclusion

Cette étude, réalisée dans le cadre de l'enseignement de la Compréhension et Expression Orales (CEO) à l'Université d'Oum El-Bouaghi, nous a permis de mettre en évidence l'impact significatif de l'intégration de ChatGPT sur les compétences orales et la motivation des étudiants de première année de licence. En observant les dynamiques d'évolution au sein des deux groupes, nous avons pu démontrer les bénéfices tangibles qu'apporte l'intelligence artificielle dans l'apprentissage des langues. Les résultats obtenus révèlent que ChatGPT a favorisé une amélioration accélérée des compétences de prononciation et de fluidité verbale dans le groupe expérimental, tout en suscitant une motivation accrue chez les étudiants à s'engager plus activement dans les activités orales. Cependant, notre enquête met également en exergue une réalité incontournable : la technologie, bien qu'innovante et prometteuse, ne saurait remplacer la richesse des interactions pédagogiques directes. L'enseignante reste au cœur du processus d'accompagnement et de formation, et c'est précisément dans l'équilibre entre innovation technologique et méthodes pédagogiques traditionnelles que nous entrevoyons une approche optimale pour l'apprentissage des langues. Ainsi, les perspectives de recherches futures pourraient s'orienter vers une réflexion approfondie sur l'intégration harmonieuse des technologies dans l'enseignement universitaire, tout en veillant à préserver les dimensions humaines et relationnelles qui enrichissent l'expérience pédagogique. Nous espérons que cette étude servira de tremplin pour d'autres recherches, en vue d'optimiser l'utilisation des outils numériques dans le contexte académique, au service d'un apprentissage des langues plus dynamique et inclusif.

Références bibliographiques

- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397. <https://doi.org/10.2307/3588486>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.
- Jones, M. (2020). *Artificial Intelligence in Language Learning: Theory and Practice*. Routledge.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73-97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan.
- Reinders, H., & White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning & Technology*, 20(2), 143-154. <https://doi.org/10.125/44438>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: An introduction. In S. Fotos (Ed.), Multimedia language teaching (pp. 3-20). Logos International.
- Zhang, Y., & Zou, D. (2021). The impact of AI-assisted language learning technologies on L2 learning motivation. Journal of Computer-Assisted Language Learning, 34(1), 35-56. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1892934>

Attestation de publication

Soumission 08/09/2024

Publication : 01/12/2024



LANGUE ET INTÉGRATION : LES ENJEUX DE LA MAÎTRISE DE LA DARIJA DANS L'INCLUSION SOCIALE DES MIGRANTS SUBSAHARIENS AU MAROC

Cheima EL HAJJAM

Faculté des Sciences de l'Éducation, Maroc

0009-0003-5368-7985

el.cheimaa@gmail.com

Résumé : Cet article examine les défis linguistiques rencontrés par les migrants subsahariens au Maroc, en mettant l'accent sur le rôle de la maîtrise de la Darija (arabe dialectal marocain) dans leur processus d'intégration sociale, économique et culturelle. Le Maroc, autrefois considéré comme un pays de transit, est devenu une destination pour un nombre croissant de migrants, principalement d'Afrique subsaharienne. Face à cette transformation, les politiques publiques marocaines, bien qu'ambitieuses en matière de droits des migrants, ont négligé l'intégration linguistique, en particulier l'apprentissage de la Darija, essentielle pour naviguer dans la vie quotidienne. L'étude s'appuie sur des théories sociolinguistiques et des travaux académiques sur les migrations pour analyser comment la langue fonctionne non seulement comme un outil de communication, mais aussi comme un vecteur d'inclusion ou d'exclusion sociale. La langue joue ici un rôle fondamental dans la création de frontières symboliques, et son absence de maîtrise devient un obstacle à l'accès aux services publics, à l'emploi et à l'interaction sociale. À partir de données empiriques collectées auprès de jeunes migrants réguliers et irréguliers, cet article montre que la Darija constitue un facteur clé de leur intégration ou, au contraire, de leur marginalisation. Les résultats révèlent que la majorité des migrants interrogés ne maîtrisent pas la Darija, ce qui limite leur capacité à s'intégrer pleinement dans la société marocaine. Les étudiants, bien qu'en situation régulière, éprouvent des difficultés à suivre certains cours et à interagir avec leurs pairs marocains, tandis que les migrants en situation irrégulière, souvent engagés dans des emplois informels, trouvent encore plus difficile d'accéder aux ressources et aux services en raison de la barrière linguistique. En parallèle, l'article critique l'absence de programmes linguistiques formels pour l'apprentissage de la Darija au sein des réformes marocaines en matière d'immigration.

Mots-clés: Darija, intégration, migrants subsahariens, Maroc

LANGUAGE AND INTEGRATION: THE ROLE OF DARIJA PROFICIENCY IN THE SOCIAL INCLUSION OF SUB-SAHARAN MIGRANTS IN MOROCCO

Abstract: This article investigates the linguistic barriers faced by Sub-Saharan migrants in Morocco, with particular attention to the critical role of Darija (Moroccan Arabic dialect) proficiency in their social, economic, and cultural integration. Morocco, traditionally viewed as a transit country, has increasingly become a destination for migrants, particularly from Sub-Saharan Africa. Despite this shift, Moroccan public policies, while progressive in terms of migrant rights, have largely neglected the linguistic dimension of integration, specifically the acquisition of Darija, which is essential for navigating daily life and interactions. Drawing on sociolinguistic theories and migration studies, this research explores how language functions not only as a means of communication but also as a mechanism for social inclusion or exclusion. The mastery of Darija is central to the construction of symbolic boundaries within Moroccan

society, and a lack of proficiency significantly hinders migrants' access to public services, employment opportunities, and social networks. Through empirical data collected from young migrants—both regular and irregular—this article demonstrates that Darija proficiency is a decisive factor in determining their level of integration or marginalization. The results show that the majority of migrants surveyed do not possess adequate command of Darija, limiting their ability to fully integrate into Moroccan society. Regular migrants, such as students, report difficulties in academic and social interactions with their Moroccan peers, while irregular migrants, often engaged in informal labor, face even greater challenges in accessing resources and services due to linguistic barriers. In conclusion, the article critically addresses the absence of formal language training programs for Darija within Morocco's broader immigration policies, highlighting the need for targeted linguistic support to foster more effective migrant integration.

Keywords: Darija, integration, Sub-Saharan migrants, Morocco.

Introduction

Les mouvements migratoires contemporains, influencés par des dynamiques géopolitiques, économiques et environnementales, ont transformé de nombreuses sociétés en terres d'accueil pour les populations en quête de meilleures conditions de vie. Le Maroc, historiquement perçu comme un pays de transit pour les migrants subsahariens cherchant à rejoindre l'Europe, s'est progressivement mué en un pays de destination. Cette transition s'explique par plusieurs facteurs : la fermeture progressive des frontières européennes, les accords bilatéraux entre le Maroc et l'Union européenne, ainsi que le développement économique et politique du Royaume (Alioua, 2012). Toutefois, cette reconfiguration migratoire a soulevé d'importants défis en matière d'intégration sociale et culturelle, en particulier pour les migrants en provenance d'Afrique subsaharienne. L'intégration des migrants dans une société d'accueil repose sur plusieurs aspects interdépendants : l'accès aux services publics, l'insertion sur le marché du travail, et, surtout, la maîtrise de la langue locale (Gogolin, 2002). Dans le contexte marocain, la langue Darija, l'arabe dialectal marocain, occupe une place centrale dans la vie quotidienne. Elle est à la fois un outil de communication fonctionnelle et un marqueur identitaire fort, reflétant l'appartenance culturelle à la société marocaine. Cependant, les migrants subsahariens, dont les langues maternelles sont souvent des langues africaines ou le français, sont confrontés à une barrière linguistique qui freine leur intégration. La maîtrise de la Darija devient ainsi un enjeu capital pour participer à la vie sociale, accéder aux opportunités économiques et comprendre les codes culturels de la société marocaine. Ce constat amène à poser plusieurs questions, qui guident cette étude : quels sont les principaux obstacles linguistiques rencontrés par les migrants subsahariens dans leur processus d'intégration au Maroc ? Comment la maîtrise de la Darija influence-t-elle leur insertion sociale, économique et culturelle ? Dans quelle mesure les politiques publiques marocaines répondent-elles aux besoins linguistiques des migrants subsahariens ? Malgré l'importance de la langue dans les processus d'intégration, les politiques publiques marocaines, bien qu'ambitieuses sur le plan des droits des migrants (notamment avec la Stratégie Nationale d'Immigration et d'Asile en 2013), n'ont pas pleinement intégré la question de l'apprentissage de la Darija pour les migrants. Cette absence de programmes linguistiques formels perpétue les inégalités et accentue la marginalisation des migrants, en particulier ceux en situation irrégulière. En effet, comme

l'affirme Bourdieu (1982), la langue est un capital symbolique qui permet de se positionner dans l'espace social ; ceux qui ne maîtrisent pas la langue locale sont souvent exclus des réseaux sociaux et des opportunités économiques, renforçant ainsi leur précarité. Les hypothèses de cette étude partent du principe que la barrière linguistique, en particulier l'absence de maîtrise de la Darija, constitue un frein majeur à l'intégration des migrants subsahariens au Maroc ; les migrants qui maîtrisent la Darija bénéficient d'une inclusion sociale et économique que ceux qui ne la parlent pas ; les politiques publiques marocaines actuelles ne prennent pas suffisamment en compte la nécessité d'un apprentissage formel de la Darija pour les migrants, exacerbant ainsi leur marginalisation. Dans cette perspective, l'objectif principal de cette recherche est d'analyser l'impact de la maîtrise de la langue Darija sur l'intégration des migrants subsahariens au Maroc. Plus précisément, cette étude vise à identifier les défis linguistiques spécifiques auxquels sont confrontés les migrants subsahariens au Maroc ; évaluer l'influence de la langue sur leur accès aux opportunités économiques et sociales ; proposer des recommandations pour améliorer les politiques publiques en matière d'intégration linguistique des migrants, en particulier en matière d'apprentissage de la Darija. Cet article se propose ainsi d'analyser les défis linguistiques rencontrés par les migrants subsahariens au Maroc, en se concentrant sur le rôle déterminant de la maîtrise de la Darija dans leur processus d'intégration sociale, économique et culturelle. En s'appuyant sur des théories sociolinguistiques et des données empiriques recueillies auprès de jeunes migrants en situation régulière et irrégulière, cette étude vise à démontrer que la langue ne se réduit pas à un simple outil de communication, mais qu'elle constitue également un vecteur d'inclusion ou d'exclusion sociale. Les résultats obtenus permettront d'évaluer les lacunes des politiques publiques marocaines en matière d'intégration linguistique et de formuler des recommandations pour une meilleure prise en charge des besoins des migrants en termes d'apprentissage de la Darija.

En plaçant la question linguistique au centre de l'analyse, cette étude entend apporter une contribution significative au débat sur l'intégration des migrants dans les sociétés d'accueil, en particulier dans un contexte où les flux migratoires sont appelés à perdurer et à se complexifier. La capacité d'un pays à intégrer ces nouveaux arrivants de manière harmonieuse dépend en grande partie de son aptitude à leur offrir les outils linguistiques nécessaires pour naviguer dans les différentes sphères de la vie sociale et économique. Cette étude revêt une importance particulière dans le contexte marocain actuel, où la migration subsaharienne a pris une ampleur significative. En analysant spécifiquement le rôle de la Darija dans le processus d'intégration, l'article apporte un éclairage nouveau sur les défis sociolinguistiques auxquels sont confrontés les migrants. Le recours à des données empiriques recueillies directement auprès des migrants permet de mesurer concrètement l'impact de la maîtrise (ou de l'absence de maîtrise) de la langue sur leur inclusion sociale. En outre, cette recherche contribue à combler un vide dans les études sur l'intégration linguistique des migrants au Maroc, tout en proposant des solutions pragmatiques qui peuvent être intégrées aux réformes politiques futures.

1. Cadre théorique

L'intégration des migrants, en particulier dans des contextes linguistiques complexes comme celui du Maroc, soulève des questions cruciales sur le rôle de la langue dans la cohésion sociale et l'inclusion des minorités. Les travaux en sociolinguistique et en migration fournissent un cadre analytique pertinent pour comprendre comment la langue peut à la fois faciliter l'intégration ou, au contraire, devenir un facteur d'exclusion sociale. Cette section

explore les concepts clés de l'intégration linguistique et sociale à travers les apports de plusieurs théoriciens, tout en reliant ces notions au contexte spécifique de l'immigration subsaharienne au Maroc.

1.1 Langue et capital social : un levier ou un obstacle à l'intégration

L'un des concepts centraux pour analyser le rôle de la langue dans l'intégration est celui de capital linguistique, tel que défini par Bourdieu (1982). Selon lui, la langue n'est pas seulement un moyen de communication, mais un capital symbolique qui confère à celui qui la maîtrise une légitimité et une place dans l'espace social. Dans ce sens, la Darija au Maroc représente un capital linguistique clé que les migrants doivent acquérir pour accéder à une forme de reconnaissance sociale. Bourdieu écrit que « maîtriser la langue légitime, c'est déjà participer à l'ordre social établi », une observation qui s'applique parfaitement au contexte marocain, où la langue vernaculaire Darija joue un rôle fondamental dans les interactions quotidiennes et professionnelles. En outre, l'acquisition de la langue locale est souvent vue comme une condition préalable à l'insertion économique. Selon Gogolin (2002), dans son étude sur l'intégration linguistique, « l'intégration linguistique constitue l'une des clés essentielles à l'intégration sociale et économique. La maîtrise insuffisante de la langue du pays d'accueil condamne souvent les migrants à un rôle de spectateurs passifs ». Cette analyse montre que la maîtrise de la langue est non seulement un instrument fonctionnel, mais également un prérequis pour accéder aux opportunités économiques et pour participer activement à la vie publique. Au Maroc, où la Darija est omniprésente dans le secteur informel, les migrants en situation irrégulière, privés de cette compétence linguistique, sont souvent confinés aux marges de la société, avec des opportunités économiques extrêmement limitées.

1.2 Langue et frontières symboliques : inclusion ou exclusion ?

La langue peut également être perçue comme une frontière symbolique, qui délimite les groupes sociaux et les identités culturelles. Selon Frédéric Barth (1969), les frontières ethniques, qu'elles soient linguistiques ou culturelles, servent à maintenir la distinction entre « nous » et « eux », entre les groupes majoritaires et les minorités. En ce sens, la Darija constitue une barrière linguistique pour les migrants subsahariens, accentuant leur marginalisation dans un environnement où la langue détermine l'accès aux interactions sociales, aux services publics et aux emplois informels. Barth explique que « la frontière ethnique n'est pas une donnée objective, mais une construction sociale reposant sur la perception et la classification des différences culturelles ». Cette observation s'applique particulièrement bien aux migrants subsahariens au Maroc, pour qui l'absence de maîtrise de la Darija devient un obstacle à leur inclusion. Ce phénomène est renforcé par les dynamiques identitaires au Maroc, où la Darija est intimement liée à l'identité culturelle nationale. Comme l'indique Zarate et Gohard Radenkovic (2003), « la langue est une manifestation visible et invisible de la culture ; elle porte en elle les éléments d'identité culturelle qui permettent l'identification et la reconnaissance au sein d'une communauté ». Pour les migrants subsahariens, dont les langues maternelles sont généralement africaines ou francophones, la Darija devient un marqueur d'altérité, limitant leur capacité à s'approprier les codes culturels et sociaux marocains. Ce manque de maîtrise linguistique participe à la création d'une fracture symbolique entre les Marocains et les migrants, exacerbant les dynamiques d'exclusion sociale.

1.3 Les politiques linguistiques : une lacune dans les réformes d'intégration

Les politiques d'immigration, bien que souvent centrées sur les aspects économiques et juridiques, négligent fréquemment l'intégration linguistique des migrants. Calvet (1999), dans son ouvrage *Pour une écologie des langues du monde*, montre que « les langues vernaculaires, souvent ignorées dans les politiques d'intégration, jouent un rôle crucial dans la structuration des relations de pouvoir et des inégalités sociales ». En effet, l'absence de programmes publics pour l'apprentissage de la Darija reflète une lacune dans les politiques d'intégration marocaines, où l'accent a été mis sur l'octroi de droits économiques et sociaux aux migrants sans considérer l'importance cruciale de la langue. Cette absence de prise en charge linguistique empêche les migrants d'accéder pleinement à l'intégration. Les travaux d'Adami (2010) sur l'acculturation linguistique des migrants en Europe montrent qu'une intégration réussie repose sur une acquisition formelle de la langue, et non simplement sur des apprentissages informels. Adami écrit : « La formation linguistique institutionnalisée est essentielle pour permettre aux migrants de comprendre les nuances culturelles et linguistiques du pays d'accueil. Sans cet apprentissage, ils risquent de rester en marge des réseaux sociaux et professionnels ». Dans le cas des migrants subsahariens au Maroc, l'apprentissage informel de la Darija, souvent limité à des interactions dans des contextes sociaux ou professionnels précaires, ne permet pas de combler cette lacune, conduisant ainsi à une marginalisation continue.

1.4 Langue et intégration dans les sociétés d'accueil : le besoin d'une approche holistique

L'intégration des migrants ne peut être analysée uniquement à travers les prismes économiques ou juridiques. La dimension linguistique, comme le soulignent Archibald et Chiss (2007), « doit être au centre des politiques d'intégration, car la langue est l'un des vecteurs les plus puissants d'inclusion dans une communauté donnée ». Ils ajoutent que « négliger la langue, c'est négliger la capacité des migrants à s'approprier les codes sociaux et à se construire une nouvelle identité dans le pays d'accueil ». Au Maroc, l'absence d'un cadre formel d'apprentissage de la Darija pour les migrants constitue une faille dans les politiques publiques d'intégration, car la langue est essentielle pour une inclusion réussie dans la société marocaine. La recherche menée dans cet article vise à approfondir la compréhension du rôle de la langue dans le processus d'intégration des migrants subsahariens au Maroc. En adoptant une approche sociolinguistique, l'étude met en lumière les effets de la non-maîtrise de la Darija sur l'inclusion sociale, tout en soulignant la nécessité d'un cadre institutionnel pour offrir des formations linguistiques adaptées aux besoins des migrants. Le cadre théorique développé ici sert de base pour l'analyse des résultats empiriques présentés ultérieurement, permettant ainsi d'évaluer la pertinence et l'efficacité des politiques marocaines en matière d'intégration.

2. Méthodologie

Afin d'explorer l'impact de la maîtrise de la Darija sur l'intégration sociale, une enquête qualitative a été menée auprès de deux groupes de migrants subsahariens : des étudiants en situation régulière et des jeunes migrants en situation irrégulière. Cette approche permet de saisir les nuances des expériences individuelles et d'évaluer les défis rencontrés par ces deux groupes en termes d'intégration linguistique et sociale. L'étude a été réalisée auprès de deux groupes distincts de migrants subsahariens au Maroc.

-Groupe A : Étudiants en situation régulière

Ce groupe comprend 31 étudiants subsahariens (23 femmes et 8 hommes), âgés de 18 à 30 ans, inscrits dans des universités marocaines. Les participants viennent de divers pays d'Afrique subsaharienne, notamment de la Côte d'Ivoire, du Cameroun et de la Guinée. Tous résident au Maroc depuis au moins un an et parlent principalement le français ou une langue africaine.

-Groupe B : Migrants en situation irrégulière

Ce groupe est composé de 19 migrants irréguliers (12 hommes et 7 femmes), âgés de 18 à 35 ans, vivant principalement dans des quartiers périphériques de Rabat, Casablanca et Tanger. La majorité travaille dans des emplois informels ou est sans emploi stable, et leurs conditions de vie sont précaires.

2.1 Collecte et analyse des données

Les données ont été collectées sur une période de trois mois, de mars à mai 2023. Les questionnaires ont été administrés aux étudiants du Groupe A dans les universités marocaines, tandis que les entretiens semi-directifs pour le Groupe B se sont déroulés dans des centres communautaires ou des espaces informels. Chaque entretien a duré entre 45 minutes et une heure et a été enregistré avec le consentement des participants. Une fois les données collectées, elles ont été analysées à l'aide d'une **analyse thématique**, facilitée par le logiciel NVivo. Cette méthode a permis de catégoriser les thèmes émergents en deux grands axes d'analyse :

-Le rôle de la Darija dans les interactions sociales et professionnelles

Cet axe cherche à comprendre comment la maîtrise (ou la non-maîtrise) de la Darija influence la capacité des migrants à interagir avec les Marocains et à accéder à des opportunités professionnelles.

Les stratégies d'adaptation linguistique

Le second axe explore les différentes stratégies adoptées par les migrants pour surmonter les obstacles linguistiques, en particulier en l'absence de programmes formels d'apprentissage de la Darija. Cela inclut l'apprentissage informel à travers les interactions sociales et le recours à des réseaux communautaires.

3. Résultats**3.1. Maîtrise de la Darija et intégration sociale***-Groupe A : Étudiants en situation régulière*

Les résultats du questionnaire montrent que 61,3 % des étudiants déclarent ne pas maîtriser suffisamment la Darija pour avoir des conversations quotidiennes. Parmi eux, 74 % ont indiqué que l'absence de cours formels adaptés à leur situation rend l'apprentissage de la Darija difficile. Cette carence a un impact direct sur leur inclusion sociale. Les étudiants ont souligné que, bien qu'ils maîtrisent souvent le français, utilisé dans le milieu académique, ils rencontrent des difficultés à s'intégrer dans la société en dehors de l'université, où la Darija est omniprésente. Un étudiant de Côte d'Ivoire explique : « En dehors des cours, c'est difficile de créer des liens. La Darija est utilisée partout, et sans elle, on se sent vite exclu. » Par ailleurs, 45,2 % des étudiants participent à des associations communautaires, où ils trouvent un environnement plus inclusif, mais ces espaces ne

suffisent pas à combler le fossé linguistique dans les interactions quotidiennes avec les Marocains.

-Groupe B : Migrants en situation irrégulière

Le Groupe B présente un tableau encore plus préoccupant. 82 % des migrants irréguliers interrogés ont déclaré ne pas parler la Darija. Parmi eux, 57 % n'ont jamais essayé de l'apprendre, souvent en raison des priorités liées à leur survie économique et à leur statut précaire. Les entretiens révèlent que la non-maîtrise de la langue renforce leur sentiment d'isolement et leur marginalisation. Un migrant guinéen de 19 ans témoigne : « Sans la Darija, c'est très difficile de faire quoi que ce soit ici. Même pour acheter des choses, je dois demander à quelqu'un de m'aider. » Ces migrants évitent souvent de se rendre dans des institutions publiques (comme les hôpitaux ou les administrations), de peur de ne pas pouvoir communiquer efficacement.

3.2. Impact de la non-maîtrise de la Darija sur l'intégration économique

-Groupe A : Opportunités limitées sur le marché du travail formel

Les étudiants migrants réguliers, bien qu'ayant des diplômes universitaires, sont confrontés à des obstacles linguistiques dans leur recherche d'emploi. **64 % des participants** ont signalé que leur manque de maîtrise de la Darija limite leur capacité à trouver un emploi stable en dehors des cercles francophones ou anglophones. Un étudiant camerounais explique : « J'ai fait des études ici, mais dès qu'il s'agit de postuler pour un emploi qui nécessite des interactions avec des Marocains, c'est très difficile à cause de la langue. » Les opportunités dans des secteurs où l'interaction avec le public est importante (comme la vente, le service à la clientèle ou l'administration) sont particulièrement limitées pour ces étudiants.

-Groupe B : Dépendance à l'économie informelle

Pour les migrants irréguliers, la non-maîtrise de la Darija les confine souvent à l'économie informelle, où ils travaillent dans des conditions précaires. 78 % des migrants interrogés occupent des emplois dans des secteurs comme la vente ambulante, le nettoyage ou les petits métiers de rue, où la Darija est souvent utilisée pour interagir avec les clients ou les employeurs. Les entretiens révèlent que certains migrants sont exploités en raison de leur vulnérabilité linguistique, recevant des salaires inférieurs ou travaillant dans des conditions difficiles. Un migrant ivoirien de 22 ans témoigne : « Les employeurs savent que je ne parle pas la langue. Ils en profitent, je ne peux pas négocier. »

3.3. Stratégies d'adaptation et apprentissage informel de la Darija

-Apprentissage informel

Les deux groupes ont recours à l'apprentissage informel pour pallier l'absence de programmes formels. 42 % des étudiants et 56 % des migrants irréguliers déclarent apprendre la Darija par des interactions quotidiennes avec des Marocains (voisins, collègues, commerçants). Cependant, cet apprentissage reste fragmenté et ne permet pas une maîtrise complète de la langue.

-Soutien communautaire

Les réseaux communautaires jouent également un rôle crucial. Les migrants irréguliers dépendent fortement des associations de soutien et des églises pour obtenir des informations et des ressources dans leur langue maternelle ou en français. Ces réseaux

offrent une forme de sécurité, mais ils ne remplacent pas une formation linguistique formelle, nécessaire pour une inclusion plus complète.

3.4. Limites des stratégies d'adaptation

Bien que les migrants tentent de compenser leur non-maîtrise de la Darija à travers des stratégies informelles, ces efforts sont insuffisants pour assurer leur intégration sociale et professionnelle à long terme. La fragmentation des apprentissages et la dépendance à des réseaux de soutien limitent leur progression dans l'acquisition de la langue et leur accès à des opportunités professionnelles plus stables.

4. Discussion

Les résultats de cette étude soulignent le rôle déterminant de la maîtrise de la Darija dans l'intégration sociale et économique des migrants subsahariens au Maroc. Tant les étudiants en situation régulière que les migrants en situation irrégulière sont confrontés à des obstacles linguistiques importants, mais ces défis se manifestent de manière différente selon leur statut et leurs ressources. Cette section discute des principaux résultats à la lumière des théories sociolinguistiques et des enjeux de l'intégration, tout en proposant des recommandations pour les politiques publiques.

4.1. La Darija : vecteur d'inclusion ou barrière à l'intégration ?

Les résultats confirment l'hypothèse selon laquelle la Darija, en tant que langue vernaculaire dominante, joue un rôle central dans les dynamiques d'inclusion sociale au Maroc. Selon Bourdieu (1982), la langue constitue un capital symbolique qui permet à ceux qui la maîtrisent de s'intégrer pleinement dans l'ordre social. Les étudiants du Groupe A, bien que diplômés, ont signalé que leur incapacité à maîtriser la Darija limite leurs interactions sociales en dehors du cadre universitaire. Ce constat renforce l'idée de Barth (1969) sur les frontières symboliques, où la langue devient un marqueur identitaire fort, définissant les contours de l'appartenance à la société marocaine. Pour les migrants en situation irrégulière, la Darija se révèle être une barrière encore plus conséquente, restreignant leur accès aux services essentiels et à des opportunités professionnelles. En effet, la langue conditionne non seulement les interactions sociales mais aussi l'accès à des ressources publiques et privées, ce qui entraîne une marginalisation accrue des individus n'ayant pas accès à cette compétence linguistique. Ces résultats corroborent les observations de Calvet (1999), pour qui la non-maîtrise d'une langue locale accentue l'exclusion sociale et les inégalités.

4.2. L'intégration économique : dépendance à l'économie informelle

La maîtrise de la Darija influence également l'intégration économique des migrants. Les données montrent que, malgré des qualifications académiques, les étudiants en situation régulière peinent à trouver des emplois stables en raison de leur faible maîtrise de la langue locale. Cette limitation linguistique restreint leurs opportunités professionnelles dans des secteurs où la Darija est essentielle pour interagir avec le public ou les collègues. Cela rejoint les analyses de Gogolin (2002), qui affirme que l'intégration linguistique est un prérequis à l'insertion professionnelle dans les sociétés d'accueil.

Quant aux migrants irréguliers, ils sont encore plus vulnérables, dépendants de l'économie informelle où les interactions en Darija sont omniprésentes. Comme l'ont souligné plusieurs participants, l'absence de maîtrise de la Darija réduit leur capacité à négocier de

meilleures conditions de travail, ce qui les rend plus susceptibles d'être exploités dans des emplois précaires. Cette situation reflète les conclusions d'Adami (2010), qui a montré que la non-intégration linguistique condamne souvent les migrants à une marginalisation économique accrue.

4.3. L'apprentissage informel : insuffisant pour une intégration durable

Les stratégies d'adaptation développées par les migrants, telles que l'apprentissage informel de la Darija à travers des interactions sociales, sont largement utilisées, mais restent limitées dans leur efficacité. Bien que ces approches permettent aux migrants de comprendre quelques éléments de la langue, elles ne suffisent pas à garantir une intégration linguistique durable. L'absence de programmes formels pour l'apprentissage de la Darija constitue une lacune majeure dans les politiques d'intégration au Maroc. Ce constat rejoint les travaux d'Archibald et Chiss (2007), qui soulignent que l'apprentissage d'une langue dans un cadre formel est essentiel pour s'approprier les normes sociales et culturelles du pays d'accueil. Les réseaux communautaires jouent un rôle crucial dans la survie quotidienne des migrants, mais ils ne peuvent remplacer une éducation linguistique systématique. La dépendance à ces réseaux, bien qu'utile à court terme, ne permet pas aux migrants de développer une autonomie linguistique, ce qui perpétue leur vulnérabilité et leur isolement. Cela met en évidence la nécessité d'instituer des programmes d'enseignement formel de la Darija pour les migrants, une mesure essentielle pour favoriser une intégration plus efficace et durable.

4.4. Implications pour les politiques publiques : le besoin urgent d'une intégration linguistique

Les résultats de cette étude soulignent l'urgence d'intégrer des mesures linguistiques dans les politiques d'intégration des migrants au Maroc. Jusqu'à présent, les réformes marocaines se sont concentrées sur les aspects économiques et juridiques, mais ont omis de reconnaître la langue comme un outil fondamental d'inclusion sociale. Comme le montrent Adami (2010) et Calvet (1999), la maîtrise de la langue locale est essentielle pour permettre aux migrants d'accéder pleinement aux droits, aux services publics et aux opportunités économiques. Au Maroc, l'absence de programmes d'apprentissage de la Darija renforce les dynamiques d'exclusion sociale et économique des migrants. Des programmes d'enseignement de la Darija doivent être mis en place dans les centres communautaires et les associations locales. De plus, la coopération entre l'État, les ONG et les acteurs de la société civile doit être renforcée pour développer des ressources linguistiques accessibles aux migrants. En parallèle, des campagnes de sensibilisation destinées à la population marocaine pourraient favoriser une meilleure intégration des migrants en réduisant les préjugés linguistiques et culturels.

Conclusion

Cette étude met en évidence le rôle fondamental de la Darija dans l'intégration des migrants subsahariens au Maroc. Bien que des stratégies d'adaptation existent, l'absence de programmes formels d'apprentissage linguistique empêche une intégration pleine et durable. Les migrants, notamment ceux en situation irrégulière, sont confrontés à des barrières linguistiques qui limitent leur accès aux services, à l'emploi et à la vie sociale. Il est essentiel que les politiques publiques marocaines reconnaissent l'importance de l'intégration linguistique et mettent en place des programmes structurés pour permettre aux migrants

d'acquérir cette compétence essentielle, garantissant ainsi une meilleure inclusion sociale et une réduction des inégalités.

Références bibliographiques

- Adami, H. (2010). L'acculturation linguistique des migrants : des voies sociolangagières de l'insertion à la formation. In L. Cadet, J. Goes, & J.-M. Mangiante (Eds.), *Langue et Intégration* (pp. 39-51). Bruxelles : Peter Lang.
- Archibald, J., & Chiss, J.-L. (2007). *La Langue et l'intégration des immigrants*. Paris : L'Harmattan.
- Archibald, J., & Galligani, S. (2009). *Langue(s) et Immigration(s) : société, école, travail*. Paris : L'Harmattan.
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Boston: Little, Brown and Company.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Calvet, L.-J. (2002). *La sociolinguistique*. Paris : PUF.
- Gogolin, I. (2002). *Linguistic Diversity and Education*. New York: Peter Lang.
- Zarate, G., & Gohard-Radenkovic, A. (2003). *Communiquer en langue étrangère : De compétences culturelles*. Paris : Hachette.
- Conseil National des Droits de l'Homme (CNDH). (2013). *Rapport sur la situation des migrants au Maroc*. Rabat : CNDH.
- Alioua, M. (2012). *Le Maroc et le printemps arabe dans un monde en plein changement*. Publications de l'Institut européen de la Méditerranée (IE Med).

Attestation de publication

Soumission 09/09/2024

Publication : 01/12/2024



LIBAR POSTCOLONIAL : ÉLECTION DE LA MARGE ET ÉLECTION À PARTIR DE LA MARGE

Mamadou Yaya SOW

Université Général Lansana Conté de Sonfonia-Conakry

ORCID iD: 0009-0005-0149-7578

mamadouyayasow27@gmail.com

Résumé : L'œuvre de Libar Fofana est fortement marquée par une critique de la dramatique sociale sur fond de déconstruction des codes sociaux jugés légitimes. Elle est souvent peuplée de personnages perçus comme abjects, rejetés à la périphérie et stigmatisés à cause d'un manque de conformité à une norme physique, morale, sociale, etc. (Sow, 2021). En questionnant les normes, Libar les historicise et met à nu le socle arbitraire dont elles se soutiennent et qui leur confère une légitimité dans le temps et dans l'espace. Cette déconstruction mettant en exergue un conflit qui se noue autour de l'abject constitue l'objet de cet article analysant les romans de Libar Fofana sous l'angle du postcolonialisme, théorie traduisant un renversement remettant au centre ce qui était jusque-là périphérique et récusant la doxa érigée en un absolu légitime, y compris souvent par les dominés qui l'intériorisent à leur insu.

Mots-clés : abject, marginalité, norme, postcolonialisme, réhabilitation.

POSTCOLONIAL LIBAR: ELECTION FROM THE MARGINS AND ELECTION FROM THE MARGINS

Abstract: Libar Fofana's work is strongly marked by a critique of social drama against a backdrop of the deconstruction of social codes deemed legitimate. It is often populated by characters perceived as abject, rejected to the periphery and stigmatised because of a lack of conformity to a physical, moral, social norm, etc. (Sow, 2021). By questioning norms, Libar historicises them and lays bare the arbitrary basis on which they are based, and which gives them legitimacy in time and space. This deconstruction, which highlights the conflict that is woven around the abject, is the subject of this article, which analyses Libar Fofana's novels from the perspective of postcolonialism, a theory that reflects a reversal that puts what was previously peripheral back at the centre and challenges the doxa erected as a legitimate absolute, often including by the dominated, who internalise it without their knowing it.

Keywords: abject, marginality, norm, postcolonialism, rehabilitation

Introduction

Dès la publication de *Le Fils de l'arbre* (2004), Libar Fofana se trace une voie qui se veut révolutionnaire dans la littérature guinéenne même s'il intègre dans son art quelques recettes dont ont déjà fait usage certains de ses prédécesseurs, principalement, Monénembo et Williams Sassine. En effet, il partage avec ceux-ci un goût très prononcé pour la peinture de la marginalité, la dérision des mœurs et la critique sociale. Mais il se démarque dans la mise en scène de la contestation de l'ordre social établi par la récurrence d'un renversement de la hiérarchie au sein de ce dernier. Si chez Monénembo et chez Sassine, la contestation prend surtout la forme d'une irrévérence envers certaines figures d'autorité qui sont

littéralement dénigrées¹, Libar Fofana double cette technique d'une élévation de ce que la société place habituellement au bas de l'échelle. Cette forme d'écriture de la déconstruction qui valorise l'anormal, l'abject, est bien l'un des fils conducteurs de la poétique de cet écrivain dont la particularité lui vaut d'ailleurs l'obtention du Prix littéraire Ouest France Étonnants Voyageurs avec *L'Etrange rêve d'une femme inachevée* (2012). Dès lors, l'on peut se poser les questions suivantes : par quelles techniques scripturales s'opère la valorisation des personnages perçus comme abjects et victimes de stigmatisation dans le roman fofanaen ? La reconnaissance dont jouit l'auteur à présent, trouve-t-elle un lien avec cette entreprise de valorisation de ces figures marginales ? Deux hypothèses sous-tendent cet article : la première postule que les techniques scripturales mises en œuvre par Libar Fofana dans ses romans sont de nature à déconstruire les normes et les préjugés afin de produire une image des marginaux différente de celle que leur attribue le regard dominant. Pour ce qui est de la seconde hypothèse, nous posons que le succès littéraire et critique de Libar est en partie lié au traitement singulier et récurrent de la problématique de la marginalité tout le long de son œuvre romanesque.

Les réponses à ces différentes questions s'appuieront sur la théorie postcoloniale. La convocation de cette approche se justifie par le questionnement du rapport à l'autre qui la caractérise. Ainsi, inspiré de la pensée de Frantz Fanon et tournant au départ autour d'un renversement de perspective par la remise en question de la posture coloniale qui faisait prévaloir le point de vue du colonisateur sur les colonisés, le postcolonialisme englobe aujourd'hui un large éventail de problématiques tournant autour d'une opposition entre centre et périphérie et un questionnement du rapport entre dominants et dominés. Or, cette question se situe exactement au cœur de l'écriture de Libar Fofana qui produit un contre-discours sur les instances de légitimation afin de déconstruire les normes et les valeurs en vigueur et de faire advenir une nouvelle réalité. Cette contribution s'articulera autour de deux points. Dans un premier temps, nous analyserons les procédés de déconstruction de la doxa qui fonde l'éloignement des catégories sociales jugées non conformes à un idéal ; dans un second temps, nous mettrons en exergue la façon dont Libar Fofana érige la périphérie en centre - son centre propre mais aussi comme le centre légitime tout court. Nous verrons également dans cette partie comment Libar a réussi à s'imposer comme un grand écrivain en travaillant sous plusieurs angles un même thème (la marginalité) qui n'est pas réductible à sa biographie sans y être pour autant étranger. Autrement dit, comment en élevant le marginal à la dignité littéraire, est-il lui-même passé de l'anonymat à la célébrité.

2. Représentation de la marge comme une construction fondée sur les préjugés et l'intolérance

L'une des constances de la littérature guinéenne écrite en langue française est son habitude, dès son avènement avec la publication de *L'Enfant noir* de Laye Camara en 1953, à s'atteler à peindre le quotidien des hommes du pays. Cette littérature pousse le réalisme au point qu'on pourrait y lire à la fois une bonne partie de la géographie, de l'histoire et de la configuration socio-culturelle du pays tant ses écrivains s'emploient à coller à la réalité de leur peuple et de leur temps. « L'effet de réel » que Roland Barthes (1968) attribue à la veine réaliste du roman, convient bien à la littérature guinéenne parce que, à l'instar de ses

¹ Rappelons que dès *Les Crapauds-Brousse*, T. Monénembo s'attaquait déjà à la figure du marabout présenté comme un tartuffe quand Sassine pourfend les fausses dévotes et l'hypocrisie des parents adoptifs ainsi que le mensonge des adultes dans *Mémoire d'une peau*.

sœurs de l'Afrique noire francophone, elle est largement tributaire d'un héritage culturel qui prône une théorie de l'utilité de l'art : n'est beau que ce qui est utile. Alors on comprend pourquoi les écrivains mettent un point d'honneur à faire souvent de leurs romans, soit une satire politique et sociale pour « guérir » les tares de leur temps, soit un traité de leur expérience de laquelle on peut facilement déduire les réalités d'une zone. B. Diallo, dans *Réalités et roman guinéen*, a d'ailleurs clairement démontré cette tendance du romancier guinéen à « coller » à son pays dans ses productions parce qu'elles « reflète[nt] le paysage, les mœurs, la société et l'histoire de la Guinée contemporaine. » (Diallo, 2009 : 16). Libar Fofana, bien qu'arrivé tardivement sur la scène littéraire guinéenne², ne déroge pas à cette règle. Mais, à la satire politique foisonnante parmi les grands noms de cette scène, il préfère porter son attention sur une plaie, omniprésente, mais à laquelle la société s'accommode et dont elle ne semble pas vouloir se départir : les préjugés, les clichés qui fondent une configuration sociale où, autour des normes et des valeurs, se bâtit une hiérarchisation dénotant un rapport de pouvoir où une entité légitime sa domination sur une autre. Libar, à travers ses romans, montre une régularité thématique en peignant une société guinéenne remplie de clivages fondés sur des considérations qui favorisent un groupe au détriment d'un autre. Chez ce romancier, en effet, les normes et les valeurs sur lesquelles reposent la manière de voir du groupe, sa compréhension et son interprétation du monde, mettent à la marge certains individus qualifiés d'indésirables. Or cette marginalisation d'une entité à cause d'attributs qui la mettent à mal avec son groupe d'appartenance est le fondement de toute stigmatisation qui peut être définie comme « un phénomène inscrit dans un fonctionnement social global caractérisé par ses idéologies, sa hiérarchie, ses rapports de domination et une forte propension au statu quo » (J. C. Croizet et J. P. Leyens, 2003 : 23). Il convient donc d'examiner la façon dont le roman fofanaen met à nu l'arbitraire de la construction des stigmates pour lesquels des individus sont rejetés ainsi que les mécanismes qui sont en jeu dans le phénomène de leur stigmatisation.

La principale caractéristique de l'œuvre de Libar Fofana, nous l'avons dit, est la mise en scène d'un conflit social, d'une tension à l'intérieur d'une société où, en plus des normes de conduites et des valeurs attribuées à différents éléments de la vie sociale, un imaginaire constitué au gré des préjugés et des stéréotypes vient tracer une limite entre des individus qui partagent le même espace vital. La prise en compte de cette conflictualité se traduit avant tout par une écriture du grotesque pour mettre en exergue le point de vue de l'opinion dominante qui s'érige en instance de légitimation pour exclure de la sphère de la normalité et stigmatiser des personnages³ à cause de certains attributs. Ces attributs renvoient, dans un premier temps, à l'aspect physique des personnages. De ce fait, tel que perçu par ceux qui se disent normaux, le corps des personnages jugés anormaux apparaît comme porté à la monstruosité par la caricature. Ceux qui entrent dans cette catégorie sont les individus qui ont une malformation congénitale. Nés avec un handicap, ils sont, dès l'enfance vus comme des êtres monstrueux, différents des autres enfants. Ainsi est le cas de Siaka, le petit frère de Bakari, protagoniste de *Le Fils de l'arbre*, dont le pied infirme lui vaut d'être réduit en

² Son premier roman, *Le Fils de l'arbre*, sort en 2004 alors que l'auteur a 47 ans. C'est largement tardif par rapport à ses illustres devanciers (Fodéba Keita, Camara Laye, Williams Sassine, A. Fantouré, Tierno Monémbo ou encore Saidou Bokoum) qui publient leur premier ouvrage autour de la trentaine.

³ Nous nous limiterons ici à trois figures de marginaux, celles dont la marginalité est conférée dès la naissance ou à très bas âge par la société : les femmes, les enfants naturels et les individus naissant avec un handicap. Pour les autres catégories dont l'écart à la norme par rapport aux attentes de la société sont temporaires et/ou apparaissent au gré de certaines circonstances au cours de leur vie, on pourra lire : SOW, Mamadou Yaya (2021), Le personnage abject dans l'œuvre de Libar Fofana, Thèse de doctorat en Littératures africaines, Université Général Lansana Conté de Sonfonia-Conakry.

unijambiste par la rumeur populaire à travers le surnom « sénkélen ⁴ » qui lui est attribué. Or, dans la mesure où il apparaît différent, il fait l'objet de toutes sortes de conjectures de la part des villageois qui l'érigent en symbole du malheur. Ils forgent un mythe autour de lui en racontant que ce qui lui a valu de naître infirme c'est le pacte que son père aurait signé avec un diable alors qu'il cherchait un filon d'or. Dès lors, pour les villageois, un pont s'établit entre Siaka, qui n'est pas perçu comme un enfant ordinaire, et le diable dont il serait l'incarnation. Ils jettent ainsi un anathème sur tout ce qui le concerne : il ne faut ni l'approcher ni être au contact de ce qui est lié à son être. Aussi se méfient-ils, par exemple, de marcher sur ses traces sous prétexte que le faire les exposerait à de graves préjudices. Les mêmes préjugés entourent les protagonistes de L'Étrange rêve d'une femme inachevée, les sœurs siamoises Hawa et Ramatoulaye. Nées collées l'une à l'autre dans un village qui n'avait jamais vu ou entendu parler d'êtres pareilles et qui ignore tout de la génétique, elles apparaissent tout de suite comme des monstres. Elles sont reniées par leur père qui fuit le village à leur naissance. Leur oncle qui en hérite la garde veut les rendre invisibles tout en décrétant leur inutilité : « Moi, je ne vois [en ces bébés] que l'œuvre du diable[...] Une œuvre improductive et coûteuse. Toute leur vie, ils seront un fardeau financier et une cause de souffrances morales. (Fofana, 2012 : 15). Vulnérables, elles souffrent le martyr parce que partout prises à partie à travers non seulement les discours stigmatisants mais aussi un voyeurisme humiliant et des coups. Elles n'échappent même pas aux moqueries et à la violence de leurs camarades d'âge qui poussent la perversité au point de leur jeter des mangues vertes à l'image de la lapidation de Satan par les pèlerins à la Mecque : « Des enfants des villages voisins allaient sur le chemin de la rivière pour lancer des noyaux de mangue aux monstres, un peu comme leurs parents allaient à La Mecque lapider le diable. C'était presque un acte religieux. » (Fofana, 2012 : 26). Ces siamoises et Siaka appartiennent donc à cette catégorie d'individus dont « le corps devient un poids, le poids d'une « malédiction », celle qui en fait le simulacre de la précarité, voir du néant. » (Mbembe, 2007 : 43). Et s'ils sont marginalisés et stigmatisés à cause d'un handicap congénital, certains personnages du roman fofanaen le sont du fait de leur origine, de leur naissance ou de leur genre. Ainsi, tout un discours dépréciatif accompagne l'interaction entre les enfants nés en dehors du mariage et leur entourage. Souvent abandonnés par leur père, ils font figure de bâtards sans nom de famille. Cette absence du nom de famille est l'élément utilisé pour les narguer à travers des chansons créées par les enfants. Telle est par exemple la situation de Bouya et de sa petite sœur Khili-Mouna⁵ (qui a la particularité de n'avoir même pas eu de baptême et par conséquent de prénom avant qu'une âme charitable la baptise). Au sujet de Bouya, on lit :

Au village, Bouya était confronté à un souci d'intégration. Bien qu'étant d'extraction modeste, des petits villageois le méprisaient en raison de ses origines indéterminées. A leurs yeux, un mendiant n'était rien. Mais un enfant qui n'avait pas été reconnu par son père était moins que rien.

Fofana (2016 : 124)

Il faut ajouter la femme à cette catégorie que la naissance ne favorise pas aux yeux de l'opinion dominante. Dans la société patriarcale qui constitue la scène où se joue l'interaction entre « normaux » et « marginaux », la femme est souvent mise à l'écart. Elle

⁴ En malinké, une des langues nationales de la Guinée, ce mot signifie « un seul pied », « unijambiste ».

⁵ Ce qui signifie littéralement en sousou « sans nom ».

est exclue du centre et confinée dans ce qui constitue l'environnement du ménage : cuisine, maison, points d'eau, cages d'escaliers, etc. (Sow, 2021 ; Sow, 2023). Cet éloignement du centre est accompagné d'un discours masculin qui retire toute normalité à la femme et la présente comme un être démoniaque. Elle serait une espionne (Fofana, 2005), celle par qui la maladie et le déshonneur touchent la famille, un être dangereux plus malin que le diable, comme le dit Guéli Moussa, le griot dont la parole symbolise l'opinion générale parce qu'érigé dans la société traditionnelle au rang de figure d'autorité dont la voix incarne le dire officiel :

Je ne comprends pas les femmes. Ce qu'elles devraient dire, elles le gardent pour elles, et ce qu'elles devraient taire, elles le crient partout. Pourquoi elles font toujours le contraire de ce qu'elles devraient faire ? [...] Et il suppliait Allah de le croire. Tu ne connais pas les femmes, elles tromperaient le Malin.

Fofana (2016 : 362)

Ces propos corroborent la remarque de Kristeva sur la perception que de nombreux hommes ont des femmes, les assimilant à une menace qu'il faut écarter pour affirmer leur pouvoir : « Le [pouvoir] masculin, en apparence vainqueur, avoue dans son acharnement même contre [...] le [pouvoir] féminin, qu'il est menacé par une puissance asymétrique, irrationnelle, rusée, incontrôlable. [...] Cet autre sexe, le féminin, devient synonyme d'un mal radical à supprimer. » (Kristeva, 1980 : 86). Il est aisé de constater que pour toutes ces figures mises au ban de la société, marginalisées et stigmatisées, leur érection en rang de paria par l'opinion dominante se fait avant tout à travers le discours. C'est le discours qui institue la conduite à adopter vis-à-vis de ce qui est perçu comme abject, faisant office de directive. C'est le discours qui porte l'image négative qui leur est collée comme le souligne à juste titre Tremblay-Devirieux :

L'abjection des identités minoritaires se pense et se dit, par exemple par l'usage de termes dépréciatifs, voire injurieux, qui retirent aux individus toute leur dignité de sujet. [...] c'est par le biais du langage, ou du discours, que le social ab-jecte certains individus et que la domination [...] s'effectue.

Tremblay-Devirieux (2012 : 14)

Dès lors, le travail du roman fofanaen pour sortir ces personnages de la fange où elles sont engluées pour les réhabiliter consiste en grande partie en un effort de déconstruction de ce discours accusateur et haineux. Cette déconstruction s'opère chez l'écrivain guinéen par des choix scripturaires variés qui concourent tous à une opération de décrédibilisation de l'opinion dominante pour montrer qu'en réalité, les attributs négatifs associés aux marginaux est pure construction et tient surtout de l'intolérance et du caractère rétrograde de ceux qui en sont les auteurs. Il s'agit ainsi d'une opération de dynamitage d'un discours en discréditant ceux qui en sont les porteurs. Ce dynamitage prend dans certains cas la forme d'un jugement que le narrateur porte sur la communauté où sévit l'intolérance et le discours de haine ou sur les gens qui la composent. Ce qui a pour effet de préparer le lecteur en lui suggérant de se méfier de tout propos venant de ces diverses entités. Ainsi, dès *Le Fils de l'arbre*, cet appel à la méfiance au dire public se met en place et apparaît comme l'un des ressorts les plus importants de l'écriture fofanaenne : toute parole est sujette à caution ; toute prise de position n'est pas à pendre pour une vérité absolue, mais comme l'opinion d'un individu ou d'un groupe en fonction d'une circonstance où l'objectif est d'affirmer son pouvoir. On lit dans les premières lignes du roman, en effet : « A sa droite, il vit quelques

habitations semblables de loin à des termitières coiffées d'un chapeau de paille et, çà et là, des hommes retranchés dans l'imperceptible forteresse de leurs traditions. » (Fofana 2004 : 11). Il dénonce d'ailleurs ce conservatisme, terreau de l'intolérance et de la stigmatisation dans son second roman, *Nkörö* (2005) en disant du village qui est le cadre de déroulement de l'intrigue : « Ici, les traditions sont un mélange de religion, de sagesse et de superstitions transmises par l'exemple, et qui commencent par le culte des anciens. Ces derniers sont au centre et à la périphérie de la vie de la communauté. » (Fofana, 2005 : 14). Le même motif revient dans *Comme la nuit se fait* lorsque le jour s'en va quand il est question de présenter le vieux Seydou Cissé à l'hostilité envers le progrès et aux étrangers très ancrée. Ses préjugés, son caractère borné se lisent dans les propos suivants : « Il s'appuyait sur ses principes comme d'autres sur une canne, et avançait dans la nuit des traditions avec l'obstination d'un homme rempli de certitudes. » (Fofana, 2016 : 24). Une autre technique déployée dans le roman fofanaen pour discréditer le discours dominant est la prise de distance envers celui-ci en faisant en sorte que, dans l'énonciation, le sujet parlant ne corresponde pas au locuteur. D'après Mainguenu, se fondant sur la notion de polyphonie héritée de M. Bakhtine, on comprend le sujet parlant comme étant celui qui dit les propos, en quelque sorte l'auteur de l'acte de parole que constitue l'énoncé. Cependant, le locuteur représente l'instance qui prend en charge, assume les propos du sujet parlant. Ainsi, on peut bien être l'auteur d'un énoncé sans en partager le message, sans être d'accord sur son contenu, introduisant ainsi une tension entre le dire et ce qu'il contient. Sur le sujet, Mainguenu écrit :

La notion de « polyphonie », empruntée aux travaux de M. Bakhtine, a été développée de manière systématique par O. Ducrot pour traiter ces énoncés où dans le discours d'un même énonciateur se laissent entendre différentes voix. [...] Avec Ducrot on commencera par distinguer le sujet parlant du locuteur d'un énoncé. Le premier joue le rôle de producteur de l'énoncé, de l'individu (ou des individus) dont le travail physique et mental a permis de produire cet énoncé ; le second correspond à l'instance qui prend la responsabilité de l'acte de langage.

Mainguenu (1990 : 70)

Cette distanciation qui embarque souvent avec elle une dose d'ironie permet de fustiger la pensée d'un individu ou d'un groupe en mettant en exergue ce qu'il a de ridicule, d'arbitraire voire d'absurde ou d'illogique. Cette technique s'illustre dans la représentation de la façon dont les villageois de Djoulabougou perçoivent l'infirmité de Siaka. Le narrateur s'arrange de sorte que le lecteur sente qu'il ne partage pas les termes dépréciatifs utilisés pour caricaturer l'enfant dans ce portrait qui en fait un monstre. Il indique de manière implicite qu'il se contente de rapporter une rumeur sans fondement, déconstruisant ainsi tout le mythe ayant servi à diaboliser Siaka. La distanciation se matérialise par l'usage du *on* dans un discours au style indirect pour marquer un locuteur anonyme, responsable du jugement péjoratif dont se détache le sujet parlant qu'est le narrateur : « On disait qu'il était venu au monde à pied, que depuis son arrivée le malheur n'avait cessé de prospérer dans la maison de son père, et on voyait dans la maladie de ce dernier et le champ qui donnait à peine ce qu'on y avait semé d'autres preuves de la malédiction qu'il portait. » (Fofana, 2004 : 30). Il arrive aussi qu'en plus de cette distanciation sur le discours de l'opinion dominante pour le discréditer, le texte déploie une seconde stratégie non moins efficace. Il s'agit de le déconstruire en discréditant, par une dénonciation de leur comportement, les figures

d'autorité qui symbolisent l'opinion dominante ou en sont les garants par la place centrale qu'elles occupent dans l'engrenage, opérant la distribution des rôles dans la hiérarchisation sociale. Aussi est-il fréquemment associé à une image négative, dans le roman fofanaen, les types sociaux les plus nobles et les plus respectables d'habitude. Des tares comme l'indifférence à l'égard des individus vulnérables, l'hypocrisie sociale et la félonie, l'exploitation des faibles, la lubricité et la cupidité apparaissent fréquemment dans la caractérisation des figures sociales aussi représentatives que celles du père, du mari, de l'administrateur public, du griot et même de l'imam. Ainsi, par exemple, le texte suggère implicitement, qu'au lieu de narguer les handicapés, il faut fustiger les familles et l'Etat qui n'en prennent pas soin (Fofana, 2012) ; en lieu et place d'une stigmatisation des bâtards, il faut fustiger l'attitude des pères lâches et pervers qui n'assument pas leur paternité (Fofana, 2016); face à la détresse des femmes et à leur marginalisation, il est un devoir de rappeler à l'ordre les maris irresponsables et les familles qui les prennent comme une marchandise (Fofana, 2016), etc. La représentation des figures d'autorité émane de la caricature et du grotesque au point qu'aucune d'entre elle n'apparaît désormais comme digne de confiance. Dès lors que la fiabilité de ces figures garantes de l'ordre social est remise en cause, il va sans dire qu'elles ne se posent plus comme une référence et par conséquent leur opinion sur autrui est sujette à caution. A présent, il importe de voir, après ce processus de déconstruction, la manière par laquelle le roman fofanaen produit le nouveau discours qui change la place des marginaux pour en faire des « élus » et le rapport de cette éléction à la sienne dans l'institution littéraire.

3. Contre-discours, réhabilitation de la marge ou quand la périphérie devient centre

La première section de ce travail a décrit le mécanisme par lequel la société marginalise certains individus porteurs de ce que E. Goffman (1975) appelle « stigmaté », c'est-à-dire « une caractéristique associée à des traits et stéréotypes négatifs qui font en sorte que ses possesseurs [subissent] une perte de statut et [sont] au point de faire partie d'un groupe particulier ; il y aura « eux », qui ont une mauvaise réputation, et « nous », les normaux. » (Croizet et Leyens 2003 : 13-14). Cette section a mis également l'accent sur la place du discours dans cette construction de la marginalité et de la stigmatisation qui l'accompagne. Elle a en outre expliqué les mécanismes par lesquels le roman fofanaen déconstruit ce discours dans la perspective d'une réhabilitation des personnages jugés « abjects » en vue de redorer leur image et de redéfinir leur position au sein du groupe social. Mais déconstruire le discours qui institue la marginalité et/ou la légitime ne suffit pas pour atteindre cet objectif de réhabilitation des marginaux. Il faut lui substituer un autre discours – un contre discours – pour pouvoir établir une nouvelle axiologie. De ce fait, le roman fofanaen, sans tomber dans le registre épique, ne tarit pas d'éloges envers les figures que l'opinion dominante englobe dans le carcan de la négativité comme s'il était dans leur essence que de se retrouver du mauvais côté de la vie. Aux descriptions négatives portées par une focalisation interne rendant compte de l'intolérance et de la vision altérée de la société sur une partie de son entité dont elle a du mal à s'accommoder, succèdent une représentation qui normalise tout simplement cette dernière et lui restitue son humanité. L'objectif de ce changement de perspective est de prouver que, d'une part, « toutes les formes idéologiques, institutionnelles, [sont en partie] hypocrites et mensongères. » (Bakhtine, 1978 : 308) et, d'autre part, « chacun de nous a sa place dans ce monde. Et chacun doit occuper la sienne avec honneur et courage. » (Fofana, 2010 : 11).

Dans le roman fofanaen, nombreuses sont les qualités attribuées aux marginaux pour contredire le discours et le regard que l'opinion dominante déploie envers eux. On se limitera à cerner trois d'entre elles : l'intelligence, l'honnêteté et la générosité. Nous avons souligné que l'œuvre de Libar Fofana montre souvent que, dans son rapport avec les hommes, la femme est souvent cloîtrée dans l'espace de la cuisine et de son environnement. Un roman comme *Nkörö* montre par exemple qu'elle n'est jamais la bienvenue dans l'espace où les hommes discutent des problèmes de la cité ; aussi, Comme la nuit se fait lorsque jour s'en va, montre que ce sont les hommes qui décident d'elle et de sa destinée sans elle. La raison de cette attitude à son égard semble résumée par Malick, le mari de Djanka qui dit à cette dernière que c'est à lui de réfléchir, donc de penser et non elle. Cette déclaration sous-tend que la femme n'a pas, dans l'esprit du patriarcat, les capacités intellectuelles de raisonner. Elle doit se taire et suivre la voie des hommes, intelligents, qui pensent à sa place et pour elle car, comme le note M. Yaguello : « Dans le discours masculin, la femme bavarde (de choses futiles) tandis que l'homme discute (de choses sérieuses). » (Yaguello, 1978 : 51). Pourtant le texte s'emploie à démonter cette idéologie en mettant en scène des situations où les femmes se montrent très ingénieuses. C'est le cas par exemple de Sali, la lépreuse de *Le Cri des feuilles* qui meurent, qui réussit à percer le mystère de l'évanouissement de Ramatoulaye, la mère de Fotedi que celle-ci retrouve alors qu'on le lui avait retiré de longue date. À l'aide d'une technique apprise à la léproserie (on ne saurait maîtriser une technique apprise à l'école sans être intelligent, peut-on comprendre implicitement), elle prouve à l'assistance que la dame s'est effondrée sous le coup de l'émotion en reconnaissant la chaîne que son fils portait au cou.

Une autre illustration de l'intelligence de la femme est la représentation de sa capacité d'organisation d'une famille et d'une entreprise à travers la figure de Hera, protagoniste de *Le Diable dévot*. Jeune fille de quatorze ans seulement, celle-ci prend en charge les deux enfants de son amie Maciré condamnée pour meurtre. Elle organise leur vie de façon admirable. Elle refait aussi et rend rentable une auberge qui était en faillite aux mains d'un homme adulte en la transformant en restaurant prisé à travers ses choix judicieux de mets et sa bonne planification. Il appert de la mise en scène de ces deux femmes un clin d'œil fait aux masochistes : c'est une grande leçon pour eux que, d'une part, une femme lépreuse haïe trouve la réponse à une question que se posent une foule d'hommes et, d'autre part, une jeune fille innocente ait pu réunifier une famille dispersée alors que des hommes comme l'imam Galouwa et Bouna n'ont pas pu élever chacun d'eux sa fille qu'ils ont voulu plutôt prostituer. C'est aussi une leçon pour le patriarcat qui retire à la femme toute capacité de gestion que cette mineure puisse rendre rentable un établissement hôtelier alors que Galouwa, n'a pas su mériter son poste d'iman et Bouna s'est montré un piètre gestionnaire de son auberge. Il arrive même que prouver le contraire de ce que les hommes pensent des femmes sur leur intelligence prenne l'allure d'une raillerie. Il suffit de ce fait de voir comment Khady et Djanka déjouent les plans de leurs maris respectifs dans *Comme la nuit se fait lorsque le jour s'en va*. Le mari de la première, se sachant stérile, mande les services d'un jeune homme pour qu'elle tombe enceinte et lui assure une descendance. Pourtant, non seulement elle se planifie pour faire échouer les plans de son mari, mais elle le cocufie surtout et le tourne en dérision. Quant à Djanka, Malick ne l'a épousée que pour son argent qu'il compte utiliser pour aller à Marseille se faire une nouvelle vie. Mais la jeune femme comprend le stratagème et réussit à voyager avec lui et se montre perspicace toutes les fois que l'homme veut la tromper. En plus de l'intelligence, l'honnêteté est l'un des traits à travers lesquels le roman fofanaen conteste la perception que l'opinion dominante distille

sur les marginaux. Bien que pauvres, les personnages qui vivent la marginalité voulue par ceux qui les rejettent se montrent dignes de confiance. A cet égard, Bintou, l'un des personnages clés de *Le Fils de l'arbre* est une illustration. Elle est chassée du village parce qu'après avoir eu un enfant naturel, elle refuse de se marier à un vieil homme pour faire amende honorable aux yeux de la société. Elle vit alors misérablement avec son enfant Youssoufou dans une grotte, séparée du village par une rivière fonctionnant comme une barrière entre le propre et le sale. Malgré toutes les difficultés, elle garde intacte de l'or qui lui a été confié par la mère mourante du protagoniste Bakary, parti en France. Ni la durée de l'absence de Bakary ni l'amour de son fils qu'elle voit souffrir pour vivre ni son statut d'exclue ne la poussent à trahir la confiance de la vieille femme. Pour elle, la fierté gagnée en méritant de la confiance des autres vaut mieux que cet or. Aussi, dit-elle à Youssoufou qui s'offusque d'avoir souffert toutes ces années alors que sa mère gardait un si précieux trésor pour un homme dont elle ne savait même pas s'il vivait et si elle le reverrait : « Il y a plus que de l'or dans notre maison, aujourd'hui [...] Il y a de la fierté. [...] Cet or nous aurait nourris pendant quelques mois, peut-être quelques années. Mais, aujourd'hui nous serions encore plus pauvres car il faut être bien misérable pour reprendre sa parole à un mort. » (Fofana, 2004 :128). A l'intelligence et à la dignité, le roman fofanaen ajoute aux marginaux comme qualité la générosité qui se traduit ici par la capacité à rendre service à autrui sans attendre quoi que ce soit en contrepartie. Cette générosité montre aussi la grande résilience et le courage de ces marginaux face à la souffrance subie. Il est ainsi marquant de voir Bouya, le petit garçon que son père n'a pas reconnu, travailler et s'occuper avec autant d'affection de sa jeune sœur, Khili-Mouna que leur mère qui meurt en la mettant au monde vient de lui laisser comme seule parent. Cette générosité montre aussi la capacité des marginaux à pardonner, leur humanisme. Ainsi, bien qu'exploitée par son père, Hera lui est serviable jusqu'à la mort en lui prodiguant des soins à la hauteur de ses moyens ; Bintou prend soin de Bakary quand celui-ci se retrouve dans la détresse à son retour de France ; Siaka se prive de sa part d'or reçue en héritage pour le donner à son frère qui, pense-t-il, en a plus besoin. Toute l'attitude de ces individus que la société abjecte prend la forme d'un enseignement pour dire que le malheur de l'homme ne doit pas être un motif pour ne pas être juste et généreux, que la vengeance n'est pas le meilleur parti et que, comme l'affirme Bintou : « *Le véritable pauvre [...] c'est celui qui n'a même pas un cœur à offrir.* » (Fofana, 2004 : 192).

Mais au-delà de ce discours mélioratif qui relève de la structure interne de l'œuvre, il se trouve un acte hautement symbolique relevant de la volonté de Libar Fofana de mettre en valeurs ces figures marginalisées. Il s'agit du choix qu'il fait de les mettre au centre de son œuvre. Ce choix du romancier est une manière de mettre la lumière sur des personnages que la société veut garder dans l'ombre, soit par honte pour son image, soit par peur d'un effondrement de ses valeurs. Aussi, remarque-t-on que de tous les sept romans publiés par l'auteur, aucun n'a pour protagoniste un personnage relevant de ce que la société prend pour un modèle abouti. Si ce protagoniste n'est pas une femme (*Le Diable dévot*, *L'Etrange rêve d'une femme inachevée*, *Comme la nuit se fait lorsque le jour s'en va*), il appartient au grand lot d'enfants naturels ou de handicapés au corps que dédaigne l'entourage (*Le Fils de l'arbre*, *Le Cri des feuilles qui meurent*) ; les iconoclastes, ceux qui ne peuvent nullement s'accommoder des normes sociales tels que Bakary et Gando (*Le Fils de l'arbre*, *Nköro*) côtoient les simples d'esprit (*Le Cri des feuilles qui meurent*, *Un arc-en-ciel dans les ténèbres*). Cette centralisation de la figure marginale prend la forme d'une provocation où les codes sont bousculés, où l'on cherche à choquer en montrant comme un trophée ce que la société n'aime pas mentionner, ce pour quoi elle a une très grande aversion. Tel est le choix de Libar

de toujours construire l'enfant naturel comme symbole de relève ou de continuité assurée pour un être qui disparaît, une famille menacée de totale extinction. En guise d'exemple, dans *L'Étrange rêve d'une femme inachevée*, la fille que les siamoises ont avec l'hédoniste Mamady perpétue leur mémoire parce qu'elles ne peuvent survivre à l'enfantement ; il en est de même des deux enfants que laisse Maciré, l'amie prostituée de Héra dans *Le Diable dévot* ou encore de Bouya et de Khili-Mouna pour Fatoumata, la mendicante ; c'est aussi le cas de l'enfant né de sa relation avec Malick pour Khady qui meurt du sida, dans *Comme la nuit se fait lorsque le jour s'en va*. De ses sept romans, il n'y a que dans le dernier, *Un arc-en-ciel dans les ténèbres*, qu'on ne trouve pas l'enfant naturel comme symbole du continuum d'un être ou d'une famille. L'exhumation des figures minoritaires et « abjectées » et leur drainage vers le centre prend plus d'originalité chez Libar Fofana quand il met en scène dans *L'Étrange rêve d'une femme inachevée* une figure jusque-là totalement ignorée de la littérature guinéenne et peu présente dans la littérature en générale : celle des siamoises. En offrant une visibilité à cette minorité qui souffre, l'écrivain guinéen prend le parti de corriger un défaut que ses personnages Hawa et Ramatoulaye constatent à leur sujet : leur absence du débat social qui se traduit dans le roman par ce regret qu'elles expriment après avoir feuilleté tout leur livre de lecture sans y trouver une image de siamoises :

Le maître offrit aux siamoises un vieux livre d'apprentissage de la lecture, un syllabaire plein d'images dessinées à l'encre de Chine. [...] Elles n'avaient jamais rien vu de semblable. [...] Hawa tournait les pages d'une main fébrile, encouragée par sa sœur, et toutes deux semblaient y chercher autre chose. Elles découvrirent des arbres et des rivières, des animaux domestiques et d'étranges bêtes sauvages. Hélas, elles n'y trouvèrent aucune trace de siamois. Troublées et déçues, elles se regardèrent, puis, le livre ayant soudain perdu de son intérêt, elles le refermèrent doucement.

Fofana (2016 : 51)

C'est sûrement en palliant ce manque, en donnant une visibilité à des êtres que l'on rencontre rarement dans le champ littéraire, en leur donnant vie de manière si remarquable dans ce roman, par cette forte sensibilité de l'auteur à la condition humaine que Libar Fofana a pu décrocher le prix littéraire Etonnants Voyageurs Ouest France en 2012. Ainsi, en vouant son art à la marge – dont lui-même fait d'ailleurs partie parce qu'il est malentendant⁶ – en rendant hommage à cette frange de l'humain victime de marginalisation, il trouve la consécration et la reconnaissance dans son champ d'activité.

Conclusion

L'objectif de ce travail était d'explorer les mécanismes par lesquels Libar Fofana, en restituant leur humanité aux individus que marginalise leur groupe, et en les élevant, trouve une place remarquable dans le champ littéraire. Il est apparu, dans l'analyse, la place centrale qu'occupe le discours stigmatisant dans ces mécanismes. La stigmatisation de ces identités minoritaires ayant pour fondement et pour arme de consolidation un discours dépréciatif traduisant le regard porté sur ces marginaux par l'opinion dominante, le premier travail consistait à le déconstruire. Cette déconstruction passe par diverses techniques servant à discréditer ceux qui en sont les garants et supportent ainsi l'intolérance et les

⁶ Libar Fofana perd presque son ouïe en s'exposant à la forte sonorité des hauts parleurs lors d'un concert des U2. Il est obligé de communiquer avec les médecins par écrit lors de son transfert à l'hôpital. Cet accident est l'évènement qui déclenche d'ailleurs l'avènement de cet informaticien de formation sur la scène littéraire (Sow, 2021).

préjugés. Une fois dynamité le discours dominant sur ceux qu'elle a marginalisés et exclus, il a été possible pour le romancier donner à ceux-ci un nouveau statut, d'opérer un renversement de valeurs en les faisant passer du bas de l'échelle à son sommet. Ce qui s'est traduit par l'établissement d'un nouveau discours, mélioratif, cette fois-ci, pour effacer leur ancienne image d'individus « *contraint[s] à toujours se penser comme [des] intrus, du moins à ne jamais apparaître dans le champ social que sous la forme d'un « problème.* » (Mbembe, 2007 : 45). C'est justement par cette redéfinition des statuts du discours qu'on peut reconnaître en l'écriture de Libar Fofana une posture postcoloniale. A l'image de la pensée postcoloniale, en effet, il propose une relecture du rapport entre deux entités en retirant sa prétendue supériorité à l'ancien dominateur qui fixait les règles du jeu et était le maître dans l'établissement et la validation de l'axiologie dans l'interaction. Or, en retirant ses prérogatives au dominateur, il réhabilite le dominé et le remet au centre du dispositif social. Ainsi, la construction et le fonctionnement du rapport centre-périphérie par l'opinion dominante se trouve démolie à l'instar de la centralité de la métropole par rapport aux colonies qu'avait instituée la logique coloniale.

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1978), *Esthétique et théorie du roman*, Paris : Gallimard.
- Barthes, R. (1968), « L'effet de réel », in *Communication 11*, *Recherches sémiologiques le vraisemblable*, pp. 84-89 ; [En ligne], DOI : <https://doi.org/10.3406/comm.1968.1158>, consulté le 16/08/2024.
- Camara, L. (1953), *L'Enfant Noir*, Paris : Plon.
- CROIZET, J. C., LEYENS, J. P (2003), dir, *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, Paris : Armand Colin.
- DIALLO, B. (2009), *Réalités et roman guinéen de 1953 à 2003*, Conakry : L'Harmattan-Guinée.
- Fofana, L. M. (2004). *Le Fils de l'arbre*, Paris : Gallimard.
- Fofana, L. M. (2005). *Nkörö*, Paris: Gallimard.
- Fofana, L. M. (2007). *Le Cri des feuilles qui meurent*, Paris : Gallimard.
- Fofana, L. M. (2010). *Le Diable Dévot*, Paris : Gallimard.
- Fofana, L. M. (2012). *L'Etrange rêve d'une femme inachevée*, Paris : Gallimard.
- Fofana, L. M. (2016). *Comme la nuit se fait lorsque le jour s'en va*, Paris : Gallimard.
- FOFANA, L. M. (2023). *Un arc-en-ciel dans les ténèbres*, Paris : Gallimard.
- Goffman, E. (1968) [1975]. *Stigmates, les usages sociaux des handicaps*, Paris : Les Editions de Minuit.
- Kristeva, J. (1980). *Pouvoirs de l'horreur. Essai sur l'abjection*, Paris : Seuil.
- Maingueneau, D. (1990). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, 2^e éd., Paris : Bordas.
- Mbembe, A. (2007). *De la scène coloniale chez Frantz Fanon* », *Collège International de Philosophie*, 58 :35-55.
- Monenembo, T. (1979). *Les Crapauds-brousse*, Paris : Seuil.
- Sow, M.Y. (2021). *Le personnage abject dans l'œuvre de Libar Fofana. Thèse de doctorat en littératures africaines*. Université Général Lansana Conté de Sonfonia-Conakry.
- Sow, M.Y. (2023). *Espace et marginalité chez Libar Fofana*, *Altralang journal*, (5)2 :202-2015
- Tremblay-Devirieux, J. (2012). *L'abjection dans les récits de Nelly Arcan*, *Mémoire de Maîtrise*, Montréal : Université de Montréal.

Yaguello, M. (1978). Les mots et les femmes, Paris: Payot, coll. *Langage et sociétés*

Attestation de publication

Soumission 09/09/2024

Publication : 01/12/2024



LES DÉFIS DE L'UNIVERSITÉ ALGÉRIENNE FACE À L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE : CAS DE L'UNIVERSITÉ DE BEJAIA

Nassim KERBOUB

Université de Bejaia, Algérie

ORCID iD : 0009-0001-2269-6331

nassim.kerboub@univ-bejaia.dz

&

Ouidad BOUNOUNI

Université de Bejaia Algérie

ORCID iD : 0009-0005-3220-984X

ouidad.bounouni@univ-bejaia.dz

Résumé : Cet article s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues. Il se focalise principalement sur l'enseignement dispensé à distance au département de langue et littérature françaises de l'université de Bejaia. Suite à un état des lieux, nous tenterons de présenter d'analyse des résultats d'une enquête de terrain sous forme de questionnaire adressé aux étudiants. Cette recherche vise à tirer un bilan après deux années d'un enseignement à distance, généralisé à l'université de Bejaia, à l'instar des autres établissements universitaires nationaux et internationaux, pour faire face à une situation sanitaire sans précédent. Notre article est une étude menée sur le défi que mène l'université algérienne lors de l'enseignement à distance depuis l'arrivée de la pandémie.

Mots-clés : didactique ; classe inversée ; enseignement à distance ; université, pandémie

THE CHALLENGES OF ALGERIAN UNIVERSITY IN THE FACE OF DISTANCE LEARNING: THE CASE OF THE UNIVERSITY OF BEJAIA

Abstract: This article falls within the field of language didactics. It primarily focuses on the distance education provided by the Department of French Language and Literature at the University of Bejaia. Following a situational analysis, we will attempt to present an analysis of the results from a field survey conducted in the form of a questionnaire addressed to students. This research aims to assess the outcomes after two years of distance learning, which was generalized at the University of Bejaia, like other national and international universities, to address an unprecedented health crisis. Our article is a study on the challenges faced by the Algerian university in distance education since the onset of the pandemic.

Keywords: Didactics; flipped classroom; distance learning; university; pandemic

Introduction

A l'instar de la majorité des pays du monde, l'Algérie a procédé, par mesure de prévention contre la propagation de la pandémie de la Covid-19, au gel total ou partiel de

certaines activités économiques et de services, ainsi qu'à la fermeture totale ou partielle de la grande majorité des institutions administratives, des établissements scolaires, mais aussi des établissements universitaires. A cet effet, les universités algériennes ont procédé à la suspension de toutes les activités pédagogiques (enseignement, encadrement, évaluation, etc.) au profit des étudiants. Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique, désormais (MESRS), a adressé une note de service aux responsables des établissements universitaires et des écoles supérieures leur demandant de dispenser les cours en ligne. Même si ce type d'enseignement existait déjà dans certaines universités algériennes pour une certaine catégorie très réduite d'étudiants, nous pouvons dire que l'enseignement à distance en Algérie a commencé pendant la pandémie de la covid 19 et que les universitaires étaient obligées de s'adapter à la situation sanitaire sans précédent et d'adopter la seule solution qui s'offrait à eux pour assurer la continuité des formations et des enseignements dispensés aux étudiants. L'université de Bejaïa dispose d'une plateforme d'enseignement e-learning (Moodle). Cette dernière, sert à concevoir des cours en ligne, à diffuser des conférences, à poster des supports de cours, à afficher les notes des étudiants, etc. Dans cette perspective, les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, désormais (NTICE) tiennent une place capitale dans le domaine de l'enseignement à distance dans la mesure où elles offrent l'outil dont on a besoin à cet effet. L'on peut diffuser à travers les NTICE des documents authentiques ou fabriqués sous différentes formes : sonores, audiovisuelles, numériques et proposent des situations de communications telles que nous les trouvons dans la vie courante. Le microordinateur et l'internet ainsi que, plus récemment, le téléphone portable sont les outils qui incarnent le plus les NTIC. Leur application à l'enseignement a modifié de manière importante l'expérience de l'enseignement classique. Ils permettent à la fois d'enrichir les contenus pédagogiques, de stimuler les interactions entre l'apprenant et enseignants et d'individualiser davantage la formation universitaire. Plusieurs études (Djekoun, A , 2020 ; Bergmann, J. & Sams, A ,2012 ; Viau, R ,2009 ; Marinoni, G., Land, H. Van, & Jensen, T. 2020)) ont montré que l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe a un impact positif sur l'enseignement à distance.

Sur un autre plan, celui de la pédagogie, plusieurs procédés pédagogiques peuvent être utilisés pour dispenser un enseignement à distance. Les enseignants peuvent recourir par exemples aux procédés de la classe inversée ou à un enseignement synchrone à distance : les étudiants assistent en temps réel à des visioconférences selon un horaire défini ou à l'enseignement asynchrone à distance : les cours ont lieu en différé. Les étudiants ont accès à tout moment à leurs cours sous différents. Autrefois, un professeur d'université n'enseignait pratiquement qu'en mode présentiel. Le principe de la classe inversée se base sur un enseignement qui ne vise plus la transmission d'un savoir constitué puisqu'il y a désormais davantage de savoirs en cours. Toutefois, Julie Lecoq et Marcel Lebrun (2016) affirment que

La classe inversée est une approche pédagogique dans laquelle une première exposition à la matière s'effectue de manière autonome, dans une phase préalable à une phase présentielle animée par un enseignant. L'ancrage et l'approfondissement des connaissances sont travaillés pendant cette séance par le biais d'activités appropriées (échanges avec l'enseignant et entre pairs, projets de groupe, activité de laboratoire, débat...).

Julie Lecoq et Marcel Lebrun (2016 :05)

Cette thématique se base essentiellement sur quatre piliers. Selon Lecoq et Marcel Lebrun (2016) le principe de la classe inversée se base sur un environnement flexible à travers lequel l'enseignant organise les espaces et le temps de manière à permettre aux étudiants d'interagir et de réfléchir aux apprentissages qui leur sont nécessaires. Il observe et accompagne constamment ses étudiants pour réaliser des ajustements pertinents. Il propose aux étudiants une variété de situations d'apprentissages et différentes manières de démontrer leur maîtrise. * check-list issue du réseau « flipped learning network ». La classe inversée doit aussi proposer des contenus intentionnels où c'est à l'enseignant de sélectionner les concepts qu'il expose directement aux étudiants et ceux qu'ils auront à découvrir par eux-mêmes. Il crée et recueille des ressources pertinentes pour ses étudiants. Il différencie ses approches pour créer des contenus accessibles et appropriés à tous ses étudiants. Cet enseignement doit également garantir une culture de l'apprentissage où l'on offre aux étudiants l'opportunité de s'engager dans des activités significatives sans que le rôle de l'enseignant n'y soit central. Il doit seulement élaborer des activités qu'il rend accessibles à tous les étudiants à travers la différenciation et les feedbacks.

Cependant, la classe inversée doit tenir compte du devenir professionnel de l'éducation. C'est-à-dire, l'enseignant se rend disponible pour donner aux étudiants des feedbacks en temps réel, individuellement, en petit ou en grand groupe. Il mène des évaluations formatives durant le cours, à travers l'observation des activités ou l'enregistrement de données et enfin il collabore et réfléchit avec d'autres enseignants et prend la responsabilité de changer sa pratique. Toutes ces considérations (l'usage des NTIC dans le domaine de l'enseignement et l'existence de différents procédés pédagogiques) nous ont mené à poser une question simple : Dans quelles conditions techniques et pédagogiques les enseignements ont-ils été assurés aux étudiants de 2^{ème} année LMD, département de français, de l'université de Bejaia ?

Pour tenter de mener à bien notre entreprise de réflexion sur cette question, nous avons posé d'autres questions plus détaillées : les enseignants et les étudiants possèdent-ils les moyens matériels d'un enseignement à distance ? Lors d'un enseignement à distance les méthodes et les procédés pédagogiques sont-ils clairement définis ? Nos hypothèses se focalisent sur le fait que la plupart des problèmes rencontrés par les protagonistes de l'enseignement à distance dispensé pendant cette période vient du manque de moyens matériels nécessaires à ce type d'enseignement, notamment les faibles débits de connexion à internet. Nous supposons également que le caractère urgent et subit du recours à l'enseignement à distance a fait qu'il n'existe pas de méthodes pédagogiques clairement définies et qui répondent aux besoins des étudiants. L'objectif de cette étude est de tenter

d'explorer les conditions techniques et pédagogiques dans lesquelles se sont déroulées, pendant ces deux dernières années, les enseignements à distance au sein de l'université de Bejaia. Il s'agit également d'explorer l'impact de la pandémie sur l'enseignement universitaire en Algérie afin de tenter d'entrevoir des perspectives dans ce sens.

1. Méthodologie

Pour évaluer les conditions techniques et pédagogiques dans lesquelles se sont déroulées les enseignements à distance à l'université de Bejaia, nous avons élaboré un questionnaire que nous avons distribué à des étudiants de l'université. Il s'agit de mesurer l'impact des contraintes techniques (disponibilité du réseau internet, de matériel informatique...) chez les étudiants concernés par cet enseignement à distance. Il s'agit d'un questionnaire adressé aux étudiants de deuxième année LMD au département de langue et littérature française. Nous avons choisi un groupe parmi les étudiants de deuxième année LMD. Il représente plus d'un dixième de l'effectif ciblé. Ce questionnaire comporte des questions, équitablement réparties en questions fermées et ouvertes pour éviter les biais pouvant engendrer une liste de questions uniformes. L'enchaînement des questions proposées suit une logique cohérente afin de faciliter la progression du répondant. Celui-ci doit être en mesure de suivre, dans une certaine mesure, le raisonnement de l'enquêteur. Le questionnaire est structuré en trois sections.

La première permet d'évaluer les conditions des enseignements à distance mises en place pendant la pandémie de la covid-19. La deuxième partie vise à répertorier les moyens matériels utilisés pendant cet enseignement. La troisième partie tente de repérer la méthodologie et les techniques pédagogiques déployées lors des enseignements à distance. Les résultats que nous présentons ci-après concernent quelques questions qui étaient particulièrement destinées à cerner les conditions techniques et pédagogiques dans lesquelles s'est déroulé l'enseignement à distance au sein de l'université de Bejaia durant ces deux dernières années de pandémie. En voici les questions principales de notre questionnaire :

1/Quels sont les moyens d'accès à internet dont vous disposez ?

- Wifi
- 4G
- Je n'ai pas accès

2/ Possédez-vous un ordinateur ?

- Oui
- Non

3/Les TIC sont-elles enseignées comme matière dans votre département ?

- Oui
- Non

4/ Vous recevez vos cours via :

- Réseaux sociaux

- Plateforme pédagogique
- Email

5/ Les enseignements à distance, se présentent se forme :

- De cours postés en pdf sur la plateforme
- De leçons avec utilisation de visioconférence et de tchat sur la plateforme
- De cours théorique sans pratique
- Des exercices pratiques

6/Selon vous quelles sont les principales difficultés liées au confinement et à l'enseignement à distance ?

- Ne pas pouvoir poser de question
- Manque d'exercices pratiques
- Difficulté à comprendre les cours en ligne

7/ Êtes-vous satisfait par rapport à l'enseignement à distance dispenser au sein de votre université ?

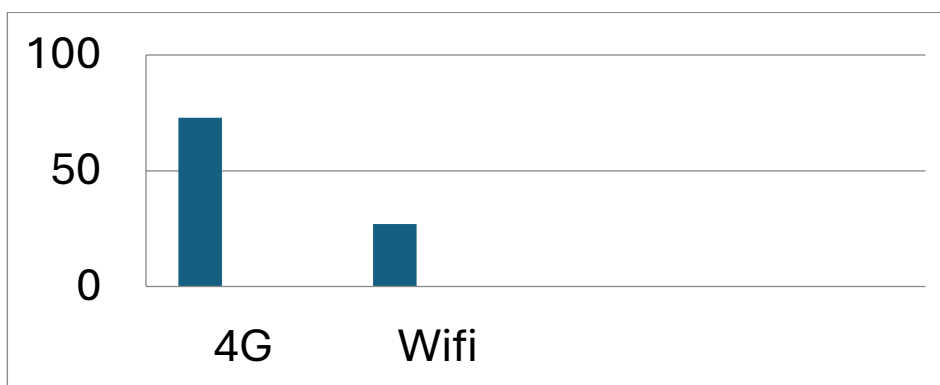
2. Résultats

Nous nous baserons sur une grille d'analyse qui se base sur cinq critères.

2.1. *Évaluation des conditions des enseignements à distance mises en place pendant la pandémie de la covid-19*

La littérature dans le domaine de l'enseignement à distance indique que l'internet constitue un outil important lors d'un processus d'enseignement à distance. Owusu-Fordjour et al. (2020), souligne que l'internet est au cœur de l'enseignement à distance.

Figure 01 : les moyens d'accès à internet dont disposent les étudiants

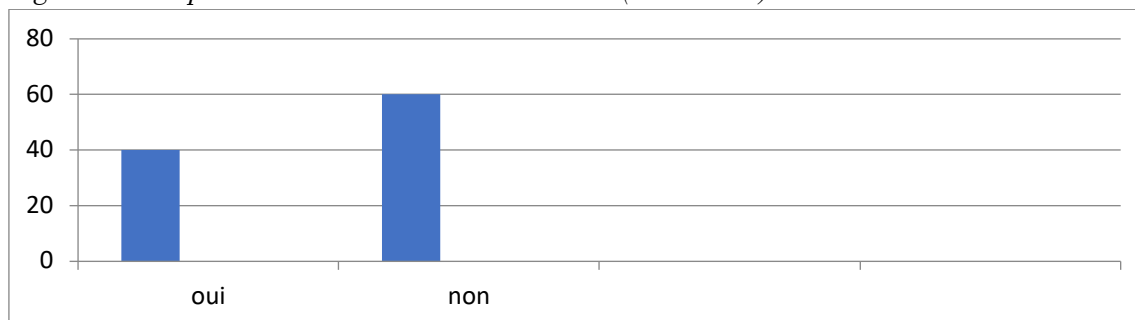


Les moyens matériels nécessaires à l'enseignement à distance (connexion, ordinateur, plateforme pédagogique) sont insuffisants, notamment du côté des étudiants, pour assurer l'enseignement de manière adéquate. La plupart des étudiants interrogés dispose de la 4G et peu d'étudiants possèdent la connexion wifi.

2.2 Répertoire des moyens matériels utilisés pendant l'enseignement à distance

L'enseignement à distance dépend également de la disponibilité de matériel informatique. Si des acteurs de ce mode d'enseignement n'en disposent pas, cela entrave son déroulement disant normal et peut même le rendre impossible.

Figure 02 : disponibilité d'outil d'accès à internet (ordinateur)

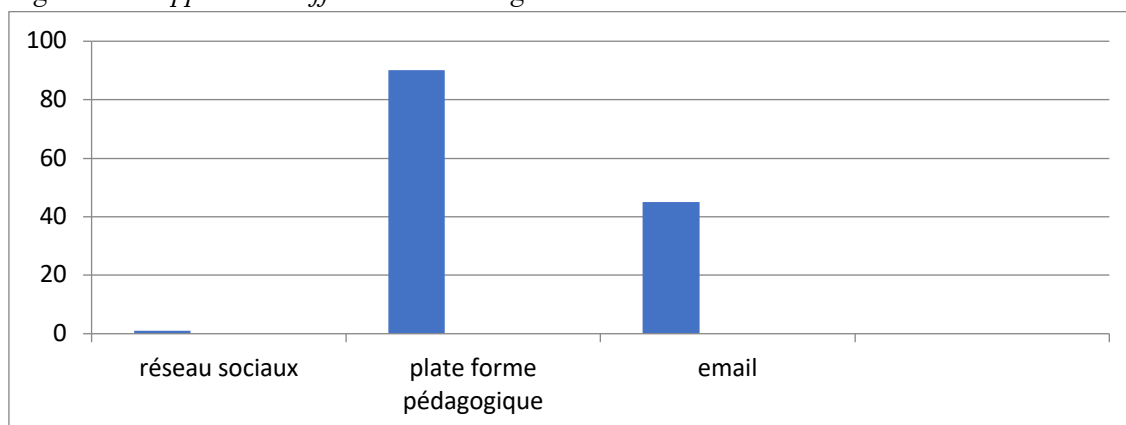


Cette configuration est significative et reflète les conditions sociales dans lesquelles évoluent les étudiants. Il ressort de cette analyse qu'un nombre important d'étudiants (plus de 60%) ne possèdent pas de microordinateur.

2.3. Repérage des méthodologies ou des techniques pédagogiques déployées lors des enseignements à distance

Selon Bouzidi Laïd et Raphaëlle Crétin (2002), pour héberger les activités d'un enseignement à distance, les sites Web pédagogiques doivent obéir à certaines démarches de conception. Ces auteurs ont identifié trois : la démarche additive ou complémentaire qui orientée vers la mise à disposition via un site pédagogique d'un complément « informatif » au cours présentiel, la démarche assistée, qui consiste à mettre à la disposition des apprenants l'ensemble des concepts fondamentaux d'un cours via des sites Web pédagogiques (il ne s'agit plus ici de mettre à distance des éléments additifs du cours mais plutôt le contenu du cours proprement dit), et la démarche supervisée qui se construit également autour de principes que nous ne pouvons considérer comme des phases temporelles : les interactions entre les formateurs et les apprenants sont nombreuses et font partie des hypothèses de base d'une telle démarche.

Figure 03: supports de diffusion des enseignements à distance

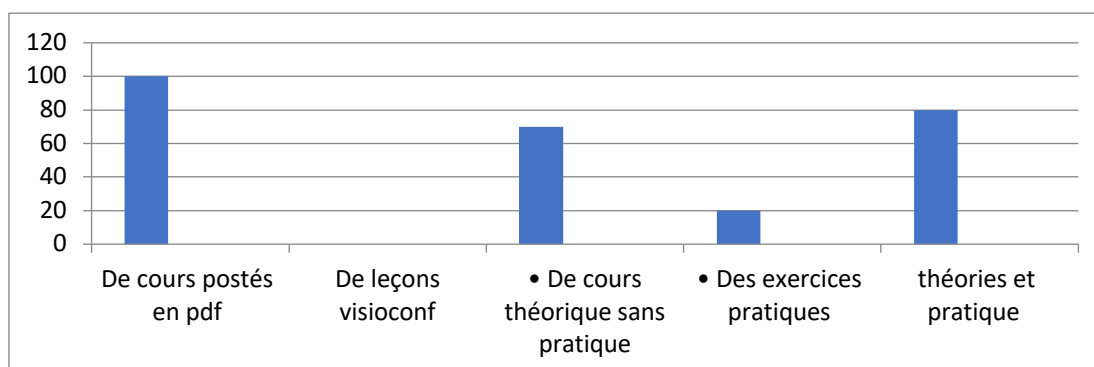


Les supports choisis par l'équipe de formation pour la diffusion des contenus d'enseignements à distance pendant la période de la crise sanitaire semblent être en grande partie la plateforme pédagogique de l'université (Moodle). D'après les résultats obtenus, certains étudiants ont reçu des contenus d'enseignement sur leurs adresses e-mails. Cette démarche doit être considérée comme étant additive, c'est-à-dire en complément de ce qu'a été fait en présentiel et non comme une substitution à un enseignement classique.

2.4. Scénarisation des cours à distance

Lors des enseignements à distance, les enseignants dispensent des cours sous forme de documents PDF. Il s'agit de leçons contenant théories et pratiques. Il ne s'agit donc pas d'un enseignement selon les principes de la classe inversée qui préconise de réaliser les leçons théoriques à distance et de faire les devoirs (la pratique) en présentiel, ni d'aucune autre démarche relative aux théories existantes sur l'enseignement à distance.

Figure 04 scénarisations des contenus enseignements et méthodes utilisées



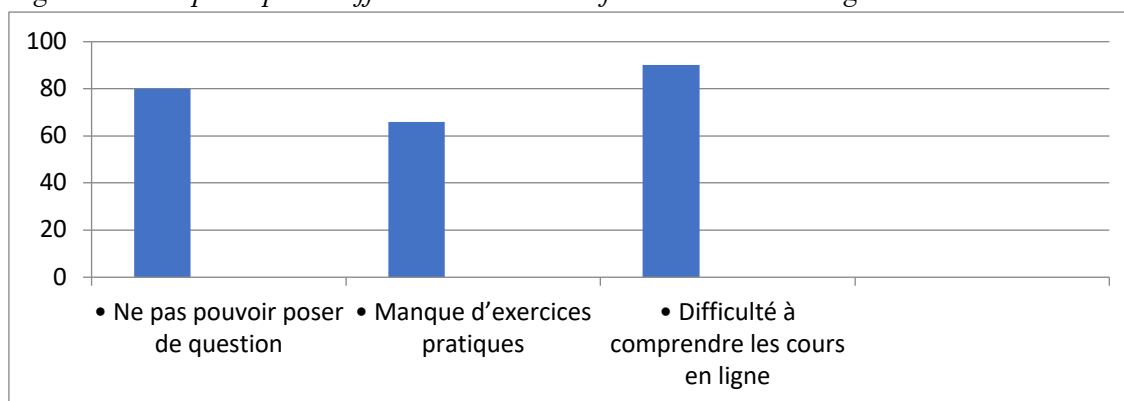
Il y a absence ou insuffisance dans la scénarisation et la conception de l'enseignement à distance par rapport aux techniques pédagogiques utilisées lors des enseignements en présentiel. Il n'y a pas d'interaction entre l'enseignant et l'apprenant

encore moins entre apprenants. Cet enseignement se résume selon les enquêtés à l'envoi de cours en format PDF sur la plateforme e-Learning de l'université. Cela ne peut être considéré comme un enseignement à distance car ce mode d'enseignement requiert donc des techniques spéciales de formation, de conception de cours et des moyens de communication.

-Difficulté de l'enseignement à distance

La formation des formateurs doit permettre la maîtrise de tout ce que peut offrir la plateforme pédagogique Moodle, comme possibilité, gérer le temps lors des évaluations en ligne, maîtriser les interactions, etc.

Figure 05 : les principales difficultés liées au confinement et à l'enseignement à distance

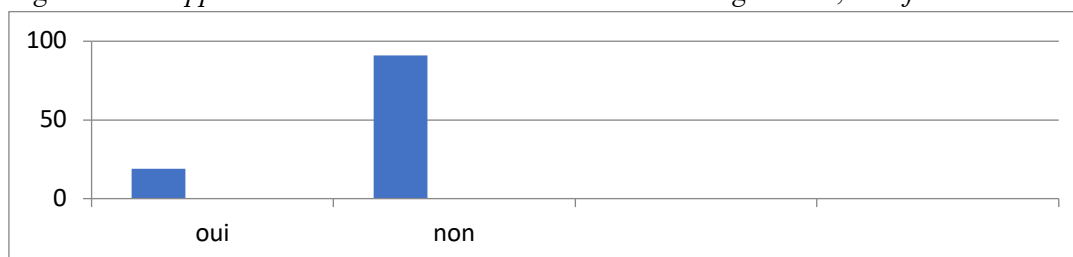


Les étudiants interrogés ont clairement montré qu'ils trouvent des difficultés à assimiler les cours dispensés à distance. Comme nous l'avons pu le constater plus haut (figure 04), ces enseignements à distance, résument, dans leur majorité, des cours postés sous forme de documents PDF sur la plateforme e-learning (Moodle) de l'université. Dans l'ensemble, comme cela a été précisé précédemment, il s'agit de cours contenant théories et pratique. Cela va à l'encontre des principes de la classe inversée qui préconise de réaliser les leçons théoriques à distance et de faire les exercices et les devoirs (la pratique) en mode présentiel. Dans ces conditions, l'étudiant trouve des difficultés à assimiler les cours, par manque d'exercices pratiques, notamment, et le fait qu'il ne puisse poser des questions, du fait qu'aucune méthodologie d'enseignement à distance n'a été utilisée et que les ressources dont dispose la plateforme (tchat, visioconférence, etc.) n'ont pas été exploitées, rend la compréhension encore plus difficile.

2.5. Représentations des étudiants sur ce nouveau mode d'enseignement

La quasi-majorité des étudiants n'apprécie que peu ce mode d'enseignement à distance. Ils disent ne pas comprendre les contenus des cours. Le manque de contact avec leurs enseignants à travers les différentes ressources de la plateforme pour générer des interactions entre les étudiants et leur enseignant ou entre les étudiants eux-mêmes lors d'un cours en ligne sur la plateforme, ne les aide pas dans leur quête d'assimilation des contenus pédagogiques.

Figure 06 : l'appréciation des étudiants sur ce mode d'enseignement, satisfaits ou non ?



Il y a, donc, absence des techniques pédagogiques utilisées habituellement lors des enseignements en présentiel. Il n'y a pas d'interaction entre l'enseignant et l'apprenant encore moins entre apprenants.

3. Discussion

Les résultats obtenus révèlent les lacunes et défis rencontrés lors de la mise en place de l'enseignement à distance pendant la pandémie de COVID-19. En effet, l'analyse souligne que, bien que l'internet soit considéré comme un outil fondamental dans ce mode d'enseignement, l'accès à une connexion fiable et à des équipements informatiques adéquats est un problème majeur, en particulier pour les étudiants. Le fait que plus de 60 % des étudiants ne disposent pas d'un microordinateur reflète les disparités socio-économiques qui ont accentué les inégalités d'accès à l'enseignement.

Sur le plan pédagogique, les enseignants se sont principalement appuyés sur des plateformes comme Moodle pour assurer la diffusion des documents PDF, sans véritable scénarisation ou interaction avec les apprenants. Cette approche additive, qui se contente de fournir des ressources sans mise en œuvre de méthodologies adaptées à l'enseignement à distance, ne répond pas aux besoins d'interactivité et d'implication des étudiants qu'exige ce type d'enseignement. Le contraste avec des modèles comme la classe inversée est frappant : cette dernière met l'accent sur l'interaction et la collaboration en présentiel après un travail individuel sur les théories, un aspect complètement absent ici.

Le mécontentement des étudiants face à cette situation est flagrant. Leur difficulté à assimiler les contenus et leur frustration face au manque de communication directe avec leurs enseignants montrent à quel point les techniques de formation à distance n'ont pas été exploitées. Les outils interactifs, pourtant disponibles sur les plateformes, n'ont pas été utilisés, ce qui aurait pu enrichir l'expérience pédagogique et faciliter l'apprentissage. En somme, cette étude révèle une inadéquation entre les attentes des étudiants et les méthodes d'enseignement adoptées à distance. Les résultats soulignent la nécessité d'une meilleure préparation des enseignants aux outils technologiques, ainsi que d'une conception pédagogique plus centrée sur l'interaction et l'engagement, essentiels pour réussir l'enseignement à distance.

Conclusion

On aura compris que les conditions techniques et pédagogiques ne sont pas optimales lors de cette expérience d'enseignement à distance au sein de l'université de Bejaia. Le

caractère urgent d'adoption de ce mode d'enseignement y est peut-être pour quelque chose. Les résultats obtenus montrent que le défi auquel sera confronté l'université de Bejaia est finalement aussi bien technique que pédagogique. D'un côté, l'accès à internet de bonne qualité et la disponibilité du matériel nécessaire à un enseignement à distance utilisant les NTIC est insuffisant et de l'autre côté, la scénarisation des contenus d'enseignement pose problème. Poster des cours sur une plateforme e-learning ne peut être considéré comme un enseignement à distance efficace. Dans ces conditions, il est nécessaire d'envisager des formations aux formateurs de bonne qualité. Cela peut prendre du temps mais à notre sens, il est nécessaire de prendre le temps qu'il faut pour envisager l'intégration de l'enseignement à distance en milieu universitaire de façon permanente et pourquoi pas instaurer un enseignement hybride en faisant appel à des méthodes pédagogiques bien définies.

Références bibliographiques

- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. International Society for Technology in Education.
- Bouzidi, L. & al. (2002) impacts organisationnels, fonctionnels et techniques sur la fonction d'enseignant, Colloque Université Virtuelle, Alger, Algérie, Mai 2002
- Djekoun, A. (2020). L'université algérienne, entre le renforcement de ses acquis et la préparation des perspectives de son évolution. [En ligne], consultable sur URL : <https://www.lnrdz.com/2020/05/09/luniversite-algerienne-entre-le-renforcement-deses-acquis-et-la-preparation-des-perspectives-de-son-evolution>
- Lebrun, M. & Lecoq, J. (2016). Classes inversées. Enseigner et apprendre à l'endroit ! Réseau Canopé
- Marinoni, G., Land, H. Van, & Jensen, T. (2020). The Impact Of Covid-19 On Higher Education Around The World - IAU Global Survey Report. [En ligne], consultable sur URL : https://www.iauiau.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020--
- Owusu-Fordjour, C. & al. (2020). The impact of COVID-19 on Learning- The perspective of the Ghanaian Student, *European Journal of Education Studies*, (07)03:88-101
- Viau, R. (2009). La Motivation en contexte scolaire. Bruxelles : De Boeck.

Attestation de publication

Soumission 09/09/2024

Publication : 01/12/2024



LES DISCOURS ET RITUELS FUNÉRAIRES COMME DISPOSITIFS DE COMMUNICATION ENTRE LES VIVANTS ET LES DISPARUS

Léopold Maurice JUMBO

Université de Dschang-Cameroun

jumbo_lm@yahoo.fr

Résumé : Les recherches dans le domaine des Sciences de l'Information et de la Communication (Sic) se sont toujours refusées d'analyser le processus communicationnel en Afrique dans son intégralité. Elles ont ainsi privilégié les médias de masse, dans une vision diffusionniste des signes mettant par conséquent de côté, la communication cachée, celle qui se fait entre le visible et l'invisible. Ce travail porte sur la « crypto-communication » perçue comme un processus de transfert de messages entre les morts et les vivants et essaie à travers l'observation et les enquêtes, de montrer comment les peuples de la forêt au Cameroun prolongent les relations sociales autrement que par le chagrin et le souvenir. A cet effet, nous nous intéressons (et loin de la thanatologie), à la notion de dispositif de communication (dialogue) pour apprécier les discours et rituels funéraires qui brisent l'idée d'un au-delà inaccessible.

Mots-clés : discours funéraires, rituel funéraire, dispositif, mort, communication

FUNERAL SPEECHES AND RITUALS AS COMMUNICATION DEVICES BETWEEN THE LIVING AND THE DEAD

Abstract: Research in the field of information and communication sciences (IC) has always refused to analyse the communication process in Africa in its entirety. They have thus favored mass media, in a diffusionist vision of signs consequently putting aside hidden communication, which takes place between the invisible and the visible. This work focuses on “crypto-communication” perceived as a process of transferring messages between the dead and the living and attempts, through observations and investigations, to show how people living in the forest in Cameroon, extend social relationships in another way than sorrow and memory. To this end, we will be interested (and far from thanatology) in the notion of communication device (dialogue) to appreciate the speeches and funeral rituals which break the idea of an inaccessible afterlife.

Keywords: funeral speech, ritual, communication, device, death

Introduction

Évoquer la communication avec les disparus nécessite d'abord de distinguer entre le fait de parler aux morts en général, et parler à son mort c'est-à-dire, à cet être cher avec qui on a partagé des moments forts. Parler à son mort, puisque c'est de cela qu'il s'agit, à ce proche dont les conditions d'existence viennent de muter reste une énigme, un mystère même pour la science officielle¹. Pourtant à travers les âges, les peuples ont mis en place les dispositifs qui leur permettent de maintenir les relations avec les défunts à partir

¹ Le terme renvoie ici à la logique cartésienne

d'imposants et complexes systèmes de communication et d'interprétation via des rites, des mythes et des discours (Buissière, 2009).

La question de l'après vie qui se situe au cœur de l'existence sociale et sous-tend toute notre problématique suscite alors des questions quant à notre devenir *postmortem* individuel et collectif. Comment la nature humaine notamment les peuples de la forêt répondent-ils à la rupture, à l'anéantissement causée par la mort ? Comment les discours et autres rites réussissent-ils à habiller le vide en continuité ? Le croisement des lectures anthropologiques, thanatologiques et surtout communicationnelles nous permet d'apprécier ces attitudes qui entourent la mort, ce « sens commun » dont parle E. Morin (1970). Dès lors, la trame de ce travail se structure autour des objectifs suivants : décrire et analyser les discours et rituels en lien avec la mort au sein des peuples de la forêt au Cameroun ; comprendre les logiques derrière ces discours et rituels qui pensent le mort en termes d'indétermination c'est-à-dire un être inerte certes, mais complètement vivant ; mettre en lien tout cet artefact décrit qui trouble l'ordre des choses en brisant le fossé entre morts et vivants. il s'agit de comprendre comment cette liminalité revêt une importance considérable pour la cohésion du groupe.

Notre cadre théorique qui fait appel à la théorie des représentations emprunte également à la théorie interactionniste de l'ordre négocié à la Strauss (Allain, 2004) ; tout ceci sur la base de l'observation ethnographique des pratiques communicationnelles recensées. Plusieurs méthodes d'enquête ont ainsi été utilisées : d'abord l'observation directe auprès de notre corpus ethnographique traditionnel, puis les entretiens auprès de personnes impliquées dans les deuils et les autorités traditionnelles qui conduisent les rituels. À ce niveau, s'il faille encore emprunter à Laurence Bréau, nous présentons le « gros plan » que, nous aurons à « dézoomer » afin de mieux cerner l'objet étudié (Buissière, 2009). Ainsi, l'article présente dans un premier temps, un éclairage sur les principaux termes afin d'explicitier le ou les sens de l'unité ou des groupes d'unités signifiantes. Puis, il ressort les relations, les affiliations qui unissent ces concepts aux dynamiques communicationnelles. Enfin, il met l'accent sur les quelques rites recensés pour une compréhension contextualisée des comportements culturels.

2. Analyse terminologique

Pour aborder cette partie de notre travail qui consiste à donner du sens concret aux termes clés qui le structurent, nous empruntons à plusieurs auteurs. D'abord Cabré (1998) dans sa « théorie communicative de la terminologie », P. Charadeau (2013), puis Deleuze (2017), Guattari (1990). Le terme, n'est plus dans ce cas simplement une unité lexicale plutôt, une « réalité polyédrique » ne pouvant être appréhendé que dans un texte ou un discours spécialisé. Il n'est donc plus terme en dehors d'un texte ou un discours. Une grammaire du sens et de l'expression y relative doit nécessairement se faire en fonction : des intentions du sujet parlant qu'ils sont susceptibles d'exprimer, des enjeux communicatifs qu'ils révèlent et des effets de discours qu'ils peuvent produire. On peut dans ce cas, logiquement parler de substance d'Aristote, cogito de Descartes (1637), monade de Leibniz (1840) ou alors de condition de Kant (1790), puissance de Schelling (1809), durée de Bergson... des termes qui peuvent être à un moment donné réélaborés et avoir d'autres acceptions. Rites funéraires, discours funéraires et dispositifs ne sont plus dans ce travail des termes référencés. Nous les définissons en fonction des

valeurs communicatives que peuvent avoir les énoncés produits dans leur situation de communication donnée.

2.1 Rites funéraires

Le sujet a toujours été au cœur des sciences sociales et humaines. De nombreux auteurs y ont depuis très longtemps consacré divers travaux : Lévi-Strauss, Goffman, Freud, Durkheim... leurs travaux pourtant riches et convergents à des endroits n'ont pas réussi à uniformiser ce qu'est un rite, à sortir un corps définitionnel consacré. Le fait social auquel il renvoie n'est donc pas aisé à cerner. Il demande pour le nouveau venu à « éplucher de nombreuses définitions pour parvenir à toucher tous les aspects essentiels... » y afférents. Une complexité qui a amené d'autres analystes à privilégier la manière brève qui consiste à ne saisir que l'essentiel, quitte à sacrifier de nombreux détails non moins importants. Globalement dans le sillage de Rivière Claude (1995), « les rites sont des ensembles de conduites individuelles ou collectives, relativement codifiées, ayant un support corporel (verbal, gestuel, postural), à caractère plus ou moins répétitif, à forte charge symbolique pour leurs acteurs et habituellement pour leurs témoins ». Ces conduites sont fondées sur une adhésion mentale, éventuellement non conscientisée, à des valeurs relatives à des choix sociaux jugés importants et dont, l'efficacité attendue ne relève pas d'une logique purement empirique qui s'épuiserait dans l'instrumentalisation technique du lien cause-effet (Rivière, 1995). C'est un ensemble d'actes formalisés ou non, expressifs et toujours porteurs d'une dimension symbolique pour les membres d'un groupe (Segalen, 1998). Les rites ou rituels renvoient alors à des moments de vie qui rappellent aux humains leur « jardin intérieur, leur identité et leurs conduites vis-à-vis des forces qui les débordent » (Jeffrey, 2003). Pour être plus précis, le rite est une tentative de maîtriser, de donner du sens à tout ce qui échappe à la compréhension des humains. C'est « une histoire qu'un groupe se raconte à lui-même... » (Turner, 1982, 104) pour justifier ses arts de faire, de vivre et de penser. C'est « une imagination organisatrice de la disparition » (Urbain, 2003, 23) il devient funéraire ou funèbre lorsqu'il arbore la fonction sociale de se placer entre la mort et nous, entre la mort et notre substrat culturel. Il s'agit de tous les comportements et codes qu'un groupe social déploie en cas de disparition d'un des membres. C'est l'ensemble des moyens sur pied par une communauté pour accompagner un des leurs, pour surmonter la crise qui fait suite à cette perte, pour maintenir le lien social au-delà de l'anéantissement biologique. En gros c'est une façon d'accompagner la mort tout en demeurant à ses côtés. Le rituel ou les rituels décrits correspondent ainsi à cette formation dont les composantes s'agglutinent stratégiquement pour répondre à une urgence (Lafleur, 2015) en offrant un régime de visibilité similaire au concept « dispositif ».

2.2 Discours funéraires

Comment comprendre le discours funéraire sans élucider le concept discours ? Comme tout autre concept en sciences sociales, ce dernier connaît une pluralité d'acceptions, parfois complémentaires, très souvent contradictoires. Le discours est défini comme « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière » (Benveniste, 1966). Il s'agit alors de la langue en action, de tous les énoncés oraux ou écrits référés à l'instance d'énonciation ;

(Maingueneau, 1981 :51), ce sont les énoncés en situation de communication. Il devient funéraire lorsque la situation de communication renvoie à la mort. C'est un discours prononcé pendant la cérémonie ou juste après les obsèques par les proches du défunt. C'est un discours destiné à rendre hommage, à fixer le nouveau contrat de relation entre celui qui nous quitte et ceux qui restent. Il fait partie de la ritualité funéraire mais sera étudié isolément dans ce travail pour y ressortir ses spécificités par rapport aux autres rites. Il est un élément du « dispositif » au même titre que les institutions, les aménagements architecturaux...c'est cette partie immatérielle du dispositif dont parle Foucault en termes de dit et non-dit (2001a, 299)

2.3 Dispositif de communication

Dans la même lancée de déjouer les fixations, d'éviter tout caractère unaire du signifiant conceptuel, nous décrivons le dispositif en tenant compte non seulement du sens, de la forme mais surtout du contexte d'emploi (Cabre, 1998) À première vue, le terme dispositif est loin d'apporter une quelconque réponse à nos questions de recherche. Encore moins lorsqu'il s'adosse à communication. Le dispositif étant des arrangements d'éléments quelconques en vue d'une fin. Pourtant dans nos précédents travaux, nous avons à travers l'histoire des approches communicationnelles, démontré comment l'arrangement instrumental (dispositif) devient un canal de communication, un moyen mis en œuvre en vue d'une fin. De nombreuses réflexions étayaient notre argumentaire. J.P. Meunier (1999) explique dans son étude que l'on peut définir un concept sous deux angles : l'angle du dictionnaire qui renvoie à « une spécification essentielle du genre » et l'autre qui met l'accent sur « les diverses significations que le mot a prises dans l'usage » et élargissent le champ de ses applications. En revenant ainsi à notre concept plastique qu'est le dispositif et son ouverture dans la communication, nous nous en tenons à sa valeur sémantique, « ensemble de pièces constituant un mécanisme, un appareil quelconque » (Meunier, 1999). Une valeur qui renvoie aux dispositifs militaires, dispositifs policiers pour lesquels les hommes se sont substitués aux pièces mécaniques. Mais pour lesquels également, subsiste l'intention d'articuler les moyens en vue d'une fin. Le dispositif comme la communication s'analysent alors comme des « réseaux de sens interreliés » qui ouvrent des perspectives nouvelles dans l'étude des rites et discours funéraires. Les rituels étudiés aussi bien que les discours s'assimilent alors à la suite de Deleuze et même de Foucault à « des machines à faire voir et à faire parler » (2003, 316) constitués d'objets visibles, non visibles, d'énoncés formulables..., « des vecteurs ou des tenseurs » participant à transmettre de l'information » (2003, 316).

2.4 Notes ethnographiques ou éléments de méthodologie

Par notes ethnographiques nous entendons ici, tous les éléments retenus (notes prises, sons enregistrés, images filmées...) par l'outil principal de recueil que nous sommes. L'accent est mis sur l'activité visuelle, l'activité rétinienne. Une particularité de la méthode ethnographique dérivant des travaux de Malinowski pour qui, l'observation directe de la vie réelle, donc du phénomène du deuil pour le cas d'espèce, sera une technique de lecture (Mondher, 2012). L'expression convoquée précise seulement la démarche optée, une démarche d'explication et de compréhension d'un fait socioculturel afin d'en faire ressortir l'essence. L'observation dont nous parlons est synonyme de

« travail de terrain » dans l'ethnographie française. Elle se justifie par notre présence systématique et prolongée au sein des groupes étudiés. Autrement dit, elle a consisté à être présent et mêlé aux situations décrites afin de les enregistrer et les interpréter (Peretz, H., 2004). Ainsi, loin d'être une opération ponctuelle, notre démarche s'est étalée sur un calendrier qui va de juin 2022 à mars 2023 afin de consigner toutes les variations liées aux saisons (pluvieuse ou sèche). Dix entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès de ceux-là qui ont la charge de conduire cette catégorie de cérémonies dans dix groupements différents. Dix chefs de familles concernées directement par le deuil ont également été approchés. Une des méthodes de l'analyse de l'ethnographie de la communication que nous avons également utilisé est la grille d'analyse "etic" et "emic" (Lascu, 2003):. Elle nous a permis non seulement de rendre compte de toutes les composantes du contexte mais également de découvrir les rapports, les relations et les structures de tous les constituants. L'évènement communicatif étudié se décrivant à travers « certains comportements qui constituent l'interaction » (Lascu, 2003 :115).

3. Les discours funéraires comme espace et système de communication ?

Dans son ouvrage intitulé *L'homme et la mort*, Edgar Morin (2002) rappelait encore que l'espèce humaine était la seule pour qui la mort est omniprésente tout au long de la vie, la seule qui croit en la survie ou la renaissance des morts, la seule qui accompagne la mort d'un rituel funéraire appréhendé ici dans le sens de rites à proprement parlé mais aussi de discours. Dans les sociétés africaines, les peuples de la forêt du Cameroun en particulier, la mort ou disons-le autrement, les cérémonies d'accompagnement du mort, constituent un grand moment de déploiement de discours sociaux de types particuliers. Ces discours que nous qualifions de funéraires dans le cadre de ce travail ne sont pas des faits spontanés plutôt, ils communiquent certaines réalités. Comme la musique qui parvient à notre système auditif véhicule des réalités sublimes et multidimensionnelles, de même ces discours qui nous parviennent dans des situations de communication précises traduisent le fait que ce discours funéraire est « ...essentiellement communicationnel », il est un système de communication et constitue un espace de communication. Par système de communication, nous entendons ici le processus de transfert des informations d'une source à une autre. Le transfert en question pouvant s'effectuer entre deux humains, un humain et animal, un humain et une machine et pour le cas d'espèce un humain et un « ex-humain » c'est-à-dire celui qui fut encore humain il y a quelques temps. Par espace de communication, nous nous référons à Lorenza Mondada (2002) pour le décrire comme l'« espace commun d'intercompréhension », ce lieu symbolique intersubjectif compris comme « partage des interprétations qui est négocié et établi localement dans l'échange lui-même » (Buissonnière, 2004 :22). Notre point d'entrée et d'analyse est naturellement d'abord les discours lors de cette période difficile de séparation. Ils sont de plusieurs ordres. Les discours bilans ou témoignages, les discours-mission et les discours-règlements.

3.1. Les discours bilans

L'examen auquel nous nous livrons ici refuse de s'enfermer dans les outils de la rhétorique argumentative et va privilégier le « schéma vertical sujet-créditeur vs destinataire-lecteur » (Helbo, 1978), afin de cerner le processus étudié. Le discours bilan

quant à lui, est celui-là qui essaie de dresser un inventaire de la vie de l'être accompagné, en rendant compte de ce qui a été accompli, parfois de ce qui était envisagé. L'analyse des interactions à ce niveau nous amène d'abord à ressortir les différents contextes croisés de communication possibles : la communication interpersonnelle, la communication sociale, la communication formelle et la communication informelle. Pour ce qui concerne le cas d'espèce, on a clairement affaire à un contexte de communication sociale de type formel (Buissière, 2004, 29). Également peut s'y adjoindre la communication interpersonnelle ; le process se déroulant entre l'oratoire et le défunt, entre les participants eux-mêmes, enfin entre l'oratoire et les entités supérieures que sont les « ancêtres ».

Nous avons des projets pour l'année qui vient de commencer. D'ailleurs, tu étais le premier à mettre la pression pour que nous ne soyons pas en retard. La veille même du début de la maladie, tu me rassurais sur ta disponibilité entière mais c'était sans savoir que les ancêtres avaient prévu autrement. Je vais continuer l'œuvre, sois en sûr. (Extrait du speech du rituel au canton d'Obala, en pays Eton au centre du pays)

L'expérience communicationnelle qui y ressort, révèle une structure conversationnelle entre l'orateur et le défunt et aussi entre le premier et l'assistance qu'il veut prendre à témoin. Certes, la structure conversationnelle décrite par Levinson obéit au mécanisme des paires adjacentes (une question appelle une réponse) mais l'auteur précise « il arrive aussi que des questions restent sans réponse » (Beaudouin, 1999). La non-réponse en question doit être expliquée par les particularités de la situation de communication. Il s'agit d'une non-réponse verbale, explicite. A travers nos entretiens, nous avons relevé que pour la communauté, les réponses sont données par les signes de la nature (le visage du corps du mort qui s'illumine ou se fronce, l'éclair, le tonnerre, la pluie... bref un ensemble de signes que seuls les membres peuvent expliquer).

Nous savons tous que tu avais tes petits jeux avec amis et connaissances. Des jeux qui ne sont pas à la portée de tout le monde. Nous ne sommes pas ici pour te faire un procès sauf que tu n'as initié aucun de tes enfants que nous sommes. Alors comme tu vas nous quitter, n'oublie pas de dire à tes collègues et amis que tu leur as repassé le ballon pour toujours. Il n'y aura plus de passes de ce côté.

Extrait enregistré au groupement Nyanon dans la région du Littoral

Cet extrait de discours du fils aîné s'exprimant au nom de toute la famille s'adresse parallèlement au défunt et à l'assemblée. On est pleinement ici, dans le modèle classique de la communication avec émetteur et récepteur via un code linguistique. Le rite devient clairement outil de médiation par lequel transitent des formes de méta messages incompris pour les étrangers. Une causerie en situation de huis clos nous permet de décrypter le « jeu », les « passes » mentionnés par l'orateur. Il s'agit du fonctionnement d'une société secrète qui exige de laisser un enfant mâle lorsque le membre quitte la scène. Ici encore, les réponses ne s'attendent pas sous une forme explicite, plutôt à travers des codes extralinguistiques. Ces discours que d'aucuns peuvent qualifier à la suite de Luce Des Aulniers d'« apparent petit rien » (Des Aulniers, 1998), portent pourtant des communications indispensables à la survie du socle social.

3.2 Les discours missions

Ce sont les discours qui s'adressent exclusivement au disparu et auxquels il est le seul à pouvoir apporter des réponses. C'est le cas lorsque par exemple il s'en va sans confier à un proche l'identité de son successeur ou la cachette d'un trésor qu'il conserve. Bien qu'il soit difficile de prouver à l'étranger, l'autre, le non-initié que la réponse viendrait du disparu, le membre de la communauté sait que la doléance envoyée provoque toujours la réaction du mort. À ce niveau, la parole prise comme dispositif d'information, de communication et de transaction est connectée à ce qui pourrait être comparée à un émetteur, un amplificateur : les plantes sacrées autour du cou de l'orateur et autour du corps. Nous avons pu assister en tant qu'observateur à ces moments de suspens.

Patriarche X, fils de X, fils de X, fils de X, fils de X, fils de X, fils de X, Fils de X, fils de X, tu as certainement été surpris par l'appel et tu n'as pas eu le temps nécessaire pour accomplir le rite incontournable. Le patriarche s'avance et se dédouble parallèlement. À qui appartient désormais le trône ? Nul ne peut valablement le dire sauf toi. Ta famille t'écoute, ton clan t'écoute. Le coq doit continuer à chanter dans ta concession.

Extrait paraphrasé d'un guide spirituel aux encablures de Belabo à l'Est du pays

Il faut noter ici que l'orateur qui appelle les ascendants du disparu jusqu'à la neuvième génération évite parallèlement de parler de mort ou décès. Pour lui, le frère s'est avancé. Ce dispositif oratoire institue une situation de communion, d'union entre les deux entités : le célébrant (orateur qui s'exprime au nom de la communauté) et l'au-delà. Rappelons que le défunt a été emporté sans avoir désigné le nom du successeur sans lequel aucune famille n'évolue dans cette communauté. Le message n'est pas composé par l'orateur, il est encodé dans la liturgie de la communauté et transmis de génération en génération. Le dispositif évoqué permet la communication interpersonnelle mais surtout sociale, au sens large parce qu'il intensifie les interactions sociales au sein du groupe dont, la survie dépend de la réponse attendue. Lardellier parlait alors de « creuset rituel » qui non seulement permet des formes de communication sociale extra-linguistique, mais également agit comme un « accélérateur des relations sociales » entre des gens réunis « pour la même chose » (Landellier, 2003 :108). Si en un sens nous pouvons affirmer que le mort est resté inerte, il est également juste de mentionner que le coq a chanté trois fois et est venu se placer devant l'assemblée. Simple coïncidence ou réponse attendue ? L'observateur que nous sommes reste sceptique mais, pour la communauté, il n'y a pas de doute : le troisième fils est désigné successeur.

3.3 Les discours-règlements

Contrairement aux missions pacifiques ci-dessus mentionnées, il s'agit ici des règlements des différends lorsque par exemple, le décédé s'en va à la suite d'un assassinat, acte de sorcellerie ou pour se prémunir contre les exhumeurs². Ce sont les discours pour saisir à travers le défunt, le tribunal des ancêtres ou garder son squelette dans la sépulture.

²Ce sont ces individus qui reviennent nuitamment dans les tombeaux retirer les ossements à des fins de rituels de destruction.

Nous avons été humiliés, nous avons été provoqués, l'ennemi nous a atteint. Le moment de ton retour n'était pas encore arrivé, une mauvaise main est venue te précipiter. De là où tu es, tu vois tout et tu dois tourmenter les responsables de cet acte odieux jusqu'à leur neuvième génération. Emportes-les sans hésitation et maudis leurs enfants et petits-enfants. [...] Au moment où nous mettons tes restes sous terre et que tu empruntes. Le chemin du retour, sois vigilant. Que tous ceux qui essaient de revenir de quelque façon que ce soit déranger tes ossements te trouvent assis et éveillés. N'hésites point à les emporter dans ton voyage et que leurs descendants soient couverts de lèpre, qu'ils attrapent toutes les mauvaises maladies qui existent... »(Extraits lors de l'inhumation d'un jeune homme d'une trentaine d'années dans des circonstances troubles au village Obotnveng à l'extrême sud du Cameroun).

Les discours de ce contexte nous placent dans une situation où la mort n'est plus une rupture, elle ne s'associe plus à la perte de l'individualité. Le dispositif de communication établit nous envoie très loin de ce que Edgar Morin qualifiait de « traumatisme de la mort »(Morin, 1970, 17). Le discours funéraire se présente alors comme une forme de communication sociale, un dispositif qui réaffirme les solidarités, un pont reliant l'entre-deux, un transfert des informations d'un pôle à un autre, voire à une audience décuplée qui est la communauté de ceux qui se sont « avancés ».

4. Les rites funéraires comme dispositif de mise en lien entre les univers.

Comment comprendre le rapport entre ce que l'on voit et ce qui reste dans l'ombre ? La question renvoie à toutes les réflexions sur le destin de l'humain après la vie. Edgar Morin nous apporte un éclairage intéressant avec sa notion de « mort-survie du double » (Morin, 1970 :21). Avec cette croyance on observe alors la volonté de sauver notre intégrité, notre individualité, par-delà la décomposition. Par conséquent, les morts ne sont ni désincarnés ni très loin des vivants. S'ils sont invisibles, ils n'en ont pas moins un corps, à la manière d'un spectre ou d'un fantôme, à l'image exacte du vivant qu'ils ont été, sans en être la simple reproduction post-mortem. En effet, ils accompagnent les vivants dans toute leur existence, disposant d'une force surnaturelle, et ils veillent et agissent pendant que le vivant dort et rêve. Le rite, funéraire en particulier, se présente donc comme ce dispositif social de mise en lien entre les deux sphères. C'est ce canal par lequel le processus de communication se fait entre l'émetteur et le récepteur. De la façon la plus générale et en prenant pour appui les travaux de Thomas, nous pouvons regrouper nos résultats en deux : les rites qui s'adressent au mort, ceux qui visent la prise en charge des survivants (Thomas, 1999). Nous nous limiterons à ceux qui s'adressent aux morts.

4.1. Les rites qui s'adressent au mort

Ils ont pour objectif parfois de « canoniser » le mort c'est-à-dire le placer au rang d'ancêtre, soit de « tuer le mort » lorsque sa vie n'a pas été un modèle, très souvent il s'agit de l'accompagner dans sa nouvelle résidence ou de lui confier certaines missions.

4.2. L'Esani chez les peuples Fang-Béti

Le rite susmentionné est instauré par les ancêtres et pratiqué aux cérémonies des obsèques exclusivement. Son but est d'« annoncer aux ancêtres que leur fils est en route pour l'au-delà ». En général, il se fait seulement lors du deuil d'un patriarche pour qui la

communauté voue un culte au regard de sa vie. Des pas de danse rythmés, un habillement spécial immortalise ou disons-le autrement, « ancétralisent » celui qui s'en va. Notre démarche s'inscrit toujours dans la démonstration du fait que le rite funéraire est par-dessus tout un dispositif communicationnel. Le rite *Esani* est donc un phénomène communicationnel compte tenu du contexte.

Communication takes place in a physical and social context [...] Social context defines the social relationships that exist between people as well as the rules that govern the interaction [...] No matter what the social context, it will have some effect on communication. (Porter, 1991:10)

Ce contexte constitué ici des différentes parties en présence, des enjeux d'interaction et des échanges. Il se perçoit comme un outil de mise en relation entre la communauté de ceux qui sont partis par l'intermédiaire du corps et, la communauté des participants au rituel. Le pari communicationnel dans cette situation particulière est justifié, tout processus communicationnel étant « le produit dérivé d'un désir profond d'interagir avec autrui » (Porter, 1991 :7). Tous les codes, le décor (voir ci-dessous) mis en place déclenchent le processus et la réponse est ce « residue of the behavior » dont parlent Porter et Samovar (1991). Plus clairement encore, ces auteurs nous offrent des arguments pour étayer le point de vue selon lequel le rituel *Esani* est un dispositif de communication.



Image du décor cérémonial qui servira de joindre les disparus à travers le défunt au canton d'Obala «communication is defined, therefore, as a dynamic transactional behavior-affecting process in which people behave intentionally in order to induce or elicit a particular response from another person» Sous cet angle, l'intentionnalité seule suffit pour parler de système de communication. Pourtant, le rite *Esani* réunit plus que l'intentionnalité, il y a la réponse des ancêtres aux dires des participants.

Le rituel se fait en conformité avec toutes les règles pré établies par la tribu depuis les millénaires. Le choix porté sur un individu n'est pas simplement un choix humain ; il est également mystique parce que nous faisons que répercuter ce qui nous est transmis par des codes initiatiques. » me confie le chef de la famille éprouvée ce jour, à qui je demande comment savent-ils que la vie du défunt satisfait ceux de l'autre côté de la vie.

Un peu à la manière de Thayer(1999), nous privilégions la conception holistique de la communication qui inclut l'individu et ses processus mentaux dans le cadre d'échanges communicationnels à l'intérieur de rapports strictement interpersonnels.

4.3 Le rituel des *mi-ngué* chez les *peuples mpoo-bati*

Ce peuple habite la forêt du centre et du littoral au Cameroun. Le rite ci-dessus est une vieille tradition jalousement conservé qui consiste à « appeler les disparus lorsque soit les intérêts vitaux de la communauté sont en danger, soit on enterre un initié de très haut niveau ou un corps en état de putréfaction avancé. Les participants à ce rituel sont exclusivement les « Hommes » compris ici comme, les initiés et ceux qui sont dans le couloir de l'initiation. En vérité, il est difficile de le décrire tant un non initié n'est jamais autorisé à assister. Qui plus est, le nouvel initié commence par l'engagement de garder secret tout ce qu'il aurait vu ou entendu. Même notre immersion ne nous a pas accordé des avantages particuliers en ce sens. Le rituel débute à minuit par la sortie du « prêtre » qui solennellement demande aux « femmes » de rentrer dans les concessions. Seuls les bruits bizarres, les chants des hibous, le vent fort parviennent à nous qui sommes terrés dans les concessions. Il se dit alors que :

C'est à ce moment que ceux-là qui vivaient hier et qui sont passés de l'autre côté viennent physiquement s'enquérir de la situation et apporter des solutions. Enterrer le corps dont l'état de putréfaction était tel que les humains ne peuvent s'y approcher pour récupérer le corps de celui dont l'initiation a atteint un stade qu'il ne doit plus passer un séjour sous la terre »³.

Synthèse de l'observateur après de multiples échanges avec les initiés du village Badjob au centre du pays

Les influences spécifiquement culturelles de ce rituel tel que décrit haut, ne modifie pas la vision du processus communicationnel. L'observation telle que vécue sur le terrain nous renvoie à une conception systémique de la communication avec ses multiples composantes. D'abord le *behavior source* qui fait référence à l'émetteur c'est-à-dire, la personne qui veut communiquer et qui ressent le besoin de communiquer. Porter et Samovar nous disent qu'il y a chez cette source, une intention de partager un état intérieur, d'influencer l'information, l'attitude et les comportements d'autres personnes. « Les membres de la communauté qui déclenchent le rituel ne sont pas nombreux. C'est vers eux que la communauté des hommes se dirige lorsque la nécessité s'impose et c'est par eux que le bal de l'appel des ancêtres commencent » nous avait déjà prévenu un enquêté dans le village ci-haut mentionné. Ensuite, il y a le cryptage ou l'encoding. Porter et Samovar nous apprennent qui vise à sélectionner et organiser des comportements verbaux et non verbaux en lien avec l'objectif contextuel. Cette condition se vérifie dans nos rituels à travers le décor, l'habillement. Les autres étapes qui justifient le processus communicationnel, toujours en puisant auprès de Porter et Samovar, sont le message, le canal, le récepteur, le feedback... De nombreux autres rituels funéraires observés tout le long de nos enquêtes confirment simplement le fait que, ces différents moments d'expression de la tradition n'altèrent en rien le processus communicationnel tel que

³ C'est la représentation collective qui ressort du phénomène

présenté par les experts. Certes, ils complexifient mais conservent les composantes essentielles.

Conclusion

Il était question dans ce travail d'analyser les discours et rites (rituels) funéraires des peuples de la forêt au Cameroun et apprécier s'ils constituent véritablement des dispositifs de communication au sens scientifique du terme. Notre terrain nous a révélé qu'ils permettent une certaine communication entre l'invisible et le visible (discutable certainement selon le mode de croyance adopté). Ils instaurent des rapports sociaux nouveaux entre les deux mondes. Bien que les modes de communication recensés prennent des formes plus symboliques qu'expressives, il n'en demeure pas moins que les divers acteurs tiennent leurs rôles respectifs et que le résultat obtenu soit la réaffirmation des solidarités existantes. Les discours et rites funéraires constituent dans ce cas à n'en point douter, des véritables dispositifs de communication, non de simples cérémonies illogiques, irrationnelles.

Références bibliographiques

- Balandier, G.(2004). D'une espérance à l'autre. L'émergence de l'homme amortel, dans Frédéric Lenoir et Jean-Philippe de Tonnac (dir.), *La mort et l'immortalité*. Encyclopédie des savoirs et des croyances, Paris, Bayard.
- Balandier, G.(2003). *Civilisés, dit-on*, Paris, PUF
- Baudry, P., (2004). *Paradoxes contemporains. Nouveaux rapports*
- Baudry, P., (2001). *Le deuil impossible*, Paris, Éditions Eshel.
- Baudry, P. ,(1997). Le sens de la ritualité funéraire , dans Marie-Frédérique Bacqué (dir.), *Mourir aujourd'hui. Les nouveaux rites funéraires*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, Coll. *Bibliothèque des sciences humaines* : 241-242
- Bussièrès, L.(2009), *Évolution des rites funéraires et du rapport à la mort dans la perspective des sciences humaines et sociales*, Doctorat en sciences humaines, École des études supérieures Université Laurentienne Sudbury, Ontario
- Cabré, M. T.(1998). *Terminologie : Théorie communicative de la terminologie*, *Les Presses de l'Université d'Ottawa*, Armand Colin
- Des Aulniers, L. (1995), Rivière, Claude, *Les rites profanes*, Paris, PUF :21-45
- Jeffrey, D.(2003). *Eloge des rituels*, Québec, Presses de l'université de Laval :13-14
- Hulin, M. (2004). L'homme et son double, dans Frédéric Lenoir et Jean-Philippe de Tonnac (dir.), *La mort et l'immortalité*. Encyclopédie des savoirs et des croyances, Paris, Bayard.
- KuitcheFossi, A. (2008). *Choix de codes et discours funéraires au Cameroun : le cas du peuple ngembà*, www.researchgate.net/publication
- Lardellier, Pascal, (2003). *Théorie du lien rituel : anthropologie et communication*, L'Harmattan
- Maingueneau, D. (1981). *Embrayeurs et repérages spatio-temporels* », *Le Français dans le monde*, 160, Paris, Hachette
- Mondher, Kilani, (2012). Malinowski et l'anthropologie du terrain. La « révolution scientifique », *Anthropologie* : 235-243

Peeters, H.&Charlier, P.(1999). Contribution à une théorie du dispositif, *Hermès* :15-22
 Turner, V. (1982).From ritual to theatre, New York, *Performing arts journal publications*,
 Urbain, J-D.(2005). L’archipel des morts, Cimetières et mémoire en occident, Petite
 Bibliothèque Payot



Soumission 09/09/2024

Publication : 01/12/2024



THE ROLE OF E-LEARNING PLATFORMS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Fatima ABDERRAHMANE

Hassiba Benbouali University of Chlef, Algeria

ORCID iD: 0009-0003-9961-8117

f.abderrahmane@univ-chlef.dz

&

Rachida ABED

Université de Djilali Bounaama à Khemis Miliana

ORCID iD: 0009-0004-7644-3059

r.abed@univ-dbkm.dz

Abstract: With the rapid developments in the world, it has become essential to keep pace with advancements in education through interactive platforms like Moodle, which facilitate communication between teachers and students and enhance higher education using artificial intelligence and multimedia. This study aims to discuss the role of e-learning platforms in improving education and simplifying the learning of the Arabic language, in addition to enhancing interaction between teachers and students. The results have shown that these platforms significantly contribute to accelerating access to knowledge and developing a knowledge base that helps students excel academically and prepares them for entering the job market.

Keywords: Developments; Electronic platforms; Education ; Universities ; Students.

LE RÔLE DES PLATEFORMES D'E-LEARNING DANS LE PROCESSUS ÉDUCATIF

Résumé : Avec les développements rapides dans le monde, il est devenu essentiel de suivre les avancées en matière d'éducation grâce à des plateformes interactives comme Moodle, qui facilitent la communication entre les enseignants et les étudiants et améliorent l'enseignement supérieur en utilisant l'intelligence artificielle et les multimédias. Cette étude vise à discuter du rôle des plateformes d'e-learning dans l'amélioration de l'éducation et la simplification de l'apprentissage de la langue arabe, en plus de renforcer l'interaction entre enseignants et étudiants. Les résultats ont montré que ces plateformes contribuent de manière significative à accélérer l'accès au savoir et à développer une base de connaissances qui aide les étudiants à exceller académiquement et les prépare à entrer sur le marché du travail.

Mots-clés : Développements ; Plateformes électroniques ; Éducation ; Universités ; Étudiants.

Introduction

Technological advancements have paved the way for a new and important element in life, which is education. Education has greatly benefited from these developments with the emergence of e-learning platforms. The world has recently witnessed remarkable growth and acceleration in technology. Keeping pace with these advancements has led to

significant changes in various fields of life. This has compelled everyone to adopt a new lifestyle or systematic approach, especially in response to the COVID-19 pandemic, which became a major reason for the reliance on electronic learning methods. As a result, educators were required to create new environments to build an effective educational policy with successful outcomes. Through these insights, we can pose a series of questions and attempt to answer them in our article: What is meant by e-learning platforms? What are the innovative ways to develop education? And how have electronic platforms contributed to that? Here are three proposed hypotheses based on the impact of technological developments and e-learning platforms. First, it is assumed that e-learning platforms have contributed to improving the quality of remote education by providing continuous access to educational resources without time or location constraints. Second, it is expected that the use of these platforms has enhanced interaction between students and their teachers through assessment tools and performance monitoring, leading to improved learning outcomes. Third, it is assumed that e-learning platforms have helped meet individual differences and learners' personal needs, making education more inclusive and adaptable to the diverse needs of students.

1. The Concept of Electronic Educational Platforms:

Electronic educational platforms are one of the modern technological tools that facilitate the learning process. From this standpoint, we find several definitions that clarify this concept for us. It is defined as "an electronic learning system based on the principle of blended learning, which focuses on combining classroom instruction with the teacher and learning through the internet" (Ghazi, 2019, p. 142). From this definition, we can infer that this new electronic learning system involves learning from the teacher via the internet. These electronic educational platforms are described as "a technology-based foundation for distance learning, serving as arenas where work and all matters related to e-learning are presented, including electronic courses and the activities they contain" (Al-Naeem, 2016:110). We can conclude from this that these electronic educational platforms are spaces where work is created and presented for the benefit of students. It is procedurally defined as: "A learning management system that allows students easy access to course materials, the ability to continue studying remotely, complete assignments, engage in discussions related to the subject matter, and access the platform's library to obtain all files that facilitate the learning process. This helps students integrate more effectively into the educational process and makes it easier to manage the information and knowledge they acquire efficiently" (Al-Ardan, 2020:132). Based on the above, we can summarize that it is a system that simplifies the learning process for students, enabling them to access course materials and continue studying while completing assignments.

2.Characteristics of Electronic Educational Platforms:

An electronic educational platform is a comprehensive system that allows for the delivery, management, and monitoring of training courses, providing a full range of interactive services. According to Thompson (2019: 14), this platform has several key features, the most important of which are content management, where teachers and trainers can create, store, and reuse educational materials and courses. It also supports curriculum planning by evaluating lessons and lectures and providing necessary tools and storage

capacity. Additionally, the platform facilitates communication via email, blogs, and discussion forums. Finally, the management system provides comprehensive information about students, including their attendance schedules, timetables, and access to their electronic portfolios. Based on these characteristics, it is clear that the platform offers essential features such as creating educational materials, supporting lessons and lectures, and facilitating communication and effective student management.

3. Benefits of Electronic Educational Platforms:

Electronic educational platforms have seen significant adoption by faculty members due to the important benefits they offer in the field of teaching and learning. They allow students to access educational resources without time or location constraints, while also addressing individual differences and meeting personal learning needs, thereby enhancing the overall learning experience. In addition, these platforms simplify the process of assessing student performance, enabling students to share lectures and courses with their peers and exchange information through dedicated discussion forums. For teachers, electronic platforms provide the ability to monitor both individual and group student work, store electronic assignments and notes, and easily retrieve them when needed (Thomson, p. 14). All these advantages contribute to making the learning experience more flexible and organized, allowing students to comfortably pursue their studies without being bound by time or place.

4. Types of Electronic Educational Platforms

There are many electronic educational platforms that offer free educational content, while some are reasonably priced and very suitable for learners. Electronic educational platforms are divided into Arabic and foreign platforms. We will mention the most important platforms that are relevant to youth and university students, both Arab and foreign, along with a brief summary of each platform as follows:

4.1. Arabic Electronic Educational Platforms

There are many electronic educational platforms that feature Arabic content, regardless of whether they are free or paid. However, we will specifically mention the most important platforms that are recognized in the Arab world:

- **Khan Academy:** It is a non-profit organization aimed at disseminating academic knowledge to everyone using the most advanced teaching methods. The academy provides free theoretical resources prepared at a globally recognized educational level, making it a pioneer in this field (Al-Naeem, p. 70).
- **Al-Darain Academy:** Al-Darain Academy is known for providing free online training courses, yet it still offers its courses in the traditional manner, which involves direct communication between the instructor and students. This is contrary to what is commonly practiced (Al-Naeem, p. 71).

Additionally, there are various other websites, including:

- **Rwaq Website:** It is an electronic educational platform that focuses on providing free academic study materials in Arabic across various fields and specialties, offered by distinguished academics from different parts of the Arab world, who are eager to expand the circle of beneficiaries from their specialized scientific and knowledge resources; they

aim to reach those outside the university walls (Al-Naeem, p. 73). From this, we can conclude that Rwaq platform provides education to all university students, employees, and anyone interested in enhancing their knowledge without any restrictions and free of charge.

- **Edraak Website:** The platform was launched in 2013 through an initiative by the Queen Rania Foundation for Education and Development in partnership with Abu Dhabi Crown Prince Sheikh Mohammed bin Zayed Al Nahyan. It aims to provide countless free educational courses, focusing on developing students' skills through participation in the best courses offered by top universities worldwide, including Harvard University, the Massachusetts Institute of Technology, and others (Tarad, 2020, p. 772).

Other platforms include:

- **Waqf Online:** It is a free Arabic platform for education and training, with a greater focus on technology, programming, and management fields. The platform offers dozens of completely free courses in programming languages, marketing, networking, and administrative sciences (Al-Mun'im, pp. 77-78).

- **Tahrir Academy:** It is a non-profit educational organization that focuses on incorporating the Egyptian preparatory and secondary curriculum to stimulate students' minds and enhance their critical thinking and decision-making abilities. The academy also offers high-quality lessons to increase student engagement with their studies (Al-Naeem, p. 77).

- **Nafham Website:** It is an innovative electronic educational service on the internet that provides simplified explanations of school curricula in Egypt, Syria, Saudi Arabia, Algeria, and Kuwait through videos lasting 20.5 minutes. The service is completely free for school students and all beneficiaries (Al-Naeem, p. 79). One of the advantages that Nafham offers is that it encourages students or learners to prepare lessons on their own, in addition to providing training courses and live lectures for real-time communication between the learner or student and specialists in various fields.

- **Free Harb Website:** It is an open educational platform that offers courses in Arabic in technology fields such as programming, networking, and design (Al-Naeem, p. 79).

- **Moodle Platform:** It is an open-source learning management system that transforms the operations of educational organizations from traditional to electronic methods, allowing for the acceleration of the educational process and significantly ensuring its quality (Tarad, p. 771).

4.2. Foreign Electronic Educational Platforms:

There are many electronic educational platforms that are globally or internationally recognized and offer non-profit electronic training courses. We will mention the six most important e-learning platforms:

- **TED-Ed Platform:** The TED-Ed platform allows the creation of interactive lessons with users based on previously released videos from the site. TED-Ed enables educators to create and share lessons based on YouTube video clips, allowing users to search for video content through integrated search tools, select a video or lesson to use in creating a new lesson, and add a set of questions, notes, and content to the video (Al-Naeem, p. 79). This platform focuses on creating educational lessons in the form of video clips to facilitate lesson sharing among users of the platform.

- **FutureLearn Platform:** FutureLearn is one of the electronic educational platforms that provides free training courses from organizations and universities around the world. It was

established in December 2021 as a wholly owned company by the Open University, one of the largest universities in the United Kingdom specializing in distance learning. The platform offers a range of training courses, educational programs, and free lessons in various fields (Al-Naeem, p. 80).

- **Coursera Platform:** It is an educational website that offers online courses in several fields, including computer science, health and medicine, management and business, humanities, engineering, life sciences, mathematics, learning and teaching skills, social sciences, design and arts, programming, and more (Al-Naeem, p. 83). From this, it is clear that this platform encompasses various fields and offers educational courses online.

- **Open2Study Platform:** This platform distinguishes itself from others by using techniques that facilitate information acquisition, transforming the platform into something resembling games. It employs badges (stars) that symbolize your achievements and are kept in your profile. Additionally, the platform features sounds that are triggered when answers are provided accurately and correctly (Al-Naeem, p. 84).

- **edX Platform:** edX is an educational platform, a collaborative effort of a non-profit organization resulting from the partnership between Harvard University and the Massachusetts Institute of Technology. It covers nearly all fields and specializations. The platform aims to make education accessible to everyone, improve the process of teaching and learning both in-person and online, and enhance learning and education through research (Al-Naeem, p. 85).

- **Udacity Platform:** This platform focuses on creating online courses at affordable prices to make them accessible. Its goal is primarily directed at students to help them pursue education and enhance their professional lives (Al-Naeem, p. 87).

5. Features of Electronic Educational Platforms:

Electronic educational platforms provide numerous advantages that enhance the learning experience for both teachers and students. Among the most notable benefits is the facilitation of communication between students and teachers, allowing for direct and rapid exchange of information and inquiries through the platform. This continuous interaction helps improve student understanding and academic progress (Al-Darzi, 2020: 142). Another important feature of educational platforms is the complete privacy they provide in the exchange of information between teachers and students. The messages and tasks exchanged remain confidential, and no other student enrolled in the platform can access them, thereby enhancing the security and privacy of the educational process (Al-Darzi, 2020: 142).

In addition, the platform allows teachers to assign homework to students and submit it electronically. This facilitates the submission of assignments and the receipt of feedback in a smooth and rapid manner, thereby enhancing the efficiency of the educational process. Electronic platforms also encourage collaboration between students and teachers, or even among students themselves, in completing assignments, which fosters a spirit of cooperation and academic interaction (Al-Darzi, 2020: 142). Additionally, platforms help save time and effort for teachers by allowing them to publish study materials, files, and announcements simultaneously for all students. This enables teachers to manage their resources more efficiently and provides them with more time to focus on other academic aspects (Al-Darzi, 2020: 142). On the other hand, the platform allows for recording

lectures and storing them as video files to be uploaded to the Lecture Management System. This facilitates students' access to recorded lectures, enabling them to better comprehend the content. The platform also provides the ability to control all devices used during the educational process, making it easier to manage and direct educational content effectively (Ghazi: 143). Finally, electronic platforms support the display of presentation slides (PowerPoint) with the option to add explanations and comments. Additionally, they enable the rapid playback of educational audio and video files, contributing to a comprehensive and holistic educational experience (Ghazi:143).

5.1 Concept of the Moodle System:

The Moodle platform is one of the most prominent platforms in Algerian universities and is widely used in educational institutions. The Moodle system is defined as: "An open-source digital learning management system that helps teachers provide an electronic educational environment, and can be used at both the individual and institutional levels" (Amira, 2021:17). Therefore, Moodle serves as a platform that brings together teachers and learners to interact and communicate in easy and modern ways. It is also defined as: "An open-source learning management system designed by (moodle.com), which provides an electronic educational environment and can be used at the individual level personally. The system supports 45 languages, including Arabic, and has recorded over 75,000 users since 2009 from 138 countries" (Tariq, 2014:133). This indicates that the number of Moodle users is substantial, and educational institutions continuously utilize it to facilitate communication between teachers and learners.

According to Al-Naim (p. 117), the Moodle system is one of the Course Management Systems (CMS), Learning Content Management Systems (LCMS), and also serves as a platform for electronic education. From this, we conclude that Moodle integrates electronic education with a comprehensive learning management system. The Moodle platform is defined as a software package that allows teachers to upload educational materials to a website, enabling learners to continue their education through communication and interaction with their peers and teachers to carry out collaborative tasks in innovative ways (Zamaata, 2022:7). Based on the above, Moodle can be considered one of the most important platforms that provides students with all the necessary tools for the educational process and facilitates communication between students and teachers.

The Moodle electronic platform is distinguished by several features that make it one of the most prominent e-learning systems. Its use requires the availability of a server at the institution, and it can serve a university with 40,000 students, with the system's site currently hosting 75,000 registered users. Moodle supports 45 languages and is fully Arabic-enabled, currently being used in 138 countries. Technically, the system is designed using PHP language and MySQL databases, providing instructors with the ability to choose the most suitable teaching method for the trainees. Additionally, the system supports the global standard for designing electronic courses (SCORM) (Al-Naim:119). Based on these features, it can be said that Moodle is user-friendly, cost-effective, and time-efficient, facilitating the educational process between teachers and learners.

The Moodle system is characterized by many features that contribute to enhancing the educational process and providing a variety of interactive tools. Among the most notable features is the ability to create electronic assignments and homework, where

teachers can submit tasks and receive students' reports and grades electronically. The system also provides the feature of creating discussion forums that support dialogues related to the course content, thereby enhancing interaction between students and teachers.

Additionally, the system allows for evaluation and grading according to flexible systems. Moodle also supports instant messaging through messages and email, along with providing an academic calendar to organize activities within the course. The system offers tools for polling and collecting students' responses electronically, and it can connect to social networks such as Facebook. It also allows access to the platform via smartphone applications, making it easier for users to reach the system from anywhere (Hadi, 2019: 87). Based on these features, we can conclude that the Moodle system provides all the necessary communication means and offers many capabilities that facilitate the process of e-learning.

5.2. Components of the Moodle System

The Moodle system is equipped with components that fulfill most e-learning environment requirements, as outlined by Fatima (2019, 2020). These components include various system users, such as teachers, learners, guests, and anonymous users. Course control tools allow for the management of content areas and course blocks. Administration is facilitated through blocks like login, system management, activities, and reports, among others. Content creation is flexible, allowing text pages, web pages, file uploads, and more. Additionally, standard activities encourage student participation through assignments, quizzes, forums, and other interactive tasks.

From this statement, it is clear that the Moodle system is an educational platform rich in information and interactive tools, with user-friendly components that allow students to communicate easily with their teachers. Through our exploration of various references, journals, and discussions in the field, we found a group of scholars and professors detailing the components of the Moodle system. It consists of several spaces, some used for communication and others focused on the pedagogical aspect of learning.

The Moodle platform comprises various spaces designed to foster interaction among participants in the educational process, as highlighted by Belkhatroun (2022). These include interactive communication spaces, such as dialogue management areas, discussion forums, chat rooms, and wiki spaces, which allow users to exchange ideas and opinions. Pedagogical spaces are dedicated to hosting lectures, practical assignments, and student tasks like lessons and tests. Additionally, assessment spaces provide areas for gathering feedback and improving teaching methods, without directly evaluating the learners themselves. Together, these spaces enhance engagement and collaboration in the learning environment.

5.3 Using the Moodle System

On the system's website, there is a guide on how to use this platform by both teachers and students. Below, we will outline how to place a course on the platform (Al-Naim: 122-123).

-Creating and Managing the Course:

Creating and managing a course includes several important steps, such as adding and editing courses. Courses can be classified into literary and scientific categories, with the ability to add courses that belong to each category. The course interface consists of elements like the navigation bar, editing tools, blocks, and the content area. Additionally, the course includes a summary, which is a brief description of the curriculum or subject matter displayed to students or visitors upon entering the main page. The system also allows for the creation of a glossary that includes definitions for all terms found within the course to facilitate understanding. This glossary is divided into a main glossary set up by the instructor and a secondary glossary that students can contribute to. Furthermore, the system allows for the addition of users to the course, where the system administrator defines their roles, whether they are teachers or students. Finally, the setup includes the creation of essential course elements, such as a table of contents and the organization of the course structure.

-Types of Educational Resources and How to Link Them to the System

The educational resources available in the Moodle system include several types, such as uploading various files like presentations (PowerPoint), video and audio files, images, as well as Excel and Word documents, and Flash files. A plain text page can also be created that includes text without any formatting or images, or a webpage can be prepared with advanced formatting, including different types and colors of fonts, images, and icons, formatted similarly to Word or HTML. Additionally, content can be linked to an existing file in the course files area, whether it be an audio file, image, video, or PDF, allowing students to access these files. Moreover, content can be linked to an external website via an internet link, or display files available in folders within the course area, including main folders that contain all files accessible to students. The electronic course (SCORM) is a system that allows for the packaging of course content into a single bundle for easy transfer and exchange between e-learning programs. Lastly, designing and managing the course forum provides an asynchronous communication method, where students and teachers interact through the available online discussion forums.

-Submitting and Receiving Assignments and Tasks

This area serves as a tool that allows students to submit the assignments required by the teacher. The teacher can also prepare the course agenda and monitor student activities, as they can add new events for each course to serve as a work plan for the course. Additionally, reports enable the teacher to track student engagement with course activities and assess their performance (Al-Naim: 124-125).

-Communication Methods with Students and Building Surveys

The methods of communication with students and building surveys through the Moodle system are numerous. Chat is one of the most important real-time tools used by teachers to communicate with learners. Meanwhile, the survey feature allows the teacher to present a specific topic through a question that includes multiple-choice answers for voting, helping to evaluate students' attitudes toward thinking and learning. The teacher can also use the multiple-choice feature to pose a single question in a multiple-choice format, allowing students to read the question and select the appropriate answer.

Additionally, the forum and workshop provide an environment for students to evaluate each other's work, where a student presents their work for review by another peer within an organized framework based on criteria set by the teacher. Based on the above, it can be said that the success of using the Moodle system relies on the interaction of both teachers and students by following effective means and methods.

Conclusion

In conclusion, it can be said that technological advancements and electronic learning platforms have significantly contributed to reshaping traditional education systems, especially in light of the challenges posed by the Covid-19 pandemic. These platforms have managed to provide an interactive and comprehensive learning environment, enabling students to easily access educational content without constraints related to time or place, while considering the individual differences among learners. Additionally, these platforms have facilitated enhanced interaction between teachers and students and have developed new assessment methods based on continuous performance monitoring. Moreover, these platforms have supported distance education, leading to improved educational outcomes and providing more flexible learning opportunities that align with current requirements. There remains an ongoing need to develop these tools and platforms to ensure their maximum benefit in the future, especially with the rapid changes in technology and education. Thus, we can conclude that electronic learning, through its various platforms, is an effective and integrated means to enhance and develop education, making it more interactive and inclusive for different segments of society.

References

- Abdul Al-Naeem, R. (2016). *Educational platforms and available educational courses online*. Dar Al-Uloom for Publishing and Distribution.
- Al-Bawi, I., & Ghazi, A. B. (2019). The effect of using the educational platform Google Classroom on the achievement of students in the computer department for the subject of image processing and their attitudes towards e-learning. *International Journal of Research in Educational Sciences*, (2).
- Al-Darzi, W. B. M. (2020). The impact of utilizing the electronic platform based on Easy Class website on developing reflective thinking and engagement in learning among students of the Faculty of Education at the University of Hail. *Journal of the Faculty of Education*, (111), July.
- Belkhout, M. (2021). The trend towards using the Moodle platform for e-learning at Algerian universities in light of health crises: Advantages and services. *Linguistics and Translation*, 2(3), October.
- Dhamani, F. (2020). The uses of university students of electronic educational platforms Moodle and the achievements realized from it. Master's thesis in Communication and Public Relations, supervised by Fatoum Balkabi.
- Fawzan, N., & Tarad, A. (2020). E-learning through electronic platforms and social networks. *Al-Miayar Journal*, (52).
- Ghazi, A. B., & Al-Bawi, I. (n.d.). The effect of using the educational platform Google Classroom on the achievement of students in the computer department for the subject

of image processing and their attitudes towards e-learning. *International Journal of Research in Educational Sciences*.

Mohammad, A. H., & Hadi, E. J. (2019). The impact of using the e-learning platform MOODLE on the level of students in the Department of Information and Libraries: An experimental study. (87).

Selima, Q., & Amira, S. (2021). The reality of benefit from using the Moodle system in distance education from the perspective of students in the Department of Social Sciences, Qusantina University 2. *Studies in Development and Society Journal*, 3, October.

Tarek, A. R. (2014). *E-learning and virtual education: Global trends*. Arab Group for Training and Publishing.

Zaamaata, A. (2022). The Moodle platform and its role in teaching the Arabic language remotely at Algerian universities: Reality and aspirations. *Comparative Journal in Education*, 3(03), July.

Attestation de publication

Soumission 10/09/2024

Publication : 01/12/2024



MÉDIAS EN LANGUES BÉNINOISES ET PROMOTION/VALORISATION DES LANGUES NATIONALES : UN TANDE

Zakiath BONOU-GBO

Université d'Abomey-Calavi

Ecole Nationale des Sciences et Techniques de l'Information
et de la Communication, Bénin

ORCID iD : 0009-0009-0503-9848

bzakiath@gmail.com

&

Maurel AYENA

Université d'Abomey-Calavi

Département des Sciences du Langage
et de la Communication, Bénin

ORCID iD : 0009-0004-5756-279X

Résumé : Le Bénin est un pays multilingue avec une soixantaine de langues dont peu sont relativement aménagées. Ces dernières sont toutefois présentes dans la plupart des médias du pays : notamment les radios et télévisions. L'on se demande si cette situation peut aller en faveur de la promotion des langues nationales ou le contraire. L'analyse des données recueillies par recherche documentaire et d'entretiens montre que malgré les indifférences et le manque d'intérêt à bien de niveaux, des médias béninois (radios et télévisions) s'efforcent quotidiennement de faire vivre les langues béninoises à travers de nombreuses émissions animées par les journalistes de la division "langues nationales". Toutefois la visibilité des médias en langue reste encore moindre par rapport à la division en français. De même les sections langues nationales font face à des difficultés d'ordre linguistique et sociolinguistique. En effet, elles sont confrontées aux problèmes liés à des questions d'orthographe, de phonétique / phonologie, de famille de langue et surtout de terminologie. La promotion des langues nationales grâce à une politique et un aménagement linguistique adéquat offrira des solutions aux nombreux problèmes des médias en langues qui sont par ailleurs des canaux incontournables en vue de la mise en lumière de celles-ci.

Mots-clés : langues nationales ; médias ; promotion ; valorisation

MEDIA IN BENIN LANGUAGES AND PROMOTION/VALUATION NATIONAL LANGUAGES: A TANDEM

Abstract: Benin is a multilingual country with some sixty languages, few of which are relatively developed. However, the latter are present in most of the country's media. The question is whether this situation is conducive to the promotion of national languages, or whether the opposite is true. Analysis of the data gathered through documentary research and interviews shows that despite indifference and lack of interest at many levels, the Beninese media make daily efforts to bring Beninese languages to life through numerous programs hosted by journalists from the "national languages" division. However, the visibility of the language media is still lower than that of the French division. The national languages sections also face linguistic and sociolinguistic difficulties. They are faced with problems relating to spelling, phonetics/phonology, language families and, above all, terminology. The promotion of national languages through an appropriate linguistic policy and planning will offer solutions to the many problems of the language media, which are essential channels for highlighting these languages.

Keywords : national languages ; media ; promotion ; development

Introduction

Les médias sont selon Barbier et Lavenir (1996), « tout système de communication permettant à une société de remplir tout ou une partie des trois fonctions essentielles de la conversation, de la communication à distance des messages et des savoirs et de la réactualisation des pratiques culturelles et politiques ». Au Bénin, ils sont en français et en langues nationales. En effet, la constitution du 11 décembre 1990 en son article 11 autorise l'usage des langues nationales aux côtés du français langue officielle et de l'administration. Ce timide statut juridique n'a aucunement favorisé le développement des langues locales. Pire, aujourd'hui, l'expérimentation en vue de leur introduction dans le système éducatif a été suspendue pour faire place à l'anglais dès le cours primaire. Malgré les indifférences et le manque d'intérêt à bien de niveaux, des médias béninois (radios et télévisions) s'efforcent quotidiennement de faire vivre les langues béninoises. Néanmoins, l'on se demande quel peut en être leur réel impact sur le développement des langues nationales au Bénin. Peuvent-ils les sortir de leur ornière ? En quoi l'aménagement des langues locales peut être avantageux pour les média ? La réponse à nos différentes questions nous amène à formuler notre hypothèse comme suit : les médias peuvent être à la base du développement des langues béninoises. L'objectif poursuivi par cette recherche est d'étudier l'impact des médias sur le développement des langues nationales. Spécifiquement, il s'est agi de faire l'état des lieux des langues au sein des radios et télévisions béninoises dans un premier temps ; et de démontrer qu'il existe un tandem entre les médias en langues et le développement des langues béninoises pour finir.

0.1 Méthodologie de la recherche

Pour mener à bien cette recherche, nous avons fait de la recherche documentaire en visitant les centres de documentation spécialisés à savoir la bibliothèque de l'Ecole Nationale des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication (ENSTIC), de l'Institut National de Linguistique Appliquée (INALA) et des entretiens semi-directifs. En effet, nous avons échangé avec trois informateurs. Le premier est un ancien journaliste en langue nationale gun à l'office de Radiodiffusion et Télévision du Bénin (ORTB), le deuxième est un journaliste de la radio Bénin Alafia et le troisième informateur est le chef programme d'un groupe de presse privée. Des données ont donc été recueillies à travers des questionnaires et guide d'entretien, ce qui a facilité une analyse et une discussion assez fluide.

0.2 Cadre théorique

Au plan théorique, nous avons opté pour la théorie de Harold Lasswell cité par Bérepa (2019). Selon Bérepa (2019), la théorie fonctionnaliste de la communication de masse s'est nourrie des concepts suggérés par Robert Merton (1953) et s'est répandue à partir de l'interprétation de Charles Wright qui s'est aussi appuyé sur les travaux d'Harold Lasswell. C'est un courant de pensée qui pose comme postulat que la société est un système, un ensemble d'éléments liés, incluant les médias eux-mêmes considérés comme sous-système. De ce point de vue les masses médias ont pour mission principale la satisfaction des besoins de cette même société dont elles en sont un des éléments. Dans cette perspective, Lasswell, l'un des pionniers de ce courant distingue trois (03) fonctions principales de la communication des médias qui sont : la surveillance de l'environnement ; la mise en relation des parties de la société dans leur réponse à l'environnement ; la transmission de l'héritage social d'une génération à l'autre.

Toujours pour Bérépa (2019) « La fonction *surveillance* correspond selon le chercheur à la collecte, au traitement et à la mise à disposition du public des nouvelles. La mise en relation, comme fonction, est l'étape de l'interprétation de l'information, interprétation souvent suivie de prescriptions de conduites. Enfin par fonction de transmission d'héritage social, Lasswell entendait assimilation des gens vivant dans une société, ce que Wright appelle plutôt processus de socialisation». Abraham Moles (1965), cité par Balle F. (1988), considère la façon dont les « mass media » transforment la culture moderne en présidant à la circulation et au renouvellement permanents des idées. Celles-ci, qu'il appelle « culturèmes », suivent un circuit dont l'élément moteur est constitué, désormais, par les médias. Ces derniers, en un sens, constituent « le système qui systématise la culture. » Pour Gbaguidi J-E. (2008), l'accent est ainsi mis par différents chercheurs sur le rôle des médias dans le fonctionnement de la société de nos jours. Les médias rendent lisibles les aspirations, les occupations et les préoccupations de la société, et visibles les acteurs agissants individuellement ou en réseaux.

1. Présentation des données

De nos lectures et entretiens, nous avons recueilli des données que nous présentons en quatre points.

1.1 *Du paysage de la presse au Bénin*

La loi n°97-010 du 20 Août 1997 qui libéralise le secteur de l'audiovisuel, a ouvert la voie à la création de dizaines de sociétés de radiodiffusion privées au Bénin, et a établi la diversification de la propriété au-delà de l'État. Par conséquent, le Bénin est pleinement couvert sur le plan médiatique, surtout avec les avancées en matière de numérique. Du nord au sud, de l'est à l'ouest, on note la présence de chaînes radios (communautaires, régionales, nationales ou privées) et télévisions et même des organes de presse (un peu plus concentrés dans la capitale économique). Ainsi, selon MSF (2022), les chaînes radios sont au moins 70 dans le pays. De même, il existe une quinzaine de chaînes de télévision opérant aux côtés des médias audiovisuels d'Etat, regroupés au sein de l'Office de Radiodiffusion et Télévision du Bénin (ORTB). Par ailleurs, le Bénin compte une centaine de journaux dont le quotidien d'Etat fondé en 1969, *La nation* et d'autres titres privés (*Le Matinal*, *Fraternité*, *La Nouvelle Tribune*...). Toutefois, l'on note que dans toutes les chaînes ou stations, il existe une division "langues nationales ; exception faite à la radio Bénin Alafia (deuxième station publique d'envergure nationale) qui émet entièrement en langues béninoises (18 langues). Il faut rappeler que le Bénin est un pays marqué par une diversité linguistique : Capo B.C.H. (2009 : 62) estime à 63, le nombre de langues qui y existent. Toutefois, il faut préciser, en ce qui concerne la presse écrite, qu'il n'existe pas encore officiellement de journaux en "langues nationales". Par ailleurs, les langues que regroupe la division "langues nationales" sont choisies généralement par le promoteur en fonction du ou des ethnies dominantes de la zone, de la commune ou de la région et de la puissance financière de l'organe de presse (surtout en ce qui concerne les services privés).

1.2 De la question des émissions

Les émissions en langues nationales sont diverses et variées. Il s'agit des animations qui mettent en lumière les chansons et rythmes musicaux de la localité : « Les médias popularisent et font revivre de nombreux chanteurs autochtones de musiques traditionnelles et modernes, pour ceux qui continuent de développer leur talent. » (Aikpo, 2014). Nous pouvons mentionner aussi les informations (journal, revue de presse) qui mettent les populations au parfum de l'actualité communale, départementale, nationale ou internationale ; des productions tels que les magazines et documentaires qui valorisent de nombreuses réalités endogènes ; des émissions de sensibilisation et d'éducation qui abordent des thématiques variées, retenant l'attention du citoyen lambda ; des émissions ludiques et même des émissions sportives. Aujourd'hui, des matchs sont commentés en direct en langues nationale (fon, gun, gen, aja, yoruba, baatonum, ditamari, saxwè) sur la Radio nationale.

1.3 De l'autonomie et de la notoriété des divisions "langues nationales"

Si à la création d'un média les divisions "langues nationales" sont quasiment dépendantes (et même absentes parfois), elles gagnent de plus en plus en autonomie vis-à-vis de la division française en ce qui concerne la production, la collecte et le traitement de l'information. Toutefois, la situation n'est pas la même selon le type de station ou de chaîne. Les médias publics et communautaires sont parvenus à dissocier un tant soit peu la section "langues nationales" de celle française. En effet, des efforts sont faits pour réduire le commentaire d'images et privilégier l'enrobé. Les journalistes de la division "langues nationales" sont libres de créer du contenu conformément à un planning préétabli. La plupart des radios et télévisions privées sont un peu en retard dans ce sens en raison de la politique du promoteur et surtout des moyens financiers et du déficit en matériel. Enfin, les préjugés à l'endroit des journalistes en langues nationales disparaissent progressivement du fait de leur qualité intellectuelle et de la prise de conscience progressive de la nécessité de préserver le patrimoine culturel béninois. Les langues nationales se sont imposées à toutes les chaînes et stations radios. En effet, ces dernières ne peuvent pleinement remplir leurs fonctions en adoptant uniquement le français comme médium. L'on les retrouve lors de la retransmission en direct d'événements majeurs (le défilé du premier août par exemple). La division "langues nationales" est fortement sollicitée pendant les périodes électorales, lorsqu'il s'agit de vulgariser les décisions ou les actions gouvernementales. Ainsi, avec la présence de la division "langues nationales", la télévision et surtout « la radio fait le lien entre le rural et l'urbain, entre les populations alphabétisées et illettrées, francophones et locutrices des langues nationales », comme le dit Sylvie Capitant (2008 : 209).

1.4 Des difficultés

La principale difficulté de la division "langues nationales" est la question de la terminologie. Les journalistes doivent désigner des réalités, nommer des choses anciennes ou nouvelles qui ne faisaient pas partie du quotidien des anciens locuteurs. Les lexiques de ces langues montrent leur limite dans de nombreux domaines. Les journalistes font le plus souvent recours à l'emprunt systématique ; ce qui devrait être la dernière solution à envisager. Ceux qui optent un effort de traduction n'y parviennent pas toujours, proposant ainsi des termes approximatifs et ou contradictoires. Ils ne sont tout simplement pas des terminologues, mais des journalistes. Les revues de presse en langues nationales illustrent

bien ce constat. Puisqu'il n'existe pas encore de presse écrite en langues nationales, les journalistes procèdent à traduction simultanée d'une sélection de journaux rédigés en français. L'on assiste donc à « une sorte d'observatoire des interférences et de fréquents phénomènes d'alternance du français avec le fon et d'autres langues nationales » Assogba, 2015 : 66).

2. Analyse des données

Grace aux divisions "langues nationales", les médias béninois assument pleinement les fonctions identifiées par Harnold Lasswell. En effet, en français et dans de nombreuses langues nationales du Bénin, les médias rassemblent et traitent des informations que la société doit connaître sur les besoins, les menaces et les perspectives auxquelles elle doit faire face. En témoignent les émissions de sensibilisation sur les menaces et la sauvegarde de l'environnement. Comme le dit Aikpo (2014) :

Avec les langues nationales, à la radio comme à la télévision, les populations reçoivent mieux qu'auparavant des formations. Elles sont sensibilisées sur plusieurs phénomènes sociaux comme les maladies, la famine, la sécheresse et l'inondation. Désormais, sur les antennes béninoises, des émissions passent sur les moyens de lutte et de prévention de telles ou telles maladies. »

Aikpo (2014 : 161)

De même, les médias interprètent l'information et font des recommandations face aux événements rapportés, notamment l'organisation du pouvoir, des responsabilités, des lois. C'est à travers la vulgarisation des lois votées à l'assemblée nationale, des décrets et arrêtés pris par le pouvoir local ou national, des grogues ou des émissions interactives sur la gestion des dirigeants ou des difficultés auxquelles sont confrontées les populations. C'est ce que prouve Aikpo (2014) lorsqu'il écrit que

Pour être efficaces, les médias empruntent les canaux des langues des populations pour leur faire toucher du doigt les réalités qu'elles vivent de la part des gouvernants et les amènent à réagir par des revendications, des ripostes et des refus d'obtempérer. Diverses émissions sont passées pour des dénonciations, les unes sous l'apparence de divertissement et de fiction comme les émissions « Koxami » et « Bêbête info » sur la radio Planète, les autres sous forme d'émissions interactives amenant les auditeurs à intervenir en direct sur les faits divers, des propos d'invités et sur un sujet d'actualité posé par le journaliste en langue nationale [...].

Aikpo (2014 : 164)

Par ailleurs, les médias en langues nationales transmettent l'héritage social, la langue, la culture, les valeurs et savoirs des ancêtres à la nouvelle génération. Ainsi, « les langues nationales, dans les médias, constituent aussi un outil de formation des identités individuelles et collectives, à une époque où la perception qu'a l'homme de sa place dans le monde est médiatisée de façon croissante par l'image et le son. » (Aikpo, 2014 : 161)

2.1 Nécessité d'une politique linguistique sectorielle

L'utilisation des langues nationales comme médium au sein des médias oblige ceux-ci à une étroite collaboration avec les spécialistes des langues notamment les linguistes. Il

n'est pas seulement question de tenir compte de la majorité pour choisir la ou les langues de la division des langues nationales puisqu'une langue peut être minoritaire et avoir un potentiel économique, sociale inimaginable. Encore que les langues minoritaires ont le plus besoin d'attention pour leur sauvegarde. De plus, en présence de variantes et de langue standard, il faut opérer un choix. Par conséquent, le choix des langues nécessite une politique linguistique digne du nom. En effet, selon Boyer (2010) une politique linguistique peut :

[...] concerner telle langue dans ses formes : il peut s'agir alors d'une intervention de type normatif (visant, par exemple, à déterminer une forme standard, à codifier des fonctionnements grammaticaux, lexicaux, phonétiques..., ou encore à modifier une orthographe, etc., et à diffuser officiellement les [nouvelles] normes ainsi fixées auprès des usagers) [...] concerner les fonctionnements socioculturels de telle langue, son statut, son territoire, face aux fonctionnements socioculturels, au(x) statut(s), au(x) territoire(s) d'une autre/d'autres langue(s) également en usage dans la même communauté, avec des cas de figures variables (complémentarité, concurrence, domination, etc.).

Boyer (2010 : 68)

Chaque média doit avoir sa politique linguistique qui soit en lien avec la politique linguistique nationale et de chaque communauté linguistique. C'est le cas des médias publics du Québec selon Remysen (2010 : 125) « Conscients de leur rôle de « gardiens » et de « promoteurs » de la langue, les médias publics consentent à déployer des efforts considérables pour surveiller la qualité de la langue utilisée en ondes, ce qui est plutôt exceptionnel dans le paysage audio-visuel. [...] Dans le cas de la SRC et de la VRT, plusieurs initiatives sont destinées à assurer la qualité de la langue ou à encadrer les pratiques langagières du personnel. »

2.2 Nécessité d'une recherche terminologique

Les médias en langues suscitent la recherche dans les langues et par ricochet leur développement. Comme l'explique Bada (2009) :

Toute activité humaine dépend du langage, entendu au sens large de communauté de moyens de communication, de compréhension entre celui qui émet la signification et celui qui la reçoit. Toute activité se base sur un transfert de signification qui s'effectue au moyen du langage et donne naissance à une terminologie complète, [...].

Bada (2009 : 93)

Les divisions "langues nationales" ne sont pas encore prêtes pour réaliser un certain type d'émissions, notamment dans le domaine du numérique, de la médecine moderne, des TIC, de la robotique, de l'environnement de la mécanique et bien d'autres domaines, faute d'un déficit terminologique. C'est donc l'enjeu majeur et le défi à réaliser. Les difficultés orthographiques doivent se résoudre avec la contribution des linguistes et d'autres spécialistes en fonction des domaines. Ainsi, « la création des termes techniques et scientifiques est une œuvre très complexe, qui exige une étroite et amicale collaboration entre le linguiste et le technicien. », selon Boulanger op.cite Bada (2009 : 97).

La question de la terminologie est d'une importance capitale. C'est pourquoi déjà en 1999, le projet "Langues nationales et médias" avait pour objectifs dans un premier temps de former

des agents radio-télévision (journalistes, présentateurs, agents d'émission éducatives) en : - techniques de la compréhension et du langage radio. Cette formation est orientée vers les techniques du journalisme et ou de la présentation radio ; les méthodes de la traduction et les connaissances des mécanismes et spécificités de la langue nationale. L'atteinte de cet objectif constituerait un départ pour le développement des recherches lexicographiques, terminologiques ; notamment en ce qui concerne le vocabulaire de l'information et les propositions pour des orthographe pratiques en liaison avec le projet "lexiques spécialisés" et les articulations discursives. De plus, une coordination serait plus efficace entre les secteurs de la presse, de la radio et de la recherche linguistique, de l'éducation et de l'alphabétisation.

Le second objectif quant à lui met l'accent sur le fait que le développement des langues nationales dans les médias n'est véritablement possible que grâce à une collaboration avec divers secteurs, notamment celui de la recherche linguistique. La question de la terminologie est un véritable enjeu pour la crédibilité des médias en langues nationales puisqu'ils sont canaux de découverte, d'apprentissage ou de perfectionnement linguistique pour certains auditeurs ou téléspectateurs. En outre, pour une bonne compréhension de certaines décisions, de certains faits ou phénomènes sociaux, il faut une terminologie appropriée.

3. Discussion

Le développement des langues nationales béninoises est un facteur clé pour l'émergence du pays. Comme le dit Amedegnato (2014 : 333) « Toutes les langues peuvent servir au développement. Les langues africaines ne sauraient faire exception. En fait, l'exclusion de ces dernières des sphères institutionnelles de la vie constitue l'une des causes majeures du sous-développement du continent ». Ainsi,

Dans le contexte actuel de mondialisation, il s'avère impérieux pour toute communauté, afin de ne pas se marginaliser, d'être ouverte aux innovations technologiques et culturelles. Mais ces communautés ne peuvent, au départ, que s'appuyer sur leurs ressources logistiques disponibles. Et sur ce point, les langues se présentent comme des outils, des instruments incontournables de vie mondialisée.

Wamba (2006 : 136)

C'est pourquoi de nombreuses initiatives sont prises en vue de leur promotion et de leur valorisation. L'une des plus importantes est celles des médias (radios et télévisions) publics et privés. Les promoteurs de radios et de télévisions privées et les autorités des chaînes publiques ont pris conscience de la nécessité de miser sur les langues nationales pour améliorer leur visibilité, gagner davantage d'auditeurs et se faire une santé sur le plan économique. Par exemple la radio Atlantique FM, deuxième station radio publique après la radio nationale qui a été créée pour n'émettre qu'en français a dû revoir ses objectifs en insérant dans sa grille quelques langues nationales. Il est donc clair que les médias en tant que quatrième pouvoir, comme nous le disons au Bénin, et par leur capacité à toucher un très grand nombre d'auditeurs, constituent un moyen efficace pour la promotion des langues nationales béninoises. A ce propos, Amedegnato (2014 : 343) écrit : « consacrer du temps médiatique aux langues, par voie de radio, télévision et internet, permet d'accroître leur attractivité et leur modernité ».

Par ailleurs, il est important que la promotion des langues nationales ne se limite pas à l'oralité, c'est-à-dire à la presse audiovisuelle. L'absence de la presse écrite en langues

nationales montre encore une fois le problème épineux des langues nationales au Bénin et qui constitue un défi majeur pour tous : la littérature écrite. En effet, « écrire dans une langue africaine constitue, dans la plupart des cas, un acte d'engagement qui vise à légitimer et à promouvoir cette langue » (Hecquet, 2020 : 4). C'est pourquoi les efforts consentis au niveau des télévisions et radios doivent l'être également au niveau de la presse écrite. L'existence d'une presse écrite en langues nationales permettra aux locuteurs d'accéder à des informations de première main et non à travers exclusivement la revue de presse en langues nationales très prisée par les populations. En effet, « N'en déplaise aux "puristes" et autres gardiens de la normativité, les revues de presse en Fon-gbé ou dans d'autres langues nationales se développent et connaissent un relatif succès auprès des auditeurs » (Assogba, 2015 : 73). De même, la présence de journaux en langues nationales dans les kiosques va susciter chez les locuteurs le besoin de s'alphabétiser puisque très peu de ceux qui parlent les langues nationales savent les écrire. Une presse écrite en langues nationales peut susciter aussi un aménagement linguistique (« ensemble, quelle qu'en soit la dimension, des actions entreprises et réalisées sur la/les langues dans les pays concernés » (Adjera, 2020)) et une politique linguistique. La politique linguistique au niveau des médias n'est qu'une politique linguistique sectorielle qui doit tenir compte d'une politique linguistique nationale. Malheureusement, il n'existe pas une véritable politique linguistique au Bénin, même s'il existe de nombreuses actions posées ou réalisées en vue de la promotion des langues nationales. En effet, ces dernières, qu'elles soient minoritaires ou majoritaires, n'ont ni un statut clair, ni une fonction bien définie. C'est ce que déplore Adjera (2020) quand il conclut à partir d'un état des lieux ce qui suit :

« La politique linguistique au Bénin est tout sauf une politique de développement comme nous l'avons souligné supra, mais elle est performative. Une politique linguistique performative est une politique qui, sans jamais rejeter la politique coloniale, conserve la langue de l'ex-colonisateur en modifiant son rapport aux autres langues nationales. Cette disposition de modification est généralement inscrite dans la Constitution. Le Bénin a fait l'option du renforcement de la politique coloniale en inscrivant dans sa Constitution, en son article premier, alinéa 5 : « la langue officielle est le français ». L'inscription de l'État béninois dans des orientations de développement l'obligerait à modifier cette disposition constitutionnelle. ».

Il y a par conséquent encore travail à faire de part et d'autre afin que nos rayonnent au même titre que les langues étrangères. Ainsi, les sections langues nationales doivent faire preuve de plus de créativité et d'ingéniosité pour susciter davantage l'engouement des populations (enfants, jeunes, adultes) vis-à-vis des programmes en langues nationales comme c'est le cas avec les revues de presse.

Conclusion

En dehors de la presse écrite, les langues nationales sont présentes dans tous les médias audiovisuels du Bénin, même si les programmes en français sont largement plus nombreux. Par conséquent, les médias en langues nationales sont ou peuvent devenir un laboratoire linguistique pour la formation et l'évolution des langues béninoises. Ils sont source de vitalité linguistique de promotion et de valorisation de ces langues. A ce titre, ils ont besoin de prendre appui sur une politique linguistique et un aménagement linguistique digne du non qui prenne en compte l'ensemble des langues nationales. Par ailleurs, l'analyse

des données recueillies et leur discussion corroborent notre hypothèse selon laquelle les médias peuvent être à la base du développement des langues béninoises. Il existe, en effet, un tandem entre les médias en langues et le développement des langues béninoises.

Dans un contexte où les populations sont conscientes de la nécessité faire usage de leur langue au risque de la voir disparaître, l'apport des médias est salubre et mérite d'être encouragé.

Références bibliographiques

- Adoun, H. R. W. & Awoudo, K. F., 2013, Les organes audiovisuels publics en Afrique : Bénin, Initiative de la Société Ouverte pour l'Afrique Occidentale (OSIWA), 113
- Adjeran, M., 2020, « Politique linguistique au Bénin pour une contribution au développement national » in Langues, linguistique et développement en milieu francophone. Des terrains africains, Giovanni Agresti et Françoise Le Lièvre, *Repères DoRiF* n° 21 *DoRiF Università, Roma*.
- Agence de coopération culturelle et technique : programme de coopération linguistique, 1983, Projet "Langues nationales et media", <http://archives.au.int/handle/123456789/6286>
- Aikpo H. Paul, 2014, Influence des langues nationales dans la presse au Bénin, Docplayer.
- Amedegnato S. Ozouf, 2014, « Les langues africaines, clé du développement des Etats subsahariens », in le français et les langues partenaires : convivialité et compétitivité, édité par Musanji Nglasso-Mwatha, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 331-346.
- Assogba Henri, 2015, « La revue de presse radiophonique en langue nationale du Bénin » in Les médias au Maghreb et en Afrique subsaharienne, pp. 63 -75
- Bada M. Dominique, 2009, « Développement et adaptation des langues béninoises aux savoirs modernes », Langues et politiques de langues au Bénin, Préface de Olabiyi B. J. YAI, SC de Toussaint Y. Tchitchi, pp89-104.
- Barbier Frédérique et Berjho Lavenir Catherine, 1996, Histoire des médias de Didérot à internet, Paris, Armand Colin, 352p.
- Berepa Ousmane, 2019, « Le développement de la communication à la base comme condition de la participation de la population à la gouvernance locale : cas de la commune de Nikki au Nord-Bénin », Thèse de doctorat de l'Université d'Abomey-Calavi, 299p.
- Boyer, H., 2010, « Les politiques linguistiques » in *Mots. Les langages du politique*, (94) [En ligne], consulté le 16 février 2024 sur URL : <http://journals.openedition.org/mots/19891>
- Capitant Sylvie, 2008, « La radio en Afrique de l'Ouest, un « média carrefour » sous-estimé ? L'exemple de Burkina Faso », *Réseaux* 4 (n° 150), pp189-217.
- Capo, Hounkpati. B. C., « Typologie et classification des langues béninoises : un point », Langues et politiques de langues au Bénin, Préface de Olabiyi B. J. YAI, SC de Toussaint Y. Tchitchi, pp57-74.
- Hecquet Vincent, « Ursula BAUMGARDT (dir.), 2020 Littératures en langues africaines. Production et diffusion », *Cahiers d'études africaines* [En ligne], 237 |, mis en ligne le 15 mars 2020, consulté le 22 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/etudesafricaines/29432> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/etudesafricaines.29432>

- Remysen Wim, 2010, « La politique linguistique des médias publics au Québec et en Flandre : de quelle conception de la langue est-il question ? », Hétérogénéité et homogénéité dans les pratiques langagières : mélanges offerts à Denise Deshaies, sous la direction de Wim Remysen et Diane Vincent, Québec : Presses de l'Université de Laval, 115-150.
- Wamba R. Sylvie, 2006, « Problématique des langues et question de développement en Afrique francophone subsaharienne » in Nouvelles Etudes Francophones, Vol. 21, No 2, University of Nebraska Press, PP. 136-148.

Attestation de publication

Soumission 10/09/2024

Publication : 01/12/2024



L'ART DE LA TRADUCTION : EN QUOI CONSISTE-T-IL ?

Aliou OUROSAMA

Université Omar Bongo de Libreville
Centre d'Étude et de Recherche du
Monde Anglophone (CERMA)
B.P : 13131, Libreville, Gabon
ORCID iD : 0009-0006-9201-8831
issofaliou@gmail.com

Résumé : La traduction est une forme de médiation interethnique par laquelle les locuteurs de langues différentes échangent des informations en conservant des équivalences sémantiques et stylistiques parce que si le style change, le sens change aussi en raison de l'union indissociable entre les deux. La traduction est un outil de communication qui facilite la médiation intralinguistique et interculturelle entre des personnes d'origine et de coutumes différentes au moyen d'expressions linguistiques, graphiques et artistiques aussi bien que des comportements, gestes et signes. La finalité de la traduction est donc tout simplement ce que la traduction vise : l'intercompréhension entre les gens de langues différentes. Lorsque les gens parlent ou écrivent, ils sont influencés par leur culture, c'est-à-dire par la façon dont ils disent ou font les choses dans leur milieu social, d'où la nécessité de grandes acculturations et d'expériences du traducteur. Pour bien traduire la culture est essentielle mais d'autres éléments comme l'imagination profonde, la connaissance cognitive, le sixième sens entre le plus souvent en jeu. La traduction devient très difficile quand dans un texte, le traducteur rencontre un mot, une expression ou une phrase se référant à un concept inexistant dans sa culture. L'exercice de traduction se fait en respectant les règles syntaxiques et linguistiques. Aucun texte n'est facile à traduire ; le traducteur doit donc maîtriser la langue de sa spécialisation et lire le plus de documents possibles ; lire attentivement le texte à traduire et utiliser tous les outils nécessaires pour surmonter les éventuelles difficultés pouvant engendrer des zones d'ombres. Toutefois, en cas d'intraduisibilité, il procède par l'adaptation- procédé de transmission des expressions complexes liées à la culture. Ainsi, pour comprendre un texte afin de la traduire, le traducteur doit faire des suppositions sur le monde possible auquel il appartient. Au cas où le message source n'est pas claire, la traduction doit se baser sur des conjectures. Linguistiquement et culturellement, un texte est une jungle où un locuteur autochtone attribue plus ou moins avec garantie un sens acceptable aux termes qu'il utilise.

Mots-clés : Traduction, texte, traducteur, culture, langue

THE ART OF TRANSLATION: WHAT IS IT EXACTLY?

Abstract: Translation is a form of interethnic mediation by which speakers of different languages exchange information while maintaining semantic and stylistic equivalences because if the style changes, the meaning also changes due to the inseparable union between the two. Translation is a communication tool that facilitates intralinguistic and intercultural mediation between people of different origins and customs by means of linguistic, graphic and artistic expressions as well as behaviors, gestures and signs. The purpose of translation is therefore simply what translation

aims at: mutual understanding between people of different languages. When people speak or write, they are influenced by their culture, that is, by the way they say or do things in their social environment, hence the need for great acculturations and experiences of the translator. To translate well, culture is essential but other elements such as deep imagination, cognitive knowledge, the sixth sense most often come into play. Translation becomes very difficult when in a text, the translator encounters a word, an expression or a sentence referring to a concept that does not exist in his culture. The translation exercise is done by respecting the syntactic and linguistic rules. No text is easy to translate; the translator must therefore master the language of his specialization and read as many documents as possible; read the text to be translated carefully and use all the necessary tools to overcome any difficulties that may cause gray areas. However, in case of untranslatability, he proceeds by adaptation - a process of transmitting complex expressions related to culture. Thus, to understand a text in order to translate it, the translator must make assumptions about the possible world to which it belongs. When the source message is not clear, the translation must be based on conjectures. Linguistically and culturally, a text is a jungle where a native speaker attributes more or less with guarantee an acceptable meaning to the terms he uses.

Keywords: Translation, text; translator, culture, language.

Introduction

La traduction, l'art de transmettre un message d'une langue source vers une langue cible est définie de différentes manières par de différents théoriciens. Définitions qui peuvent faire objet d'appréciations subjectives. Outil de communication par excellence, la traduction a toujours facilité la médiation interlinguistique et interculturelle entre des personnes d'origines et de coutumes différentes. Mais comment peut-on procéder pour résoudre le problème de culture et d'intraduisibilité dans la traduction ? Les différentes cultures des divers peuples rendent complexe l'exercice de la traduction. Dans cet article scientifique notre objectif principal est de trouver et d'égrener quelques pistes de solutions proposées par les théoriciens en la matière. La traduction se fait à travers des expressions linguistiques, graphiques et artistiques. L'interprétation de certains comportements, gestes et signes dans nos diverses traditions constitue également de la traduction. Mais traduire textes, comportements, gestes et signes n'est pas chose aisée quand celui qui traduit n'est pas culturellement assez outillé – c'est-à-dire s'il ne maîtrise pas différentes cultures. La maîtrise de la culture est certes capitale pour traduire, mais d'autres éléments comme l'imagination, la connaissance cognitive et le sixième sens sont aussi sollicités pour réaliser une traduction plus ou moins acceptable. La traduction devient difficile, voire très compliquée quand le traducteur rencontre dans sa tâche un mot, une expression ou une phrase qui décrit une situation inhabituelle dans sa culture. Par exemple, « à Lomé, de la voie principale à la maison, nous avons pris des "Z"¹. » ainsi, le traducteur a besoin d'une grande connaissance sur la civilisation et la culture des autres, l'histoire, la littérature, la technologie et l'art en général pour mener à bien son activité. En cas de blocage total, ou

¹ Z ou Zémidjan : moto faisant office de taxi

d'intraduisibilité malgré le recours à tous les procédés, le traducteur procède par l'adaptation.

Au sujet de la complexité du processus de traduction, Gregory Rabassa écrit : « j'ai le sentiment qu'une traduction n'est jamais terminée, qu'elle est ouverte et qu'elle peut se poursuivre à l'infini. La traduction est un art dérangeant parce qu'il y a très peu de certitudes sur ce que nous faisons, ce qui la rend très difficile à notre époque de croyances ferventes et d'idéologie, cette époque de cupidité et de chapes (discours fleuves).

0.1 Cadre théorique

La traduction existe parce que les hommes parlent des langues différentes selon George Steiner. Ce truisme se fonde en fait sur une situation que l'on peut considérer comme énigmatique et qui pose des problèmes psychologiques et socio-historiques extrêmement difficiles. Pourquoi les êtres humains devraient-ils parler des milliers de langues différentes, mutuellement incompréhensibles ? Nous vivons dans ce cadre pluraliste, depuis le début de l'histoire écrite, et nous tenons pour acquis le fatras qui en résulte. Ce n'est qu'en y réfléchissant, en sortant les faits du contexte trompeur de l'évidence, que nous saisissons l'étrangeté possible, le « manque de naturel » possible de l'ordre linguistique humain. Il se trouve sans doute ici l'une des questions les plus centrales dans l'étude de l'évolution cérébrale et sociale de l'homme. Pourtant, même les questions pertinentes, les déclarations d'étonnement qui mettraient les faits en relief, ne sont formulées que sporadiquement. Les divisions entre la linguistique formelle « dure » d'une part et les recherches anthropologiques contrastives sur le langage réel d'autre part ont relégué encore davantage la question dans l'ombre d'une spéculation métaphysique futile.

Quant à Roman Jakobson (1963), il pense que l'équivalence dans la différence est le problème cardinal de la langue et de l'équivalence de l'interprétation linguistique. Aucun message linguistique, interprété par la science du langage sans une traduction, ne peut être traduit en d'autres signes du même système. Toute comparaison de deux langues implique une évaluation de leur traduisibilité mutuelle ; la pratique répandue de la communication interlinguistique, en particulier les activités de traduction, doit être constamment surveillée par la science linguistique. Selon Arthur Schopenhauer (1905) sur la langue et les mots, la parole est la substance la plus durable de l'espèce humaine. Une fois que l'émotion la plus fugace a été exprimée dans les mots appropriés, cette émotion brillera à travers ces mots pendant des millénaires et s'épanouira à nouveau chez chaque lecteur sensible. Tous les mots d'une langue n'ont pas d'équivalent exact dans une autre. Ainsi, tous les concepts exprimés par les mots d'une langue ne sont pas exactement les mêmes que ceux exprimés par les mots d'une autre. Il arrive qu'une langue manque de mot pour un certain concept, même s'il existe dans la plupart, voire dans toutes les autres langues. D'après Henry Schogt (1992), la littérature sur la théorie, la pratique et l'histoire de la traduction est vaste. Elle peut être divisée en plusieurs périodes, bien que les lignes de division ne soient en aucun cas absolues.

0.2. Cadre méthodologique

Notre cadre méthodologique va plutôt être une analyse qualitative que quantitative. D'après les dictionnaires, la traduction consiste à transposer un texte écrit d'une langue à une autre, en transmettant le plus fidèlement possible le message. Mais les théoriciens de la traduction (nous citons quelques-uns) proposent les définitions suivantes : selon J.P. Vianay et J. Darbelnet (1958 :20), « traduire, c'est faire passer rapidement un message de la langue A (langue source) à la langue B (langue cible) pour exprimer la même réalité. » Pour B. F. Skinner (1974 :95), « la traduction peut être définie au mieux comme un stimulus verbal qui a le même effet que l'original (ou autant que possible, le même effet sur une communauté verbale différente. Mais Nida (cité par G. Mounin (1963 : ix) et Dubois (cité par Bell, 1991 :5) affirment que la traduction consiste à produire dans la langue d'arrivée l'équivalent naturel le plus proche du message de la langue de départ, d'abord, quant à la signification, puis au style.

En ce qui concerne la finalité de la traduction, cette dernière facilite les communications interlinguistiques entre les locuteurs de différentes langues au moyen d'expressions linguistiques, graphiques, artistiques, comportementales et gestuels. Une personne qui parle ou écrit est influencée par sa culture et son milieu social. Il lui est donc obligatoire de bien se cultiver, se familiariser avec les coutumes ou les faits culturels de la langue source aussi bien que de la langue cible, à côté de l'imagination profonde, le sixième sens et les connaissances cognitives. Pour J. L. Cordonnier (1995: 10), « la traduction est placée au cœur des rapports interculturels. Elle donne à penser aussi bien à notre culture que les cultures étrangères et c'est son intérêt majeur ». Mais la culture est souvent source de complexité quand le traducteur tombe sur un mot, une expression ou une phrase se référant à quelque chose qui n'est pas courant dans sa culture. Ce qui provoque l'intraduisibilité et conduit à l'adaptation. Ne traduit donc pas qui veut. L'art de la traduction s'exerce par des "initiés avertis" en respectant des règles syntaxiques et linguistiques. La traduction a toujours été l'engrenage des rendez-vous interculturels. L'histoire de la traduction est l'une des plus longues en termes de temps et de l'espace. Les peuples, partout dans le monde, ont hérité de beaucoup de connaissances grâce à la traduction.

1. La traduction a différentes définitions :

La traduction désigne toute forme de médiation interethnique par laquelle des informations sont transmises entre des locuteurs de langues différentes. La traduction désigne également la langue cible, la technique de traduction (activité du traducteur) ainsi que le produit de cette activité. La définition la plus appropriée de la traduction sera plutôt celle des professionnels du métier. Ainsi, selon J.P.Vinay et J.Darbelnet (1958 : 20), « la traduction consiste à faire passer rapidement un message de la langue A (langue source) à la langue B (langue cible) pour exprimer la même réalité. » Pour B.F.Skinner (1974 : 95), « la traduction peut être définie au mieux comme un stimulus verbal qui a le même effet que l'original (ou autant que possible le même effet) sur une communauté verbale différente. » Selon Catford : « la traduction est le remplacement d'un texte dans une langue (langue source) par un texte équivalent dans une autre langue (langue cible) »

Traductionnellement parlant, ces trois premières définitions sont linguistiques et ne sont pas suffisamment satisfaisantes dans la mesure où la traduction n'est pas une simple restitution textuelle mais plutôt une transmission de message, insistant sur le message que le texte original veut transmettre. Continuons avec d'autres définitions et voyons ce qu'écrit Nida (cité par G. Mounin 1963 : ix), linguiste et traducteur de la Bible : « Translating is producing in the target language the nearest natural equivalence of the message of the source language aiming at the meaning first, and the style next » Selon Dubois, (cité par Bell, 1991:5) « Translation is expressing in another language (target language) an idea expressed in another language (source language) keeping semantic and stylistic equivalence. » (Cf. Catford, J.C(1964)). Ces dernières définitions pourraient être meilleures car, premièrement, en traduction, un traducteur ne peut pas être fidèle à cent pour cent dans la langue cible dans chaque production, et deuxièmement, il est presque impossible de dissocier le style du sens comme le dit Henri Meschonnic (1973 : 349 cité par Hatim et Mason 1990 : 9) : Sens et forme : il n'y a pas deux entités hétérogènes dissociables. Un texte est une entité entière, à traduire comme un tout. De plus, Hurtado Albir (1990 :80) écrit ce qui suit :

There is always an inseparable union between the content and the way it is said. The receiver, he says, perceives it as a whole of which synthesis is the meaning (Notre propre traduction)

De plus, il précise que si le style change, le sens change aussi en raison de l'union indissociable entre les deux éléments. Valéry, un autre traducteur confirme l'affirmation ci-dessus en déclarant que la forme et l'idée sont complémentaires et se fondent ensemble pour donner une composition indissoluble sur le son et le sens. Il faut savoir que l'alliance est celle qui fait le style. La traduction est un outil de communication qui facilite la médiation interlinguistique et interculturelle entre des personnes d'origines et de coutumes différentes. Comme dans tout domaine scientifique, la traduction ne se fait pas au hasard. Elle fonctionne avec des règles, en tenant compte des voies et des moyens nécessaires à la réalisation de la tâche. La traduction est donc un cas particulier de convergence méthodique linguistique.

2. La finalité de la traduction

La finalité de la traduction est simplement ce que la traduction vise. C'est à cela que sert la traduction entre les gens. La traduction facilite les communications interlinguistiques entre les locuteurs de différentes langues au moyen d'expressions linguistiques, graphiques et artistiques. La traduction existe aussi dans nos interactions quotidiennes, notre sensibilité culturelle. Elle se retrouve dans l'interprétation que nous faisons d'autres comportements, gestes et signes. Par exemple, dans certaines régions, si vous voyez une personne ou un groupe de personnes portant des robes noires ou rouges, cela signifie qu'ils sont en deuil. Quand le temps est nuageux, nous disons qu'il va pleuvoir ; et en fait, il pleut la plupart du temps. Lorsque les gens parlent ou écrivent, ils sont influencés par leur culture, c'est-à-dire par la façon dont ils disent ou font les choses dans

leur milieu social. Un traducteur doit donc être familier avec les faits culturels de la langue source et de la langue cible. De plus, il doit faire appel à son imagination, à ses connaissances cognitives, pour obtenir un meilleur résultat. En ce qui concerne les problèmes de culture dans la traduction, Eugène Nida écrit :

La personne qui traduit d'une langue vers une autre doit être constamment consciente du contraste dans toute la gamme culturelle représentée par les deux langues [...] Les cultures complexes ont tellement de comportements alternatifs et ont acquis une telle connaissance des alternances dans d'autres cultures que la tâche de traduction n'est pas si compliquée, et le traducteur n'est pas si conscient des caractéristiques culturelles impliquées.

[...] Les problèmes de traduction, qui sont essentiellement des problèmes d'équivalence, peuvent être traités de manière pratique sous

1. Écologie
2. Culture matérielle
3. Culture sociale
4. Culture religieuse
5. Culture linguistique."

Ainsi, la culture nous permet de traduire des choses. Or, la traduction devient difficile ou presque impossible lorsque ces choses n'existent pas dans notre propre culture. Pour illustrer l'importance de la culture dans la traduction, Jean Louis Cordonnier écrit : « La traduction est placée au Cœur des rapports interculturels. Elle donne à penser aussi bien à notre culture que les cultures étrangères : et c'est son intérêt majeur » (Cordonnier, J.L.1995) La traduction a toujours été l'engrenage des rendez-vous interculturels. L'histoire de la traduction est l'une des plus longues en termes de temps et d'espace. Les peuples, partout dans le monde, ont hérité de beaucoup de connaissances grâce à la traduction, comme le montre J. L. Cordonnier :

Translation has always been one of the essential cogs in intercultural exchanges. There is a long way to go between us and Babel and many areas of his history are still obscure today. We know how complex and long it is, in terms of both times and geography, a path followed by all the knowledge that we have made our own, but which came from others through real chains of translation, which allowed us the circulation of ideas. Thus the Greek heritage came to us after long wanderings through successive translations, through other idioms, to arrive in the Romance languages after several centuries of travel. This simple fact highlights the process of interbreeding which has been going on since time immemorial

Cordonnier (1995)

Poursuivant sa pensée, il ajoute ceci :

Mais les outils technologiques ne pourront donner tous leurs fruits que, si parallèlement But technological tools can only bear fruit if, alongside archeology and the history of translation, its theorization is developed which is also that of language (...) A theorization therefore which also calls on philosophy, literature (heard here in his traditional acceptance), entomology to psychoanalysis, biology, sociology,

politics...Because translation is crossing. Crossing in man and between men.
Crossover between cultures.

Cordonnier (1995 :10)

Il remarque néanmoins que la traduction est une interaction et cite L. Dumond (1986 : 131) qui pense : « Les cultures n'entrent pas en contact direct sur toute leur surface, mais seulement sur certains points ou certaines régions, l'impact de l'une sur l'autre est différentiel en ce qui concerne le champ de la culture, comme avec les catégories ou les parties de la population » (Cordonnier, 1995 :10). La culture, bien sûr, est l'engrenage de la traduction ; mais elle n'est pas le seul aspect conduisant à une traduction plus ou moins bonne dans la mesure où d'autres éléments comme l'imagination profonde, la connaissance cognitive, le sixième sens, interviennent le plus souvent dans le processus de transmission du message.

3. Les Problèmes de la traduction

La traduction est un processus. Le problème de traduction se pose lorsque le traducteur tombe sur un mot, une expression ou une phrase se référant à quelque chose qui n'est pas courant dans sa culture. Par exemple demander à un traducteur européen de traduire "*période de soudure*"² à ses compatriotes. "*Période de soudure*" n'existant pas en Europe, il lui serait difficile, voire impossible, de trouver son équivalence. C'est aussi le cas des articles de synthèse : La traduction, par exemple, de *La Tropicale Amissa Bongo*³ ou de *la Pierre de Mbigou*⁴ sera difficile à tout étranger. A propos des problèmes de traduction, un traducteur écrit : « Translators are aware as anyone can be of the limitations and imperfections of their works. Anyone who has not worked as a translator cannot understand how the art of translation can be impossible » La traduction consiste, de façon succincte, à transmettre un message d'une langue à une autre. L'exercice de traduction ne se fait pas au hasard. Il faut respecter des règles telles que les règles syntaxiques et linguistiques. En outre, les textes à traduire sont de différents types. Nous pouvons citer ici six types de textes possibles : le texte descriptif, le texte explicatif, le texte argumentatif, le texte parlé, le texte de niveau recherché et le texte poétique. Pour traduire ces différents types de textes, le traducteur a besoin d'un large éventail de connaissances, notamment sur la civilisation et la culture d'autrui, l'histoire, la littérature, la technologie et l'art en général. Aucun texte n'est facile à traduire ; le traducteur doit donc maîtriser la langue dans laquelle il se spécialise. Cela impose de lire le plus de documents possibles : textes, extraits, magazines, journaux, romans et toutes sortes de livres. Pour réussir dans sa tâche de traduction, il est obligatoire, pour un traducteur anglais-français-français-anglais, de lire beaucoup de livres d'anglais et de français d'auteurs renommés. La traduction exige un vocabulaire et une syntaxe riches et variés. L'orthographe et la ponctuation ne doivent pas

² 1Période de soudure : Gap bringing : une période entre l'épuisement des vieux stocks et les nouvelles récoltes en zones rurales

³ Tropicale Amissa Bongo : une course cycliste organisée chaque année au Gabon par les autorités sportives gabonaises.

⁴ Pierre de Mbigou : Une roche malléable que l'on trouve dans la région de Mbigou-Province de la Ngounié-Gabon. Elle est utilisée pour fabriquer une variété d'objets artisanaux par les artisans.

être négligées. Les négliger revient à offenser le lecteur. La ponctuation est un puissant déformateur de sens. Par exemple, un professeur d'anglais a écrit ces mots :

"Une femme sans homme n'est rien", au tableau et a demandé aux élèves de le ponctuer correctement.

Tous les hommes de la classe ont écrit :

"Une femme, sans son homme, n'est rien."

Toutes les femmes de la classe ont écrit :

"Une femme : sans elle, l'homme n'est rien."

Ainsi, comme on peut le voir, la ponctuation peut dangereusement inverser le sens d'une idée. Avant tout cas de traduction, il faut lire attentivement l'ensemble du texte, en soulignant les mots et expressions non compris. Ensuite, utiliser tous les outils nécessaires pour surmonter les éventuelles difficultés : dictionnaires, encyclopédies, réseaux internet, livres de grammaire, et même des personnes ressources. Vous pouvez éventuellement l'écrire sur un brouillon au préalable, puis le raccommorder étape par étape jusqu'à obtenir un texte plus ou moins correct et exact. Enfin, en cas de blocage complet, il faut faire appel à son sixième sens. Malgré la culture, l'imagination profonde et le sixième sens, la traduction présente encore des zones d'ombre qui sont intraduisibles et ne peuvent être traduites que par l'adaptation, le procédé de transmission d'éléments complexes liés à la culture ; par exemple La Tropicale Amissa Bongo. Jean Deslile évoque les cas suivants : le cyclisme en France (le tour de France)⁵, le basketball⁶ aux Etats-Unis, la Corrida⁷ en Espagne. En Afrique de l'Ouest, on a le Z ou zémidjan au Togo et au Bénin⁸

Par ailleurs, Jean-Louis Cordonnier corrobore la signalisation de ces difficultés en ce qui concerne la culture en faisant le constat ci-dessous :

Translating is also working sometimes in a context of scarcity of cultural exchanges. It is in this very place, in the qualitative and quantitative aspect of intercultural exchange that the space of untranslatability resides. This is historical and cultural, proportional to the quantity and quality of the contacts established with the other. There is a dialogue between the translated text, the other translated texts and the comment. If there were few or no contacts, the comment is all the more important. Untranslatability comes from the interaction between cultures. It is from this perspective that it should be considered. It is present in the translation; but it is not its essence.

Cordonnier (1995 :11)

Voyons ce que Biompani : 2003 dit des problèmes de traduction. Pour comprendre le contenu d'un texte afin de le traduire, le traducteur doit faire des suppositions sur le monde possible auquel il appartient. Cela signifie que dans la situation où le message

⁵ Le Tour de France : une course cycliste organisée chaque année en France par les autorités sportives françaises.

⁶ Basketball : un jeu de balle populaire pratiqué aux États-Unis

⁷ Corrida : une corrida consistant en un combat entre un homme et une femme taureau au terme duquel le taureau est tué ou, exceptionnellement gracié. Elle est essentiellement pratiquée en Espagne et au Portugal.

⁸ Z ou Zémidjan : moto faisant office de taxi

source n'est pas clair, la traduction doit se baser sur des conjectures ; et c'est après avoir suffisamment deviné le sens du message source que l'on commence à traduire. Il dit aussi que linguistiquement et culturellement parlant, un texte est une jungle où un locuteur autochtone attribue parfois, pour la première fois, un sens au terme qu'il utilise avec la garantie que le terme signifie nécessairement la même chose dans un autre contexte. Nous affectons aux mots le sens acceptable proposé par les dictionnaires, mais ces définitions concernent de nombreuses significations possibles du mot avant qu'il ne soit incorporé dans un contexte donné. Ainsi, une fois articulé, le sens d'un mot doit être précis. La citation ci-dessous souligne davantage l'opinion de Biompani :

Any text (even the simplest of sentences like Renzo likes-Lucia) describes or presupposes a possible world – a world where, to use this example, there would be a male Renzo, and a female Lucia, and where Renzo would conceive of romantic feelings towards Lucia, while it is not yet known if Lucia responds to this love. But resorting to possible worlds is not just for narrative works. We activate it for any understanding of the speech of others, in order to understand what it is, and the example of nipote has shown it to us. If I had a friend, desperately in love who dreams, until obsession, of the mistress who left him (and I do not know if this creature was real or the fruit of his imagination), the day he would call me on the phone to tell me, in a voice broken by emotion, she finally came back to me!, I will reconstruct the possible world of memories or fantasies of my interlocutor and would be able to understand that the one who has come is his ex(I'll be rude and incentive if I asked him who he was talking about).

Cordonnier (1995 :11)

Ainsi, lors de la traduction de textes, les termes linguistiques sont comparables. C'est le contexte qui aide à résoudre les éventuelles ambiguïtés, en référence au monde du texte proposé. Il faudrait donc chercher des approches pour assurer les plus grands profits de la traduction. Ainsi, les recherches à faire doivent tenir compte des découvertes antérieures. C'est pourquoi nous allons voir, dans le prochain chapitre, quelques-uns des travaux et théories de la traduction.

Conclusion

Lors de la traduction de textes, les termes linguistiques sont comparables. L'influence culturelle complique la tâche du traducteur et parfois tend même à la rendre impossible. C'est le contexte, l'expérience et l'imagination profonde qui aident à résoudre les éventuelles ambiguïtés en référence au monde du texte proposé. Il faudrait donc chercher des approches pour assurer les plus grands profits de la traduction. Les recherches à faire doivent tenir compte des découvertes antérieures proposées par des théoriciens comme les procédés de la traduction, les approches linguistiques, l'approche communicationnelle, la théorie de la traduction, la science stylistique, etc. Aucun problème n'est aussi tout à fait concordant avec la littérature et le mystère modeste de la littérature que le problème posé par une traduction, a déclaré George STEINER dans son ouvrage *After Babel*.

Références bibliographiques

- Albir, H. (1990). La Notion de Fidélité en Traduction, Paris, Didier Erudition, P80
- Bell, R.T (1991). Traduction et enseignement : théorie et pratique, New-York : Longman.
- Biompani (2003). Umberto Eco, Dire presque la même chose, Expérience de traduction. Milan : R.C.S Libris.P, A, Biompiani.
- Jean – Louis, C. (1995). Traduction et culture L AL - Langues et Apprentissage des Langues, Hatier, Didier. Front page
- Woodsworth, J. (2017). Telling the Story of Translation, Bloomsbury Academic.
- Catford, J.C. (1964). A Linguistic Theory of Translation, London: OUP.P20
- Eugene NIDA. Word, vol, Aout 1945.P90
- Vinay, J.P. & Darbelnet, J. (1958) : Stylistique comparée du français et de l'anglais, Paris : Didier.



Attestation de publication



Soumission 10/09/2024

Publication : 01/12/2024



INTEGRATING VIDEO PROJECTS INTO ENGLISH LANGUAGE CURRICULA FOR ENGINEERING STUDENTS

Maliha Khadidja BOUAYED MEZIANE

SFA Laboratory, Ecole Nationale Polytechnique, Algiers. Algeria,

ORCID iD: 0000-0003-1813-7702

maliha.bouayed@g.enp.edu.dz

Abstract: The present study investigates the integration of video projects into the English curriculum for engineering students at the École Nationale Polytechnique (ENP), aiming to enhance students' language skills, particularly in speaking, and improve their motivation and collaborative learning. A mixed-methods approach was adopted to collect both quantitative and qualitative data from 53 students aged between 19 and 23, selected via convenience sampling. The participants, who had varying levels of proficiency in English and experience with video-making tools, completed a video project as part of their English language assessment. Data collection was conducted through a structured questionnaire that included Likert-scale items and open-ended questions to assess students' motivation, language confidence, and perceived improvement in speaking skills, alongside the challenges encountered. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, such as measures of central tendency and variability, to summarize students' experiences. Inferential statistics, specifically t-tests, were applied to explore differences in responses based on prior language proficiency and familiarity with video production tools. Qualitative data were subjected to thematic analysis to identify recurring themes such as "technical challenges," "collaborative experiences," and "language improvement." The findings revealed that while students generally perceived an improvement in their speaking abilities and valued the collaborative aspect of the project, they faced significant technical challenges, particularly with video editing. The results also highlighted that students with prior experience in video-making encountered fewer technical difficulties, suggesting a need for more technical support and training. The study recommends the incorporation of digital literacy into the curriculum to ease the learning curve for future projects. Additionally, formative feedback methods, such as peer and teacher feedback, are suggested to enhance students' progress throughout the project phases. In the context of Algeria's evolving educational landscape, where traditional grammar-based instruction is prevalent, this study underscores the potential of project-based learning in fostering active language use and digital proficiency, aligning with broader educational reform goals. By addressing both technical and linguistic challenges, such integrative approaches can lead to more meaningful learning experiences and better prepare students for professional environments requiring both language and technical competencies.

Keywords: Collaborative learning; Digital literacy; Educational technology; English as a foreign language; Video.

INTÉGRATION DES PROJETS VIDÉO DANS LES CURRICULUMS D'ANGLAIS POUR LES ÉTUDIANTS EN INGÉNIERIE.

Résumé : La présente étude examine l'intégration de projets vidéo dans le programme d'anglais des étudiants en ingénierie à l'École Nationale Polytechnique (ENP), dans le but d'améliorer leurs compétences linguistiques, notamment à l'oral, ainsi que leur motivation et leur apprentissage collaboratif. Une approche méthodologique mixte a été adoptée pour collecter à la fois des données quantitatives et qualitatives auprès de 53 étudiants âgés de 19 à 23 ans, sélectionnés par échantillonnage de commodité. Les participants, dont les niveaux de maîtrise de l'anglais et d'expérience avec les outils de création vidéo variaient,

ont réalisé un projet vidéo dans le cadre de leur évaluation en langue anglaise. La collecte de données a été effectuée à l'aide d'un questionnaire structuré comprenant des échelles de Likert et des questions ouvertes, visant à évaluer la motivation des étudiants, leur confiance linguistique, leur amélioration perçue des compétences orales, ainsi que les défis rencontrés. Les données quantitatives ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives, telles que des mesures de tendance centrale et de variabilité, pour résumer les expériences des étudiants. Des statistiques inférentielles, notamment des tests t, ont été appliquées pour explorer les différences dans les réponses en fonction de la maîtrise préalable de la langue et de la familiarité avec les outils de production vidéo. Les données qualitatives ont été soumises à une analyse thématique pour identifier des thèmes récurrents tels que "les défis techniques", "les expériences collaboratives" et "l'amélioration linguistique". Les résultats ont révélé que bien que les étudiants aient généralement perçu une amélioration de leurs compétences orales et aient apprécié l'aspect collaboratif du projet, ils ont rencontré d'importants défis techniques, notamment en ce qui concerne le montage vidéo. Les résultats ont également mis en évidence que les étudiants ayant une expérience préalable en réalisation de vidéos ont rencontré moins de difficultés techniques, suggérant la nécessité d'un soutien et d'une formation technique accrus. L'étude recommande l'incorporation de la littératie numérique dans le programme afin de faciliter la courbe d'apprentissage pour les projets futurs. De plus, des méthodes de rétroaction formative, telles que la rétroaction par les pairs et les enseignants, sont suggérées pour améliorer les progrès des étudiants tout au long des phases du projet. Dans le contexte du paysage éducatif algérien en évolution, où l'enseignement grammatical traditionnel prédomine, cette étude souligne le potentiel de l'apprentissage par projet pour encourager l'utilisation active de la langue et la maîtrise du numérique, en accord avec les objectifs plus larges de réforme universitaire. En abordant à la fois les défis techniques et linguistiques, de telles approches intégratives peuvent offrir des expériences d'apprentissage plus significatives et mieux préparer les étudiants à des environnements professionnels exigeant à la fois des compétences linguistiques et techniques.

Mots-clés : Apprentissage collaboratif ; Compétences numériques ; Technologies éducatives ; Anglais langue étrangère ; Vidéo.

Introduction

In recent years, the role of technology in language learning has gained increasing attention, particularly in fields like English as a Foreign Language (EFL). Video-based learning offers a dynamic approach to language acquisition, allowing students to actively engage with content while practicing essential communication skills. For engineering students, mastering English is crucial for global collaboration and technical articulation. This study focuses on integrating video projects into the English curriculum for engineering students at the *École Nationale Polytechnique* (ENP), a school of engineering based in the capital city ; Algiers. Given the heavy technical focus of their studies, these students often face unique challenges in balancing technical and linguistic skill development. The rationale behind this research lies in addressing the gap between the technical and linguistic education of future engineers. Although several studies have addressed video-assisted language learning (Paramitha et al., 2020), few have explored its application within engineering-focused curricula, leaving a gap in research that connects linguistic skills to technical disciplines. The objective of this study is to explore how video-based projects can enhance language learning for engineering students, particularly in technical and collaborative settings. The research questions guiding this study are: how can video recordings be effectively integrated into an English curriculum for engineering students at

ENP school? What are the perceived benefits and challenges of using video projects from both linguistic and technical perspectives? The first hypothesis is that video projects will significantly improve students' speaking skills by creating opportunities for them to engage in real-world communication scenarios. It is expected that this practical use of language in dynamic and context-based tasks will lead to better confidence and fluency in spoken English. The second hypothesis suggests that students who participate in video projects will demonstrate higher levels of motivation and collaboration compared to traditional methods of language instruction. The creative and interactive nature of video production is anticipated to foster increased student engagement and peer interaction. Finally, the third hypothesis is that students with prior experience in digital tools, particularly video editing, will face fewer technical challenges. These students are likely to perform better in balancing the technical and linguistic aspects of the project, as their familiarity with digital tools allows them to focus more on language learning than technical difficulties. By exploring these questions, the study seeks to provide practical recommendations for designing video-based projects that cater to the specific needs of engineering students, balancing the demands of technical and linguistic proficiency.

1. Literature Review

The integration of video projects in educational settings has garnered attention as a dynamic approach to enhancing language acquisition, particularly in English as a Foreign Language (EFL) contexts. For engineering students, whose curriculum is largely technical, balancing language proficiency with technical skills becomes essential, especially in globalized environments where English is the primary medium for communication. This literature review explores the theoretical underpinnings of video-based learning in language education, the role of collaborative learning, and the relevance of digital literacy in enhancing language skills among engineering students.

1.1- Video Assisted Language Learning

The use of videos as a pedagogical tool in language learning has been recognized for its ability to engage students actively, facilitating both comprehension and production of language (Paramitha et al., 2020). Video projects enable learners to practice language in realistic, communicative contexts, making language use more meaningful and personalized. Through video creation, students are required to rehearse, record, and reflect on their speech, which contributes to improvements in fluency, pronunciation, and overall confidence in speaking (Hung, 2011). In the context of engineering students, video projects have the added benefit of integrating technical skills with language learning, fostering interdisciplinary competence that aligns with professional demands. Several studies support the effectiveness of video projects in enhancing students' speaking abilities and increasing their motivation to learn (Shin, 2018). Video-based tasks provide opportunities for authentic language use, allowing students to practice English in creative and collaborative ways. These tasks often involve multiple stages such as scriptwriting, filming, and editing, which further immerse students in the target language. Research indicates that this process leads to significant gains in oral language skills, particularly in speaking and listening (Gromik, 2012).

1.2 Collaborative Learning in Video Projects

Collaborative learning plays a central role in project-based video tasks. The team-based nature of video projects encourages students to communicate in English while working together to plan, execute, and edit their videos. Collaborative learning environments have been shown to enhance language acquisition by promoting peer interaction, which helps learners negotiate meaning and practice new language forms (Dooley, 2008). Furthermore, collaborative video projects foster a sense of accountability and shared responsibility, as students must rely on each other to complete the project successfully (Kessler et al., 2012). In the context of engineering students, who are often accustomed to individual problem-solving in technical subjects, the introduction of collaborative language tasks like video projects can present new challenges. However, the benefits are manifold. Collaborative video creation promotes teamwork, communication, and problem-solving, all of which are transferable skills valuable in both academic and professional settings (McLoughlin & Luca (2002). By engaging in these projects, students not only improve their English proficiency but also develop essential soft skills, such as leadership, time management, and conflict resolution.

1.3 The Role of digital Literacy

Digital literacy is increasingly recognized as a critical component of language education in the 21st century, especially in technologically mediated learning environments. The successful completion of video projects requires students to be proficient not only in language but also in the use of digital tools for video production, such as editing software and recording equipment. Studies suggest that students who possess higher levels of digital literacy experience fewer technical difficulties and are more likely to engage positively with video projects (Furqon, 2023). For engineering students, who are generally more familiar with technical tools, the integration of video projects offers a unique opportunity to leverage their existing digital skills in language learning. However, technical challenges, particularly related to video editing and production, can still hinder students' ability to focus on language development (Baepler & Reynolds, 2014). Addressing this issue requires incorporating digital literacy training into the language curriculum, as emphasized by recent research on technology-enhanced language learning (Nguyen & Nguyen, 2021). Providing students with adequate technical support and extending project timelines are crucial strategies for ensuring that they can fully engage with the language-learning aspects of video projects.

1.4 Project-Based Learning in EFL Contexts

Project-based learning (PBL) is a learner-centered approach that emphasizes active participation and real-world tasks. In language learning, PBL encourages students to use the target language in meaningful contexts, promoting deeper engagement and long-term retention of language skills (Beckett & Slater, 2005). Video projects are a form of PBL that integrates language practice with digital content creation, offering students a platform to apply their English skills in a creative and technical format. This approach aligns well with the learning needs of engineering students, who benefit from task-based activities that mirror the kinds of projects they may encounter in their professional careers. The effectiveness of PBL in language education has been demonstrated in various studies, showing that it leads to higher levels of student motivation and improved learning outcomes compared to traditional, teacher-centered methods (Yanfang, 2016). In Algeria, where the

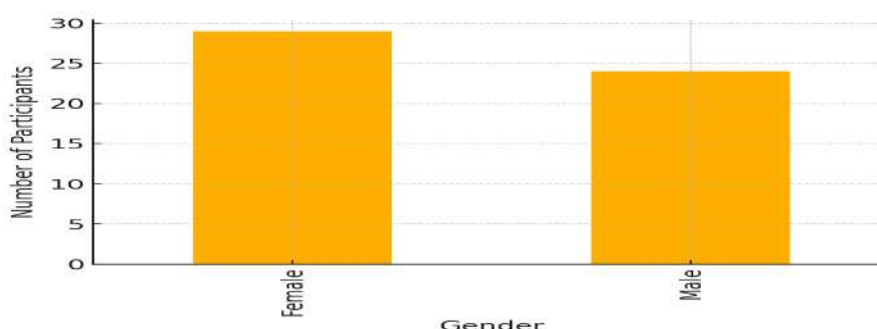
educational system has traditionally focused on grammar-based instruction, integrating PBL through video projects represents a shift towards more communicative and student-driven approaches to language learning (Baghoussi & Ouchdi, 2019). This shift is particularly relevant for engineering students, who must balance linguistic proficiency with the technical demands of their discipline (Dooly, 2012). The integration of video projects into the English curriculum for engineering students offers numerous benefits, including improved language skills, increased motivation, and the development of technical and collaborative competencies. While challenges such as technical difficulties and time constraints persist, these can be mitigated through digital literacy training and extended project timelines. The body of research supports the use of video-based tasks as a means of enhancing both linguistic and technical skills, making it a valuable addition to the curriculum. Future research should focus on optimizing the balance between language and technical learning to maximize student outcomes in project-based learning environments.

2. Methodology

The methodology section details the steps and procedures undertaken to investigate the integration of video projects into the English curriculum for engineering students at the ENP school. It outlines the research design, instruments, data collection, and analysis to provide transparency and allow replication of the study.

2.1 Research Design

The research employed a mixed-methods approach to gather both quantitative and qualitative data from 53 students enrolled in the English module at ENP. These students, aged between 19 and 23, were selected through convenience sampling, as they were participating in a video project as part of their English language assessment. The sample included a diverse group of students in terms of gender and prior experience with both English and video-making tools, providing a holistic view of how the video project impacted language learning. The gender balance in this study reflects established findings from previous research (Bandyopadhyay & Subrahmanian, 2008), which emphasize the need for equitable representation in education to ensure valid and applicable results across both genders. Here is a visual overview of the gender distribution of participants:



Graph 1: Gender Distribution Chart.

The gender distribution chart highlights the breakdown of participants by gender. As observed, there is a nearly equal representation of males and females among the 53 participants. This balance allows for an unbiased exploration of how video projects impact

language learning outcomes across genders. Gender balance is important in educational research as it ensures that the findings are applicable to both groups, providing a more comprehensive understanding of the role of gender in the learning process. This balance also allows for potential insights into whether male and female students experience similar or different challenges and benefits when using video projects in their language learning tasks.

2.2 Research Instruments

The primary instrument for data collection was a structured questionnaire distributed to the students following their submission of the video project. The questionnaire contained a mix of Likert-scale items and open-ended questions designed to assess the students' motivation, confidence, and perceived improvement in language skills. The questionnaire was developed for this study based on established frameworks, and it was piloted with 10 students to ensure clarity and reliability. The open-ended questions were designed to elicit detailed responses on topics such as specific technical hurdles faced, the dynamics of group collaboration, and individual reflections on language improvement. The reliability of the instrument was assessed using Cronbach's Alpha, which yielded a coefficient of 0.87, indicating high internal consistency. The validity was ensured by expert review and alignment with best practices in educational research (Garrison & Vaughan, 2008).

2.3 Data Collection and Analysis

Data collection for this study was conducted over a period of two weeks, following the students' submission of their video projects. This timeframe allowed participants to reflect on their experiences and provide more thoughtful responses. The primary tool used for data collection was a structured questionnaire, which was distributed both in physical form during class and electronically via email to maximize participation rates. The dual distribution method ensured that all students, regardless of attendance or technical constraints, had equal access to participate in the survey. This approach also aligns with best practices in ensuring comprehensive participation and minimizing non-response bias (Smith, 2009). The questionnaire consisted of two sections: the first focused on quantitative data collection using Likert-scale questions to assess students' perceptions of their progress in language skills, motivation, and the overall challenges they encountered during the project. The second section included open-ended questions aimed at gathering qualitative insights into specific aspects of their experience, such as technical difficulties, collaborative efforts, and the perceived value of the project in enhancing their English skills. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, specifically measures of central tendency (mean, median) and variability (standard deviation), to provide an overview of students' experiences (Rich-Edwards et al., 2018). Additionally, inferential statistics, such as t-tests, were employed to explore potential differences in responses based on variables like prior language proficiency or familiarity with video production tools. For the qualitative data, thematic analysis was conducted. This method allowed the identification of recurring themes and patterns in the students' responses (Eldawlatly, 2019). Responses were coded into categories such as "technical challenges," "collaborative experiences," and "language improvement," with the aim of capturing both positive and negative aspects of the project. Although coded manually, thematic analysis followed Braun and Clarke's (2006) six-step framework, beginning with data familiarization and ending

with theme definition and review. This mixed-methods approach provided a comprehensive understanding of the students' experiences, highlighting key areas for future improvement. The integration of both quantitative and qualitative data allowed for an analysis that aligns with Creswell's (2014) recommendation that mixed-methods approaches are particularly suited to complex educational interventions where both numerical trends and personal experiences need to be examined. A realistic timetable was followed for the various phases of the study. The data collection took place over two weeks, data analysis was completed within the following three weeks, and the final results were compiled and ready for review within six weeks from the start of the process. This structured approach ensured the timely completion of the study while maintaining a high level of rigor throughout the research process (LibGuides, 2022).

3. Results and Discussion

3.1 Quantitative Data Analysis

The quantitative data collected from the survey responses were analyzed using descriptive statistics to provide an overview of the students' experiences with the video project. The measures of central tendency (mean, median) and variability (standard deviation) helped to summarize key insights regarding motivation, speaking abilities, and challenges faced by students.

Table 1: Descriptive Statistics for Key Survey Questions

Standard Deviation	Mean	Median	Question
0.94	3.2	3	Motivation for recording the audio part of the video
0.82	3.8	4	Improvement in speaking abilities due to the video project
0.85	4.2	4	Challenges in speaking during the video project

The table shows that students generally felt moderate levels of motivation (mean = 3.2), and they perceived some improvement in their speaking abilities (mean = 3.8). However, many found the speaking component of the project to be challenging (mean = 4.2). To further explore potential differences between students based on prior language proficiency or familiarity with video production tools, **t-tests** were performed. For example, students with prior video-making experience reported significantly fewer challenges in video editing compared to those with no prior experience ($t = 2.45$, $p < 0.05$). This suggests that technical proficiency plays a role in how smoothly students can complete the project.

3.2 Qualitative Data Analysis

For the qualitative data, a thematic analysis was conducted to identify recurring themes and patterns in students' open-ended responses. The responses were coded into the following categories.

Technical Challenges: Many students expressed difficulties with video editing and handling the technical aspects of production. Phrases like "time was too limited" and "it was technically difficult" were common.

Collaborative Experiences: Several students noted positive experiences with teamwork, emphasizing how working in groups helped them improve communication and

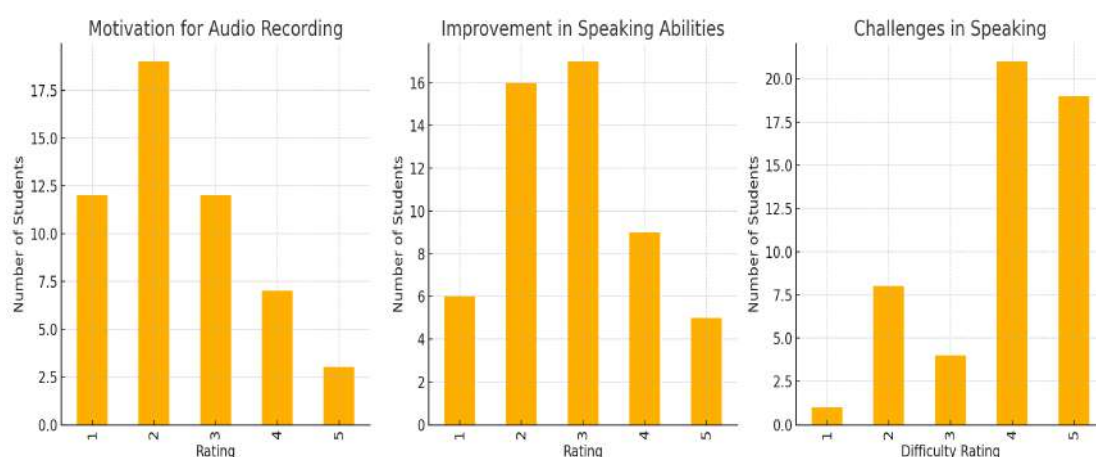
collaboration. A common theme was that the project helped "students get closer to each other."

Language Improvement: Students generally recognized the project as an opportunity to practice their English speaking skills. Comments such as "It's an experience" and "learned some skills" were indicative of positive language development outcomes.

Both positive and negative aspects of the project were well-represented in the responses, with suggestions for future improvements mainly focusing on extending the project duration and providing more technical support.

3.3 Mixed-Methods

This mixed-methods approach provided a comprehensive understanding of the students' experiences. Quantitative data highlighted general trends in student perceptions, such as the moderate impact of video projects on motivation and speaking abilities, while qualitative data provided a more nuanced understanding of the challenges and successes students encountered. For example, while the quantitative data showed that speaking was a challenge for many students (mean = 4.2), the qualitative analysis provided context, revealing that these difficulties were often tied to technical problems and lack of familiarity with video editing tools. Combining both forms of data allowed for a deeper analysis of the students' overall experience, pointing to key areas for improvement, such as the need for more technical training and time allocation.

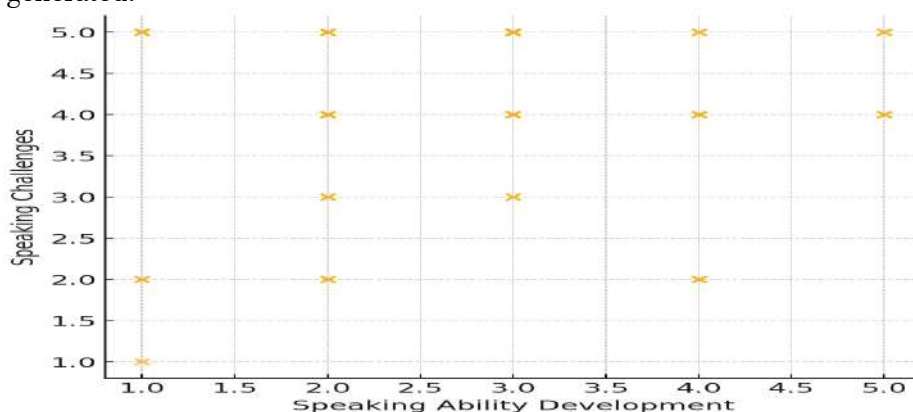


In order to test challenges related to speaking, the following bar charts were generated:

Graph 2: Informants' Challenges related to Speaking

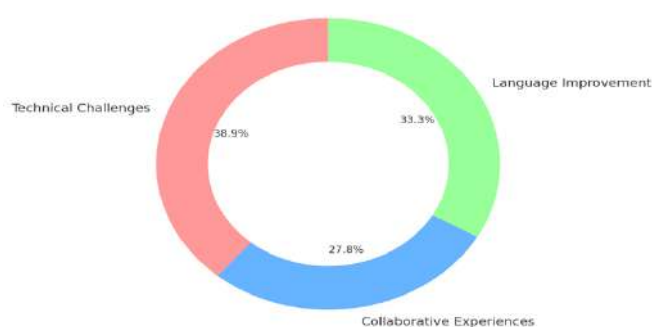
The bar charts presented above offer a detailed comparison of student ratings across three key areas: motivation for recording audio, improvement in speaking abilities, and challenges faced during the video project. First, the data on motivation for recording audio reveals that student motivation levels were varied. While some students demonstrated high levels of enthusiasm, a significant portion of the respondents gave moderate ratings, indicating that motivation was not uniformly high across the group. Regarding improvement in speaking abilities, the majority of students reported notable progress in their skills. The results showed that most students rated their speaking improvements positively, with ratings clustering towards the higher end of the scale, signifying a general consensus on the effectiveness of the project in enhancing speaking proficiency. Finally, the category related to challenges in speaking highlights that many

students found this aspect of the project to be particularly difficult. A substantial number of respondents rated this component as one of the most challenging, suggesting that technical and linguistic hurdles during the project significantly impacted their performance. In order to explore the correlation between speaking ability development (used as a proxy for familiarity with video production tools) and speaking challenges, the following scattered plot was generated.



Graph 3: Correlation between Speaking Ability Development and Speaking Challenges

The correlation value (approximately 0.19) indicates a weak positive relationship between the two. This suggests that students who improved their speaking abilities may still have faced challenges, but the relationship is not strong. The weak correlation implies that technical training might ease the learning curve for future students, helping them handle the technical aspects of the project more effectively, reducing the challenges they face. This insight could be used to recommend more targeted training or workshops for students unfamiliar with video production tools.



Graph 4: Distribution of Dominant Themes in Qualitative Data.

Graph N°4 illustrates the distribution of the three main themes that emerged from the qualitative data, shedding light on the diverse experiences of students involved in the video project. The first theme, Technical Challenges, accounted for 35% of the total responses and emerged as the most significant issue faced by students. These challenges primarily related to video production, including difficulties with editing software and managing time effectively. Many students found that technical aspects, such as learning new tools, hindered their ability to focus solely on language development. The second theme, Language Improvement, represented 30% of the responses. A significant number of

students acknowledged that participating in the video project improved their English-speaking abilities. The opportunity to practice speaking in a structured yet creative environment helped many students gain confidence and refine their communication skills. The final theme, Collaborative Experiences, comprised 25% of the responses and emphasized the value of teamwork throughout the project. Students recognized that working in groups not only enhanced their interpersonal communication but also fostered collaborative problem-solving, making the project a valuable experience in both language and teamwork development.

4. Discussion

The findings from this study strongly support the hypotheses, demonstrating the efficacy of video-based projects in improving speaking skills, motivating students, and fostering collaboration. Firstly, students' speaking skills significantly improved through the repeated practice of real-world communication tasks, aligning with previous studies that show project-based learning promotes active language use and fluency development (Hung, 2011; Gromik, 2012). The interactive nature of video projects creates opportunities for authentic language practice, which enhances students' fluency and confidence. However, technical challenges remained a key concern. Many students faced difficulties with video editing tools and managing project timelines. This is consistent with research on the integration of digital tools in language education, which emphasizes the need for technical support to prevent such issues from overshadowing the language learning process (Furqon, 2023). Addressing this challenge requires that future implementations of video projects include dedicated training sessions for students to master the necessary digital tools. Collaboration also played an essential role, with students reporting that working in teams helped improve their communication and problem-solving skills. Research has long supported the notion that collaborative learning enhances student engagement and language acquisition, particularly in environments where peer feedback and teamwork are emphasized (Kessler et al., 2012). In summary, while video projects are effective in enhancing speaking skills, careful planning is required to address the technical challenges and maximize the collaborative benefits.

Conclusion

The integration of video projects into the English curriculum at ENP school has proven to be an effective tool for enhancing students' language skills, particularly in speaking and collaboration. Through a mixed-methods approach, this study highlighted both the benefits and challenges encountered by the students during the project. Overall, students reported improvements in their speaking abilities, increased motivation, and stronger collaborative experiences. However, technical challenges, particularly related to video production and editing, were identified as significant obstacles. The results of this study suggest that incorporating project-based learning, such as video projects, into language curricula can offer substantial benefits in promoting active learning and improving speaking proficiency. In the Algerian educational context, where some language teaching practices focus on traditional, grammar-based approaches, such innovative methods hold potential for broader implementation. The project allowed students to apply their language skills in a meaningful, real-world task, fostering both technical and linguistic growth. However, the challenges faced by students, particularly those related to the technical aspects of video production, indicate the need for better preparation and

support. Many students highlighted that insufficient time and unfamiliarity with video editing tools hindered their ability to focus on the language-learning aspect. This finding points to a gap in digital literacy within the curriculum, which could be addressed by integrating more training on video production tools or providing extended timelines for such projects. Given that Algeria is increasingly focused on educational reform and the incorporation of digital tools in classrooms, this study provides important insights for future policy and curriculum development. The integration of technology, especially video projects, could bridge the gap between traditional language instruction and modern communicative approaches that emphasize fluency, creativity, and collaboration.

The main recommendations following this study are closely aligned with the challenges identified throughout the research. One of the key issues faced by students was the technical difficulty associated with video production, particularly the use of editing tools. To overcome this, enhanced technical training should be integrated into future projects. Workshops or tutorials on video production and editing will help reduce the learning curve, allowing students to focus on developing their language skills rather than being hindered by technical problems. In addition, students consistently mentioned that the time allocated for completing the project was insufficient. This suggests that extending project timelines would allow students to better balance the technical and linguistic aspects of the task. More time would enable students to refine their videos, thus improving both their technical proficiency and their language use. Another important recommendation is the implementation of formative feedback throughout the project phases. Continuous feedback from teachers, alongside peer evaluations, would ensure that students receive constructive input on both their language performance and technical work. This kind of support could encourage collaborative learning and provide opportunities for self-assessment, helping students to improve progressively. Finally, the integration of digital literacy into the broader English curriculum would provide students with essential skills needed for handling video projects. As technology continues to play an important role in education and professional settings, these skills are increasingly vital. Therefore, digital literacy should be a core component of the curriculum, ensuring that students are well-prepared for both academic and future career demands.

References

- Baepler, P. & Reynolds, T. (2014). The flipped classroom: Applying technology to the redesign of face-to-face courses to build community of inquiry. *Educational Sciences*, 20(2), 112-125. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.963160>.
- Baghoussi, M. & El Ouchdi, I. Z. (2019). The implementation of the project-based learning approach in the Algerian EFL context: Curriculum designers' expectations and teachers' obstacles. *Arab World English Journal*. <https://doi.org/10.24093/AWEJ/VOL10NO1.23>.
- Bandyopadhyay, M., & Subrahmanian, R. (2008). *Gender equity in education: A review of trends and factors*.
- Beckett, G. H. & Slater, T. (2005). Project-based second and foreign language education: Past, present, and future. *The Modern Language Journal*, 89(4), 509-523. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00337.x>.
- Dooly, M. (2008). Constructing knowledge together. *Revista de Educación a Distancia*, 18, 36-54. <https://doi.org/10.6018/red/18/3>.

- Dooly, M. (2013). Promoting competency-based language teaching through project-based language learning. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5386-0_5.
- Eldawlatly, A. A. (2019). Writing the methods section. *PMC*.
- Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Frameworks, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118269558>.
- Gromik, N. A. (2012). Cell phone video recording feature as a language learning tool: A case study. *Computers & Education*, 58(1), 223-230. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.013>.
- Herbert, L., & Smith. (2009). *Double sample to minimize bias due to non-response in a mail survey*.
- Hung, H. T. (2011). Video blogging and English language learning: A study of male and female EFL learners. *Educational Technology & Society*, 14(2), 161-174.
- Kessler, G. Bikowski, D., & Boggs, J. (2012). Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning & Technology*, 16(1), 91-109.
- LibGuides. (2022). *Data collection and analysis methods*. Duquesne University.
- McLoughlin, C., & Luca, J. (2002). A learner-centered approach to developing team skills through web-based learning and assessment. *British Journal of Educational Technology*, 33(5), 571-582.
- Muhamad, A. & Furqon. (2023). The role of digital literacy in improving students' competence in the digital era. *Al-Wijdán: Journal of Islamic Education Studies*. <https://doi.org/10.58788/alwijdn.v8i2.2328>.
- Nguyen, T. D., & Nguyen, L. H. (2021). Enhancing digital literacy skills among engineering students: A case study of video projects in language learning. *Journal of Engineering Education*, 110(1), 123-139.
- Paramitha, D. Kurniawati, I. & Rahmat, H. (2020). Optimizing the use of video in language learning: Enhancing student motivation and engagement. *English Education Journal*, 8(1), 123-135. <https://doi.org/10.21070/eej.v8i1.335>.
- Rich-Edwards, J. W., et al. (2018). *Sex and gender differences research design for basic and translational research*.
- Shin, M. H. (2018). Effects of project-based learning on students' motivation and self-efficacy. *English Teaching*, 73(1), 95-114.

Attestation de publication

Soumission 10/09/2024

Publication : 01/12/2024



ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA SOBRE EL DISPOSITIVO EVALUATIVO EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) EN SENEGAL

El Doro LY

Instituto Dara Alaybe, Senegal
Universidad Gaston Berger, Senegal
ORCID iD: 0009-0004-6600-9419
ly.el-doro@ugb.edu.sn

Djidiack FAYE

Universidad Gaston Berger, Senegal
djidiack.faye@ugb.edu.sn
&

Papa Mamour DIOP

Universidad Cheikh Anta Diop, Senegal
ORCID iD: 0000-0002-6729-9794
papamamour.diop@ucad.edu.sn

Resumen: El presente artículo examina las representaciones de los docentes sobre el dispositivo evaluativo en español como lengua extranjera (ELE) en la enseñanza secundaria en Senegal. A través de un diseño mixto, se recopilaban datos mediante cuestionarios aplicados a 86 profesores de la Academia educativa de Saint-Louis para explorar sus percepciones y creencias sobre el proceso de evaluación vigente. Los hallazgos revelaron representaciones dispares y discordes en torno al nivel de precisión, objetividad y calidad del dispositivo evaluativo en clase y en los exámenes nacionales y su adecuación con los contenidos y objetivos del programa vigente, con el enfoque comunicativo y el conjunto de destrezas que conforman la competencia lingüístico-discursiva de los alumnos. Asimismo, los docentes reconocen el predominio de prácticas evaluativas tradicionales basadas en exámenes escritos y pruebas estandarizadas de corte lingüístico; lo cual avala la urgente necesidad de revisar el sistema de evaluación en ELE en opinión de la mayoría de los profesores.

Palabras clave: Representaciones, dispositivo evaluativo, Enseñanza Secundaria, Español como lengua extranjera, Senegal

ANALYSE DES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE SUR LE SYSTEME D'EVALUATION DE L'ESPAGNOL/ LANGUE ETRANGERE AU SENEGAL

Résumé : Cet article examine les représentations des enseignants sur le système d'évaluation de l'espagnol langue étrangère (ELE) dans l'enseignement secondaire au Sénégal. À l'aide d'un dispositif mixte, des données ont été recueillies par le biais de questionnaires administrés à 86 enseignants de l'Inspection d'académie de Saint-Louis afin d'explorer leurs perceptions et leurs croyances concernant le processus d'évaluation actuel. Les résultats révèlent des représentations disparates et discordantes sur le niveau de précision, d'objectivité et de qualité du dispositif d'évaluation en classe et lors des examens nationaux, et sur son adéquation avec les contenus et les objectifs du programme actuel, avec l'approche communicative et

l'ensemble des aptitudes qui constituent la compétence langagière des élèves. Les enseignants reconnaissent également la prédominance des pratiques d'évaluation traditionnelles basées sur des examens écrits et des tests standardisés portant sur les compétences linguistiques, ce qui confirme, de l'avis de la plupart des enseignants, le besoin urgent de réviser le système d'évaluation en ELE.

Mots-clés : Représentations, dispositif d'évaluation, enseignement secondaire, espagnol/langue étrangère, Sénégal

ANALYSIS OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS' REPRESENTATIONS OF THE ASSESSMENT SYSTEM IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN SENEGAL

Abstract: This article examines teachers' representations of the assessment system in Spanish as a foreign language in secondary education in Senegal. Using a mixed design, data were collected through questionnaires administered to 86 teachers at the Saint-Louis Educational Academy to explore their perceptions and beliefs about the current assessment process. The findings revealed disparate and discordant representations about the level of accuracy, objectivity and quality of the assessment device in class and in the national exams, and its adequacy with the contents and objectives of the current syllabus, with the communicative approach and the set of skills that make up the students' linguistic-discursive competence. The teachers also recognise the predominance of traditional assessment practices based on written exams and standardised linguistic tests, which supports the urgent need to review the assessment system in Spanish as a foreign language in the opinion of most of the teachers.

Keywords: Representations, Secondary Education, Assessment system, Spanish as a foreign language, Senegal

Introducción

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE en adelante) ha experimentado un auge significativo en Senegal en las últimas décadas, posicionándose como uno de los idiomas extranjeros más demandados en el sistema educativo secundario (Gueye, 2012, Mbaye, 2018). Pero, pese al creciente interés por la lengua de Cervantes, se observa que hasta en niveles superiores los alumnos no llegan a ser comunicativamente competentes en este idioma (Diop, 2017; Ndiaye, 2023; Ly, 2023), si bien el programa de ELE (2006) indica que, al término de la enseñanza secundaria, el alumno senegalés tiene que estar capacitado a comunicarse eficazmente en la lengua española. Además, la mayoría del profesorado de ELE manifiesta su preocupación por la revisión del plan curricular de español y la calidad del diseño e implementación del andamiaje evaluativo en clase y, sobre todo, en los exámenes nacionales. Por otra parte, el pensamiento docente sobre las prácticas de evaluación en español no ha sido investigado aún en el contexto escolar de Senegal, a pesar de su relevancia para el desarrollo de estrategias didácticas efectivas. Con lo cual se plantea la necesidad de examinar las creencias de los profesores de ELE sobre el sistema de evaluación que desempeña un papel crucial en la mediación entre el conocimiento lingüístico y la competencia comunicativa de los aprendientes. En efecto, las representaciones del profesorado son rasgos fundamentales que pueden incidir en sus prácticas evaluativas, dada la compleja relación entre estas creencias que tienen los

enseñantes sobre la base teórica y epistemológica del modelo pedagógico vigente, y las formas de intervención docente para construir y evaluar el conocimiento del alumnado de español (Rangel-Bernal, 2019).

En este sentido, el presente estudio se enfoca en el análisis de las representaciones de los profesores de secundaria en Senegal respecto al dispositivo evaluativo en el ámbito de la enseñanza del ELE. Con más concreción, se busca explorar las percepciones más comunes sobre la praxis evaluativa y su incidencia en las decisiones pedagógicas y, en última instancia, en el rendimiento y aprendizaje de los educandos. Para ello, se emplea un enfoque mixto que permite dar cuenta de las creencias y experiencias de los docentes, aportando una visión más profunda y contextualizada sobre los desafíos y oportunidades que enfrentan en su labor evaluativa.

Este análisis pretende contribuir al entendimiento de las dinámicas evaluativas en Senegal y ofrecer recomendaciones que puedan orientar la mejora de las prácticas de evaluación en la enseñanza del español, con miras a optimizar la formación lingüística de los alumnos y responder de manera más eficaz a sus necesidades comunicativas. Conforme a los objetivos previos, este estudio procura dar respuesta a estas preguntas: ¿Cómo percibe el profesorado de secundaria el dispositivo de evaluación en ELE en Senegal? ¿Qué repercusión tienen dichas representaciones en el potencial de aprendizaje lingüístico-discursivo de los alumnos? Para llevar a cabo la investigación, se plantean las siguientes hipótesis: a) los profesores perciben el dispositivo evaluativo en ELE como inadecuado para medir las competencias comunicativas de los discentes, debido a su énfasis en evaluaciones escritas y su adscripción a la metodología tradicional; b) las representaciones del profesorado sobre el dispositivo evaluativo reflejan una insatisfacción generalizada, especialmente en relación con su falta de flexibilidad para adaptarse a las necesidades lingüísticas e individuales de los aprendientes.

1. Marco teórico

La evaluación reviste un carácter polisémico, tanto en su conceptualización teórica como en su implementación práctica, resultando muy compleja de representar para el docente. Después de enfrentarla en su carrera académica, este vuelve a topar con el desafío de valorar los aprendizajes del alumnado durante su actuación (Maldonado-Fuentes y Sandoval-Rubilar, 2020). Constituye una parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje (Buyse, 2014; García González y García Acosta, 2023) y facilita la comprobación del desempeño global de los discentes y la efectividad de los métodos de enseñanza (Bordón, 2016). En esta perspectiva, el Consejo de Europa (2002, 2020), a través de su Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas establece que una prueba de lengua tiene que considerar las cuatro destrezas lingüísticas fundacionales: comprensión lectora (*Reading*), comprensión auditiva (*Listening*), expresión e interacción orales (*Speaking*) y expresión e interacción escritas (*Writing*). El marco contempla también la competencia de mediación oral y escrita. A renglón seguido, la evaluación es una práctica social y un juicio de valor sobre un proceso educativo o los aprendizajes de los alumnos. Por tanto, mantiene una relación intrínseca con el concepto de representaciones sociales, denominadas a su vez representaciones colectivas (Durkheim), estructuras de conciencia (Weber) o universos simbólicos (Berger y Luckman), y encaminadas a conocer los imaginarios culturales que subyacen al pensamiento del profesorado sobre la evaluación pedagógica.

Al respecto, estudiar el pensamiento del profesorado cobra relevancia en la teoría de las *Representaciones Sociales* (RS, en adelante). Este concepto acuñado originalmente por Serge Moscovici (1925-2014) en 1962, se refiere al pensamiento social desde una perspectiva constructivista (Jara-Henríquez y Jara-Coatt, 2018). Permite identificar conocimiento de sentido común, compartido por grupos de docentes y que se naturalizan de modo espontáneo e ingenuo tanto en el discurso como en la práctica pedagógica (Maldonado-Fuentes y Sandoval-Rubilar, 2020). Las RS resultan “un concepto integrador que contiene en sí mismo una forma de concebir, interpretar y conocer el mundo” (Rangel-Bernal, 2019, p. 104). De acuerdo con este autor, las RS “constituyen un marco de referencia a partir del cual es posible describir, explicar y comunicar la realidad, favoreciendo los intercambios y la comunicación social” (p. 122). Por añadidura, designan una fuente pertinente para investigar sobre los aspectos implícitos de la actuación docente, al pretender una mayor comprensión del fenómeno de estudio, a través de las tres funciones asignadas a las RS: “i) la función cognitiva; ii) la función interpretativa; y iii) la función de orientación de conductas y de relaciones sociales”, (Rangel-Bernal, 2019: 104). Desde esta perspectiva, según Gil Rojas (2019) las RS remiten a una manera de interpretar y de pensar la realidad, una forma de conocimiento social y la actitud mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. En el mismo sentido, puntualizan Abric (2003), Lo Monaco, Delouvée y Rateau (2016) y Yapo (2016) que las RS corresponden al fruto de una organización psicológica y social del objeto de representación; se ubican en el centro de las comunicaciones interindividuales y ofrecen una parilla de lectura e interpretación de la realidad social investigada. En suma, la evaluación resulta una práctica sociopedagógica compleja y desafiante de la actuación docente. Paralelamente, ocurre a menudo que, a tenor de su experiencia vital y sus conocimientos, cada sujeto genera representaciones propias sobre el mundo. Por tanto, en su práctica profesional, el profesorado construye de modo intuitivo representaciones sobre los actos docentes de formación, planificación intervención y evaluación. De allí que sea interesante explorar elementos implícitos del pensamiento del profesorado de Secundaria en Senegal sobre el dispositivo evaluativo en el ámbito del ELE.

2. Método

Esta indagación tiene un carácter descriptivo. Busca analizar las creencias del profesorado de secundaria sobre la praxis evaluativa vigente. Para llevarla a cabo, se utiliza una metodología mixta enfocada más en un análisis cuantitativo de la información recopilada. Es más, se diseña un cuestionario mixto en el que se construyen mayoritariamente ítems cerrados. El instrumento es dirigido a 86 docentes de ELE (11 mujeres y 75 hombres), en servicio activo en centros públicos y/o privados de enseñanza media y secundaria de la Academia educativa de Saint-Louis, y que se diferencian particularmente por su experiencia en la docencia. Además de la parte introductoria y los datos socio-profesionales, se requiere del profesorado que proporcione sus percepciones y creencias sobre a) la precisión y objetividad del dispositivo evaluativo; b) la facilidad y calidad de dicho dispositivo en el primer y segundo ciclo; c) la adecuación del perfil de pruebas al programa vigente, al enfoque comunicativo y a sus expectativas y objetivos como docente; y d) el orden de importancia de las distintas competencias valoradas en los exámenes nacionales. Por último, se plantea una pregunta relativa a la urgencia de fortalecer el dispositivo de evaluación en lengua española. Total, el cuestionario incluye diez preguntas que tienden a recopilar suficiente información sobre las representaciones y percepciones de

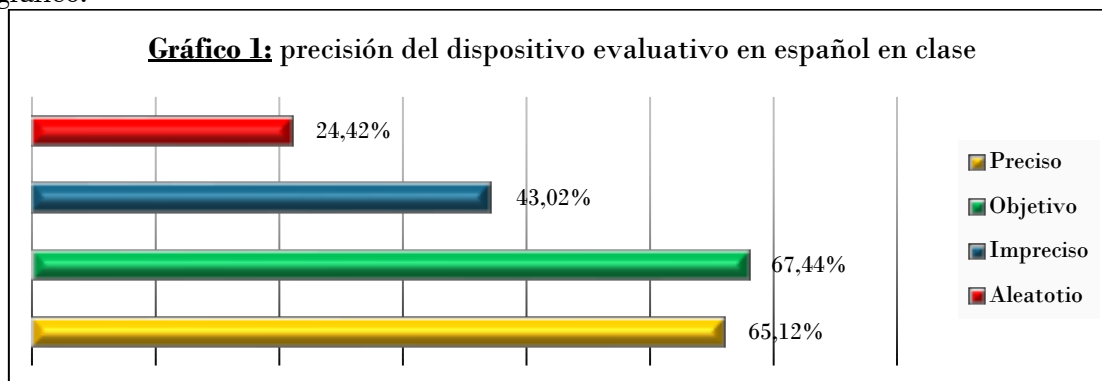
los docentes de ELE de secundaria. Por lo que se refiere a las técnicas de análisis de los datos recogidos, primero, se realizan estadísticas descriptivas e inferenciales, mediante el programa computacional *SPSS¹ Statistics v27*. Por otra parte, se ha hecho un análisis cualitativo asistido por computadora de las preguntas abiertas, a través del programa *Atlas-ti*. En cuanto a la presentación de los resultados, se sirven de gráficos y tablas. Por último, cabe precisar que en las ilustraciones los nombres de los docentes encuestados son sustituidos por códigos (por ejemplo, Pr.1, Pr.2, ... Pr.86).

3. Resultados

Este apartado se dedica a presentar e interpretar los resultados obtenidos sobre las representaciones de los docentes acerca del dispositivo evaluativo en español. La información recopilada hace referencia a las siguientes variables: precisión, objetividad, facilidad y calidad de tal dispositivo evaluativo; adecuación del perfil de pruebas al programa vigente, al enfoque comunicativo y a las expectativas y objetivos del docente; grado de importancia de las distintas competencias valoradas en los exámenes estatales. Nuestro propósito reside aquí en correlacionar la calidad del dispositivo evaluativo en español, su positividad o negatividad, con las representaciones y percepciones del docente de acuerdo con el nivel de estudio y el perfil de pruebas vigentes. A continuación, se presentan las distribuciones de frecuencias de estas distintas variables.

a) *Precisión del dispositivo evaluativo en clase*

Esta variable permite comprobar, el nivel de precisión, objetividad o aleatoriedad del dispositivo de evaluación. Así, se presentan los resultados de esta variable en el siguiente gráfico.

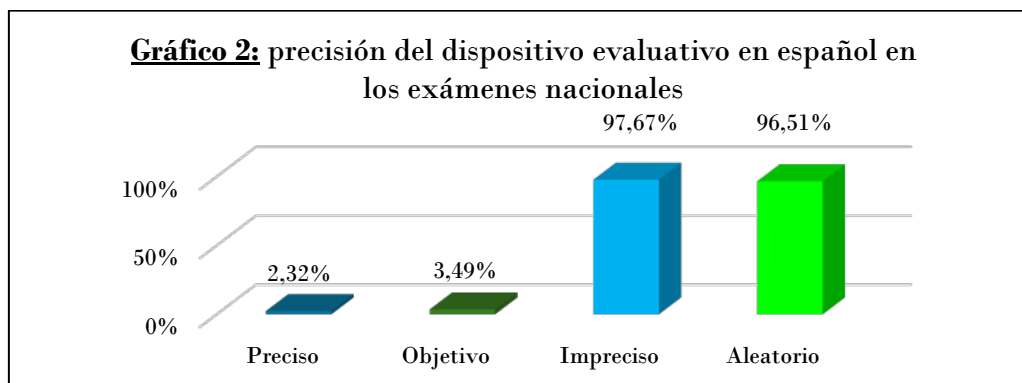


Los datos reflejan que el 65,12% de los docentes encuestados percibe que el dispositivo evaluativo implementado en clase es preciso. En el mismo sentido, el 67,44% de los profesores opina que el dispositivo permite alcanzar resultados objetivos. Sin embargo, una cantidad no menos significativa de la muestra de docentes sostiene que el diseño evaluativo es respectivamente impreciso (43,02%) y aleatorio (24,42%). Esta situación preocupante deja inferir que el perfil de las pruebas carece de criterios claros y consensuados. Además, es probable que haya inconsistencias o incoherencias en la forma de implementar la evaluación en el aula. En consecuencia, es importante aportar remediaciones para garantizar la validez, fiabilidad y utilidad del proceso de evaluación en clase.

¹ Statistical Package for the Social Sciences o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales

b) Precisión del dispositivo evaluativo en los exámenes nacionales

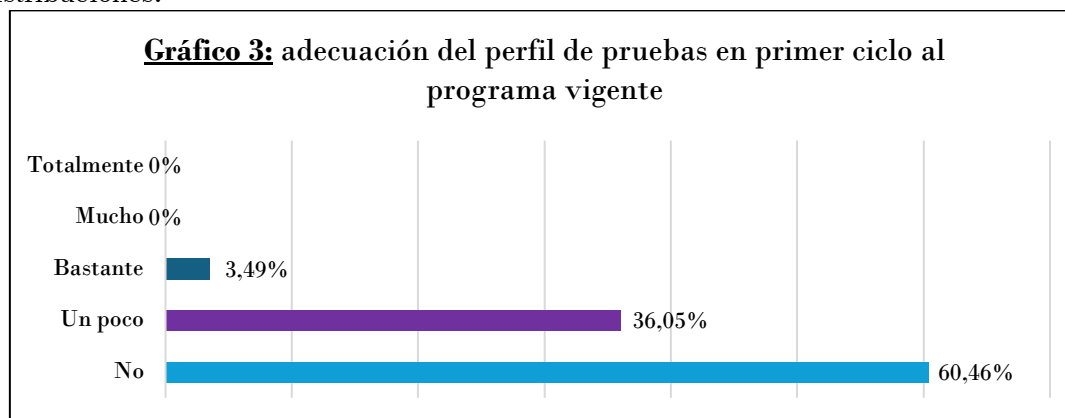
El análisis de las creencias de los docentes sobre la precisión, objetividad o aleatoriedad del dispositivo evaluativo en los exámenes nacionales contribuyen a verificar si tal dispositivo condiciona sus prácticas evaluativas. Los resultados se detallan en el gráfico 2.



En base a las distribuciones de frecuencias, se observa claramente que la mayor parte de los informantes cree que, en los exámenes nacionales de BFEM y de bachillerato, el modelo de evaluación es impreciso (97,67%) y aleatorio (96,51%). Por otra parte, una minoría muy reducida rechaza esta creencia. De allí, el 2,32% afirma que el dispositivo evaluativo es preciso, frente al 3,49% que también destaca su carácter objetivo.

c) Adecuación del perfil de pruebas en primer ciclo al programa vigente

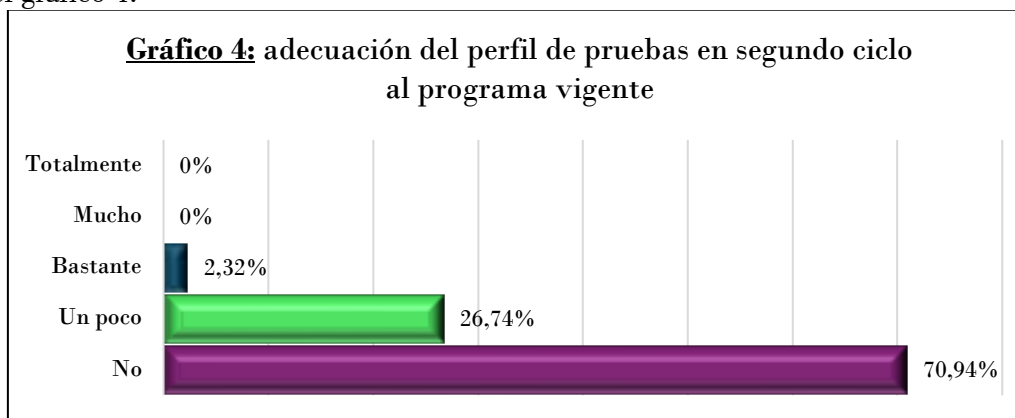
Con esta variable, se pretende investigar el grado de adecuación del perfil de pruebas en la enseñanza media al programa vigente, aquel de 2006. El siguiente gráfico recoge las distintas distribuciones.



En el primer ciclo, la mayoría de los encuestados, o sea el 60,46%, piensa que el perfil de pruebas no se adecua al programa vigente. En cambio, el 36,05% considera que existe poca congruencia entre ambos, y el 3,49% cree que las pruebas de ELE resultan conformes al programa vigente.

d) Adecuación del perfil de pruebas en segundo ciclo al programa vigente

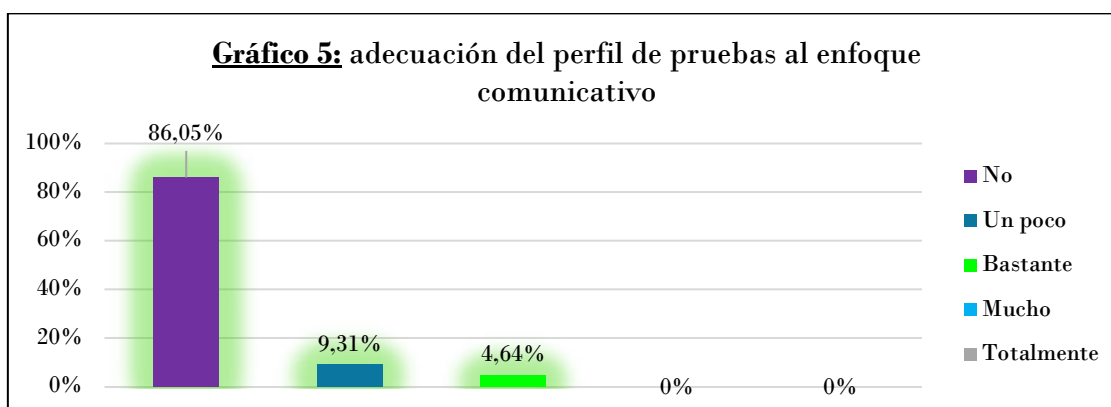
Esta variable indaga la conformidad del perfil de prueba del segundo ciclo con los contenidos programáticos. A continuación, se presentan las representaciones de los docentes en el gráfico 4.



Tal y como ocurrió en el primer ciclo, en el segundo, los docentes confirman mayoritariamente la inadecuación del perfil de pruebas al programa vigente, lo que corresponde con un porcentaje válido del 70,94%. Al contrario, el 26,74% arguye que solo hay poca conformidad y el 2,32% considera que el perfil de pruebas se adecua al actual programa. En base a estos resultados, la mayoría de los profesores creen que el dispositivo evaluativo en la enseñanza secundaria y en el examen nacional del bachillerato necesita una mejora en cuanto a su diseño (forma y contenido) para una completa congruencia con los objetivos del currículo de ELE.

e) Adecuación del perfil de pruebas al enfoque comunicativo

A través de esta variable, queremos averiguar la conformidad del perfil de las pruebas implementadas por el profesorado con el enfoque comunicativo que se aplica en los niveles de enseñanza media y secundaria en Senegal. A este respecto, se recogen opiniones distintas tal y como se observan las distribuciones de frecuencias en el siguiente gráfico.

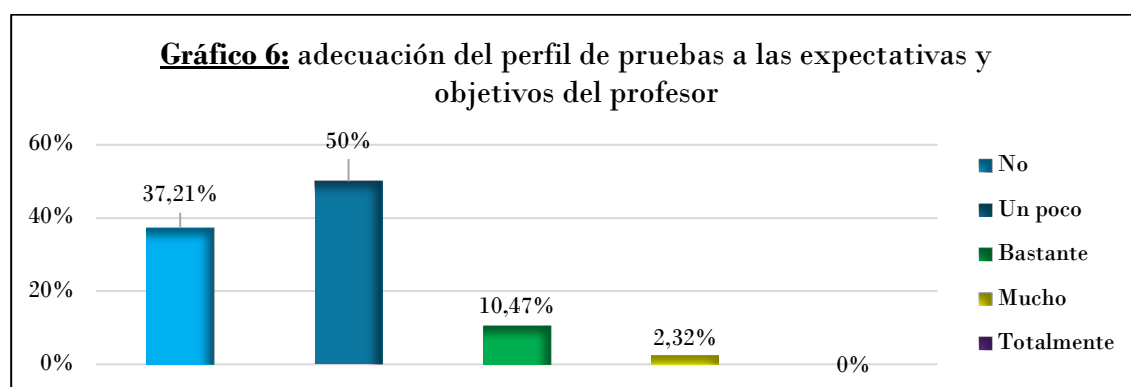


Los resultados hacen constar que la mayoría de los docentes participantes en la encuesta, o sea el 86,05% considera que el perfil de pruebas no se adecua al enfoque comunicativo. No obstante, el 9,31% y el 4,64% afirman respectivamente que hay poca y bastante adecuación. Como en los casos anteriores, el perfil de pruebas exige una mejora a fin de alinearse perfectamente con los principios fundamentales del enfoque comunicativo.

Asimismo, si tomamos en cuenta las ilustraciones de los encuestados, se observa que las evaluaciones se constituyen típicamente de pruebas escritas casi en exclusiva, tal y como argumenta este docente: “el perfil de las pruebas no toma en cuenta las destrezas orales. Evaluamos solamente la comprensión escrita, la gramática y la producción escrita.” (Pr.17).

f) Adecuación del perfil de pruebas a las expectativas y objetivos del docente

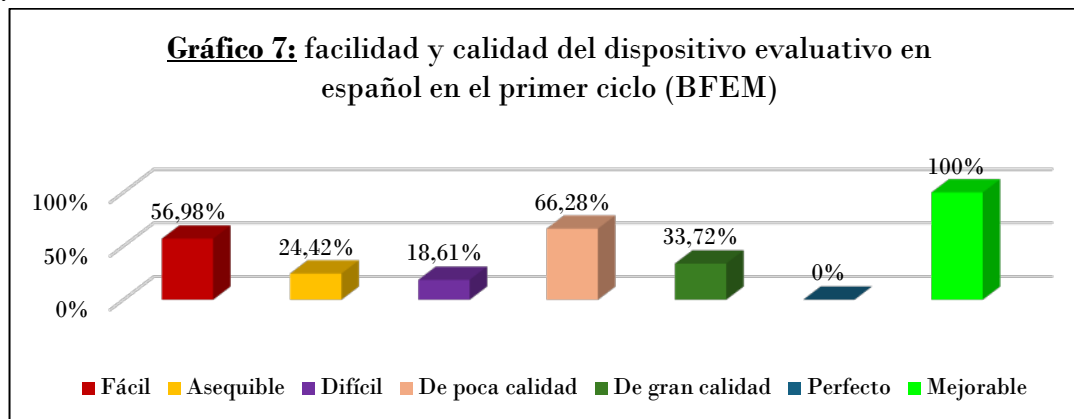
Consideramos que, además de los objetivos generales del programa de ELE educativo, cada docente en su clase fija objetivos específicos que quiere alcanzar. Así pues, es importante averiguar aquí si el perfil de pruebas se adecua a las expectativas y objetivos del profesorado. Mediante el uso de la escala de Likert, las puntuaciones de esta variable se detallan en el gráfico 6.



A la luz de los resultados obtenidos, se nota que un poco más del tercio, es decir el 37,21% de los profesores piensa que el perfil de pruebas no se adecua a sus objetivos y expectativas como docentes de ELE. Pero, la mayoría cree que hay poca (50%), bastante (10,47%) y mucha (2,32%) adecuación con las aspiraciones del profesorado tendentes a asentar la competencia comunicativa de los discentes y no solo a desarrollar destrezas escritas o gramaticales. Esto implica que las pruebas utilizadas no reflejan adecuadamente lo que el profesorado espera conseguir con su alumnado, aunque existan bloques que se alinean en cierto grado con los objetivos específicos planeados.

g) *Facilidad y calidad del dispositivo evaluativo en el primer ciclo (BFEM)*

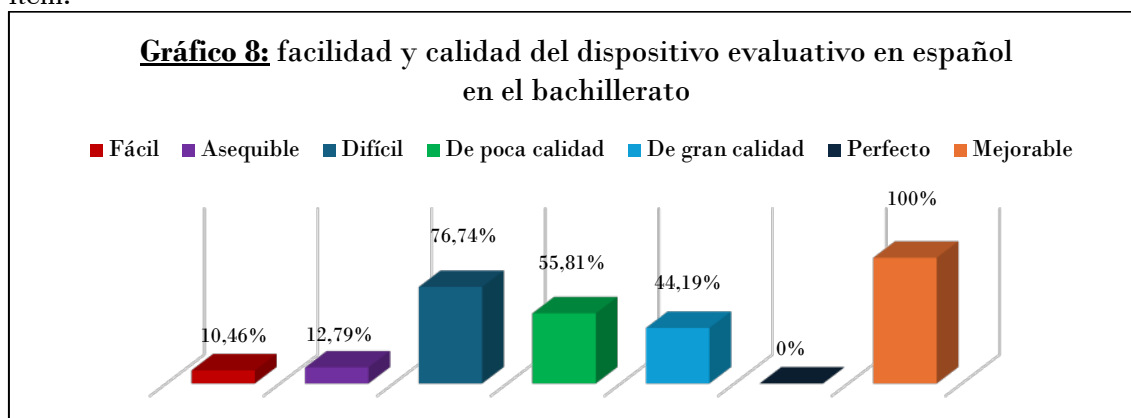
El propósito de esta variable radica en comprobar el grado de facilidad o dificultad del dispositivo evaluativo, por encima de su calidad. Esto ayudará también a averiguar si es urgente mejorarlo. Las diferentes respuestas sobre esta cuestión se presentan en el gráfico 7.



Los datos dejan ver claramente que, de acuerdo con el 56,98% del profesorado, el dispositivo evaluativo en el BFEM es fácil, al lado de un 24,42% que lo percibe como asequible, y contra un 18,61% que opina lo contrario, es decir, es difícil. Tocante a la calidad, la mayoría de los encuestados, es decir el 66,28% afirma que tal dispositivo es de poca calidad, frente a otros (el 33,72%), para quienes tiene gran calidad. Sin embargo, todos los informantes, el 100%, concuerdan en que el dispositivo evaluativo utilizado en la enseñanza media es mejorable y abogan por la pronta necesidad de renovar y perfeccionar su calidad.

h) *Facilidad y calidad del dispositivo evaluativo en el bachillerato*

Como en la pregunta anterior, la presente se preocupa por el dispositivo del segundo ciclo. Aquí, nuestro objetivo es medir su nivel de dificultad y calidad desde el punto de vista del docente. Así pues, el gráfico 8 da cuenta de las distribuciones de frecuencias de este ítem.

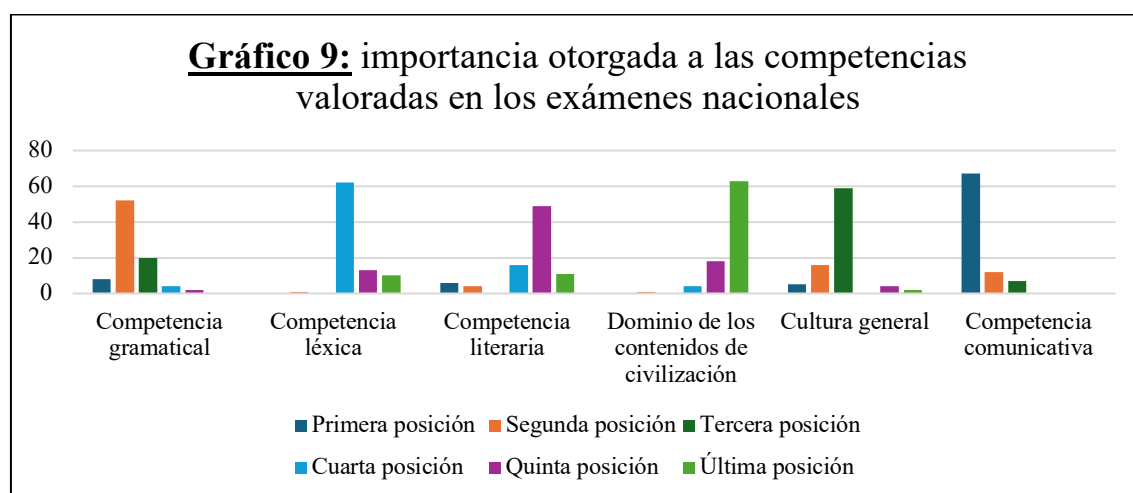


Por lo que se refiere al grado de facilidad del dispositivo de evaluación en el bachillerato, la mayor parte de los docentes participantes piensa que es difícil, lo que conforma un porcentaje total válido de un 76,74%. Por lo tanto, las evaluaciones son percibidas como difíciles en general. Luego, el 10,46% y el 12,79% opinan que el dispositivo es respectivamente fácil y asequible. En cuanto a su calidad, el 44,19% percibe que el

dispositivo es de gran calidad, mientras que la mayoría de ellos, o sea el 55,81% afirma que es de poca calidad. A consecuencia de todo ello, el conjunto de los docentes (el 100%) defiende que el dispositivo es mejorable, como lo destacaron igualmente con el dispositivo del primer ciclo.

i) Importancia otorgada a las distintas competencias valoradas en los exámenes

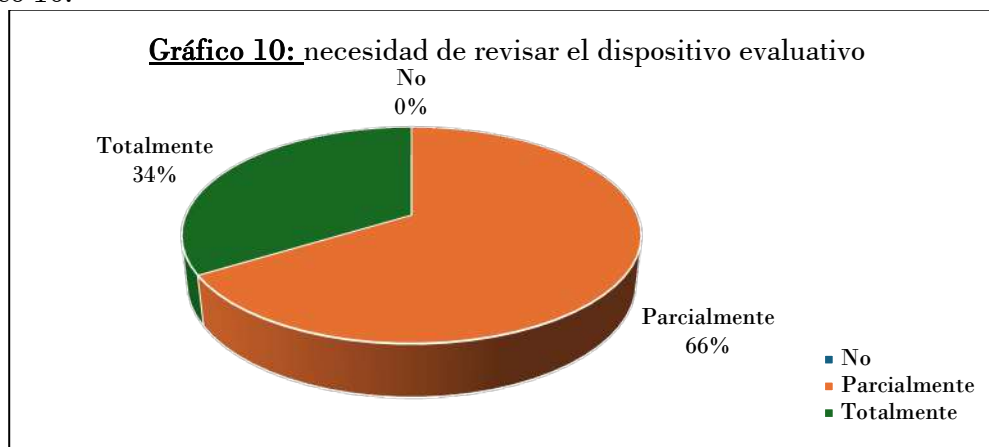
Medir la relevancia de las distintas competencias que se evalúan en los exámenes oficiales del bachillerato y el BFEM contribuirá a analizar si de estas dependen las estrategias de evaluación implementadas por el profesorado. A continuación, presentamos las puntuaciones de esta variable en el gráfico 9.



Respecto a la importancia otorgada a las competencias valoradas en los exámenes nacionales, la mayoría del profesorado, el 77,91%, concede más relevancia a la competencia comunicativa; el 9,31% a la competencia gramatical; el 6,97% a la competencia literaria y el 5,81% a la cultura general. Asimismo, una visualización del gráfico y considerando las posiciones de cada competencia evaluada, se observa claramente que la competencia comunicativa resulta siempre más considerada, seguida de la competencia gramatical. La cultura general ocupa la tercera posición, la competencia léxica en cuarta posición, la competencia literaria en quinta posición, y los contenidos de civilización resultan los menos valorados, según los informantes. A sabiendas de que en el contexto senegalés se recomienda encarecidamente el enfoque comunicativo, la praxis evaluativa tiende a adecuarse a sus principios básicos, lo cual justifica la importancia reservada a la competencia comunicativa por parte del profesorado encuestado. Pero, esta percepción puede resultar engañosa ya que en los exámenes nacionales se valoran fundamentalmente las competencias escritas y los contenidos gramaticales, descuidando de las destrezas orales.

j) Necesidad de revisar el dispositivo evaluativo

Con la presente variable se pretende verificar si urge mejorar parcial, totalmente o no el dispositivo evaluativo en español. Las puntuaciones conseguidas se resaltan en el gráfico 10.



El conjunto del profesorado indica que el modelo de evaluación nacional requiere mejoras. El 66% percibe que dicho modelo necesita revisar parcialmente, mientras que un número significativo de los participantes, el 34%, cree que ha de ser mejorado totalmente. A modo de ilustración, de acuerdo con Pr.18 “se debe mejorar la parte de la comprensión escrita”. En el mismo sentido, otros docentes, como Pr.43, destacan la necesidad de integrar las destrezas orales en el proceso evaluativo, para quien, “hace falta favorecer la evaluación de la competencia oral de los alumnos”. En resumen, los resultados revelan que la percepción del profesorado acerca del modelo evaluativo nacional es desfavorable. Un porcentaje no menos importante percibe la existencia de deficiencias totales. Esta situación implica la actualización y mejora de algunos elementos evaluadores.

4. Discusión

Esta investigación exploró las principales representaciones de los docentes del ELE en la enseñanza secundaria en Senegal acerca del dispositivo evaluativo y su impacto en el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los aprendientes. El análisis revela, por una parte, una serie de percepciones que afectan significativamente los aprendizajes del alumnado y su desempeño global, y, por otra parte, desafíos que son fundamentales para entender la efectividad de las evaluaciones en este contexto.

Tal y como plantea la primera hipótesis de investigación, la mayoría del profesorado recalca la inadecuación del dispositivo evaluativo en español, particularmente en los exámenes nacionales debido a su carácter tradicional y formal. Paralelamente, pocos docentes consideran el perfil de pruebas vigentes en ambos ciclos como positivo y de calidad. Por otro lado, los profesores reconocen la importancia de la competencia comunicativa, considerándola como una destreza esencial para medir el desempeño académico del alumnado de un idioma extranjero. Pese a la relevancia de una evaluación que supera la simple medición de conocimientos teóricos, las prácticas evaluativas actuales están predominadas por pruebas escritas. Este predominio de la metodología tradicional puede estar influenciado tanto por un modelo curricular de corte behaviorista, la consecuente configuración normativa del dispositivo evaluativo, como por la falta de formación específica en estrategias de evaluación innovadoras. A partir de allí, se advirtió que los profesores

mantienen una forma de relación distinta con el dispositivo de evaluación. Se diferencian en función de su actitud docente y su opinión (Salinas *et al.*, 2006; Flórez Nisperuza *et al.*, 2019). Esta situación implica prácticas, métodos y procesos dispares, y quejas discentes que caracterizan las actuaciones cotidianas de los profesores y que pueden pasar inadvertidas o sin explicaciones provechosas. Estas representaciones emergentes estarían afectadas por varios factores, abarcando la formación docente, la experiencia profesional, los objetivos curriculares y la realidad sociocultural.

Asimismo, los enseñantes, en general, reconocen que el dispositivo evaluativo actual es accesible y de fácil implementación en las aulas y logra medir ciertos aspectos del conocimiento del español, particularmente en lo que respecta a los contenidos gramaticales y léxicos estipulados en el currículo, lo que insinúa una alineación superficial con los objetivos educativos formales, ya que las pruebas tienden a centrarse en la memorización y repetición de contenidos, en lugar de fomentar un verdadero desarrollo de competencias integrales y un uso práctico del idioma. La dependencia de tareas escritas limita la capacidad del dispositivo para reflejar con exactitud las habilidades orales e interactivas en situaciones reales, que son esenciales en el aprendizaje de un idioma extranjero. Esta desconexión entre las directrices del enfoque comunicativo como referente metodológico y las herramientas de evaluación disponibles impide el desarrollo integral de la competencia de comunicación que culmina el proceso de aprendizaje de toda lengua extranjera.

Además, uno de los aspectos más destacados es la percepción del dispositivo evaluativo como un armazón rígido, poco flexible y distante de las necesidades comunicativas, lingüísticas y culturales de los aprendientes. En efecto, al estar estructurado en torno a pruebas escritas estandarizadas (Ndour, 2023), el sistema curricular facilita un marco relativamente imparcial para evaluar a los discentes por igual, pues no todos ellos tienen las mismas oportunidades y características. La adecuación del perfil de pruebas al enfoque comunicativo y a las expectativas y objetivos del profesorado es limitada. Esta falta de adecuación genera un desafío significativo para los docentes, quienes se encuentran en la difícil posición de tener que enseñar y evaluar con estrategias que no siempre coinciden con sus creencias pedagógicas ni con las necesidades de sus aprendientes. Así, el alcance de los objetivos personales de los profesores se ve obstaculizado por la rigidez de las pruebas estandarizadas. De hecho, muchos de entre ellos ponen en tela de juicio la pertinencia de los criterios de evaluación y su idoneidad para medir el dominio de una lengua extranjera. Por ende, la ausencia de un enfoque holístico que incluya la evaluación de competencias lingüísticas y comunicativas sugiere una revisión y actualización del actual dispositivo evaluativo para su mayor inclusión y concordancia con las disposiciones, aspiraciones y características de los discentes. Lo dicho hasta aquí nos permite aseverar la segunda hipótesis de investigación que requiere más flexibilidad y adaptabilidad del sistema de evaluación a las necesidades específicas de los discentes, permitiéndoles evaluar de manera más precisa y significativa su progreso individual.

Conclusiones

En este estudio se han investigado las representaciones de los docentes sobre el dispositivo evaluativo en ELE en la enseñanza secundaria en Senegal. Por una parte, se han analizado las creencias del profesorado sobre la precisión y calidad del dispositivo evaluativo en clase y en los exámenes nacionales (BFEM y bachillerato) y sobre la adecuación de los perfiles de pruebas al programa de ELE, al enfoque comunicativo y a las expectativas del docente. Por otra parte, se ha puesto énfasis en la importancia otorgada a las destrezas y

competencias valoradas en el proceso evaluativo y se han formulado algunas recomendaciones con fines de regulación y mejora. Resulta que la mayoría de los docentes resaltan las carencias del dispositivo evaluativo y la inadecuación de los perfiles de pruebas vigentes para valorar efectivamente el desempeño global de los aprendices. Además, la investigación ratifica que el dispositivo evaluativo en ELE reviste un carácter tradicionalista (Diop, 2016), al focalizarse en contenidos léxicos y gramaticales, lo cual puede incidir negativamente en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado y en su rendimiento académico. Por tanto, las recomendaciones se encaminan a poner énfasis en la revisión y actualización del dispositivo evaluativo, adaptándolo al enfoque por competencias y a la perspectiva accional, conforme a las necesidades comunicativas y culturales de los discentes, e incorporando más evaluaciones formativas, constructivistas, diversificadas, flexibles, integrales, objetivas y válidas. En suma, en el contexto senegalés, urge enfatizar la necesidad de orientar las investigaciones científicas en ELE hacia aspectos más prácticos de la docencia, tales como el diseño de materiales didácticos, con el objetivo de coadyuvar eficazmente al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los aprendientes.

Referencias bibliográficas

- Abrie, J.- C. (2003). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Bordón, T. (2016). La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar el español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp.98-1001). Madrid: SGEL.
- Buyse, K. (2014). To more or not to more. Sobre “sentémonos”, una plantilla de evaluación más sencilla y flexible. En Conteras Izquierdo, N. M., 2014. *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. XXIV Congreso Internacional ASELE, pp. 185-196.
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale (I.G.E.N), Commission Nationale d'Espagnol (C.N.E),. (2006). *Programme d'Espagnol Premier et Second Cycles*
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Diop, P. M. (2016). Las prácticas evaluativas en lenguas extranjeras en Senegal: el caso del ELE en el examen estatal del Bachillerato. *Lengua y Textos, Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n°44, pp. 1-16.
- Diop, P. M. (2017). Los programas de E/LE en la enseñanza preuniversitaria en Senegal: descripción analítica y esbozo de un nuevo diseño curricular. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 29. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6313051>
- Diop, P. M. (2024). Représentations croisées d'acteurs éducatifs sur l'apprentissage des langues étrangères : une étude psycho-socio-didactique. In Lahanier Reuter, D. & Montandon, F. (coord.). *Regards croisés des personnels éducatifs sur l'élève/l'enfant en Afrique francophone, en Allemagne et en France*. Presses Universitaires de Bordeaux, (Sous presse).
- Flórez Nisperuza, E. P. y al. (2019). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas. En *Revista Científica* (Bogotá), N° 34. Disponible en <https://doi.org/10.14483/23448350.13553>
- García González, M. y García Acosta, J. G. (2023). La evaluación por competencias en el proceso de formación. *Revista Cubana De Educación Superior*, 41(2), 336–357. Recuperado a partir de <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/1194>
- Gil Rojas, J. S. (2019). Representaciones sociales de la evaluación en dos Escuelas de Secundaria de Guadalajara, México. *Lenguaje*, 47(1), 173-200. Doi: 10.25100/lenguaje.v47i1.7321

- Gueye, Ch. (2012). Consideraciones generales acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lengua española en Senegal. *El Guiniguada*, N° 21, pp. 47-64.
- Jara-Henríquez, M. y Jara-Coatt, P. (2018). Concepciones y prácticas evaluativas declaradas por los docentes en respuesta a las necesidades educativas especiales de carácter Permanente. *En Revista Latinoamericana de Educación inclusiva vol.12 N°.2*.
- Lo Monaco G. , Delouvée S. et Rateau P. (2016). *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*. Bruxelles: De Boeck.
- Ly, E. D. (2023). Estrategias de enseñanza y evaluación de la competencia oral en español como Lengua Extranjera (ELE) en el ciclo secundario en Senegal: estado de la cuestión y perspectivas de mejora. *RedELE [Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera]* ISSN: 1571-4667, número 35, 2023, pp. 134-166. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:761187e8-c63d-431c-bc8f-ef1399e3f4c2/oral.pdf>
- Maldonado-Fuentes, A. C. y Sandoval-Rubilar, P. R. (2020). Representaciones sobre la evaluación de estudiantes en formación inicial docente. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, N°15, vol. 2, pp. 119-130, <https://doi.org/10.35305/rece.v2i15.552>
- Mbaye, D. (2018). Fuerza y debilidad del español en la enseñanza superior en Senegal: radiografía de una disciplina en expansión. En Ekou, W. J. y Zarandona, J. M. (coords). *España en contacto con África, sus pueblos y sus culturas*. (pp. 176-186; Valladolid: Afrilenguas/Universidad de Valladolid.
- Ndiaye, P. W. (2023). El desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de español lengua extranjera en Senegal: análisis del diseño curricular y perspectivas de consolidación metodológica en Educación secundaria. [Tesis doctoral. Universidad Internacional Iberoamericana/Fundación Universitaria Iberoamericana].
- Ndour, S. (2023). Enseñanza y aprendizaje en la escuela secundaria de Senegal: análisis de las creencias del profesorado. *Educativo Siglo XXI*, 41(1), pp. 85-106. <https://doi.org/10.6018/educatio.498121>
- Rangel-Bernal, L. (2019). Representaciones de docentes de español sobre la construcción del conocimiento y el aprendizaje en equipo. En *Revista Panamericana de pedagogía*, n°27, pp.99-123, <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i27.1678>
- Salinas, M., Isaza, L. y Parra, C. (2006). Las representaciones sociales sobre evaluación de los aprendizajes. *Revista Educación y Pedagogía*, 18 (46), pp. 203-221.
- Yapo Y. (2016). *Etudier les représentations sociales*. Paris: L'Harmattan



Attestation de publication



Soumission 10/09/2024

Publication : 01/12/2024



LA PHILOSOPHIE AFRICAINE EN DEBAT

Ibou Dramé SYLLA

Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal

ORCID iD : 0009-0007-6717-0425

xadkor@gmail.com

Résumé : Cet article étudie la philosophie africaine dans son déploiement historique. En effet, l'idée de la philosophie africaine a essuyé, au début de sa genèse et au cours de son développement des critiques relatives aux préjugés de genre racial et rationnel. Celui-ci prend forme dans l'histoire des idées dominantes autour des années 1945. Ce débat a eu le mérite de jeter les prémisses d'une pluralité dans le monde. Si le rejet de la différence exprime d'abord la secrète envie de nier chez l'autre son droit à l'expression de ce qui lui est fondamental, c'est-à-dire son humanité, il n'est pas moins vrai que cette attitude de rejet est d'abord et avant tout la preuve de l'immaturité psychologique. Les Négro-africains l'ont compris. Ainsi, l'apparition du projet philosophique à leur niveau met en avant un rapport critique à soi à travers les réalités socio-culturelles. Ainsi, tout le problème de l'existence de la philosophie en Afrique est de replacer celle-ci dans une perspective de questionnement de soi.

Mots-clés : Philosophie, Afrique noire, histoire, culture.

AFRICAN PHILOSOPHY IN DEBATE

Abstract: This article studies African philosophy in its historical deployment. In deed, the idea of African philosophy suffered, at the beginning of its genesis and during its development, criticism relating to racial and rational gender prejudices. This takes shape in the history of dominant ideas around 1945. This debate had the merit of laying the foundations for plurality in the World. If the rejection of difference firstly expresses the secret desire to deny the other their right to express what is fundamental to them, that is to say their humanity, it is no less true that this attitude of rejection is first and foremost proof of psychological immaturity. Black Africans have understood this. This, the appearance of this philosophical project at their highlights a critical relationship with oneself through socio-cultural realities. Thus, the whole problem of the existence of philosophy in Africa is to place in a perspective of self-questioning.

Keywords: Philosophy, Black Africa, history, criticism, culture

Introduction

L'idée d'une philosophie africaine est au cœur des débats agités et soulève d'énormes problèmes qui secouent non seulement le monde intellectuel africain, mais également certains milieux intellectuels de la diaspora. La question de reconnaissance semble en être la matrice. Mamoussé Diagne (2006 : 9) livre l'inconfort psychologique d'un état qui ferait de l'Africain un paria du banquet philosophique : « Ce n'est pas non sans une certaine nostalgie que, dans une formule unique, nous rapportons la notion de philosophie à l'Afrique noire conçue comme un espace culturel où se déploie la « logique

de l'oralité » ». Le même sentiment fut vécu et exprimé par l'auteur de *La pensée africaine* en ces termes : « Les conséquences pour les étudiants venant s'initier à la philosophie en Occident, ont été souvent graves » (A. Ndaw 1997 : 40). Conformément à cette orientation, il importe de répondre à cette question : existe-t-il ou non spécifiquement une philosophie africaine ? Pour légitimer cette interrogation demandons nous d'abord ce qu'est la philosophie dans ses occurrences africaines ; ou plus exactement, il faudrait savoir si la conception ou l'idée même de philosophie telle qu'elle est élaborée en Occident peut s'appliquer dans un autre monde culturel comme l'Afrique. La prise en charge d'une telle problématique requiert une analyse préalable de la définition du concept de philosophie dans une histoire qui en atteste les traces. Dans cet élan, Diagne de continuer :

Quoi de plus naturel, pour un jeune Africain étudiant en philosophie entreprenant de rédiger une thèse dans le contexte de l'époque, que de chercher spontanément à penser dans le même mouvement sa situation particulière d'Africain et la discipline dans laquelle il a été formé, avec le sentiment de n'avoir été qu'un invité au banquet de l'esprit ?

M. Diagne (2006 : 9)

Nkrumah décrit sa situation comme suit :

Tout naturellement, la division de l'Afrique affecta l'instruction des Africains colonisés, il allait de soi que les étudiants des pays anglophones se rendent en Angleterre, tout comme il allait de soi que ceux des pays francophones se rendent en France. De la sorte, le besoin de formation théorique, que les étudiants africains ne pouvaient satisfaire qu'au prix d'un grand effort, de beaucoup de volonté et de grands sacrifices, se heurtent aux barrières dressées par le système colonial. Refusant cette limitation imposée à leur liberté, un certain nombre d'entre nous tentèrent d'étudier ailleurs que dans le pays de la puissance qui nous administrait. C'est ainsi que j'en vins à trouver dans l'Amérique un pays occidental où l'on constatait avec plaisir l'absence du colonialisme propre à l'Afrique. C'est donc en Amérique que j'allai.

K. Nkrumah (1976 : 9)

C'est pour capter toute la problématique qui est en jeu chez les étudiants qui aspiraient à pousser encore plus loin leurs études que nous avons décidé de citer longuement Diagne, Ndaw et Nkrumah nous servent de base théorique de compréhension d'une expérience historique tragique¹. Ce que les Ancêtres ont subi dans la chair, les descendants le vivent atrocement sur le plan psychologique. Face à ces situations qui ont tout d'une crise d'identité manifestée par le besoin de s'affirmer, de se signaler en homme doté de conscience et de dignité, le projet de Niamkey-Koffi sonne comme une réponse :

¹ La fin de la seconde guerre monde est la preuve du cheminement des protagonistes vers la promotion d'une paix qui ne saurait exister sans la reconnaissance de la différence. Le summum de cette évolution est la création de l'Unesco qui promeut le dialogue des cultures et la compréhension mutuelle comme base essentielle du vivre-ensemble. Le même combat persiste. Ce qui fait dire à Huntington : « Dans le monde d'après la guerre froide, les distinctions majeures entre peuples ne sont pas idéologiques, politiques ou économiques. Elles sont culturelles » (Samuel P. Huntington, 1997, *Le choc des civilisations*, Paris, Odile Jacob, p. 20.). Il ajoute : « Les peuples et les nations s'efforcent de répondre à la question fondamentale entre toutes pour les humains : qui sommes-nous ? » (*Idem*).

Nous nous efforcerons de situer la problématique de l'existence d'une philosophie africaine dans le cadre du problème crucial de la quête de l'identité culturelle d'une société en crise et en quête de la solution du problème de sa libération. Tel est le banquet philosophique auquel nous voudrions convier le lecteur.

N. Koffi (2018 : 177)

Signalons qu'il y a toujours une raison particulière pour s'adonner à l'activité philosophique en rapport avec une orientation originale². En fait, le besoin de philosopher est suscité par des situations existentielles. Ce qui fait dire à Bidima : « On ne peut entrer en philosophie comme dans la vie que mêlé à une histoire qui nous précède et empêtré dans des histoires qui se tissent autour et sur nous » (J. G. Bidima 2002 : 7). La pratique philosophique invite à s'interroger sur le pourquoi même de la vie. Sous ce rapport, nous pouvons retenir que l'homme doit apprendre à vivre en suivant le mouvement de sa pensée, c'est-à-dire de ses erreurs, de ses doutes et de ses certitudes. Vivre, c'est prendre conscience, avec lucidité et courage, de sa solitude et de ses limites, voire de sa finitude. La réflexion est impulsée par la recherche des conditions de possibilité de la philosophie africaine. Une telle entreprise ne saurait faire l'économie du contexte historique d'où ont émergé les figures ayant animé le débat. En fait, le combat pour la reconnaissance doit passer par un travail de revalorisation de soi. Ce que les chantres de la Négritude ont commencé avec la production littéraire. Il reste à signaler que le souci d'être reconnu par l'autre s'est trouvé au cœur de l'entreprise philosophique dont l'impulsion a pris naissance avec *La philosophie bantoue*. Alioune Diop de s'exclamer dans sa préface consacrée à l'ouvrage de Tempels : « Voici un livre essentiel au Noir, à sa prise de conscience, à sa soif de se situer par rapport à l'Europe » (Tempels 1965). L'hypothèse qui se dégage est la suivante : le déploiement de l'activité philosophique en contexte africain obéit à des logiques internes. Pour appuyer une telle idée, nous inscrivons notre démarche dans une perspective d'analyse des positions déclinées qui cherchent à invalider toute idée de reconnaissance d'une telle activité avant d'en venir aux propositions qui offrent des réponses pour asseoir une l'activité philosophique en Afrique noire. Nous comptons articuler notre réflexion autour de deux axes que sont : les conditions d'émergence du débat philosophique en Afrique noire et le sens qu'il convient de donner à la pratique philosophique dans l'Afrique contemporaine.

1. Cadre théorique de la gestation du débat sur la philosophie africaine

La philosophie telle qu'elle nous est enseignée, apparaît comme un discours qui comprend et développe des connaissances. Or, le discours qui relève du développement d'une intuition originale ou d'une hypothèse, s'achève, temporairement du moins, par un enchaînement de notions, de concepts qui constituent ici ce qu'on appelle la pensée discursive ou pensée rationnelle. Cet enchaînement se présente sous la forme de jugements. La philosophie comme une réflexion sur le monde et l'existence humaine. L'exigence d'universalité impose à la pensée de sortir de sa localité pour s'élargir à la globalité. C'est la raison qui procure à l'homme sa liberté. Sous ce rapport, toute perte de vérité devient une perte de soi. Parlant de la question des origines de la philosophie autant sur le plan logique que chronologique, Vernant indique :

² A en croire Niamkey-Koffi : « A examiner la pensée populaire, on y décèle des stratifications hiérarchiques qui font parcourir un faisceau de pensées à cohérence et organisation formelle plus ou moins élaborées du fait que toute philosophie officielle a, comme vocation de se transformer aux niveaux des masses populaires en mousse de pensée, ou, plus exactement, en sens commun » (Niamkey-Koffi, 2018, *Controverses sur la philosophie africaine*, Paris, L'Harmattan, p. 30.).

Pour savoir ce qu'elle est, il faut examiner les conditions de sa venue au monde, suivre le mouvement par lequel elle s'est historiquement constituée, lorsque dans l'horizon de la culture grecque, posant des problèmes neufs et élaborant les outils mentaux qu'exigeait leur solution, elle a ouvert un domaine de réflexion, tracé un espace de savoir qui n'existaient pas auparavant, où elle s'est elle-même établie pour en explorer systématiquement les dimensions.

J-P. Vernant (1990 : 403)

Par ailleurs, « C'est à travers l'élaboration d'une forme de rationalité et d'un type de discours jusqu'alors inconnus que la pratique philosophique et le personnage du philosophe émergent, acquièrent leur statut propre » (J-P. Vernant 1990 : 403-404). L'avis de Diagne aide à mieux comprendre la position de Vernant :

Il est symptomatique que la philosophie, dans son apparition historique en Grèce, se soit inscrite une rupture profonde avec une certaine conception du discours et de son lieu de profération. La désacralisation de la parole ancienne et des représentations qui lui étaient associées s'accompagne de l'instauration d'une parole neuve revendiquant un autre point d'ancrage et un autre espace.

M. Diagne (2006 : 78)

Partant de la divergence d'orientation opérationnelle entre l'Afrique noire et la Grèce classique qui ont toutes deux puisé à la source égyptienne, Mamoussé Diagne pose le problème d'un tel écart en ces termes :

Qu'il s'agisse d'un fait originel ou du résultat d'un processus de décadence, dans tous les cas, on s'accordera sans difficulté sur le fait que, si c'est l'héritage de la culture égyptienne qui a fécondé au départ la culture grecque (la fameuse thèse du « larcin »), il y a un facteur trop minoré dans ce procès et qui est essentiel à nos yeux : on est en présence de deux cultures écrites.

M. Diagne (2006 : 26)

Un tel fait amène à distinguer la chose de la pratique de la chose. Autrement dit, la philosophie africaine englobe l'acte de philosopher en Afrique et celui sur l'Afrique. Si le premier renvoie à une position topique, pour ne pas dire géographique, le second se dégage de l'ancrage territorial pour prendre celui-ci et les événements et pratiques qui s'y déroulent comme objet. A en croire Towa, la seule question de l'existence ou de l'inexistence d'une philosophie africaine est la preuve que « s'ouvre l'ère où notre continent participera de nouveau à l'élaboration de la pensée mondiale » M. Towa (1979 : 5). Une telle assertion appelle deux faits, au moins, à prendre en considération. D'abord, le continent africain avait une présence intellectuelle, voire spirituelle dans la construction du savoir universel. En second lieu, le moment est venu pour ce continent de renouer avec sa tradition de pensée critique. Seulement, un tel constat laisse voir, en filigrane, une certaine phase de somnolence de l'esprit. Qu'est-ce qui explique cela ? Ntumba souligne dans la Préface à *La philosophie africaine de la période pharaonique* : « le temps n'est donc plus où on se demande s'il existait une philosophie africaine. La plus ancienne est la pharaonique. La plus récente est celle de nos traditions orales, tandis que la plus actuelle est celle que nous créons face aux problèmes d'aujourd'hui et de demain » (T. Obenga 1990 : 10). En commentant cette pensée, Cheikh Moctar Ba note :

Ainsi, il identifie un mouvement d'ensemble de la philosophie en trois phases : classique, récente et actuelle. Cependant, notre approche ramène ces phases à deux grands ensembles à savoir la philosophie africaine traditionnelle et la philosophie africaine moderne et contemporaine. Ces deux ensembles sont institués en tenant compte de la formation des producteurs, de l'objet de la production, de l'état et du moment de la production.

C. M. Ba (2019)

La philosophie est d'abord et avant tout une prise de position courageuse et bien assumée. Cela est d'autant plus vrai que le sujet engage pleinement son individualité de manière tranchée. Le courage de penser de manière critique est souvent vu comme une menace pour le groupe et l'expression de l'insolence du sujet. Cela génère une tension à double foyer. En fait, « Le langage philosophique n'est pas un langage d'*expérience*, mais un langage *sur* l'expérience » (V.-Y. Mudimbe 2021 : 348) comme pour montrer que la philosophie s'intéresse aux expériences comme la misère, la mort, le beau, la danse, la marche, le silence, ... Sous ce rapport, la philosophie nous sauve de la réification. Le besoin philosophique est avant tout un besoin métaphysique. Car, comme le prétend Aristote, ne philosophe que celui qui s'étonne. La base et le comble de l'étonnement est de se dire : pourquoi ceci plutôt que cela ? L'importance capitale de la pratique philosophique est telle qu'à la différence de la science, de la politique ou de l'art, permet à la conscience, cet instinct divin en l'homme, de se ressaisir. Mais, l'idée du concept philosophique a subi une évolution dans sa définition, dans sa propre histoire, depuis sa genèse que l'on situe, selon une certaine tradition, dans la Grèce antique (VI-VII^e siècle av. J.-C.). La question de la naissance de la philosophie est à inscrire dans l'histoire de la pensée humaine. En effet, l'homme depuis ses débuts a toujours élaboré des pensées face à l'énigme de sa présence sur terre. Qui suis-je ? Pourquoi je suis en ces lieux et pas ailleurs ? Quelle est la raison de ma présence sur terre ? Voici, entre autres, des questions à la réponse desquelles l'homme va élaborer des discours aux multiples facettes. Tout cela dans le souci de cerner le mystère de sa vie. La philosophie en tant que forme de connaissance est le caractère intellectuel d'une certaine production. Selon Towa :

Pour se faire une idée de la nature de la philosophie il faut bien partir des ouvrages dits philosophiques, interroger ces ouvrages et la discipline qui porte le nom de philosophie. Or ces ouvrages sont européens, ce nom est européen et c'est avant tout dans les universités européennes que la discipline appelée philosophie s'enseigne depuis des siècles. Faire ces constations ce n'est pas affirmer que la philosophie est exclusivement européenne, c'est moins se prononcer sur l'opportunité d'adopter ou de rejeter la philosophie européenne. C'est simplement chercher à découvrir la réalité désignée par le mot « philosophie ». C'est seulement lorsque la réalité que les Européens désignent par le mot « philosophie » aura été saisie qu'il deviendra possible de se prononcer sur son extension et sur sa valeur.

M. Towa (1971 : 16)

S'il est d'avis unanime que la philosophie n'a pas une définition unique mais des définitions qui tiennent toutes d'un ensemble de critères et d'exigence, il demeure évident que ces définitions attestent que son lieu d'émergence est bien la Grèce. Cela est d'autant

plus vrai qu'ici-même, la philosophie est le fruit d'une évolution, car passant du Mythos au Logos. Selon l'auteur de *De la philosophie et des philosophes en Afrique noire* : « La philosophie s'est produite sur l'espace public de l'Agora, hors du cercle des « Mystères » » (M. Diagne 2006 : 78). Il ressort de cette pensée du philosophe sénégalais que pour accéder au stade de la pensée, les croyances et les opinions qui découlent des représentations et de l'expérience doivent subir l'épreuve de la critique radicale et sans complaisance, la réussir même. En analysant le roman de Cheikh Hamidou Kane en son aspect le plus brûlant, c'est-à-dire le face-à-face entre une Afrique de la Foi et une Europe de la Science, Marcien Towa nous invite de manière très pressente à repenser notre présence au monde (1979 : 59-63). Cette présence historiquement tumultueuse est une expérience et une preuve qui ne doivent nullement être une invite à la résignation qui est l'autre nom du défaitisme. Pour une économie extravertie dont la conséquence logique est l'appauvrissement croissant des masses, les colonialistes et à sa suite le néo-colonialiste ont réussi à faire en sorte que, au-delà de « collaborer à sa propre exploitation », le colonisé est même content du sort que lui réserve la logique de domination. Le choix d'orienter ses investigations vers l'immatériel, le spirituel, le Négro-africain a accusé un retard considérable vis-à-vis de l'Occidental conduisant Ndaw à faire ce constat :

L'œuvre de Marcel Griaule a su montrer, avec un rare bonheur, la perfection des civilisations africaines, leur choix délibéré d'une voie qui n'est pas celle dans laquelle avance l'Occident, se dirigeant vers l'esprit invisible qui gouverne l'univers et non vers la conquête de la matière.

A. Ndaw (1997 : 45-46)

Les hommes ont toujours développé des types d'approche du réel en vue de comprendre l'humain et les rapports de celui-ci avec le cosmos. Pour le compte du Négro-africain, les ethnographies dénégatrices du XIX^{ème} siècle ont considéré qu'il manque de rationalité dans sa production de savoirs. Des considérations d'ordre idéologique et le souci de légitimation de la colonisation ont amené ces penseurs à oublier que « l'Afrique, comme les autres continents, s'est faite au moyen d'un processus d'antagonismes et de différenciations, et, à la structuration de ce processus, ont contribué des forces rationnelles et irrationnelles » (A. Ndaw 1997 : 45-46). Il serait bon de nuancer cette position de Lévy-Bruhl qui, lui-même, a évolué dans ses jugements dans ses *Carnets*. Selon Mamadou Diouf :

La colonisation de l'Afrique par les puissances européennes a été alimentée par l'invention d'une hiérarchie raciale et d'un ensemble d'opérations par lesquelles les communautés africaines ont été dépossédées de leurs cultures et expulsées du territoire de l'histoire.

M. Diouf (2023 : 11)

Dans son ouvrage intitulé *La philosophie morale des wolof*, Assane Sylla dénonce les préjugés décelés chez certains philosophes occidentaux et africains. Il cite notamment Lévy Bruhl qui parle de « peuples archaïques » ayant « une mentalité prélogique » (A. Sylla 1994 : 20). David Hume affirme le manque d'intelligence des Noirs, avec une raison non développée, analogue à l'animal :

Je suspecte les Nègres et en général les autres espèces humaines d'être naturellement inférieures à la race blanche. Il n'y a jamais eu de nation civilisée d'une autre couleur que la race blanche ni d'individu illustre par ses actions ou par sa capacité de réflexion...Il n'y a chez eux ni engins manufacturés, ni art, ni science. Sans faire mention de nos colonies, il y a des nègres esclaves dispersés à travers l'Europe ; on n'a jamais découvert chez eux le moindre signe d'intelligence.

D. Hume (1852 : 252)

L'histoire est vue dans une perspective linéaire qui serait propice à l'aventure, à l'aléatoire, voire au surgissement de l'inattendu. C'est une telle conception qui a conduit le président français, Nicolas Sarkozy à soutenir, à la date du 26 juillet 2007, dans l'enceinte de l'université Cheikh Anta Diop que le drame de l'Afrique c'est que l'homme africain n'est pas assez entré dans l'histoire. En fait, pour lui, les saisons qui rythment le vécu du paysan africain, comme le rappelle si bien La Grande Royale, installe celui-ci dans une vision circulaire du temps. En ignorant la dimension cosmique du temps qui inscrit les choses et événements dans une circularité répondant à des besoins de rituels, Sarkozy a voulu imposer une lecture particulière à des cultures qui lui sont étrangères. En fait, « C'est un temps qualitatif qui a la valeur d'un ordre par lequel il signifie aux hommes la succession de leurs obligations à l'égard du Sacré, et indique en même temps l'intervention des périodes favorables ou défavorables » (A. Aklesso 2009 : 16). La civilisation représentée par les sociétés occidentales, toutes les autres sont inférieures. Le dénivèlement qui tire son semblant de légitimité de l'usage plus ou moins marqué de la raison a autorisé le partage des humains entre ceux qui pensent et ceux que ne pensent pas. Ce que l'on nomme sociétés inférieures sont réglées selon une mentalité mystique et prélogique. Cela est l'unique cause qui fait qu'elles ne peuvent s'élever à la conceptualisation et de surcroît à la philosophie. D'après Assane Sylla ces philosophes nourrissent en eux des préjugés que l'on doit réprimer après un long travail de synthèse, laquelle constituera une preuve palpable de ce regard péjoratif porté sur le peuple africain. C'est sur ces entrefaites et considérations mal fondées sur l'Afrique que les Occidentaux veulent disqualifier les peuples africains de l'acte du philosophe. Ce sont ces différentes critiques non fondées car reposant essentiellement sur des préjugés qui motivent l'intervention des penseurs comme Alassane Ndaw pour qui la philosophie doit être perçue d'une autre manière.

2. Le sens du philosophe en Afrique

Cette partie de notre réflexion nous conduit à tenter de répondre à cette question : sous quelles formes et à quelles conditions la philosophie africaine existerait-elle ? Dans *L'encre des savants*, Souleymane Bachir Diagne a esquissé des thématiques qui, à ses yeux, sont souvent débattues par des philosophes africains. Il s'agit, entre autres, de la notion du temps, de celle de l'oralité, de celle de l'ontologie. L'exigence qui a poussé le philosophe sénégalais est celle d'examiner l'histoire intellectuelle telle qu'elle se décline dans la philosophie qui reste d'ailleurs largement à écrire. Car depuis longtemps, l'ethnologie qui devait en faire état se trouvait dans une posture essentialiste. Dans le premier chapitre, il traite de la vie. Le livre de Tempels lui a servi de base pour étudier le rapport du *Muntu* au

cosmos. Selon l'auteur de *La pensée africaine*, la philosophie « est la critique de sa propre méthode, de même que les données objectives qui en sont le fondement constituent la garantie de sa pureté et de la rigueur scientifique » (A. Ndaw 1997 : 46). Dans le même sillage et en s'orientant vers ce que l'Afrique peut et doit faire avec cette discipline, Niamkey-Koffi écrit :

Nous pensons que la tradition philosophique nouvelle qu'il nous faudra promouvoir, en Afrique, c'est instaurer, à notre niveau une tradition de théorie critique fondée sur l'idée essentielle que l'échec de toutes les révolutions signifie la transhistoricité de la domination du fait de l'insuffisance des critiques de la domination, de Hegel à Marx.

N. Koffi (2018 : 140)

Une conception immuable de la philosophie par les Occidentaux fait que ces derniers ne puissent accepter que d'autres contrées du monde, en l'occurrence l'Afrique, puissent accéder à la philosophie, encore moins en posséder une. Pour eux, il n'est même pas concevable que les Noirs puissent être philosophes ou des hommes de science, dans l'acceptation rigoureuse de ce terme. Selon Mamoussé Diagne : « Nos monuments à nous, ce sont les traditions orales qui meurent avec les vieillards qui meurent [...] Nous sommes dans un monde fragile » (M. Diagne 2005 : 13). Cette « fragilité », dont il fait une caractéristique des civilisations africaines, vient de ce que le support physique du savoir y est un individu vivant, sujet à la maladie, à la dégénérescence et à la mort » (M. Diagne 2005 : 13). Assane Sylla s'inscrit dans le même sillage lorsqu'il soutient :

Ce qui n'est conservé que par les mémoires finit par se dégrader et se perdre. Quelles seraient aujourd'hui la force de la pensée wolof et son audience à travers le monde si des penseurs comme Kothie Barma avaient consigné dans des ouvrages le fruit de leurs médiations ? Elles seraient sans doute assez grandes. On devient en effet l'immensité de la perte qui découle du non-emploi de l'écriture.

A. Sylla (1994 : 211)

Cette sagesse traditionnelle que véhiculent les langues africaines à travers les maximes, les contes initiatiques, les proverbes, ... A travers ces éléments, nous pouvons dire que la sagesse africaine est davantage pratique que théorique, plus vécue que conçue. Nous ne devons pas congédier la différence, car toute pensée d'une culture si éloignée de nous qu'il soit reflète les autres cultures en montrant son caractère identitaire. Autrement dit, autant il y a des différences entre les cultures, autant il y a des jointures possibles pour rendre féconde l'idée de complémentarité. Amadou Hampâthé Bâ lance un appel de détresse en parlant des bibliothèques que sont les vieillards et demande à ce que les Africains reconstituent leur passé immédiatement avant que les sages ne disparaissent. Car ces derniers disparaîtront dans quelques décennies. Par conséquent, il ne serait plus possible de faire la cueillette. Si la génération actuelle n'en est pas consciente, il est clair que plus tard, on nous fera une histoire de l'Afrique vue par les Européens et non pas une histoire faite par les Africains eux-mêmes. Or d'après un adage africain : lorsque la chèvre est présente, il ne faut pas bêler à sa place. Autrement dit, on aura parlé à notre place car ce n'est pas nous qui avons parlé. Ce sera un délit d'oublier notre culture parce que nous ignorons le contenu de celle-ci puisque nous la rejetons et que nous nous aventurons à

poursuivre quelque chose que nous ne possédons pas et que nous ignorons également. Beaucoup d'Africains éprouvent des difficultés à accéder à des niveaux supérieurs de leur culture. L'urgence serait de retrouver ce trésor perdu dont l'image persiste, malgré tout, dans la conscience de l'homme noir. Et ce n'est pas un travail facile car cela demande la coopération et l'effort de toute une communauté. Il s'agira donc d'amener nos langues à la hauteur des exigences portées par les réalités actuelles du monde pour que l'Afrique puisse retrouver sa dignité. Une expertise académique qui soutiendrait une bonne élaboration théorique et une production scientifique pouvant permettre à l'Afrique et aux Africains de recouvrer respectivement la considération qui devrait être sienne et leur liberté. L'Afrique regorge de potentialités théoriques immenses qui méritent une attention particulière. Nous avons tenté d'analyser, dans un travail antérieur, en herméneute soucieux de décrire et de décrypter, des faits qui ne se laissent pas si aisément conceptualisés. L'identité est une condition d'être-là à part entière d'une culture et spécifie ses modalités d'interactions avec son environnement. Dans son article intitulé « Conscience historique et acculturation chez Cheikh Anta Diop », le philosophe Cheikh Mactar Ba définit la culture comme « l'ensemble des caractéristiques communes données (coutumes, comportement, mœurs) qu'ils transmettent par l'éducation et qui les spécifient par rapport à d'autres groupes et sociétés déterminés » (C. M. Ba 2008 : 23). La tâche fondamentale de la philosophie est la compréhension de l'humaine condition à travers les expériences multiples tant heureuses que malheureuses. Hountondji le dit plus nettement, pour ce qui concerne le continent africain :

La tâche du philosophe ne saurait se limiter, en Afrique, à reconstituer l'idéo-logique ou, pour reprendre les termes de Niamkey, « l'articulation logique de la pensée » de sa société. Plutôt que de revendiquer une pensée-déjà-là ou d'en faire l'apologie en la présentant comme une alternative crédible à ce qu'on appelle, en Occident, la philosophie, nous serions mieux inspirés de prendre acte de ces conditionnements intellectuels et affectifs, de les étudier en effet systématiquement, d'en prendre conscience *pour mieux nous en libérer*.

Hountondji (2008 : 359)

Ce genre de réflexion a existé en Afrique. Pour s'en rendre compte, il s'agira tout simplement de revisiter la sagesse africaine dans ses profondeurs. Niamkey-Koffi précise que bon nombre de penseurs africains tels que Hountondji et Towa font une mauvaise lecture de cette réflexion. Ils l'ignorent parce qu'ils ont reçu une formation occidentale, laquelle leur voile les yeux en leur empêchant d'apercevoir la vraie réalité. Les vieillards auxquels fait référence Hampathé Ba nous montrent que la sagesse est contenue dans les langues. La sagesse populaire, comme on le dit souvent, est davantage ignorée que connue du fait qu'elle n'est pas exprimée dans des langues codifiées. Cette pensée, non écrite, renferme une richesse énorme où l'homme africain pourrait trouver son compte. C'est tout le sens de ce propos de Hountondji : « Une meilleure connaissance de nos « philosophies », de nos systèmes de pensée traditionnels et des logiques cachées qui les sous-tendent, reste indispensable aujourd'hui comme hier » (Hountondji 2008 : 359-360). La philosophie est la pensée qui se pense elle-même. Hountondji décline sa posture dans sa critique de l'ethnophilosophie en ces termes : « avec Kagame commence l'ère de la

philosophie africaine stricto sensu, c'est-à-dire la prise en charge du discours philosophique par les Africains eux-mêmes » (Hountondji 1994-1995 : 78). Il voit en Kagame la posture philosophique qui consiste à prendre en charge et de manière critique et objective les préoccupations socioculturelles de sa communauté à l'instar d'un certain Socrate dans son Athènes d'alors. Aujourd'hui comme toujours, ce sont des faits de culture tels le mariage, l'initiation, les récits mythiques, les palabres entre autres qui constituent la matière philosophique en Afrique. Ce qui amène Assane Sylla à soutenir :

La philosophie est avant tout un effort conscient, réfléchi, par lequel on cherche à comprendre ce qui paraît incompréhensible à l'homme, à expliquer ce qui l'étonne, à répondre à des questions qui de tout temps et sous tous les cieux se posent à l'homme concernant l'Être en général, sa manière d'être, sa destinée.

A Sylla (1994 : 22-23)

Il ressort de ces lignes qu'une philosophie uniquement vécue au niveau de l'action, une philosophie qui ne serait qu'une praxis inconsciente de ses motivations n'a pas de sens. Cependant, Marcien Towa attire l'attention sur le danger d'autosatisfaction et de conservation qu'inspirent certaines conceptions de la philosophie africaine.

La découverte de notre être distinctif nous importe beaucoup, non en ce que nous aurions à le préserver, à nous maintenir dans cet être distinctif, mais bien plutôt en ce que cette découverte délimite la région de ce qui en nous doit être révolutionné dans le sens de notre devoir-être qui doit précéder la quête de notre être distinctif et de sa provenance historique.

M. Towa (1979 : 54)

L'obsession de la singularité semble trouver ses racines dans la revendication d'être reconnu comme un peuple porteur d'histoire est ce qui éloignerait l'entreprise philosophique de sa base légitime. En effet la philosophie africaine, telle que nous la concevons, est une activité et un combat qui, au-delà de sa problématique actuelle remonte à la médiation par laquelle les prêtres et autres scribes de l'Égypte pharaonique meublaient leurs loisirs et qui auraient inspiré les pères de la philosophie grecque. Certes la philosophie africaine ne saurait être un patrimoine propre à défendre jalousement, encore moins une spécificité dont il faut se vanter. La philosophie africaine, continuité dans la durée, est participation à l'avènement de la philosophie universelle, à l'instar de ce que les peuples de toutes les races, sous tous les horizons, ont édifié à travers l'histoire au cheminement interrompu. Synthèse du passé et du présent dans un élan dynamique vers l'avenir, la philosophie africaine, plonge ses racines dans ce qu'ont fait et dit les rois de nos empires, les sages de nos cités, les artisans, les artistes, tous les travailleurs de notre continent. La philosophie africaine, plus que cette littérature dont parle Hountondji, et qui semble se réduire à la littérature écrite moderne, procède aussi d'une littérature orale traditionnelle qui n'a pas fini de se dévoiler. Et il revient à nous générations actuelles, l'impérieuse tâche d'opérer les fouilles archéologiques d'une pensée authentique à exhumer, d'une philosophie africaine qui ne saurait naître ex nihilo ni du simple effort tout à fait récent des philosophes de formation. Car la philosophie, âme qui vibre dans les contours culturels des peuples n'a pas attendu le vocable philosophie pour commencer à

exister. Si le terme philosophie africaine pourrait faire penser à l'essence de cette pratique discursive, celui du philosophe en Afrique est l'expression d'une activité philosophique dont l'existence est dans sa manifestation même. L'utilité d'un discours réside dans sa capacité à intervenir de façon opérationnelle sur l'expérience et par conséquent à produire du sens. Celle du philosophe en Afrique n'échappe pas à cette donne. A en croire Nkrumah, « En ce qui concerne la compréhension de la société humaine, la philosophie exige une analyse des faits et des événements, et un effort pour voir comment ils s'articulent avec la vie humaine, constituant ainsi l'expérience de l'humanité » (K. Nkrumah 1976 : 9-10). Dans la même veine, Ndaw en arrive à ce constat qui ouvre des perspectives stimulantes qui donnent au philosophe la tâche de penser les différentes structures sociales du vécu des hommes et femmes de son époque :

Sans doute le philosophe africain doit-il être ouvert aux voix de son temps. Mais les faits politiques et les transformations économico-sociales ne sont pas présents dans le discours philosophique selon leurs aspects particuliers. Une philosophie donnée parle de son temps ; elle ne se situe nullement dans un espace intemporel ; elle est étroitement liée à une situation particulière, mais elle transpose les problèmes qu'elle examine dans une situation universelle ou universalisable.

Ndaw (1997 : 51-52)

Il convient de signaler qu'en Afrique comme ailleurs, le discours philosophique part des réalités ancrées dans le vécu des hommes. A titre illustratif, Tempels n'aurait, sans doute, jamais produit *La philosophie bantoue* s'il n'avait pas côtoyé les Bantous. La tâche que la philosophie assigne à l'homme est la capacité de lire les choses au-delà de leur manifestation phénoménologique. C'est-à-dire qu'il faut, comme le dit Hegel, regarder avec l'œil de la raison qui pénètre la superficie des choses et transperce l'apparence bariolée des événements. Ainsi, la pertinence d'une véritable activité philosophique en Afrique doit subir l'épreuve de ce que Kwasi Wiredu appelle non sans raison une « décolonisation conceptuelle ». Cette dernière est une invite que le philosophe kényan adresse à tous ceux qui veulent philosopher en et sur l'Afrique. Car le philosophe en Afrique a une dimension de création de concepts théoriques opératoires devant donner sens à la pratique et à l'actualité philosophique.

Par ailleurs, le philosophe en Afrique s'inscrit dans ce que Séverine Kodjo Grandvaux (2011 : 620) appelle « détériorialisations et retériorialisations » comme pour dire que l'activité philosophique en Afrique ne saurait faire l'économie de toute la production de la tradition philosophique depuis la Grèce antique. Autrement dit, la rencontre et l'adaptation de ce qui ressort de celle-ci est une base d'édification du discours philosophique. On ne réinvente pas la roue. Cependant, vouloir procéder par approche répétitive dans l'usage des méthodes et concepts produits par l'Occident revient à faire preuve de mimétisme, d'imitation servile. Or déterrer une philosophie ne saurait être de la philosophie même si, avec Hountondji, on consent à l'idée que les penseurs doivent se nourrir des doctrines de leurs prédécesseurs et de leurs contemporains afin de les approfondir ou de les réfuter en vue d'enrichir l'héritage philosophique disponible de leur époque. C'est ainsi que Mudimbe fait remarquer que « La signification fait partie de l'Autre étudié et n'est révélée à la perception et donnée à la compréhension qu'à travers la

réalité d'une expérience concrète » (V.-Y. Mudimbe 2021 : 210-211). Enfin, déclinant le sens du philosophe en Afrique, disons que c'est le fait de se placer devant les objets africains et les penser philosophiquement. Avec tous ces faits, nous pouvons retenir que les Africains ne sont pas passés à côté de la philosophie, mais au contraire ils ont philosophé et ils continuent de philosopher. Retenons simplement ce que dit Karl Jaspers dans son *Introduction à la philosophie*

L'homme ne peut se passer de la philosophie. Aussi est-elle présente partout et toujours, répandue dans le public par les proverbes traditionnels, les formules de la sagesse courante, les opinions admises, comme également le langage des gens instruits, les conceptions politiques et surtout, dès les premiers âges de l'histoire, par les mythes.

K. Jaspers (2001 : 10)

La fidélité dans le mouvement, idée chère à Souleymane Bachir Diagne ne veut dire rien d'autre que le travail intérieur auquel doit se livrer tout esprit pour concilier les pratiques traditionnelles et les exigences de la modernité. La philosophie africaine contemporaine est dans ses œuvres en multipliant les champs d'investigation, et cela en droite ligne d'une orientation qui voudrait que la philosophie, depuis Aristote, s'intéresse à la totalité. Mamadou Diouf en décline les grands axes :

Le territoire philosophique africain contemporain est traversé d'une multiplicité de thèmes, parmi lesquels les relations entre configurations sociales et contexte orale, l'existence d'une civilisation « de l'oralité », le rapport entre oralité et multiplicité linguistique, les différences et interactions entre rationalité graphique et rationalité orale, les recompositions identitaires et leurs imaginaires individuels et collectifs, les dimensions métaphysiques du concept africain de « l'être », la multiplication des relectures de Tempels et de Hountondji mais aussi du Rwandais Alexis Kagame ou du Camerounais Fabien Eboussi Boulaga, ou encore les recherches portant sur les systèmes philosophiques, religieux et cosmologiques africains, comparables ou non à ceux des Européens.

M. Diouf (2023 : 88)

Il nous faut signaler, dans le même sillage, que les travaux de Abdoulaye Elimane Kane sur les systèmes de numération et ceux de Savadogo sur la création artistique ou encore de la pratique démocratique telle pensée par Sémou Pathé Gueye ne sont pas en reste. Outre ces éléments, des problématiques nouvelles se présentent à l'attention du philosophe. C'est ainsi que l'écologie, le terrorisme, le genre, les crispations identitaires, le fanatisme religieux, la perforation du domaine de l'intime, les narrations, les imaginaires, ... deviennent des objets d'investigation philosophiques.

Conclusion

Il ressort de notre réflexion que la problématique explorée relève d'un combat intellectuel livré à l'Afrique par un discours occidental mouvant dans le registre de l'exclusion. Le concept de philosophie tel que vu par l'Occident place le continent africain dans les marges de la pensée effective. Cela s'est basé sur les catégories de race et de

raison. Le *philein sophia* étant une réflexion critique et d'ordre objectif que fait la raison sur le réel, la tension se manifeste durant une période phare pour les intellectuels africains. Au regard de la complexité de la situation de la philosophie en Afrique du au refus de la reconnaître, la réponse appropriée est de s'engager philosophiquement. La pratique philosophique en terre africaine doit avoir comme postulat la posture critique face aux réalités telles qu'elles sont intégrées dans le vécu des Négro-africains. En fait, les mythes, les contes et les proverbes sont les lieux de déploiement de la pensée philosophique. C'est pour dire que maintenant ce qui constitue l'essentiel des débats auxquels se livrent les philosophes africains c'est d'avoir un rapport critique avec leur patrimoine culturel, le legs ancestral auquel ils s'identifient. L'idée de philosophie africaine se donne ainsi, de par les sinuosités de son histoire tumultueuse, comme une tension constante à l'interstice de l'universel et du particulier. Dans sa conclusion, Towa indique que l'activité de réflexion rationnelle et critique qui s'impose aux Africains dans le temps présent et celui à venir n'est nullement un emprunt, mais « la récupération d'un antique héritage à rajeunir et à revaloriser » (M. Towa 1979 : 71). Tout compte fait, le Négro-africain qui veut être un acteur décisif dans le monde contemporain doit bannir le double mouvement de l'enferment, voire de la clôture que sont : le repli et l'exclusion.

Références bibliographiques

- Adji A. (2014), *Ethique, politique et philosophie. Pour une phénoménologie contemporaine de la présence*, Paris, L'Harmattan.
- Ba C. M. (sept-octobre 2008), « Conscience historique et acculturation chez Cheikh Anta Diop », in *Fikira-Revue Africaine*, N° 3, Paris, L'Harmattan.
- Ba C. M. (2019), « Qu'est-ce que la philosophie africaine ? », *Telos* 6, La philosophie africaine, mis à jour le : 18/07/2019, URL : <https://journal.domuni.eu:443/telos/index.php?id=622>, consulté le 25/07/2019
- Bidima J. G. (2002), *De la traversée : raconter des expériences, partager le sens*, Paris, Collège international de philosophie, PUF.
- Descartes (2000), *Discours de la méthode*, Paris, Librairie Générale Française
- Diagne M. (2005), *Critique de la raison orale. Les pratiques discursives en Afrique noire*, Paris, Karthala.
- Diagne M. (2006), *De la philosophie et des philosophes en Afrique noire*, Paris, Karthala.
- Diagne S. B. (2013), *L'encre des savants*, Paris, Présence Africaine.
- Diouf M. (2023), *L'Afrique dans le temps du monde*, Sète, Rot-Bo-Krik.
- Grandvaux S. K. (2011), « Vous avez dit "philosophie africaine" ? » in *Critique*, n° 771 – 772, Aout-Septembre, numéro spécial « Philosopher en Afrique », pp. 613-623.
- Hegel (1954), *Leçons sur l'histoire de la philosophie*, Paris, Editions Gallimard
- Hume D. (1852), « of National Characters » dans *The Philosophical Works of David Hume*, édité par T.H. Green et T.H. Grosse, Londres, Volume I.
- Hountondji P. (2008), « Une pensée pré-personnelle », in *L'homme*, n° 185-186, pp. 343-363.
- Huntington S. P. (1997), *Le choc des civilisations*, Paris, Odile Jacob.

- Jaspers K. (2001), Introduction à la philosophie, Trad. Jeanne Hersch, Paris, Plon.
- Koffi N. (2018), Controverses sur la philosophie africaine, Paris, L'Harmattan.
- Koffi N. (2019), Ecrits politiques. Etat africain, religion et mondialisation, Paris, L'Harmattan.
- Kagame A. (1956), La philosophie Bantu-Rwandaise de l'être, Bruxelles, Académie Royal des sciences Coloniales.
- Mudimbe V.-Y. (2021), L'invention de l'Afrique, Paris, Présence Africaine.
- Ndaw A. (1997), La pensée africaine - Recherches sur les fondements de la pensée négro-africaine, Préface de Léopold Sédar Senghor, Dakar, Nea.
- Ndoye B. (2022), Paulin Hountondji Leçons de philosophie africaine, Paris, Riveneuve.
- Nkrumah K. (1976), Le Consciencisme, Paris, Présence Africaine.
- Obenga T. (1990), La philosophie africaine de la période pharaonique, Paris, L'Harmattan.
- Savadogo M. (2002), La parole et la cité. Essais de philosophie politique, Paris, L'Harmattan.
- Sylla A. (1994), La philosophie morale des Wolof, Dakar, Ifan
- Tempels P. (1965), La philosophie bantoue, 3^e édition, Paris, Présence Africaine.
- Towa M. (1971), Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle, Yaoundé, Clé.
- Towa M. (1979), L'idée d'une philosophie négro-africaine, Yaoundé, éd. Clé.
- Vernant J.-P. (1990), Mythe et pensée chez les Grecs, Paris, La Découverte.



Soumission 10/09/2024

Publication : 01/12/2024



DANS LE MILIEU UNIVERSITAIRE : ENJEUX ET DEFIS DE LA LUTTE CONTRE LA DESINFORMATION A L'EGARD DES FEMMES

Mohamed BOUBACAR BILCHA

Abdou Moumouni Niamey, Niger

ORCID iD: 0000-0002-8165-0747

mohamedbilchaboubacar@gmail.com

&

Issa AHAMADOU HAMAGE

Abdou Moumouni Niamey, Niger

ORCID iD: 0009-0004-1505-5714

Issahamage@gmail.com

Résumé : Dans le monde universitaire, les femmes sont de plus en plus incontournables dans la gestion des affaires universitaires. En Afrique, et un peu partout dans le monde, les femmes font face à un phénomène presque généralisé : celui de la désinformation. Cette dernière, reste un très grand sujet qui préoccupe les universitaires voire les chercheurs mais aussi les décideurs politiques. Dans chaque milieu, il y a les risques professionnels, et à part ceux-là, dans le monde universitaire, la désinformation constitue un autre risque. Elle est une très grande préoccupation, la désinformation. Ce phénomène semble avoir des liens étroits avec les nouveaux outils de la communication. L'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication en milieu universitaire, par les femmes notamment, et les autres acteurs, contribue à la propagation des fausses informations. Les femmes sont les plus exposées aux dangers des fausses informations. La solidarité féminine les pousse à partager presque tout en matière d'informations. Dans une telle pratique, les fausses informations ont la plus grande chance de se véhiculer. Également, la non maîtrise des outils technologiques peut facilement faciliter le partage de la fausse information. Face à ces défis, les responsables universitaires doivent trouver des solutions idoines.

Mots-clés : Femmes universitaires, Désinformation, Technologies, Préoccupations, Autonomisation et réflexions.

IN ACADEMIA: ISSUES AND CHALLENGES IN COMBATING MISINFORMATION AGAINST WOMEN

Abstract: In the academic world, women are becoming increasingly essential to the management of university affairs. In Africa, and just about everywhere else in the world, women face an almost generalized phenomenon: misinformation. Misinformation remains a major preoccupation for academics and researchers alike, as well as for political decision-makers. In every environment, there are professional risks, and apart from those, in the academic world, misinformation is another risk. Disinformation is a major concern. This phenomenon seems to have close links with new communication tools. The use of new information and communication technologies in the university environment, particularly by women and other players, contributes to the spread of false information. Women are the most exposed to the

dangers of false information. Feminine solidarity leads them to share almost all information. When this happens, false information has the greatest chance of spreading.

Keywords: Women academics, Disinformation, Technologies, Concerns, Empowerment and reflections.

Introduction

Les femmes dans l'univers social, de manière générale, sont les premières victimes dans d'autres sociétés. Elles luttent en permanence pour que leurs droits soient respectés. Ces luttes sont aussi permanentes notamment dans les sociétés occidentales. Malgré tous ces combats, un phénomène nouveau est en train de remettre en cause les efforts déjà consentis pour l'autonomisation des femmes et des filles, de manière globale, s'agissant de leurs droits. C'est le fléau de la désinformation à l'égard des femmes universitaires. La pollution informationnelle visant à remettre en causes les acquis des femmes universitaires doit être combattue pour ne pas leur porter des préjudices. Puisque ce phénomène touche beaucoup plus les femmes, nous estimons que les femmes évoluant dans le milieu universitaire ne font pas exception. Elles sont également touchées par ce fléau. Ce dernier semble vraiment se propager grâce à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le milieu universitaire particulièrement. Ce phénomène ne laisse pas la sensibilité des décideurs politiques, des chercheurs et des scientifiques, tout domaine confondu, sans réagir. Mais, malgré les réactions, les défis de la désinformation à l'égard des femmes et des filles restent et demeurent très grands. Il ne s'agit plus de passer le temps aux grands discours et aux grandes théories, il s'agit maintenant d'agir en mettant en pratique les résultats des recherches et des réflexions sur ce phénomène à l'égard des femmes universitaires. Alors, que désigne la désinformation en milieu universitaire ? Quels sont les enjeux et les défis pour les femmes universitaires dans le contexte de la désinformation à leur égard ? Quelles sont les solutions envisageables pour leur autonomisation dans le contexte de la désinformation ?

Par conséquent, l'hypothèse principale que postulons est la suivante : les femmes dans le milieu universitaire font face à un phénomène généralisé de la désinformation. S'agissant des hypothèses spécifiques, nous estimons que la composante féminine évoluant dans les espaces universitaires se voit devant le phénomène du désordre informationnel impactant négativement tout projet de carrière. C'est dans ce sens que nous pensons que les dirigeants de ces institutions devraient réagir pour des solutions durables.

L'objectif principal de cette communication est de faire connaître les enjeux et les défis de la désinformation à l'endroit des femmes universitaires. S'agissant de ses objectifs spécifiques, ici, ils consistent à montrer les rôles des différents acteurs universitaires pour mettre fin à la désinformation à l'égard des femmes universitaires afin qu'elles soient autonomes dans leurs carrières notamment en cette ère des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Dans le cadre de cette communication, notre approche analytique obéit à trois (3) mou-

vements que nous considérons importants pour mieux comprendre la thématique de façon générale. Notre démarche sera à la fois analytique et descriptive. Elle restera dans le champ des sciences humaines et sociales. Ainsi, premièrement, il s'agit de dégager le cadre conceptuel de l'étude. Deuxièmement, nous envisageons les enjeux et les défis pour les femmes universitaires face à la désinformation. Troisièmement, il s'agit d'envisager des solutions pour l'autonomisation des femmes universitaires.

1. Cadre conceptuel de l'étude

La notion de la désinformation a une vue définitionnelle polysémique. Les définitions varient selon les auteurs et les usagers. Avant de donner une définition voire plusieurs et distinctes, nous allons essayer de clarifier ce que désigne le « milieu universitaire ». Pour TOKOMBE LIMENGO David, (2020, chap. 1) le milieu universitaire désigne l'endroit où sont « rassemblées ou monopolisées la production (recherche), la conservation (publication et bibliothèques) et la transmission (études supérieures) de différents champs choisis d'études et de connaissance. ». À partir de cette définition, nous pouvons considérer le milieu universitaire comme un espace académique, culturel et scientifique où plusieurs acteurs interagissent. Les hommes tout comme les femmes, mais aussi un espace où ces acteurs échangent des savoirs faire, des savoirs techniques et des services. Ainsi sont produites des connaissances scientifiques. Ces dernières profitent aux étudiantes et étudiants apprenants. Un tel espace, fait nécessairement place aux femmes. Les administrations, les facultés, les bibliothèques sont dans certaines universités gérées par des femmes comme cheffes responsables. Cependant, les femmes sont confrontées au phénomène de la désinformation dans ces espaces qu'elles occupent. En effet, les femmes universitaires font face à plusieurs types de pollution informationnelle qui peuvent impacter négativement leurs carrières professionnelles. Il s'agit d'abord de la « désinformation », ensuite de la « mésinformation » et enfin de la « l'information mal vaillante ». Ainsi, par la désinformation, il est question de production d'une fausse information qui est, par essence, délibérément inventée ou créée pour nuire à la notoriété des femmes dans les contextes universitaires. S'agissant de la mésinformation, dans le cadre spécifique du milieu universitaire, il s'agit une information fausse à l'égard des femmes mais non créée avec l'intention de leur causer du tort ou du préjudice. Quant à l'information malveillante, dans le contexte du milieu universitaire et à l'égard des femmes, il s'agit d'une information qui est fondée sur la réalité des femmes universitaires mais utilisée pour causer un préjudice à ces femmes. En d'autres termes, tous ces facteurs de pollution informationnelle créent des préjudices à l'endroit des femmes universitaires. Ces dernières constituent l'ensemble des femmes qui travaillent ou qui ont une relation permanente avec les études supérieures dans un espace universitaire donné. Il s'agit des enseignantes, des personelles administratives et techniques et des étudiantes.

Toutes ces composantes, dans leur milieu professionnel, font face au phénomène de la désinformation. Selon l'Organisation des Nations-Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (l'UNESCO, 2019 :15) souvent, « la désinformation est également utilisée pour designer

des tentatives délibérées [...] de créer une confusion chez les gens ou de les manipuler en leur communiquant des informations trompeuses. [...] La désinformation est particulièrement dangereuse, car elle est souvent organisée. » Ce constat, de l'UNESCO, montre clairement que le phénomène de la désinformation est une production informationnelle délibérément humaine. Les hommes sont les seuls êtres capables de production volontaire d'une telle information « organisée » même si par ailleurs il s'agit d'une fausse information. Face à ce constat, nous pensons que les femmes sont les plus exposées et particulièrement celles du milieu universitaire. Dans les bibliothèques universitaires, les bibliothécaires femmes font face de temps à autre au piratage et aux falsifications des documents et autres données numérisées dans les bibliothèques en ligne. Mais, pour la plupart, les universités africaines ne disposent pas des technologies qui leur permettraient de lutter contre la désinformation et la falsification voire le piratage de sites ou plateformes numériques de leurs institutions. C'est dans cette logique que les femmes bibliothécaires sont des victimes permanentes de la fausse information créée délibérément par les cybercriminels spécialisés en falsification des données numériques à savoir : les documents, les textes et les ouvrages scannés... Ces ressources pédagogiques sont mises en ligne pour permettre aux lecteurs et lectrices universitaires l'accès facile aux connaissances.

Dans son orientation stratégique, le Programme des Nations-Unies pour le Développement (PNUD, 2022 :9), fait remarquer que la désinformation voire la « pollution informationnelle constitue un problème émergent d'envergure mondiale, qui implique une multitude de parties prenantes et d'acteurs. » En effet, cette pollution informationnelle a une envergure mondiale, elle est la préoccupation du monde entier. Les femmes et les filles figurent parmi les personnes qui sont les plus concernées par ce fléau. Elles sont fragiles et sensibles. Elles sont facilement trompées par des informations qui ressemblent à la vérité mais qui ne sont pas du tout cette vérité. La désinformation est mensonge voire une rumeur qui se fait véhiculer. Cette pollution informationnelle a pu atteindre son apogée grâce à l'usage abusif des nouvelles technologies de l'information et de la communication au premier rang figurent les réseaux sociaux qui sont mal exploités. C'est pourquoi même les femmes et les filles évoluant dans le domaine universitaire font facilement face à la désinformation. Ainsi, nous allons essayer d'analyser les enjeux qui s'y cachent mais aussi les défis qui y sont liés notamment à l'égard des femmes universitaires.

2. Enjeux et défis de lutte contre la désinformation à l'égard des femmes universitaires

Le phénomène de la désinformation a une portée mondiale. Tous les pays de ce monde ne sont pas véritablement écartés de son chemin. Ce fléau fait peur même aux puissances politiques et scientifiques. Il devient beaucoup plus dangereux que quand il touche le genre notamment les femmes. En effet, les créateurs des fausses informations créent des contenus dans le but de détruire la vigilance des personnes et notamment les femmes et les filles. Il s'agit de la création du « buzz » ou de la rumeur notamment sur l'Internet. C'est pourquoi, les femmes de manière générale, sont plus victimes de cette désinformation qui « buzze » la plupart du temps en leur défaveur. Mais, nous rappelons que même les femmes universitaires sont victimes de la

désinformation, alors qu'en est-il des femmes non-instruites ? Sans nul doute, ces dernières en souffrent plus de ce phénomène qui « participe non seulement à tromper leurs analyses et ainsi que leur compréhension du monde et des événements » selon Isidor Bouda (2023 :3). Cela ne voulait pas dire que ces femmes-là sont dans une incapacité de distinguer les fausses et les vraies informations. Au contraire, les femmes sont par nature des êtres humains solidaires. Cette solidarité féminine, de manière générale, les laisse dans la naïveté. Cette dernière fait en sorte qu'elles soient beaucoup plus victimes de la désinformation voire la mauvaise information.

Quant aux femmes instruites voire universitaires, elles sont dans la capacité de procéder à la vérification ascendante de toute information. Mais, il ne s'agit nullement d'un travail facile en cette ère des « *fake-news* » selon l'expression anglaise qui désigne « la mauvaise information » qui est propagée dans les réseaux sociaux notamment. Des critiques ont été adressées aux femmes universitaires du domaine de l'enseignement. Ainsi, écrivent Frédérique Pigeyre et Annick Valette (2004, p : 178) que : « la très faible présence de femmes au niveau des professeurs est généralement attribuée à leur plus faible qualité et productivité scientifiques, mesurées par différents indicateurs tels que le nombre de publication, leur rythme et la notoriété des revues académiques utilisées. » Des telles observations critiques, poussent la plupart des femmes, qui veulent construire une carrière universitaire, à être victimes de la désinformation. En effet, ces femmes universitaires ambitieuses en quête des grades et de carrière solide risquent fortement de se retrouver en train de répondre à des faux appels à candidatures, sans pour autant savoir qu'il s'agissait des faux appels, de publication ou communication scientifiques. Dans un tel cas de figure, ces universitaires du « genre féminin » deviennent des victimes de la désinformation que les nouvelles technologies leur offraient. Elles verront ainsi cette technologie numérique mal utilisée bafouer leur esprit d'analyse. C'est pourquoi, le problème de la désinformation se pose comme un grand défi qu'il faudrait combattre par tous les moyens.

Les cybercriminels sont les principales sources qui font circuler la désinformation dans les plates formes numériques. Ce sont des individus aptes à la manipulation et à la pollution informationnelle. Une telle pratique, dangereuse d'ailleurs pour la science, fait en sorte que même les universitaires sont victimes d'une fausse information dans leur carrière, même si c'est une seule fois dans leur vie universitaire. Un exemple très récent au Niger, le secrétariat du ministère de l'enseignement supérieur a fait sortir une Note d'informations (Ref.00380 MES/R/SG du 02/06/2023) qui annonce une mission du ministre dans les universités publiques et les grandes vacances universitaires. Des individus mal intentionnés ont pu utiliser des logiciels de scannages et falsifier les données. Ils ont publié l'information sur les réseaux sociaux dans le but de tromper la vigilance de la communauté universitaire Nigérienne. Et, conscient de l'ampleur que ça a pris cette mauvaise information, le ministère a été obligé de faire ressortir une nouvelle Note (Ref.00392 MES/R/SG du 05/06/2023) pour apporter un démenti à la note qui précède la sienne. Ainsi la première note d'informations est conservée. Des filles étudiantes seront émotionnellement touchées par des telles falsifications informationnelles plus que les étudiants garçons. Elles peuvent se décourager très facilement à faire une longue carrière. Car,

elles sont déjà victimes des nombreuses pollutions de l'information. C'est pourquoi ces incidents, pourront faire que : « la probabilité de voir les femmes gravir les échelons des carrières universitaires et occuper un poste au sein du corps professoral reste faible. » Font constater Jürgen Enders et Christine Musselin (2008 :136).

Nous estimons que la désinformation constitue une arme très puissante utilisée contre la carrière des femmes universitaires et leur autonomie du point de vue académique. C'est dans cette logique qu'il convient de rappeler que les dirigeants universitaires ont tellement des défis à relever pour que les femmes puissent faire une carrière solide et devenir ainsi autonomes dans les recherches scientifiques universitaires. S'agissant de ces défis-là, nous partageons cette idée de Sophie Stevance et Serge Lacasse (2018 :10) dans un ouvrage publiés sous leur direction, il faut dire qu' « il ne s'agit pas donc plus seulement d'afficher une intention d'adapter des bonnes pratiques : il s'agit à présent de les appliquer, de les mettre à profit tant pour le bien commun que pour l'avancement du savoir des pratiques en milieu universitaire. » Il ne s'agit plus pour les responsables universitaires d'afficher des bonnes intentions pour mettre en application les bonnes manières. Il s'agit d'agir notamment dans le contexte des défis de la désinformation à l'endroit des femmes universitaires. C'est pourquoi tous les décideurs et acteurs du milieu universitaire doivent lutter contre la désinformation qui peut d'une manière ou d'une autre porter préjudice à la carrière et à l'autonomie des femmes et des filles à l'université. Il s'agit plus particulièrement chez les enseignantes, chez les étudiantes, les femmes membres du personnel administratif et technique et notamment les femmes bibliothécaires. Les femmes universitaires ambitionnent devenir autonomes. La désinformation peut être un facteur empêchant leur autonomie. Ce phénomène doit être solutionné par les décideurs politiques avec la participation des responsables des institutions rectores ou universitaires. Pour ce faire, nous allons découvrir des pistes qui vont solutionner la désinformation à l'égard des femmes universitaires pour leur autonomisation.

3. Solutions aux défis de la désinformation pour une autonomisation des femmes universitaires

Lutter contre la désinformation à l'égard des femmes universitaires, c'est le début d'un combat auquel elles font face elles-mêmes. Leur lutte contre la désinformation n'est pas suffisante, il faut qu'elles soient accompagnées par leurs responsables hiérarchiques à tous les niveaux et y compris celles qui sont responsables d'institutions universitaires. Ainsi pour lutter efficacement contre la désinformation à l'endroit des femmes actrices du milieu universitaire, il faut les former aux techniques de vérifications des faits informationnels. En effet, une fois formées dans ce sens, si elles se trouvent devant une information, elles devraient procéder à la vérification : de la source, de l'institution de provenance et de la revue quand il s'agit des appels à candidatures pour les communications scientifiques. En d'autres termes, dans les cas précis des universités, les recteurs, les doyens des facultés et les responsables de différents départe-

ments doivent faciliter aux femmes l'accès à l'information fiable afin qu'elles puissent être épargnées de la désinformation qui pourrait impacter leur carrière universitaire de recherche. Pour ce faire, le rectorat ou l'administration centrale universitaire peut, en son sein, publier la liste officielle des revues partenaires dont la fiabilité ne poserait aucun risque de la désinformation. Dans ces revues officielles, une fois indiquées, les femmes peuvent publier, conscience tranquille, leurs travaux de recherche scientifique.

Quant aux étudiantes, les responsables universitaires devraient s'assurer que les informations qu'elles reçoivent ou qu'elles consomment sur le plan académique sont vraies. Il est nécessaire de procéder ainsi car les filles ont des préjugés, sur la vie au campus, avant leur atterrissage à l'université. Elles devraient être rassurées que les rumeurs qui circulent dans les réseaux sociaux sont loin d'être la vérité. Le campus serait le lieu de débauche alors que ce n'est pas vrai. Des telles rumeurs doivent être combattues pour l'autonomisation des étudiantes qui souhaitent une carrière universitaire solide. Souvent, l'abandon universitaire des filles est justifié par cette pollution informationnelle mise en ligne par des cyber-délinquants. Pour lutter contre la désinformation liée aux outils numériques, à l'endroit des femmes actrices du terrain universitaire, il est primordial qu'elles adaptent un « comportement plus sain mais aussi l'utilisation des informations par les individus d'une façon responsable, et intelligente, comme par exemple, le choix d'un mot de passe robuste, font partie également de la lutte contre la désinformation. » Fait constater Lamprini Chertofylaka (2023 : 7). En effet, la maîtrise de ses mouvements dans les utilisations des outils numériques constitue une ligne de conduite importante pour lutter contre la désinformation en soi. Justement, les femmes universitaires peuvent utiliser des mots de passe très « robustes » pour protéger leurs données à caractère personnel contre toute tentative de désinformation à leur endroit. Elles peuvent agir ainsi quand l'Internet leur demande de s'abonner aux « newsletters » ou lettres d'informations des revues scientifiques ou toute autre plateforme numérique.

Aussi, la recherche scientifique constitue une arme stratégique pour lutter contre la désinformation. Ce qui fait que la recherche scientifique et l'innovation technologique sont des leviers importants à mettre en œuvre pour lutter contre la désinformation à l'égard des femmes universitaires. Les institutions universitaires doivent créer des cadres d'échanges et des formations aux médias au profit de ces femmes ambitieuses. Ces démarches vont sans nul doute réduire considérablement les effets de la désinformation à l'endroit des femmes actrices du milieu universitaire. Dans un tel objectif, selon Robert Farhi (2018 :35) « l'intervention de scientifiques compétents et pédagogues dans les médias est primordiale pour lutter contre la désinformation. » En effet, les hommes des sciences, les universitaires, jouent un rôle important pour contrecarrer les fléaux de la désinformation. Ils devraient intervenir dans les médias fiables et toute catégorie confondue y compris les médias sociaux. Ainsi, les femmes universitaires se sentiront très autonomes en termes de liberté académique et de consommation de l'information dans leur carrière en construction. En d'autres termes, l'éducation aux médias par des forma-

tions périodiques et continues peut bien être un arsenal puissant de lutte contre la désinformation dans le contexte particulier des femmes à l'université. S'agissant de leur autonomie académique et de leur carrière universitaire, elles ne seront effectives que quand ces femmes seront outillées conséquemment pour éviter toute tentative de désinformation à leur endroit. Cela semble nécessaire en cette ère des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Les pays de l'Union Européenne contrairement à ceux de l'Union Africaine, mettent beaucoup de moyens pour lutter contre la désinformation et permettre l'autonomisation des femmes dans les milieux universitaires. C'est pourquoi, la France « est aussi le pays de l'Union où les femmes professeurs sont proportionnellement les plus nombreuses. » Telle est l'observation de Frédérique Pigeyre et Annick Valette (2004 :178). Si en effet, la France a des telles avancées en matière de l'autonomisation des femmes universitaires, c'est parce qu'elle a su lutter contre la désinformation à l'égard de ces femmes. Par conséquent, si les dirigeants politiques et universitaires veulent mettre fin à la désinformation dont sont victimes les femmes du milieu universitaire, ils devraient se donner tous les moyens légaux pour atteindre des résultats probants en matière de lutte contre la pollution informationnelle. Pour ce faire, c'est très simple, il faut le rappeler : la formation aux médias, aux vérifications des faits informationnels et aussi outiller les femmes universitaires en technologies adéquates de lutte contre la désinformation sont autant des solutions à mettre en pratique. Ainsi, ces femmes seront plus autonomes pour lutter contre la désinformation dont elles font l'objet. En les dotant des matériels et formations nécessaires, elles seront très autonomes pour lutter contre la désinformation qui peut impacter négativement leur carrière. Ce qui fait que cette lutte doit être menée par les dirigeants politiques et académiques afin qu'elles puissent se sentir accompagnées face au fléau désinformationnel.

Conclusion

La désinformation à l'égard des femmes universitaires, au regard de l'analyse menée constitue un fléau très puissant contre elles. Ces dernières font face à la désinformation dans l'exercice de leur fonction. En effet, nous avons vu que les étudiantes, les femmes membres du personnel administratif et technique, les femmes enseignantes et chercheuses, toutes celles qui évoluent en étroite relation entre l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, font face à la désinformation. Il ressort de cette étude que, dans tous les pays, même les puissances scientifiques et politiques, font face à la désinformation « genrée ». C'est la désinformation axée sur le genre. Une nouvelle manière de manipulation de l'information à l'endroit des femmes et des filles. Cependant, un certain nombre de comportement a été identifié pour lutter contre la désinformation à l'égard des femmes universitaires. Il s'agit entre autres : de former, de sensibiliser, d'équiper et d'accompagner les femmes du milieu universitaire à combattre la pollution informationnelle. Ces formations vont leur permettre de pouvoir utiliser mieux les outils des nouvelles technologies de l'information. Ces outils facilitent la propagation de la désinformation.

Ces formations permettront également à ces femmes de pouvoir vérifier les faits informationnels. Ainsi, la découverte des sources et de toutes les provenances de l'information sont des excellentes méthodes d'approche pour éviter la désinformation « genrée » dans le milieu universitaire. En outre, les dirigeants universitaires doivent accompagner ces femmes à lutter contre la désinformation. Le combat n'est pas pour elles-seules. Il est pour tous, dans la mesure où « les femmes sont fréquemment la cible spécifique de campagnes de désinformation. » Fait constater le rapport de la CDS¹ - OTAN² écrit par la rapporteuse spéciale Linda SANCHEZ (2021 :3).

Références bibliographiques

- Isidor Bouda,. (2023). Réfléchir avec les communautés pour vaincre la désinformation au Sahel. Consulté le 01/02/2024, sur <https://odil.org/wp-content/uploads/2023/05/De-l'importance-de-LEMI-dans-lespace-sahelien.pdf>
- Jürgen, E., & Christine, M. (2018). Retour vers le futur ? Les professions universitaires au XXI^e siècle. L'enseignement supérieur à l'horizon 2030. (OCDE, Éd.) *Démographie*, 1.
- Lamprini Chartofylaka. (2023). Une expérience d'éducation à la cybersécurité en Guadeloupe : le projet Tinum. Consulté le 06/05/2024, sur <https://odil.org/wp-content/uploads/2023/05/Une-experience-de-cybersecurite-dans-le-milieu-scolaire-guadeloupeen.pdf>
- Linda SANCHEZ. (2021). *Renforcer la résilience démocratique de l'alliance face à la désinformation et la propagande*. Rapport special, Assemblée Parlementaire de l'OTAN/CDS, Lisbonne. Récupéré sur www.nato-pa.int
- PIGEYRE, F., & VALETTE, A. (2004). Les carrières des femmes à l'université « les palmes de verre de cocotier ». *Revue Française de gestion*, 4(151), pp. 173-189.
- PNUD. (2022). *Orientations Stratégiques. Intégrité de l'Information : faire émerger la vérité, la résilience et la confiance à la pollution informationnelle*. Récupéré sur www.undp.org
- Robert Farhi. (2018). Comment lutter contre la désinformation Scientifique ? Consulté le 13/04/2024, sur https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.refletsdelaphysique.fr/articles/refdp/pdf/2018/03/refdp201858p33.pdf&ved=2ahUKEwj3r66ztoGBAxUkQEEAHVUyD-MQFnoECAwQAQ&usg=AOvVaw3OhBHOb3JD220EbBJe0_9D
- Sophie, S., & Serge Lacasse. (2018). *Pour une éthique partagée de la recherche en milieu universitaire*. Québec: PUL.
- TOKOMBE David. (2020). *Utilisation de l'outil smartphone en milieu universitaire. Cas des étudiants des institutions supérieures de Kisangani. Chap.1. (1.1.9)*. Récupéré sur

¹ Commission sur la Démocratie et la Sécurité

² Organisation du Traité de l'Atlantique Nord

Memoire Online: https://www.memoireonline.com/10/22/13154/m_Utilisation-de-loutil-smartphone-en-milieu-universitaire-cas-des-etudiants-des-institutions-sup0.html
UNESCO. (2019). *Journalisme « fake news » et Désinformations. Manuel pour l'enseignement et la formation en matière de journalisme*. Paris, France: Fondation Hirondelle.

Attestation de publication

Soumission 10/09/2024

Publication : 01/12/2024



L'UTILISATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE A L'ÉCOLE PIONNIERE À LA DIRECTION PROVINCIALE DE FÈS: VERS UN ENSEIGNEMENT PERSONNALISE ET ADAPTATIF

Aboubakr NMILI

Université Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès (Maroc)

ORCID iD : 0009-0006-7835-3895

aboubakr.nmili@usmba.ac.ma

&

Mohammed BOUHO

Université Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès (Maroc)

ORCID iD : 0009-0008-6369-3496

mohamed.boho@usmba.ac.ma

Résumé : Cet article examine les perceptions des enseignants concernant l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) dans les écoles pionnières de la ville de Fès. En se basant sur un questionnaire administré à 1 908 enseignants répartis sur 53 établissements, l'étude explore divers aspects de l'intégration de l'IA, y compris ses avantages perçus, les défis rencontrés, et son impact sur les pratiques pédagogiques. Les résultats montrent comment l'IA améliore la précision des corrections d'évaluations, modifie le temps consacré à cette tâche, et les réactions des enseignants face aux outils technologiques. Les données recueillies permettent de fournir des recommandations pour optimiser l'utilisation de l'IA dans l'éducation.

Mots-clés : Intelligence artificielle ; Éducation ; représentations ; Évaluations diagnostiques.

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AT THE PIONEERING SCHOOL IN THE PROVINCIAL DIRECTORATE OF FÈS: TOWARDS PERSONALIZED AND ADAPTIVE TEACHING

Abstract: This article examines teachers' perceptions of using artificial intelligence (AI) in pioneering schools in the city of Fès. Based on a questionnaire administered to 1908 teachers across 53 institutions, the study explores various aspects of AI integration, including perceived benefits, encountered challenges, and its impact on teaching practices. The findings reveal how AI enhances the accuracy of assessment corrections, affects the time spent on this task, and teachers' reactions to technological tools. The collected data provide recommendations for optimizing AI use in education.

Keywords : Artificial Intelligence ; Education, représentations ; Diagnostic Assessments.

Introduction

Le projet « École Pionnière » au Maroc s'inscrit dans un cadre de réformes éducatives, soutenues par des documents de référence tels que la feuille de route 2022-2026 et la note ministérielle cadre 22/23 (Chakib Benmoussa, 2023). Cette initiative vise à transformer l'objectif de « scolarisation pour tous » en « apprentissage pour tous », en

s'inspirant de l'organisation indienne Pratham, fondée en 1995 pour éduquer et soutenir les élèves dans des zones vulnérables. En réponse aux critiques du système éducatif marocain, souvent jugé insuffisant en termes de qualité, avec un taux élevé d'abandon scolaire et des programmes inadaptés aux exigences du marché du travail, le projet « École Pionnière » se donne pour but d'améliorer l'enseignement et de réduire les inégalités. Pour remédier à ces insuffisances, « École Pionnière » adopte une approche constructiviste inspirée par Piaget et Vygotsky. Cette approche considère l'apprentissage comme un processus actif, favorisé par des expériences et interactions sociales. Les élèves sont encouragés à participer activement à leur apprentissage à travers des activités pratiques et des projets collaboratifs, ce qui permet un apprentissage plus profond et significatif (Vygotsky, 1978). En parallèle, le projet utilise la pédagogie différenciée pour adapter les méthodes d'enseignement aux besoins individuels des élèves, en réponse à la diversité des apprenants (Tomlinson, 2001). Par ailleurs, la modernisation du système éducatif est également une priorité. En intégrant les technologies de l'information et de la communication (TIC), le projet vise à enrichir l'expérience d'apprentissage et à préparer les élèves aux défis d'une société numérique. L'UNESCO (2019) souligne l'importance de cette intégration pour améliorer l'accès à l'information et les expériences d'apprentissage. Les objectifs du projet sont multiples et interconnectés. Il cherche d'abord à promouvoir l'innovation pédagogique en expérimentant de nouvelles méthodes éducatives. Il renforce également les compétences des enseignants grâce à des formations continues spécifiques, conformément aux recommandations de l'UNESCO (2015) qui mettent en avant l'importance de la formation des enseignants pour améliorer la qualité de l'éducation. Une autre priorité est d'améliorer les performances des élèves par des méthodes pédagogiques innovantes et des évaluations formatives, afin de réduire l'abandon scolaire et accroître les taux de réussite. Enfin, le projet s'engage à promouvoir l'équité et l'inclusion, garantissant un accès équitable à une éducation de qualité pour tous les élèves, notamment ceux issus de milieux défavorisés, en accord avec les Objectifs de Développement Durable des Nations Unies (ONU, 2015).

Dans ce contexte, l'intelligence artificielle (IA) joue un rôle de plus en plus important. Développée à partir des travaux d'Alan Turing dans les années 1950, l'IA simule des processus cognitifs humains pour améliorer l'enseignement. Elle comprend des systèmes de tutorat intelligents et des plateformes d'apprentissage adaptatif qui personnalisent l'expérience d'apprentissage en fonction des besoins individuels des élèves (Luckin et al., 2016).

L'apprentissage adaptatif est [...] une technique éducative qui fait appel à l'IA pour organiser l'apprentissage, en fonction des compétences ou des besoins individuels de chaque apprenant. [...] Le concept est simple : les parcours d'apprentissage évoluent constamment, selon les réponses fournies par les apprenants, selon leurs besoins, leurs caractéristiques, etc.

Karsenti (2018 :115)

L'enseignement personnalisé adapte l'instruction aux caractéristiques spécifiques des élèves, tandis que l'évaluation adaptative ajuste les questions en temps réel selon les réponses des élèves (Karsenti, 2018; Shute & Ventura, 2013). Les recherches montrent que l'IA a le potentiel de transformer l'éducation en réduisant la charge de travail des

enseignants et en améliorant l'engagement et les résultats des élèves. Des initiatives internationales, telles que celles en Chine (Li, 2019) et aux États-Unis (Koedinger et al., 2015), illustrent l'apport de l'IA dans l'amélioration des systèmes éducatifs. Toutefois, la recherche sur l'impact de l'IA dans les écoles marocaines est encore limitée, soulignant la nécessité de mener des études locales pour adapter ces technologies aux spécificités du contexte marocain (Ministère de l'Éducation Nationale, 2023). Une exploration plus approfondie est essentielle pour comprendre comment l'IA peut être efficacement intégrée dans le système éducatif marocain, en tenant compte des particularités culturelles, linguistiques et socio-économiques. Dans cette perspective, une problématique pertinente émerge : dans quelle mesure l'intégration de l'intelligence artificielle (IA) par les enseignants dans les écoles pionnières de la direction provinciale de Fès améliore-t-elle l'évaluation des acquis des élèves et favorise-t-elle un enseignement adaptatif et personnalisé ? Les hypothèses formulées suggèrent que l'utilisation de l'IA permettrait aux enseignants de réaliser des évaluations plus précises et approfondies, grâce à des analyses détaillées des performances des élèves, identifiant ainsi leurs lacunes et leurs points forts. De plus, les outils d'IA faciliteraient la mise en place d'un enseignement adaptatif en proposant des parcours d'apprentissage personnalisés, ce qui pourrait améliorer l'engagement des élèves et accélérer leur progression. L'IA pourrait également contribuer à optimiser le temps et les ressources des enseignants en automatisant certaines tâches administratives et en fournissant des recommandations pédagogiques, libérant ainsi du temps pour l'enseignement direct. Cependant, l'intégration de l'IA dans les pratiques d'enseignement à Fès pourrait rencontrer des défis, tels que la résistance au changement, le manque de formation des enseignants et les préoccupations éthiques liées à la confidentialité des données. Malgré ces défis, il est possible que l'adoption de l'IA ait un impact positif sur la qualité de l'enseignement, en renforçant l'efficacité des pratiques pédagogiques et en améliorant les résultats scolaires des élèves. Cet article explorera ces hypothèses en examinant les pratiques actuelles, les défis rencontrés et les effets concrets de l'IA sur l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles pionnières de Fès. L'objectif de cette étude est d'explorer et d'analyser les perceptions des enseignants des écoles pionnières de la ville de Fès concernant l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA). Cette recherche vise à identifier les avantages perçus de l'IA dans la correction des évaluations diagnostiques et d'autres aspects pédagogiques, à comprendre les défis rencontrés lors de son intégration, à évaluer l'impact sur les méthodes d'enseignement et les stratégies d'évaluation, et à explorer les attitudes générales des enseignants vis-à-vis de cette technologie. En atteignant ces objectifs, l'étude fournira des insights précieux sur l'impact de l'IA sur les pratiques éducatives à Fès et contribuera à formuler des recommandations pour optimiser son utilisation dans les écoles pionnières.

1. Méthodologie

1.1. La conception du questionnaire

La conception du questionnaire de cette étude a été soigneusement élaborée pour recueillir des données pertinentes sur les perceptions des enseignants concernant l'utilisation de l'intelligence artificielle dans les écoles pionnières de Fès. Composé de dix questions à choix multiples, le questionnaire est conçu pour capturer une gamme variée de réponses quantitatives sur les avantages, les défis, et les impacts perçus de l'IA dans le

contexte éducatif. Les questions couvrent des aspects tels que l'efficacité de l'IA dans la correction des évaluations, les préoccupations liées à la sécurité des données, et les changements observés dans les méthodes pédagogiques. Destiné à une population cible de 1 908 enseignants répartis sur les 53 établissements pionniers, le questionnaire vise à obtenir des réponses représentatives et fiables. Les résultats permettront d'analyser les perceptions globales et d'identifier les tendances et les variations dans les expériences des enseignants vis-à-vis de l'IA.

1.2. Echantillonnage

Dans le cadre de cette étude, l'échantillon est constitué de l'ensemble des 53 établissements éducatifs pionniers de la ville de Fès, ce qui garantit une couverture complète et exhaustive de la population cible. Avec un total de 1 908 enseignants répartis dans ces établissements, l'étude bénéficie d'une représentativité maximale, couvrant 100 % des établissements concernés par la nouvelle pédagogie. Cette approche permet d'obtenir une vue d'ensemble précise et fiable des perceptions des enseignants à l'échelle de toute la ville, sans biais d'échantillonnage. La participation de tous les établissements assure que les résultats reflètent fidèlement les expériences et opinions des enseignants au sein des écoles pionnières de Fès, offrant ainsi une base solide pour des analyses approfondies et des recommandations pertinentes.

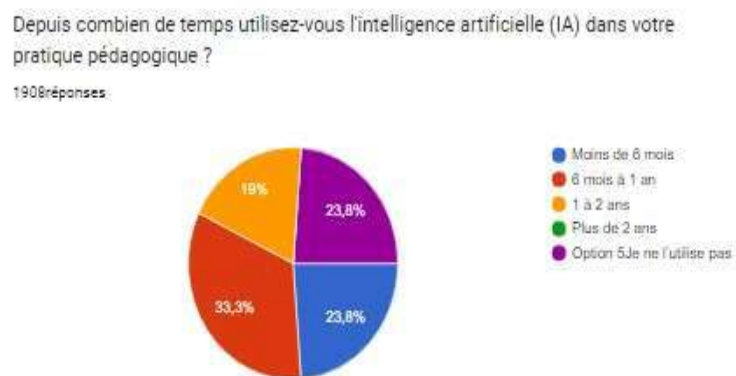
1.3. La collecte du corpus

Pour garantir la validité et la fiabilité des réponses, la collecte des données a été réalisée sur le terrain, directement dans les établissements concernés. Des équipes de recherche se sont déplacées dans les 53 écoles pionnières de Fès pour administrer le questionnaire aux 1 908 enseignants. Cette méthode permet non seulement de s'assurer que les questionnaires sont distribués et remplis dans un environnement contrôlé, mais aussi de répondre immédiatement aux questions et aux préoccupations des participants, garantissant ainsi une compréhension claire des items du questionnaire. La collecte s'est étendue sur une période de 7 semaines, permettant suffisamment de temps pour encourager la participation active et vérifier la complétude des réponses. Cette approche sur le terrain renforce également la crédibilité des résultats en minimisant les risques d'erreurs ou de biais liés à une collecte de données à distance.

2. Résultats

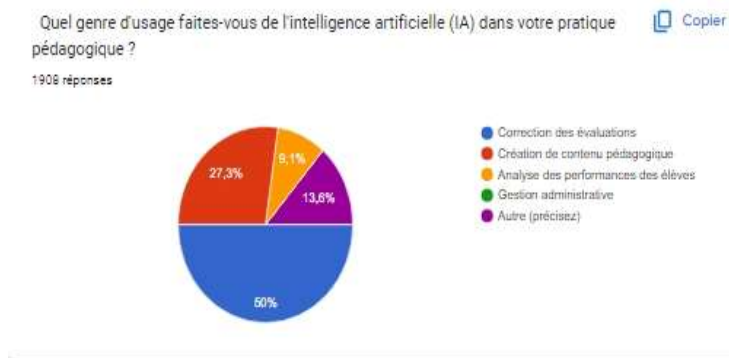
2.1 Usage de l'intelligence artificielle

Figure 1: Depuis combien de temps utilisez-vous l'intelligence artificielle (IA) dans votre pratique pédagogique ?



Les résultats concernant la durée d'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) dans les pratiques pédagogiques des enseignants montrent une adoption variée de cette technologie. Environ 23,8 % des enseignants l'utilisent depuis moins de six mois, tandis que 33,3 % l'ont intégrée depuis six mois à un an. Ces proportions suggèrent que la majorité des enseignants sont encore relativement nouveaux dans l'utilisation de l'IA, ce qui pourrait indiquer une phase d'adaptation et d'apprentissage en cours. En revanche, 19 % des enseignants ont adopté l'IA depuis un à deux ans, ce qui reflète une intégration plus avancée et potentiellement une meilleure maîtrise des outils technologiques. Il est intéressant de noter qu'aucun enseignant n'a utilisé l'IA pendant plus de deux ans, ce qui pourrait traduire une adoption récente et en expansion de cette technologie, avec encore peu d'enseignants ayant eu le temps d'explorer pleinement ses possibilités. En outre, 23,8 % des enseignants ne recourent pas du tout à l'IA, ce qui révèle que, malgré son introduction dans les écoles, une part significative du personnel éducatif n'a pas encore intégré cette technologie dans ses pratiques. Ce chiffre pourrait refléter des obstacles tels que le manque de formation, de ressources ou de motivation. Ces résultats mettent en évidence une période de transition dans l'adoption de l'IA, avec la majorité des enseignants étant encore dans les premières étapes d'utilisation. La diversité des durées d'utilisation suggère des niveaux variés de familiarité et de confort avec l'IA, ainsi que des défis potentiels à surmonter pour une adoption plus généralisée. Les efforts futurs devraient se concentrer sur l'amélioration de la formation, la résolution des obstacles techniques et la démonstration des avantages tangibles de l'IA pour encourager une adoption plus étendue.

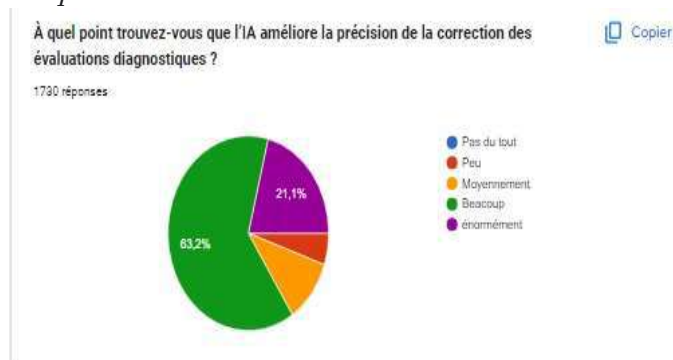
Figure2 : Quel genre d'usage faites-vous de l'intelligence artificielle (IA) dans votre pratique pédagogique ?



Cette deuxième question, qui se rapporte à l'usage de l'intelligence artificielle (IA) dans la pratique pédagogique des enseignants, a révélé des tendances distinctes dans l'intégration de cette technologie. La majorité des enseignants, soit 50 %, l'utilisent principalement pour la correction des évaluations, ce qui indique une reconnaissance marquée des avantages de l'IA pour améliorer l'efficacité et la précision des évaluations. Cette tendance souligne l'intérêt pour l'IA en tant qu'outil de gestion des tâches répétitives et de fourniture de feedbacks rapides. En comparaison, 27,3 % des enseignants exploitent l'IA pour la création de contenu pédagogique, ce qui montre son utilité dans le développement et la personnalisation des matériaux d'apprentissage, afin d'adapter les ressources aux besoins spécifiques des élèves et d'enrichir le contenu éducatif. Cependant, l'utilisation de l'IA pour l'analyse des performances des élèves est relativement faible, avec seulement 9,1 % des enseignants l'employant dans ce domaine, suggérant soit une sous-utilisation des capacités analytiques de l'IA, soit des limitations dans les outils disponibles pour cette fonction. Par ailleurs, 13,6 % des enseignants utilisent l'IA pour des applications variées sous la catégorie "Autre", reflétant des usages moins courants ou émergents. Il est notable que 0 % des enseignants exploitent l'IA pour la gestion administrative, ce qui pourrait indiquer que, malgré ses capacités potentielles d'automatisation, l'IA n'est pas encore perçue comme prioritaire dans ce domaine ou que les outils disponibles sont insuffisants. Il en ressort que l'IA est surtout employée pour des tâches liées à l'évaluation et à la création de contenu, tandis que d'autres applications comme l'analyse des performances et la gestion administrative restent sous-explorées. Pour une adoption plus complète, il serait pertinent de démontrer davantage les avantages de ces usages alternatifs et de développer des outils mieux adaptés aux besoins variés des enseignants.

2.2 Utilité et avantages de l'IA

Figure3 : À quel point trouvez-vous que l'IA améliore la précision de la correction des évaluations diagnostiques ?



Se rapportant à la précision des corrections fournies par l' (IA), cette question laisse voir une tendance majoritairement positive parmi les enseignants. En effet, 63,2 % des enseignants estiment que l'IA améliore beaucoup la précision des corrections, suggérant que la majorité perçoit un impact significatif sur la qualité des évaluations. Cette perception positive pourrait être attribuée à la capacité de l'IA à réduire les erreurs humaines, à fournir des évaluations plus cohérentes et à offrir un retour détaillé aux élèves, ce qui renforce l'efficacité et l'objectivité des évaluations. De plus, 21,2 % des enseignants trouvent que l'IA améliore énormément la précision, considérant cette technologie comme un atout majeur pour gérer les évaluations complexes et fournir un feedback précis et rapide. En revanche, 10,5 % des enseignants jugent que l'IA améliore la précision moyennement, ce qui pourrait indiquer des améliorations reconnues mais des bénéfices perçus comme limités ou les outils disponibles comme insuffisants. Enfin, 5,3 % des enseignants estiment que l'IA améliore peu la précision, tandis qu'aucun enseignant ne pense que l'IA n'améliore pas du tout la précision. Cela montre que bien que les avis soient globalement favorables, il existe des disparités dans l'expérience et l'efficacité perçue de l'IA.

Figure 4: Comment évalueriez-vous l'impact de l'IA sur le temps que vous passez à corriger les évaluations ?



Pour ce qui est de la quatrième question, elle montre que la majorité des enseignants bénéficient d'un gain de temps en faisant recours à l'(IA). En effet, 63,6 % des enseignants rapportent que l'IA a réduit le temps nécessaire pour cette tâche, suggérant que la

technologie est efficace pour automatiser et accélérer le processus de correction, permettant ainsi aux enseignants de se concentrer sur d'autres aspects de leur travail pédagogique. En revanche, 4,5 % des enseignants estiment que le temps de correction est resté inchangé, ce qui pourrait indiquer que les gains en efficacité sont contrebalancés par le temps requis pour apprendre et mettre en place les outils d'IA. De plus, 18,2 % des enseignants ne sont pas certains de l'impact de l'IA sur le temps de correction, ce qui pourrait refléter une expérience limitée avec la technologie ou des différences dans l'efficacité des outils utilisés. Enfin, 13,6 % des enseignants ne recourent pas à l'IA pour la correction des évaluations, ce qui les empêche de constater les éventuels changements dans le temps de cette tâche. Aucun enseignant n'a signalé une augmentation du temps consacré à la correction, ce qui indique que l'IA, dans l'ensemble, n'est pas perçue comme une source de surcharge de travail. De ce qui précède, nous pouvons déduire que la majorité des enseignants semblent tirer parti de l'IA pour réduire le temps de correction des évaluations, tandis que certains restent incertains ou n'ont pas encore adopté cette technologie pour cette tâche spécifique.

Figure 5: *Quels sont les principaux avantages que vous associez à l'utilisation de l'IA dans vos évaluations ?*



Les résultats sur les principaux avantages perçus de l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) dans les évaluations révèlent des priorités diverses parmi les enseignants. En effet, 42,1 % des enseignants valorisent l'IA pour sa capacité à réduire les biais dans l'évaluation, soulignant que cette technologie est appréciée pour sa capacité à offrir des évaluations plus objectives et impartiales. Cette réduction des biais peut améliorer l'équité et la fiabilité des résultats d'évaluation. Par ailleurs, 36,8 % des enseignants estiment que le retour personnalisé aux élèves est un avantage majeur. Grâce à l'IA, les feedbacks peuvent être détaillés et adaptés aux besoins individuels des élèves, favorisant ainsi une meilleure compréhension et un apprentissage plus ciblé. Un pourcentage de 15,8 % des enseignants considère le gain de temps comme le principal bénéfice de l'IA, indiquant que cette technologie permet de rationaliser les processus de correction et de libérer du temps pour d'autres aspects de l'enseignement. Enfin, 5,3 % des enseignants mentionnent une précision accrue comme avantage, bien que ce chiffre soit relativement bas. Cela pourrait indiquer que la précision est perçue comme un bénéfice secondaire par rapport aux autres avantages. Il est également notable que 0 % des répondants n'ont cité d'autres avantages sous la catégorie "Autre", suggérant que les bénéfices perçus de l'IA se concentrent principalement sur les aspects mentionnés. Nous pouvons avancer que l'IA est surtout appréciée pour sa capacité à réduire les biais, fournir un retour personnalisé et gagner du

temps, avec moins d'accent mis sur la précision accrue. Ces résultats reflètent une reconnaissance des capacités de l'IA à améliorer l'équité et l'efficacité des évaluations pédagogiques.

2.3 Difficultés rencontrées et limites de l'IA

Figure 6: Quels défis ou difficultés rencontrez-vous avec l'utilisation de l'IA ?



En ce qui concerne les défis rencontrés avec l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) dans les évaluations, le questionnaire révèle plusieurs préoccupations majeures parmi les enseignants. Tout d'abord, 68,4 % des enseignants citent les préoccupations concernant la confidentialité des données comme le principal défi associé à l'IA. Cette inquiétude souligne une forte sensibilité à la manière dont les données des élèves sont collectées, stockées et protégées, mettant en avant la nécessité d'une gestion sécurisée et éthique des informations personnelles. En parallèle, 26,3 % des enseignants signalent un manque de formation comme une difficulté importante, suggérant que l'absence de formation adéquate peut limiter l'efficacité de l'IA et entraver une adoption plus large. Les enseignants semblent avoir besoin de formations spécifiques pour exploiter pleinement les capacités de l'IA et l'intégrer efficacement dans leurs pratiques pédagogiques. Par ailleurs, 5,3 % des enseignants expriment des préoccupations concernant les biais algorithmiques, bien que ce chiffre soit relativement bas. Cette préoccupation met en lumière le risque que les outils d'IA puissent reproduire ou amplifier des biais existants, affectant ainsi l'équité des évaluations.

Figure 7 : Quels aspects de l'intégration de l'IA dans votre pratique pédagogique aimeriez-vous voir améliorés ?



Les résultats concernant les aspects de l'intégration de l'IA que les enseignants aimeraient voir améliorés montrent des priorités claires. 52,6 % des enseignants souhaitent

une meilleure adaptation aux besoins des élèves. Cela indique que la personnalisation et la pertinence de l'IA pour répondre aux besoins individuels des élèves sont des domaines jugés essentiels pour une amélioration. 42,1 % des enseignants considèrent qu'il est crucial d'améliorer la confidentialité et la sécurité des données. Cette préoccupation reflète une priorité importante pour protéger les informations personnelles et garantir que les données des élèves sont gérées de manière sécurisée. 5,3 % des enseignants aimeraient voir des améliorations dans la formation et le support technique. Bien que ce soit un pourcentage relativement faible, il souligne que certains enseignants ressentent le besoin d'un soutien plus solide pour mieux intégrer l'IA dans leur pratique.

2.4 Représentations des enseignants

Figure 8: Sur une échelle de 1 à 5, dans quelle mesure êtes-vous satisfait de la qualité du retour fourni par l'IA aux élèves



Ayant trait à la satisfaction des enseignants quant à la qualité du retour fourni par l'intelligence artificielle (IA) aux élèves, cette question révèle une majorité d'opinions positives. En effet, 68,4 % des enseignants se déclarent satisfaits (note de 4) du retour offert par l'IA, indiquant une évaluation généralement favorable de sa capacité à fournir des feedbacks utiles et pertinents. Cette satisfaction élevée reflète probablement la capacité de l'IA à délivrer des rétroactions claires, précises et adaptées aux besoins des élèves. En outre, 5,3 % des enseignants expriment une très grande satisfaction (note de 5), signalant que pour certains, l'IA dépasse les attentes en termes de qualité et de valeur des feedbacks. D'autre part, 26,3 % des enseignants se disent relativement satisfaits (note de 3), suggérant que bien que le retour de l'IA soit généralement adéquat, il pourrait bénéficier de certaines améliorations. En résumé, la majorité des enseignants est globalement satisfaite de la qualité du retour fourni par l'IA, avec un petit pourcentage montrant une satisfaction particulièrement élevée. Cela indique que l'IA est perçue comme un outil efficace pour offrir des feedbacks aux élèves, bien qu'il reste des opportunités pour affiner et améliorer ces retours afin de mieux répondre aux attentes de tous les enseignants.

Figure9 : À quel point pensez-vous que l'IA est adaptée aux besoins spécifiques de vos élèves ?



Le but derrière cette question est de savoir à quel point les enseignants participants au questionnaire jugent l'IA adaptée aux besoins réels des élèves. En effet, 63,2 % des enseignants estiment que l'IA est bien adaptée aux besoins de leurs élèves, soulignant que cette technologie répond efficacement aux exigences variées des étudiants en offrant des solutions personnalisées et pertinentes. De plus, 15,8 % des enseignants jugent que l'IA est très bien adaptée, indiquant une appréciation encore plus marquée de sa capacité à ajuster ses réponses aux besoins individuels des élèves. Cela reflète une perception que l'IA offre une réponse exceptionnelle aux défis spécifiques rencontrés par les élèves. Cependant, 15,8 % des enseignants trouvent que l'IA est moyennement adaptée, suggérant qu'ils reconnaissent certains avantages mais estiment que l'IA pourrait encore s'améliorer pour répondre pleinement à tous les besoins individuels des élèves. Enfin, 5,3 % des enseignants considèrent que l'IA est peu adaptée, ce qui pourrait indiquer des préoccupations concernant son efficacité ou des limites perçues dans ses capacités actuelles. Ainsi précisons-nous que la majorité des enseignants voit l'IA comme bien adaptée aux besoins des élèves, avec une part notable la jugeant très bien adaptée. Toutefois, un petit groupe d'enseignants perçoit une marge d'amélioration, suggérant des opportunités pour affiner et développer les outils d'IA afin de mieux satisfaire les besoins diversifiés des élèves.

Figure10 : Envisageriez-vous de recommander l'utilisation de l'IA à d'autres enseignants ?



Les résultats concernant la recommandation de l'utilisation de l'IA à d'autres enseignants montrent une tendance majoritairement favorable, avec aucune opposition totale (0%) et seulement 5,3% des enseignants considérant cela comme peu probable. Une

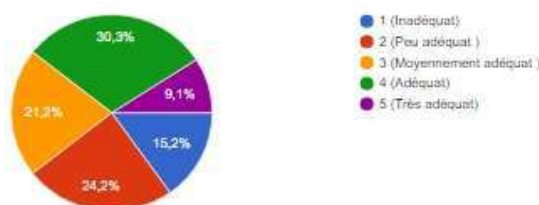
proportion plus significative de 15,8% reste indécise, tandis que 52,6% des répondants expriment une probabilité élevée de recommander l'IA. En outre, 26,3% sont catégoriquement enclins à promouvoir cette technologie. Ainsi, la majorité des enseignants semble avoir une opinion positive sur l'IA, prête à en encourager l'adoption tout en restant consciente de la nécessité de preuves concrètes et d'expériences supplémentaires pour en convaincre tous les membres du personnel éducatif.

Figure 11 : Sur une échelle de 1 à 5, comment évalueriez-vous le soutien technique et la formation reçus pour utiliser l'IA dans votre établissement ?

9. Sur une échelle de 1 à 5, comment évalueriez-vous le soutien technique et la formation reçus pour utiliser l'IA dans votre établissement ?

[Copier](#)

1 688 réponses



La dernière question souligne une répartition variée des perceptions concernant le soutien technique et la formation reçus pour l'utilisation de l'IA dans les établissements. Ces résultats indiquent que, bien que la majorité des enseignants trouvent le soutien et la formation globalement adéquats, il existe une proportion significative qui perçoit des insuffisances. Il serait pertinent d'explorer les domaines spécifiques nécessitant des améliorations pour renforcer l'efficacité du soutien technique et de la formation liés à l'IA.

3. Discussion

Les résultats de l'enquête révèlent une image globalement positive de l'intégration de l'intelligence artificielle (IA) dans la pratique pédagogique des enseignants, bien que plusieurs domaines nécessitent des améliorations. La majorité des enseignants (63,6 %) constatent une réduction significative du temps consacré à la correction des évaluations grâce à l'IA, ce qui souligne l'efficacité de ces outils pour alléger la charge de travail. Cependant, cette réduction du temps ne se traduit pas systématiquement par une augmentation de la satisfaction générale ; en effet, un nombre important d'enseignants (68,4 %) trouve que l'IA améliore la précision des corrections, tandis que les autres perçoivent des améliorations variables. Le retour fourni par l'IA est largement apprécié, avec 68,4 % des enseignants satisfaits de la qualité des feedbacks. Ce retour est jugé bien adapté aux besoins des élèves par 63,2 % des enseignants, ce qui reflète une reconnaissance de la capacité de l'IA à offrir une rétroaction utile et personnalisée. Cependant, une proportion notable (15,8 %) estime que l'IA est moyennement adaptée, indiquant une certaine marge de progression dans l'ajustement des outils d'IA aux besoins individuels des élèves. Malgré ces avantages, plusieurs défis persistent. Les préoccupations principales incluent la confidentialité et la sécurité des données, un problème majeur pour 42,1 % des enseignants, et l'adaptation aux besoins des élèves, jugée insuffisante par 52,6 % des répondants. La gestion sécurisée des données reste une priorité cruciale, tandis que l'amélioration de la personnalisation des outils d'IA est

essentielle pour répondre pleinement aux exigences pédagogiques. Le soutien technique et la formation sont globalement jugés adéquats, avec 52,6 % des enseignants les considérant comme adéquats et 15,8 % comme très adéquats. Néanmoins, une amélioration continue dans ces domaines pourrait encore renforcer l'efficacité de l'intégration de l'IA. Enfin, la volonté de recommander l'utilisation de l'IA à d'autres enseignants est majoritairement positive, avec 52,6 % des enseignants prêts à recommander l'IA probablement et 26,3 % certainement. Cela témoigne d'une reconnaissance générale des avantages de l'IA, tout en soulignant l'importance de surmonter les défis restants pour maximiser son impact dans les pratiques pédagogiques. En conclusion, bien que l'IA offre des avantages notables en termes de réduction du temps de correction et de qualité des retours, des améliorations dans la sécurité des données et l'adaptation aux besoins des élèves sont nécessaires. Le soutien et la formation sont jugés généralement adéquats, mais des efforts continus dans ces domaines pourraient renforcer l'intégration de l'IA dans l'éducation.

Conclusion

L'analyse de l'impact de l'intelligence artificielle (IA) dans les écoles pionnières de Fès a permis de répondre aux questions soulevées par la problématique initiale, à savoir l'efficacité de l'IA dans la correction des évaluations diagnostiques et la perception des enseignants à cet égard. La problématique visait à comprendre comment l'IA influence les pratiques pédagogiques des enseignants, notamment en ce qui concerne la correction des évaluations diagnostiques. Les résultats montrent que l'IA est perçue comme une amélioration significative en termes de réduction du temps de correction et d'amélioration de la précision des évaluations. Une majorité des enseignants se dit satisfaite de la qualité des retours fournis par l'IA et de son adaptation aux besoins pédagogiques des élèves. Ces observations répondent positivement à la question de savoir si l'IA est bénéfique pour les pratiques pédagogiques. Concernant les hypothèses posées, la première supposait que l'IA améliore l'efficacité et la précision de la correction des évaluations diagnostiques. Les résultats confirment cette hypothèse, puisque la majorité des enseignants constatent une réduction du temps nécessaire pour la correction et une amélioration de la précision des évaluations. La deuxième hypothèse suggérait que l'IA pourrait présenter des défis liés à la confidentialité des données et à la personnalisation des retours. Les résultats confirment également cette hypothèse, avec une forte préoccupation pour la sécurité des données et une demande d'amélioration dans l'adaptation aux besoins spécifiques des élèves. En somme, bien que l'IA soit reconnue pour ses avantages dans la correction des évaluations et la fourniture de retours personnalisés, les défis relatifs à la sécurité des données et à la personnalisation nécessitent des ajustements. La formation et le soutien technique sont jugés adéquats, mais des améliorations supplémentaires pourraient renforcer l'efficacité de l'IA. L'acceptation générale de l'IA par les enseignants et leur disposition à la recommander à leurs collègues indiquent un potentiel important pour l'évolution positive des pratiques éducatives, à condition de continuer à adresser les défis identifiés.

Références bibliographiques

- Banque Mondiale. (2020). *Le développement de l'éducation au Maroc*. Rapport annuel.
- Bouhou, M. & Nmili, A. (2024). L'apport de l'intelligence artificielle dans la promotion et la sauvegarde du patrimoine oral à l'école marocaine: cas des proverbes, *Revue Internationale du chercheur*, (5)3 : 1045-1067
- Haut-Commissariat au Plan (HCP). (2019). *Statistiques de l'éducation au Maroc*.
- Holmes, W. & al. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. *Center for Curriculum Redesign*.
- Karsenti, T. (2018). Intelligence artificielle en éducation: l'urgence de préparer les futurs enseignants d'aujourd'hui pour l'école de demain? *Formation et profession*, 26(3), 112-119. <http://formationprofession.org/pages/article/26/21/a159>.
- Koedinger, K. R. & al. (2015). The impact of intelligent tutoring systems on the learning of algebra. *Educational Research and Evaluation*, 21(5-6), 390-410.
- Li, H. (2019). China's Artificial Intelligence in Education: Applications and Challenges. *China Education Development Review*, 1(2), 45-67.
- Luckin, R. & al. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*. Pearson.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2023). *Stratégies pour l'intégration de l'IA dans l'éducation au Maroc*.
- OCDE. (2020). Rapport sur l'intégration des technologies dans l'éducation.
- ONU. (2015). Objectifs de développement durable. Nations Unies.
- Shute, V. J. & Ventura, M. (2013). *Stealth Assessment: Measuring and Supporting Learning in Video Games*. The MIT Press.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. ASCD.
- UNESCO. (2015). *Teachers for the future: Making the difference*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2019). *Guide pour l'intégration des TIC dans l'enseignement*. Paris: UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Attestation de publication

Soumission 13/09/2024

Publication : 01/12/2024



READING PEDAGOGY IN EFL CLASSES FOR STUDENTS WITH ALBINISM: A CASE STUDY

Dossou Flavien LANMANTCHION

Université Nationale des Sciences, Technologies,
Ingénierie Et Mathématiques (UNSTIM) Benin Republic
ORCID iD: 0000-0002-0928-5183

flavienlam81@yahoo.fr

Abstract: Benin Republic encounters socio economic challenges that impact access to education for all children, particularly, those with disabilities like albinism. This paper looked into the practices of teachers in reading and perceptions of students with albinism in English language classes in the Republic of Benin. The study explores the gaps that need to be addressed for students with albinism to better reach their potential in reading. To reach this purpose, data were collected mainly through unstructured interviews to 10 participant teachers who have once taught students with albinism and a uniform questionnaire to fifty-six (56) students with albinism. The study has revealed a lack of a specified special education curriculum and adapted reading materials, inadequate training system, teachers' comfort levels and beliefs, selection of appropriate reading texts and designing tasks for teaching reading and non-adapted reading assessment. The researcher suggests an adapted curriculum and a series of training sessions for EFL teachers to enhance reading instructional practices for students with albinism and actually increase teachers' comfort levels against students with albinism.

Key Words: Albinism, Reading, English as a Foreign Language, instructional practices.

PÉDAGOGIE DE LA LECTURE DANS LES COURS D'ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE POUR LES ÉTUDIANTS ATTEINTS D'ALBINISME : UNE ÉTUDE DE CAS

Résumé : La République du Bénin est confrontée à des défis socio-économiques qui ont un impact sur l'accès à l'éducation pour tous les enfants, en particulier ceux qui souffrent de handicaps tels que l'albinisme. Cet article a examiné les pratiques des enseignants en matière de lecture et les perceptions des étudiants atteints d'albinisme dans les cours d'anglais en République du Bénin. L'étude explore les lacunes qui doivent être comblées pour que les élèves atteints d'albinisme puissent mieux atteindre leur potentiel en lecture. Pour atteindre cet objectif, les données ont été collectées principalement par le biais d'entretiens non structurés avec 10 enseignants participants qui ont déjà enseigné à des élèves atteints d'albinisme et un questionnaire uniforme à cinquante-six (56) élèves atteints d'albinisme. L'étude a révélé l'absence d'un programme d'enseignement spécial spécifique et de matériel de lecture adapté, un système de formation inadéquat, les niveaux de confort et les croyances des enseignants, la sélection de textes de lecture appropriés et la conception de tâches pour l'enseignement de la lecture et l'évaluation de la lecture non adaptée. Le chercheur suggère un programme adapté et une série de sessions de formation pour les enseignants d'anglais langue étrangère afin d'améliorer les pratiques d'enseignement de la lecture pour les étudiants atteints d'albinisme et d'augmenter réellement les niveaux de confort des enseignants face aux étudiants atteints d'albinisme.

Mots-clés : Albinisme, lecture, anglais langue étrangère, pratiques pédagogiques.

Introduction

According to the Order on the Orientation of National Education in the Republic of Benin (2003 & 2005), the Beninese school curriculum is designed to prepare students to “reach their potential regardless of background, place, circumstance or abilities” (LOI n° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l’Education Nationale en République du Bénin, rectifiée par la loi n° 2005-33 du 06 octobre 2005). However, students with special needs may require additional skills in order to reach their potential in school environment. People suffering from albinism have been the subject of public curiosity for many years, purported to have all sorts of supernatural powers such as mind reading and suspected of witchcraft (Morton, 2014). Equally, people with albinism are often victims of social discrimination and serious persecutions in a context where people still hold onto all kinds of beliefs and traditions. They face some misconceptions which discriminate and stigmatize them. One of these misconceptions posits albinism as a punishment from the gods (Morton, 2014). People with albinism are considered as curse by many people who sometimes refuse to talk to them. Besides visual problems and given the lack of pigment in their skin, these students with albinism risk severe skin damage if exposed to ultraviolet radiations. Children and young people with albinism are doubly vulnerable: they are visually impaired and their striking difference in appearance -looking “white”- in a black population makes them the target of bullying and name-calling. From birth till death, albinos have poor vision because of involuntary eye movements and difficulties in recognition of images. Students with learning albinism present an ongoing challenge as their reading achievement increasingly falls below their peers. Teachers have not had a standard curriculum for those kinds of students and students have received the same instruction as the other students. This demotivates them, causing their high- drop rates. Research into students with albinism challenges and improving access to English language learning in Beninese secondary schools is much needed. This study, which intends to support students with albinism in their academic endeavors, more specifically examines EFL instructors’ pedagogical practices to determine whether they meet the expectations of their learners with albinism, with regard to reading. It is structured around five points: the literature review; the objectives; the methodology; the results/discussion; and the conclusion.

2. The Literature Review

Although little is known about learners with albinism in English language teaching, there is a substantial knowledge base about learner profiles and individual differences on language learning tasks on the one hand, and the influence of different tasks on various types of learners on the other. Hollenbeck (2013), investigating reading comprehension practices employed with students who experience difficulties with learning, has explored a special education teachers’ beliefs and practices related to reading comprehension in particular. There is a complex interaction between participants’ beliefs, particularly the belief that their students’ reading difficulties were due to the complexity of the text as opposed to any potential limitations of their pedagogies or practices. Students who are affected with disabilities are tasked with accomplishing the same academic tasks as the nondisabled peers. Oyler, Obrzut and Asbjornsen (2012) have noted that students who experience reading difficulties performed significantly lower than peers in the mainstream. Studies have shown that teachers instructing students with special needs do not always feel comfortable and often do not push students to achieve their best. Teachers’ lack of understanding of students with special needs affected the instruction that was provided. Kolb and Jussim (1994) have noted

that teachers with low expectations of their students develop a learning environment that breeds under achievement. Brady and Woolfson (2008), meanwhile, explored the relationship between a teacher's role, self-efficacy, attitudes about special students, and teaching experience and training in relation to a teacher's understanding of the cause of students' difficulties. The level of comfort that teachers felt around students with special needs in general molded their attitudes about providing instruction to students affected by disabilities (Brady & Woolfson, 2008). Patinvoh Agbayahoun and Lanmantchion (2018) have reported a study into the classroom practices of a group of English instructors and the points of view of their students with vision impairments (VI) in an English department. They have listed a variety of challenges experienced by the participating students with vision impairments during their training. These challenges were mainly due to the lack of preparation of both the teaching and administrative staff. Teachers and the administration have a key role in the learners' success. Richards (2001) has pointed out that even if teaching materials are of poor quality, exceptional teachers can usually compensate for that. On the other hand, very well-designed teaching materials will not guarantee success in foreign language learning if the teachers lack qualifications, motivation, training, experience, and language proficiency. Foreign language teachers who work in an inclusive classroom may have additional problems due to lack of training and qualifications in working with special children. Teachers also need to be open-minded towards working in inclusive classrooms, and willing to adapt teaching materials and methods to meet the needs of students with difficulties (Sparks and Lovette, 2009). In an inclusive context, all students with special needs, regardless of the type and severity of their disability or difficulty, attend regular schools and they are under the responsibility of teachers (Vaughn, et al. 2005). Furthermore, it is the teacher's responsibility to address weakness areas of students with disabilities and difficulties by making instructional and content modifications, and in some cases, to take part in identification of these students in class. Ganschow and Schneider (2006) have stated that training and education for foreign language teachers usually prepare them for the ideal learner who is expected to master language skills (pronunciation, reading, writing, speaking and listening) through exposure and practice. They point out the need for additional training in meeting the needs of students with special needs. Foreign language teachers should learn to determine the most beneficial adaptations for their students, and to identify students at risk of developing a foreign language learning disability as early as possible (Ganschow & Schneider, 2006).

3. Objectives of the Study

The overall objective of this study is to show the link between instructional practices and education for all. The study aims at using the following research questions: research Question 1: What were/are EFL teachers' experiences and perceptions teaching students with albinism to read? Research Question 2: What were/are the perceptions of learners with albinism about reading instructional practices in EFL classes?

4. Method

4.1 Participants

The target population was purposely sampled. Purposeful sampling cautions the researcher to select participants who fulfill a certain number of criteria (Creswell, 2007). The criteria for this study were: a) students with albinism in secondary education; b) EFL teachers who have taught learners with albinism. The selected participants consisted of

approximately 16 students with albinism and 10 EFL teachers. Table 1 provides more information on the participants' personal information: number of participants, age, sex and other details.

4.2 Instruments

A qualitative case study design was employed in order to obtain insight into EFL teachers' experiences and students' perceptions about reading instructions and to decipher the findings. The study's research questions were constructed on the premise that there were multiple perspectives to be uncovered. The data collection process for this study included procedures created to answer the research questions and achieve the purpose of the research. Data were collected from a questionnaire which was specifically designed in this study to obtain information from 16 albinos participants (11 males and 5 females). The participants are from different secondary schools. The goal was to investigate the existence of opinion patterns and to possibly identify specific patterns. The participant albinos' age range is from 10 to 38. The data were analyzed in order to identify patterns representing EFL students' opinions about reading instructional practices. Moreover, semi-structured interviews were conducted with 10 EFL teachers to better gain understanding of the students' access to learning materials in reading. A total of 10 EFL teachers were selected. Most interviews took 30 to 60 minutes and questions related to the participant's background, reading materials, provisions for students with albinism in reading and evaluation of current reading instructional practices. A digital recorder was used to record each interview. The digital recorder enabled the researcher to upload the recordings to a transcription app, *TranscribeMe* that made it easier to transcribe it into text. After the transcriptions were created, each transcript was read several times to gain an insight into the information given by each participant.

5. Results and Discussion

The findings emergent from the data were identified using the same coding methods. The outcomes of the investigation are reported under two headings: (1) Reading instructional practices with students with albinism and perceptions of EFL Teachers; and (2) opinions of the participating albino learners about reading instructional practices.

5.1 Reading instructional practices with students with albinism and perceptions of EFL Teachers

-Lack of a specified special education curriculum and adapted reading materials

The first finding was lack of a specified special education curriculum. It is beneficial to expose students with special needs to a general education curriculum because it enables them to have expanded academic options, increases expectations of students, allows students to develop academic and social skills such as academic and social, and empowers them to work with their peers (Olson et al. 2016). However, participant teachers stated that there was no government-issued curriculum for special education regarding textbooks and other academic materials. Each participant EFL teacher found personal academic resources to use in his /her classroom. Locating the necessary resources presented a challenge to teachers, making it difficult for students with albinism to find support when needed. The lack of a special curriculum led to teaching disharmony as they used different resources. This situation generates various reading instruction pedagogies. Since there is no curriculum for students with albinism or a universal system to expose the students to, teachers then stick to

the standard curriculum. However that curriculum excludes materials and lessons for special learners, i.e. students with albinism.

-Lack of training for EFL Teachers in special education

The participants explained that there was also a lack of support from the government as there was little professional development focused directly on enhancing special education students' reading performance. Teachers need to be better equipped to instruct in diverse contexts and directly enhance student achievement (Gehrke and Cocchiarella, 2013). Many schools are facing a shortage of personnel with qualifications to even teach the mainstream whereas there is an increase in the learning population of these students each year. The teachers do not receive any initial training in managing special students before starting teaching them. The national professional development sessions that are supposed to be regularly held every year are not. As one of the participant teachers stated, a staggering number of teachers are in need of professional development to deal with all students. One of the participant teachers elaborated, *"I would have loved to have training and workshops on teaching reading to students with albinism— and work with a reading specialist, being trained could help me to know how to deal with such students."* Ganschow and Schneider (2006) point out the need for additional training in meeting the needs of students with special needs.

-Low expectations from EFL Teachers and indifferent training staff

There was a general agreement that far less support and fewer services are available for students with albinism in developing their reading. The findings pointed to the fact that the majority of EFL teachers gave no special attention to students with albinism in the classroom, and they conducted their teaching without showing any necessarily care for them. The reading instructional practices used for the mainstream are the same used with students with albinism. Clearly, participant teachers seem to ignore students with albinism in the classroom through their pedagogical attitudes. (Begeny et al., 2008) investigated teachers' perceptions of students' reading abilities using a continuum of assessment methods. The data showed that teachers' perceptions were close to accurate in estimating students' abilities when students' oral reading fluency skills were strong. Teachers' opinions of students' academic abilities affected their thought process, instructional practices, and implementation of special education policies. Lyon and Weiser (2009) found that a teacher's knowledge and pedagogical instructional expertise were linked to students' reading achievement. They also noted that a teacher with low-quality pedagogy can produce devastating results, negatively influencing a student for years. A teachers' pedagogical quality helps to determine his or her effectiveness and is a vital component of student's academic growth (Ganschow and Schneider, 2006).

-EFL teachers comfort with students with albinism

The study has shown that most EFL teachers teaching reading to students with albinism do not always feel comfortable. Their lack of understanding of the needs of students with albinism needs affected the instruction that they provided. The level of comfort that EFL teachers felt around students with albinism in general molded their attitudes about providing instruction to the students. Teachers are not really prepared to help and support students with albinism. Worse, they even discriminate against students in class who are visibly 'different' in their classrooms. EFL teachers often limit their connection to students with

albinism because they think such students have strange skin and behaviors that they considered problematic. Some of the respondent teachers were even afraid to approach these students and indirectly shun them in the classroom. Instead of having a proper understanding of the situation and making the necessary teaching adjustments, the investigated EFL teachers simply ignored students with albinism. The teachers' negative perceptions affected these students because their value as students was not taken into account. Teachers' beliefs are influenced by their students' special education label which, in turn affects the instructional practices utilized in classrooms (Cook and Cameron, 2010).

-No adapted Reading Assessment

The other finding that emerged is the same reading assessment system for all students. During examinations, all students are given the same reading comprehension test and the same amount of time to answer the questions on the reading text. Students with albinism are not assessed based on their current situation and status. Squires (2012) noted that institutions that adopted textbooks where students spend a significant amount of time completing activities that are tested can have a significant effect on student achievement. The respondent teachers agreed that learners with albinism go through the same mode of reading assessment as the other students. This practice underscores the bias of the assessment system. One consequence of non-differentiation of assessment was that the students with albinism faced some challenges in terms of academic performance, as the teachers did not provide different types of assessment, including personalized-assessment, when they were evaluating the mainstream classes.

5.2 Opinions of the Participating Albinos Learners about Reading Instructional Practices

Many challenges and issues related to the teaching of reading have been identified based on the opinions of the participating students with albinism. While teaching reading, EFL teachers usually ask all students to read aloud in the class. However, students rarely understood the text given to them. Reading aloud has no relation to understanding. In fact, it makes it more difficult to understand the text as those doing the reading are focusing on how to pronounce the words. Jony one of the respondent albinos said

"I am not sure whether I was not up to the level or the difficulty level of the texts provided to me were beyond my comprehension. But in both cases, I had problem in making sense out of those texts, hence I did not like reading."

And to Gael confessed

"I passed my school days without even knowing the necessity of reading English texts. I had neither any reason nor any interest to read those difficult and boring texts."

According to participant students with albinism, EFL teachers usually come in the class without any preparation on the content. They do not care whether the text is appropriate to the learners with albinism or not. Moreover, they hardly give any importance to language teaching and language learners and their interest. There is hardly ever any special task for students with albinism except memorizing word meaning and question answers. In most cases, the EFL teacher explains the words for all students and later they remember them for test. Students with albinism choose neither to read nor to engage in other tasks involving reading. Most of the participant students with albinism think that it is the teacher who improves his/her English but not the learners. Teachers seem unaware about the fact that reading is for students. They practice reading in the classroom and develop their reading

proficiency instead of letting students enhance their reading skills. Moreover, EFL teachers teach reading simply because it is included in the textbook and is going to be tested in examination. The main aim of teaching reading text is to help students in securing a good score in examinations.

Conclusion

This investigation is an inquiry into reading instructional practices and perceptions of students with albinism in EFL classes in the Republic of Benin. There are many issues and challenges in teaching reading to students with albinism in EFL classroom: lack of a specified special education curriculum and adapted reading materials, inadequate training system, teaching staff beliefs, non-adapted reading assessment, selection of appropriate reading texts and designing tasks for teaching reading. More effective strategies are needed to teach such specific students. Apart from being well-educated, qualified, motivated, experienced, and proficient, foreign language teachers also need to be trained to work in an inclusive classroom. Future researches could focus on all students with special needs of which students with albinism are a sub-group: the relation between students with albinism and other special learning difficulties.

References

- Abrams, Z. (2008). Alternative second language curricula for learners with disabilities: Two case studies. *The Modern Language Journal*, 92 (3), 414-430.
- Álvarez, P. M. (2014). Reconceptualizing what counts as language and learning in bilingual children with disabilities. *NYS TESOL Journal*, 1(2), 39-58.
- Begeny, J. C., Eckert, T. L., Montarello, S. A., & Storie, M. S. (2008). Teachers' perceptions of students' reading abilities: An examination of the relationship between teachers' judgments and students' performance across a continuum of rating methods. *School Psychology Quarterly*, 23 (1), 43-55. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.43>.
- Bernhard, J. K., Cummins, J., Campoy, F. I., Ada, A. F., Winsler, A., & Bleiker, C. (2006). Identity texts and literacy development among preschool English language learners: Enhancing learning opportunities for children at risk for learning disabilities. *Teachers College Record*, 108(11), 2380.
- Brady, K., & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527-544. doi: 10.1177/0734282911424879.
- Burns, M. K., Dean, V. J., & Foley, S. (2004). Pre-teaching unknown key words with incremental rehearsal to improve reading fluency and comprehension with children identified as disabled. *Journal of School Psychology*, 42, 303-314.
- Cartledge, G., & Kourea, L. (2008). Culturally responsive classrooms for culturally diverse students with and at risk for disabilities. *Exceptional Children*, 74 (3), 351-371.
- Cook, B. G., Cameron, D. L. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward their students. *Remedial and Special Education*, 31(2), 67-76. <https://doi.org/10.1177/0741932508324402>
- Creswell, J. W. (2007). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (3rd Ed). Los Angeles: Sage Publications.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. New York, NY: Taylor & Francis Group.

- DiFino, S. M., & Lombardino, L. J. (2004). Language learning disabilities: The ultimate foreign language challenge. *Foreign Language Annals*, 37 (3), 390-400.
- Gehrke, R. S., & M. Cocchiarella. (2013). Preservice special and general educators' knowledge of inclusion: Teacher education and special education. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* 36 (3), 204-16. [https://doi: 10.1177/0888406413495421](https://doi.org/10.1177/0888406413495421).
- Kolb, K.J., & Jussim, L. (1994). Teacher expectations and underachieving gifted children. *Roeper Review*, 17 (1), 26-30. doi: 10.1080/02783199409553613.
- Loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Éducation Nationale en République du Bénin, rectifiée par la loi n° 2005-33 du 06 octobre 2005
- Lyon, G. R., & Weiser, B. (2009). Teacher knowledge, instructional expertise, and the development of reading proficiency. *Journal of Learning Disabilities*, 42 (5), 475-480. doi: 10.1177/0022219409338741.
- Morton, T. (2014). *Watu Kama Sisi: Reducing Skin Cancer, Stigma and Violence against Albinos in the Mara Region* (Report). Canada / Tanzania: Under the Same Sun.
- Olson, A., Leko, M. M. & Roberts, C. A. (2016). Providing students with Severe disabilities access to the general education curriculum. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(3), 143-157. doi: 10.1177/1540796916651975
- Oyler, J. D., Obrzut, J. E. & Asbjornsen, A. E. (2012). Verbal learning and memory functions in adolescents with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 35(3), 184-195. doi: 10.1177/073194871243681
- Patinvoh Agbayahoun, J. & Lanmantchion, D. F. (2018) Learning English as a Foreign Language: A Case Study of Students with Vision Impairment at a Beninese University, in *Journal of the South Pacific Educators in Vision Impairment*, volume 11, Number1, 2018
- Richards, J. (2001). Curriculum development in language teaching. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667220>
- Sparks, R. & Lovette, B. (2009). College students with learning disability diagnoses: Who are they and how do they perform? *Journal of Learning Disabilities*, 42, 494-510.
- Squires, D. (2012). Curriculum alignment research suggests that alignment can improve student achievement. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas* 85(4), 129-135. doi:10.1080/00098655.2012.657723.
- Vaughn, S., Mathes, P. G., Linan-Thompson, S., & Francis, D. J. (2005). Teaching English language learners at risk for reading disabilities to read: Putting research into practice. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 58-67.