

المؤتمر الدولي الرابع: تعليم اللغات الأجنبية  
والدراسات اللسانية  
جامعة مرمرية 14 - 15 / 12 / 2023  
الأبحاث العلمية المحكمة

Yabancı Dil Öğretimi ve  
Dilbilimsel Çalışmaları  
IV. Uluslararası Dil Kongresi  
14 - 15 Aralık 2023

Hakemli Bilimsel Bildiriler

Editör

Doç. Dr. Mahmud KADDUM  
Prof. Dr. Halil İbrahim KAÇAR

2023



المؤتمر الدولي الرابع: تعليم اللغات الأجنبية والدراسات اللسانية جامعة مرمرية  
14-15/12/2023  
3.CİLT

4th International Conference: Teaching  
Foreign Languages and Linguistic  
Studies. Marmara University,  
Turkey (December 14th &15th, 2023)  
Referred Research Papers

Yabancı Dil Öğretimi ve  
Dilbilimsel Çalışmaları  
IV. Uluslararası Dil Kongresi  
14 - 15 Aralık 2023

Hakemli Bilimsel Bildiriler

Editör

Doç. Dr. Mahmud KADDUM  
Prof. Dr. Halil İbrahim KAÇAR

2023

3.CİLT

4th International Conference: Teaching Foreign Languages and Linguistic  
Studies

Marmara University, Turkey  
(December 14th & 15th, 2023)  
Referred Research Papers

Yabancı Dil Öğretimi ve Dilbilimsel Çalışmaları  
IV. Uluslararası Dil Kongresi  
14 - 15 Aralık 2023

Hakemli Bilimsel Bildiriler

MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
CILT 3

Editör

Doç. Dr. Mahmud KADDUM  
Prof. Dr. Halil İbrahim KAÇAR





**Kitabın Adı** : 4th International Conference: Teaching Foreign Languages and Linguistic Studies

**Editörler** : Doç. Dr. Mahmud KADDUM / Prof. Dr. Halil İbrahim KAÇAR

**1. Baskı** : Kasım 2023 ANKARA

**Yayın Koordinatörü** : Ceyda ŞEREFLİOĞLU

**Yayın Yönetmeni** : Selva ALİM

**ISBN** : 978-625-6614-48-2

**Yayın No.** : 2358

© **Doç. Dr. Mahmud KADDUM / Prof. Dr. Halil İbrahim KAÇAR**

Tüm hakları yazarına aittir. Yazarın izni alınmadan kitabın tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, çoğaltılması yapılamaz. Yalnızca kaynak gösterilerek kullanılabilir.

## **SONÇAĞ AKADEMİ**

İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı No.: 48/49 İskitler 06070 ANKARA

T / (312) 341 36 67 - GSM / (533) 093 78 64

[www.soncagyayincilik.com.tr](http://www.soncagyayincilik.com.tr)

[soncagyayincilik@gmail.com](mailto:soncagyayincilik@gmail.com)

**Yayıncı Sertifika Numarası:** 47865

## **BASKI VE CİLT MERKEZİ**



UZUN DİJİTAL MATBAA, SONÇAĞ YAYINCILIK MATBAACILIK TESCİLLİ MARKASIDIR.

İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı No.: 48/48 İskitler 06070 ANKARA

T / (312) 341 36 67

[www.uzundijital.com](http://www.uzundijital.com)

[uzun@uzundijital.com](mailto:uzun@uzundijital.com)

Yabancı Dil Öğretimi ve Dilbilimsel Çalışmaları

IV. Uluslararası Dil Kongresi

14 - 15 Aralık 2023

Hakemli Bilimsel Bildiriler

4th International Conference: Teaching Foreign Languages and Linguistic  
Studies. Marmara University, Turkey (December 14th &15th, 2023)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

CILT 3

Editör

Doç. Dr. Mahmud KADDUM

Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi



# Contents

Local Colorism: A Comparative Study between Mark Twain and William Faulkner .....	5
Planning for Distance Learning : Issues and Strategies.....	19
The Impact Of PDP Reading Strategies On Students’ Reading Comprehension And Reading Response Journal Writing .....	25
The Relationship between Language, Culture, and Identity and their Influence on One Another .....	40
Attitudes of Iraqi EFL Students towards the Use of Social Media to improve their English skills .....	60
Fostering Students’ Autonomy and Responsibility, Enhancing their Motivation and Improving their Learning Outcomes through Digital Education.....	72
Investigating EFL Students’ Attitudes towards the Use of Electronic Dictionaries for Vocabulary Learning .....	94
Intégration de la Dimension Interculturelle dans l’Enseignement/Apprentissage du Français Langue Étrangère en Algérie. ....	117
L’arabe standard au service de la compétence scripturale en classe de FLE .....	136
Le web social au service de la didactique de l’oral du FLE à l’université: .....	155
Pour une approche corporelle et dynamique dans l’enseignement/apprentissage du français : cas de la classe d’EB3.....	177
L’impact de l’usage pédagogique des ressources numériques sur les pratiques enseignantes en classe de FLE.....	204
Du support papier au support électronique : Quelles stratégies d’apprentissage pour les étudiants de 3ème année de licence ? .....	229
Expériences universitaires et conceptions du métier d’enseignant chez les futurs enseignants de français langue étrangère.....	255
Lecture croisée du Schéma Directeur du Numérique (Octobre 2022) et du guide des Assises Nationales sur l’enseignement supérieur et sa modernisation (Avril 2023) .....	281
Estudio sobre la adquisición de gramática de la lengua extranjera y su problemática en el aula.....	300

appeared to be the abolishing of slavery, in time when the northern states of the Union called for ending slavery; whereas, the southern Confederate states all voted for the secession from the Union believing that slavery had to continue existing.

The war which divided the US into north and south, had brought with it regional differences. Indeed, it is safe to claim that the nationalizing endeavors caused by the war, created simultaneously the desire for local colorism writing. The latter is also known as regional writing, or what came to be known later as American Regional literature. The trend provided lucrative grounds for a bunch of great writers to excel, making literature more tolerant in terms of local dialects, regional landscape and specific customs.

Writers, such as; Mark Twain, Harriet Beecher Stowe, Sarah Owe Jewett, Mary Eleanor Wilkins Freeman and many other writers were already Realists by the time American Local Colorism was trending. The political turmoil in America at the time which was marked by the Civil War and the secession of numerous southern states from the Union, gave these writers fertile grounds to call for a more nationalized and local literature. However, these writers had first to make their way through the callers for standardized culture and thus literature; they succeeded though.

Sarah Owe Jewett and Mary Eleanor Wilkins Freeman started by distinguishing their writing by emphasizing the rural lonely life of New England. Joel Chandler Harris invented his hero Uncle Remus, whereas; Kate Chopin and George W. Cable who examined the Cajuns of Louisiana. Of course the list expands more, however; even this short list demonstrates who American writers were moving toward a diversity of materials. American writers were, now, unafraid to explore the Americanness of their stories.

Great writers who pioneered the American Local Colorism literary movement, were already taking jobs of journalists as well as travel accounts writing. These two would make the best terrain for such writers to describe in detail everything lying on the surface that their eyes could reach. Writers like Mark Twain were no more impressed by the romantic vision of Europe. Indeed, unlike writers such as; Washington Irving who were impressed by the romanticized Europe, Twain and others dropped this impressionist view of Europe. In his travel book *Innocents Abroad* (1869), Twain would drop this view once and for all by making fun all of Europe by declaring that life in Europe was not that charming at all except for one thing and that is living a life of comfort or laziness (1869, p.146).

# **Local Colorism: A Comparative Study between Mark Twain and William Faulkner**

Dr. Sofiane Maafa  
sofianemaafa4@gmail.com

## **Abstract:**

Local colorism is a literary fad that America is proud to have pioneered. It is believed that the subgenre is an adaptation of American Realism. The 1860s saw the rise in popularity of this trend, which coincided with realism. The latter is known to manifest during wars and other times of crisis. Regionalism in America is another name for American Local Colorism. It is debateful as to who fathered the trend, yet speculations say that it was Mark Twain who, at least popularized it. Twain has been referred to as “the father of American literature” by renowned writers such as William Faulkner because of his immense contributions to American regionalism in particular and American literature in general.’ Twain and Faulkner have both made significant contributions to the American Local Colorism movement. In this paper, the researcher will begin by defining local colorism in the writings of Twain and Faulkner. The researcher will, then, discuss how Twain and Faulkner’s perspectives on local colorism differ from one another. Ultimately, the researcher will conclude that, even with their divergent approaches to Local Colorism, Twain and Faulkner continue to be the most influential figures in the development of this popular movement to date. The methodology used in the present article will be depending on the close-reading of literary texts, where characteristics of American Local Colorism of both Twain and Faulkner will be further explored.

**Keywords:** Local Colorism, Realism, American South, American Literature, Regionalism.

## **1. Introduction**

In 1858, Abraham Lincoln stated that “a house divided against itself cannot stand.” The religious quote of the Gospel of Mark was considered by many as a dire warning against a looming imminent threat. The threat which Lincoln warned against took place only three years later, when the Civil War eventually broke out between 1861 and 1865. The war started over what

The American Civil War (1861-65) is considered by many as the 'second revolutionary war.' With this being said, the local color movement coexisted during and after the war was over. Toward the end of the nineteenth century (19<sup>th</sup> C.), American identity could finally be observed distant from the European one. Numerous potential writers were unafraid, now, to wade the virgin American great variety of regions. One of these significant writers is Jack London who brilliantly wrote regional novels, such as; *The White Silence* (1899), *The Son of the Wolf* (1900), *To Build a Fire* (1902) and so many other brilliant works still echoing in our modern world. All these great literary works are, certainly, purely American; for the American landscape together with the flora and fauna remain significantly different from those in Europe.

Moreover, American Regional writers were both Romantic and Realist at the same time. They were Romantic in terms of traveling far away to the distant prairies and mountainous areas, and in the meantime they were Realists in terms of describing everything they saw in peculiar details; the fact which encouraged more upcoming writers to venture in enhancing the Americanness of their literature. American readers were, increasingly, growing more eager to see more American stories rather than European ones. They were boringly fed up to read stories which do could relate neither to their country nor continent.

What was started by Mark Twain and his peers as regional literature, was in fact carried on years after by renowned American writers, such as; William Faulkner. As a matter of fact, the resemblance between Faulkner and Twain in terms of literary style as well as school is scarily similar. Faulkner declared in many occasions that Twain was like his mentor when it came to the writing style as well as his influence in terms of regional literature. Truly, decades later Faulkner successfully managed to carry on a significant impact on regional or local color literature.

In the current paper, the researcher will attempt to draw a comparative as well as analytical study of both Twain and Faulkner and their heavy impact on the American Regional literature in particular and on American literature in general. The researcher then will attempt to answer the following three questions: 1) what is the impact of both Twain and Faulkner on American local colorism? 2) How can the local colorism of both authors be distinguishable from one another? And finally, 3) how do both Twain and Faulkner remain significant in terms of their contribution to the trend of American regionalism?

To attempt answering these three questions, the researcher provides the following three hypotheses:

1. Both Twain and Faulkner have played a huge role in developing and promoting American local color fiction, and their impact unquestionably remains significant
2. Both Twain and Faulkner's writing styles are similar, yet special unique to each writer.
3. Both Twain and Faulkner's great contributions to both American local colorism and American literature in general are still essential and widely used as a solid reference when it comes to American Regionalism.

### **On American Local Colorism**

It was not easy for American local color fiction writers at the beginning. At the very beginning of the trend, these writers had to receive recognition from critics; therefore, readers. Writers who pioneered the trend had to do the heavy work though. In his debut, Mark Twain, not only did venture on local color fiction writing; but also, in one of his letters to his brother Orion disclosed that he desired to write "literature of a low order" —meaning that he wanted to become a humorist writer. By making such a decision, Twain did not expect his new type of 'low order' literature would receive both American as well as international acclaim.

Twain and many other American writers who chose to adopt local color fiction writing, understood well that "*local color was not deemed serious literature by establishment critics and was relegated to "women's work"*" (Dorman, 2012, p. 22). Nevertheless, these great writers never ceased to amaze everyone doubting their trend; and by the end of the nineteenth century (19<sup>th</sup> C.) American Regional literature did stand out. In order for the trend to continue into existence, Twain and his peers had to simply persevere and never give up.

Moreover, what encouraged these American writers to write more regional literature was the fact that frontiers held an immense significance to Americans. The frontier literature did come into existence at the beginning of the first half of the nineteenth century (19<sup>th</sup> C.) with American authors like James Fennimore Cooper. However, the significance of this literary genre grew even stronger, especially in the aftermath of Postbellum America. Indeed, the postbellum era witnessed increasing interests in the region rather

than the entire country. As a result, something called regional identity was born.

With America getting over the revolutionary war for the third time (the second would be the War of 1812), and with the great westward expansion; frontiers were solidified. All this would, of course, help strengthen the local colorism writing. By exploring the Wild West, more regions had yet to be added to the great variety Regional writers were to adopt as promising themes for their writings. By gaining new regional territories, American regional writers gained new more leverage in their quest of being properly received as decent writers.

Indeed, American local color fiction writers exceeded the mere fact of being writers of 'low literature,' to writers whose new role became narrators of local histories. In their book *Research guide to American literature: Realism and regionalism, 1865-1914*, Scharnhorst and Quirk (2010) give tribute to the American local color fiction writers, defending their role making it more significant than it was made to be. They argue that "with their interest in local customs, mores, and dialects, local colorists were, in a sense, local historians" (Scharnhorst & Quirk, 2010, p. 4).

It is, therefore, safe to claim that thanks to American regional writers that 'Americanness' of American literature increased. Truly, the more regional literature became, national identity became more American. The so-called 'low literature' which was characterized by local dialects, customs and characters as well away from an American standard culture, was now a symbol of a stronger diversified culture that America used as a prominent weapon in the battles of world dominance were yet to ahead to come.

Mark Twain who is considered as the pillar of both American Realism as well as American Regionalism, sketched America into regions; some of them which were more significant than others of course. In his lucrative writings, Twain referred more often to place which later on held an even more important symbolic value; both in history literature. The recurrent theme as well as symbol that Twain often referred to in his writings was the Mississippi River. The latter, has undoubtedly witnessed some of the major events in the history of both Antebellum and Postbellum America.

The Mississippi River is something which Twain successfully used to anchor down his 'humorist, low literature,' making it more appealing; more American. In his *The Adventures of Huckleberry Finn* (1884), Twain restated the importance of the Mississippi River and the major role it played during the

American Civil War. Not only does the river, geographically, divide the US into two; but also, it served as a major route toward freedom in the northern Free States. In addition, while on their journey on the river; both Huck and the runaway-slave Jim find peace and serenity. Whereas, every time they would go back to the so-called civilization which Huck was sick of, the two would often find more trouble than anything else. The Mississippi River was a safe haven for those who sought freedom.

Similarly, and even decades later, another prominent American writer carried on Twain's tradition of local color writing; a writer who considered Twain to be his mentor and predecessor in the trend. Indeed, Faulkner recreated American Regionalism and gave it a new breath in times when modernism was swallowing Regionalism together with all other trends. With his Southern Renaissance, Faulkner reassured both his existence and the existence of American Regional literature.

In fact, Faulkner could not have reaffirmed his position as a prominent Regional writer, if he would not have focused on the regional rather than the global. Truly, Faulkner's name became strongly linked to the famous Yoknapatawpha County. The latter was a fictional county that Faulkner invented. Strangely enough, the Yoknapatawpha County Faulkner chose it to be a Mississippi County. With doing so, Faulkner reincarnated Twain's Mississippi and its depiction as a national symbol for freedom as well as a historic reminder of conflict and war.

Faulkner's Southern Renaissance demonstrated that he remained faithful both to the trend of local color writing as well as to his mentor, Mark Twain. Unlike previously, American Regional literature was now something to be proud of, and not something lowly and ashamed of. Once again, persistence, perseverance and faith proved to be effective in the continuation and promotion of a trend which was deemed to be doomed in a short period of time. Thanks to writers such as; Twain and Faulkner that American Regional literature survived and still excel up until nowadays. Were it not for their faith and great sacrifice, the trend would eventually die in a few years and would not survive to tell us anything about itself. In this regard, American Local Colorism owes its existence and prominence to numerous American writers, such as; Twain and Faulkner not in an exclusive way, since the list goes to other writers like Jack London, Stephen Crane, Harriet Beecher Stowe, etc. These writers have played a significant role in promoting American Regional literature, all according to their conditions and capacities.

## 2. Local Colorism and the Color Complex

American Local Colorism dealt with local subjects, such as; the landscape, culture, dialect and race. The latter has had the lion share of all the other subjects dealt with by American regional writers. This feature of talking about race and racism is hardly not found in any of the great regional writers. Starting with Twain, of course, his famous *The Adventures of Huckleberry Finn* (1884), and which earned him international fame, is one of the best American local color fictions which brilliantly dealt with the issues of race and racism. Jim, the runaway slave, best depicts how African-American slaves lived, thought and talked especially during and after the American Civil War.

Indeed, Twain and against all odds, did not hesitate to portray through Jim how African-American slaves lived, thought and talked. Focusing on the latter, Twain, was one of the early writers who introduced African-American vernacular English in written literature. Considering himself as humorist, Twain found it not hard to publish such a variety of American English in many of his novels and travel books. In doing so, Twain gave the African-American who are most often slaves in his stories, a voice of their own; a space where they could talk, think and even act. As compared to before and even after, African-American slaves were not treated as ordinary human beings; rather, they were considered to be some sort of an extension.

Part of local color literature being considered as low literature at the beginning, is because of the African-American vernacular or dialectal English being considered as a low variety of English. These African-Americans, who are most often slaves, are claimed to speak in a 'lowly' variety of the English language. In fact, this belief of the lowliness of the African-American dialect is all stemmed from the white European supremacy. German philosopher Friedrich Hegel (1975) states:

The characteristic feature of the negroes is that their consciousness has not yet reached an awareness of any substantial objectivity – for example, of God or the law - in which the will of man could participate and in which he could become aware of his own being. ... Thus, man as we find him in Africa has not progressed beyond his immediate existence. (1975, p. 177)

Based on Hegel's above quote, the European philosophy of superiority becomes clearer; anyone who does not possess the genealogy of the 'white' race should never aspire to be a full human being with all the mental and physical capacities God has bestowed upon all humanity. Since, the African-Americans were still being considered as inferior; their linguistic together

with mental capacities were as well considered inferior. This is just another step toward the whole process of downsizing any people.

Moreover, when speaking about the lowly status of African-American vernacular English, one can immediately notice it is tightly linked to the issue of what is known as racial inferiority complex. As a matter of fact, African-Americans themselves have been helping this complex of inferiority to exist; either intentionally or unintentionally. It has been witnessed many times that African-Americans were responsible of committing horrific atrocities against each other; both mental and physical. This has been a fact starting from the hundreds of years where slavery and racism against black people did not cease to exist thanks to some of the low self-esteemed black people, who not only lacked the spirit of freedom; but also, added to the endless sufferings the majority who black people were forced to live.

The systematic operation of downsizing the self-esteem as well as humanity of African-Americans resulted, ultimately, in an inferiority deeply-rooted in these people making them even rejecting each other. In her novel, *Their Eyes Were Watching God*, Zora Neale Hurston (2000), demonstrates this horrific fact of African-Americans rejecting each other as a result of their inferiority complex: “*Ah jus’ couldn’t see mahself married to no black man. It’s too many black folks already. We oughta lighten up de race*” (p. 183).

Based on Hurston’s novel (2000), one can clearly notice a low English variety, where grammatical as well as spelling rules are not, hereby, adhered to. Not only that, but also the speaker who is a black woman seems to be rejecting the whole idea of getting married to a man from the same color; a black man. She then, dangerously, declares that black people need to ‘lighten up the race.’ This is just what Twain emphasized on in his *The Adventures of Huckleberry Finn* (1884), by presenting the African-American vernacular English as a low type of standard American English; and who these African-Americans were proud to be speaking of.

In fact, Twain’s approach to the issue of racism and the African-American inferiority can be said something of the white double-consciousness. The latter simply refers to the fact that white people would sometimes treat black people as humans; whereas, some other times they would treat them as an inferior race. Twain lived in an America where slavery and racism against black people were something still being cherished by the majority of people. The good thing is Twain was a humorist writer in the first place; yet, in his writings he neither stood against slavery nor promoted it in such

an openly disgusting way. The white double-consciousness is demonstrated when “*Twain shifts back and forth in his perspective on Jim and other blacks, now viewing them as full-fledged human beings, now regarding them as an inferior folk*” (Jones, 1984, p. 28).

Similarly, Faulkner did tackle the issue of race and racism in his writings. Just like Twain, Faulkner did not find shame in using the N word when referring to African-Americans. In fact, when taking a closer look, one can notice that just like Twain Faulkner also used the N word to demonstrate how ugly things were; especially in the American South. Racial prejudice, thus, was the main theme which was tackled by Faulkner over many occasions.

Growing up in the American South, Faulkner was a Mississippi writer par excellence. Growing up with all the southern antebellum morals and virtues that the North did not win the war despite its factual victory. Faulkner, then, realizes through his writings that the Southern myth was overrated; that the Southern Confederacy was a failure both morally and militarily. This is, probably, the main reason which led to the demise of the Confederacy making it look like a child compared to the Union.

Going back to Twain’s depiction of the African-American inferiority to the white race, Faulkner portrays the inferiority which was deeply-rooted in African-Americans even decades after the Civil War was over. In his novel *Sartoris* (1929), Faulkner states through the main African-American character of Simon Strother. Simon was the butler of a rich family of the Mississippi whose story was being told in the aftermath of World War I. Just like his slave ancestors, Simon’s self-esteem as a person was still linked to being a slave. While Aunt Jenny was playing cards with a group of friends, Simon contrasts himself as a person from the black race to the white people playing a card game. He states: “*Nigger ain’t got sense ernough ter play cards wid all dat racket gwine on*” (Faulkner, 1929, p. 30).

For one part, and through Simon, Faulkner reaffirms that slavery was never over even after a four-year civil war which shredded the entire nation apart. For the second part, Faulkner again shows that as long as these African-Americans were still adhering to their vernacular English and which was widely-perceived as a lowly English variation, slavery was going nowhere. The war was over, yet Faulkner shows the reader that African-Americans were still living in slavery. Inferiority, then, would not be gotten rid of by war; rather, it needed a firm consciousness enough to change things around.

Furthermore, and similar to Twain, Faulkner portrayed the regional most-standing feature i.e. regional dialects, in the American South; particularly the Mississippi. The latter holds a special status for both Twain and Faulkner. The reason could be that the Mississippi River, together with adjacent states, played a major role during the Civil War; mainly in the trafficking of runaway slaves and also in making the southern economy flourish being it a sustainable natural water reservoir.

In the end, Faulkner and just like Twain did not hesitate to prove that black slaves were exerting racism and segregation against each other, a long time before the white man could do it. This is again, better demonstrated in *Sartoris*. When Caspey revealed to Simon that he would not take anything anymore from white people, it was Simon who vigorously repelled him reminding him of who he was “*by using the derogatory term “nigger” that the white racist used*” (Field, 1970, p. 26). This way, Faulkner illustrates that some of the black slaves exerted a level of racism and segregation against each other, the same way did the white racist man.

### **3. The Significance of the Mississippi River in Regional Literature**

The Mississippi River holds a special position in most of Twain’s literary works. He most often refers to it as a living creature; something relic from the past, yet possesses tremendous significance for all Americans. Truly, Twain’s significance of the Mississippi River is stemmed from its historic important role during the American Civil War; where it served as a route to freedom for so many runaway slaves and even to white fugitives. During those times of crises, Twain’s Mississippi River offered a new chance for those who needed it; thus, becoming a sort of haven for runaways and even sinners.

Naturally, the Mississippi River divides the entire US into two; from Minnesota up north all the way down to Louisiana in the south. Its nature makes it historically inseparable from the sorrowful events of the Civil War, in which it played a major part. The Mississippi River had existed a long time before Twain even came into existence. However, what Twain did was to bring out its significance in case people would forget. By doing this, Twain’s name became stuck with the legendary river as well. One can hardly talk about Twain without mentioning the Mississippi River; the two are just inseparable.

Moreover, when describing the people living around the banks of the Mississippi River, Twain portrays these townspeople as gullible and easily-

taken for granted. In doing so, Twain shows how much American people were easily fooled by the false idea of their civilization. According to Twain, Americans were following a fake mirage than a culture really. This mirage, Twain demonstrates in his *The Adventures of Huckleberry Finn* (1884) through of the cunning characters of the King and the Duke. These two conmen successfully managed to fool all the townspeople living at the banks of the Mississippi River, just because they could talk fancily using a phony Shakespearean English. The only character which was not fooled by these two conmen was probably Huck, the fact which restates Twain's personal cynicism; not only of the fake 'sivilized' society of the West, but also of the entire hypocritical industrial world.

Actually, for Twain the Mississippi River was a like a virgin field which was not brought to light until he came to talk about it. In 1895, Twain was on a lecture tour, and while in his hotel room in Winnipeg, Canada, one of the journalists manages to meet him. The journalist, curiously, jumps to ask the American author why his Mississippi River was somewhat significant; as if he was the prophet of the Mississippi. Twain informs the young journalist that to him the Mississippi was much more than just a river; that "[he] was the only one who wrote about old times on the Mississippi" (Smith, 2019, p. 15). Twain, thus, can be said to be the father of the Mississippi River.

Similarly, Faulkner followed Twain's tradition of mythicizing the Mississippi River. In spite of the fact that Faulkner promoted for his imaginative Yoknapatawpha, still he chose it to be situated in the Mississippi. Many argue that the fictional Yoknapatawpha is in fact nothing but Faulkner's hometown of Lafayette County, Mississippi. Many of Faulkner's works are violent in their nature, reflecting the very nature of the Mississippi River itself; novels such as: *The Sound and the Fury* (1929) and *Absalom, Absalom!* (1936). These two novels were, particularly published in the aftermath of the Great Mississippi Flood of 1927; thus reflecting its chaotic and violent nature.

Taking a closer look, one can notice that Faulkner's view and depiction of the Mississippi River is somewhat different than that of Twain. The latter being a predecessor, was labelled in many occasions as 'the father of American literature' by Faulkner himself. Faulkner realized well the achievements of Twain in terms of his depiction of the Mississippi River, and it probably was not a good idea to just copycat him. Thus, Faulkner sought a different route in portraying the mighty Mississippi River.

Coming to look at it, Faulkner played as well such a magnificent job in building up the typical image of the great American South. A South whose image would not be complete without the legendary Mississippi River. Furthermore, readers can easily notice that “*most of the names borne by Faulkner characters are family names actually found in the South and more specifically in Mississippi*” (Brooks, 1991, p. 383). This reaffirms that Faulkner like most writers of the American South were historians, the same way they were storytellers and fiction writers. That even when the fictional county of Yoknapatawpha was purely imaginative; yet, many of the events, places and characters actually did exist in real life.

In addition, Faulkner’s contribution is considered not only prolific and prominent in relation to the Mississippi River alone; but also plays a huge impact on the entire South. Faulkner’s fictional Yoknapatawpha is not only some imaginative remote country in the Mississippi which might be resembling Faulkner’s own hometown of Lafayette County; instead, “*Yoknapatawpha was Mississippi, and it was also all of the South*” (Williamson, 1993, p. 11). Faulkner’s Mississippi River, thus, become Yoknapatawpha and Yoknapatawpha becomes the Mississippi River, together with the entire American South.

In the end, and just like Twain, the Mississippi River being it an essential part of the great American South was a part of Faulkner; it can be, thus, safely claimed that the Mississippi River is Faulkner and Faulkner is the Mississippi River. Indeed, Faulkner’s Southern Renaissance was another movement which catapulted the Southern literature bringing back forth the significance of the Mississippi River as the last southern fort used by the Southern Confederacy against the advancing forces of the Union.

In fiction, the Mississippi River melts into the Southern identity, holding a significant symbolic value to the Southerners in particular and to all Americans in general. In this regard, the Mississippi River remains unchanged over all the years of turmoil and chaos which disturbed its waters; making it sometimes violent but most of the time calm enjoying the serenity of postbellum America. Once again, Faulkner’s Mississippi River keeps flowing in the same direction just like always it has been doing; reminding everyone that its natural flow does not divide the US into half as some tend to believe. Rather, its waters are shared by all Americans; north, south, east and west.

#### 4. Conclusion

As a conclusion, the American Regionalism; also known as Local Colorism, still remains a crucial literary trend taking place in a decisive period of time in the history of the US. The trend which started on the wrong foot, later gained recognition both in Continental America as well as in the whole world. Through American Local Colorism, it has now been revealed how the South received the Civil War (1861-65). Through Local Colorism, diverse local dialects, a multitude of customs and wonderful places were drawn attention to. For the first time, different types and forms of vernacular English were head to head with American Standard English; not in an attempt to degrade it, but rather to reshape and develop it.

Through their numerous writings, both Twain and Faulkner demonstrated their skill and intrigue in highlighting the regional characteristics of American literature. Against all odds, both authors resisted all the temptations deterring them from continuing to promote for the purely American trend. As a result to their faith and strong willpower, the two authors engraved their names deep inside the trend which jumped from being a mere American Regional literature to an international literary trend which is still being taught in numerous universities and institutions around the world.

In fact, the contributions of both Twain and Faulkner remain so significant in the American Regional Literature to the point where the trend can hardly be approached without first studying the two authors. Mark Twain who was called 'the father of American literature' by William Faulkner himself, is considered by many to be the pioneer of the trend. What started to be a risky and humorous endeavor, ended up being an international literary trend. Thanks to authors like Twain who dedicated their entire time to be full writers of the trend, that it survived nowadays and even still trending.

Moreover, Faulkner's great contributions to American Regionalism remains as well one of the greatest contributions in American literature. Being preceded by Twain, Faulkner does not falter and live in Twain's shadow of fame. Rather, he rises to prominence and fame himself, becoming one of the greatest authors both in the US and the world. In fact, Faulkner's huge impact on American Local Colorism is so great that his name became linked to a whole new literary trend known as the American Southern Renaissance; with Faulkner as its pioneer.

Furthermore, despite the fact that both Twain and Faulkner's contribution to the American Local Colorism are huge and of great impact;

however, both authors' approach remained different. Certainly, the two authors shared the same intrigue and passion to bring forth the culture, customs and literature of the great American South. However, and quite expectedly, when it comes to the writing style and techniques the two authors seem to diverge from each other. For Twain, the Mississippi River, for example, was like a virgin field which was not discovered until by him. The Mississippi River, in Twain's works, is responsible for the division of the American nation during the Civil War. In times when gains on the field were being made; people, runaway slaves and fugitives alike were running for their lives, taking the dangerous yet safest route available of the Mississippi River.

As for Faulkner, his Mississippi River is somewhat different from Twain's; since, there was no war on American soil by then. Faulkner's Mississippi River witnessed American prosperity and unity. However, and despite the fact of being over, slavery still exists where the South in Faulkner's works seems still adherent to slavery; taking into consideration the Southern economic nature which is based on agriculture and vast plantations which required great numbers of slaves, and which African-Americans easily solved that issue. Even decades after the Civil War was over, Faulkner's South was not ready yet to get rid of the main reasons which caused the war in the first place; and that is slavery. In the end, American Local Colorism is indebted to the great and significant contributions to many American writers; especially the two great American authors of Twain and Faulkner.

## 6. References

1. Brooks, C. (1991). *William |Faulkner: The Yoknapatawpha country*. Louisiana State University Press.
2. Dorman, R. L. (2012). *Hell of a vision: Regionalism and the modern American west*. The University of Arizona Press.
3. Feild, C. (1970). Defense mechanisms employed by the Faulkner white racist and their effect on the Faulkner Negro author(s). *Research in the Teaching of English*, 4 (1), 20-36. <http://www.jstor.org/stable/40170535>
4. Faulkner, W. (1929). *Sartoris*. Harperperennial Classics.
5. Hegel, G. W. F. (1975). *Lectures on the philosophy of world history: Volume I: Manuscripts of the introduction and the lectures of 1822-1823* (H. B. Nisbet, Trans.). Cambridge University Press.

6. Hurston, Z. N. (2000). *Their eyes were watching god*. Harper Collins Publisher.
7. Jones, R. S. (1984). Nigger and knowledge: White double-consciousness in “adventures of Huckleberry Finn. *Mark Twain Journal*, 22 (2), 28-37. <http://www.jstor.org/stable/41641250>
8. Scharnhorst, G. & Tom, Quirk. (2010). *Research guide to American literature: Realism and regionalism, 1865-1914*. Facts on File.
9. Smith, T. S. (2019). *Deep water: The Mississippi river in the age of Mark Twain*. Louisiana University Press.
10. Twain, M. (1869). *Innocents abroad*. American Publishing Company.
11. Williamson, J. (1993). *William Faulkner and southern history*. Oxford University Press.

# Planning for Distance Learning : Issues and Strategies

Prof. BOUKHATEM NADERA

(N :33) Superior School Of Management / ESMT

boukhatem.nadera@yahoo.fr

## Abstract:

Trends and issues in distance learning are reviewed, including current definitions and modes of distance education, compatibility between the mission and administrative vision for new programs, adjustments in faculty and student roles, characteristics of students who benefit from and find distance instruction attractive, pedagogical and assessment issues, faculty development, and technical and student support services. The complex interaction among these factors demands solid strategic planning focusing on developing a consensus among potential participants in all areas of the university. A planning model emphasizing institutional outcomes, learner outcomes, and implementation processes is proposed.

**Keywords:** Distance Learning, issues in learning, adjustments in faculty , student roles, learner outcomes

## 1. Introduction

Education is really important all around the world. It helps countries grow and improve their way of life. Both rich and not-so-rich countries use education to stay competitive and make sure people have a good life while using their resources wisely. In fact, the educational sector continually evolves to meet the dynamic needs of economies, societies, and individuals. This evolution needs a thorough understanding of education, encompassing its developments, methodologies, and standards to satisfy all stakeholders. With the globalization of education and the growing demand for professional courses Distance Learning (DL) has gained popularity and is increasingly in demand.

Distance education refers to a mode of learning where students are not always required to be physically present at a traditional educational

institution. Instead, students can access educational resources, study, and achieve qualifications in their chosen fields online, without the need to attend physical exam centers, college campuses, or university buildings.

According to Ryan (1997), the predominant mode of distance education today leverages the Internet, which is readily accessible to the vast majority of students, whether from the comfort of their homes or at facilities like local libraries. They use electronics to share class stuff, talk to teachers, and chat with other students. Although they can use things like TV, DVDs, video calls, and books for distance learning, web-based learning is the favorite for many. Online classes often use new tech to make talking and sharing ideas easier. Students can use interactive videos, email, and discussion boards to do their coursework. (Velasenko & Bozhok, 2014).

According to Mehrotra, Hollister, and McGahey (2001), distance learning is not a future prospect for which higher education institutions need to prepare; it is a current reality. Additionally, distance learning opens doors for individuals who, for various reasons, were previously unable to pursue undergraduate, graduate, or postgraduate education. As such, it promotes equal opportunities for individuals (Kör, 2013). To assess the effectiveness of distance education, concrete evidence of successful teaching and learning outcomes is paramount (Galusha, 2008).

## **2. History of Distance Learning**

Although there has been a recent explosion of distance education, particularly due to the new technologies available, the origin of distance education can be traced back to over 100 years ago (Birnbaum, 2001, Hanson et al., 1997; Mehrotra et al., 2001, Meyer, 2002).

For communication to take place, at a bare minimum, there must be a sender, a receiver, and a message. If this message is intended as an instruction, then besides student, teacher, and content, we must consider the environment in which this educational communication occurs (Berg, 1995). Moore (1990) sees the success of distance education to be based on the content of the dialogue between teacher and student and the effectiveness of the communication system in an educational process. According to Meyer (2002), in order to help reducing the demands of travel for faculty and students, institutions began utilizing available technologies, such as audio connections (i.e. telephones), videotapes, and television, to conduct distance education efforts. These types of delivery methods and media continued to be used, as distance education began to grow as a form of education. Early students of distance education

consisted largely of students located in rural or remote areas that did not have geographical access to educational institutions.

Another major population of distance learners in the United States were members of the military. The number of correspondence courses increased significantly after World War II when many veterans hurried to complete the education they had missed while in the service

### **3. Advantages of Distance Learning**

Distance learning might not be the best choice for every student seeking to pursue a college degree or university program but the list of advantages seems to outweigh the list of disadvantages.

#### **3.1 Study from Anywhere, Anytime :**

The best thing about the distance education is you could learn it from anywhere and at any time. It does not matter in part of the country you are living you can join the course and start learning. Get all the knowledge and training anywhere you reside on the planet (Nagrle, 2013).

#### **3.2 Saving Significant Amount of Money :**

According to Bijeesh (2017), You can study wherever you have access to a computer and Internet connection. Moreover, the course offered at distance learning centers are cheaper than the courses provided at traditional education centers (Brown, 2017).

#### **3.3 No Commuting:**

Nagrle (2013) stated that if you are opting for a distance education, then you do not have to commute in crowded buses or local trains..

#### **3.4 Flexibility to Choose:**

Distance learning allows learners to set their learning schedule as per their convenience without following a regular schedule of learning. They have flexibility to choose their course of learning. (Brown, 2017)

#### **3.5 Saving Time :**

Bijeesh (2017) argued that there's no time wasted in going to and from college, no time wasted waiting for a bus or train. Your classroom is right in your bedroom –

### **3.6 Earn While You Learn:**

Learners can go on earning their livelihood along with improving their qualification as distance learning will accommodate both learning as well as earning (Brown, 2017).

## **4. Disadvantages of Distance Learning :**

Although distance learning offers more people an opportunity to attain higher education, it is not all advantages and benefits.

### **4.1 High Chances of Distraction :**

The chances of getting distracted and losing track of deadlines are high. You need to keep yourself motivated and focused if you want to successfully complete your distance learning course . It only requires one to be selfmotivated and focused to be able to complete a course successfully (Brown, 2017).

### **4.2 Complicated Technology :**

Brown (2017) explained that any student seeking to enroll for a distance learning program needs to invest in a range of equipment including computer, webcam, and stable internet connection. In case of any software or hardware malfunction, the class session will come to a standstill, something that can interrupt the learning process.

### **4.3 No Social Interaction :**

Learners will often be studying alone and so they may feel isolated and miss the social physical interaction .This lack in the education process may cause many problems, such as a great degree of flaming and isolation (Dyrud, 2000).

### **4.4 Difficulty Staying in Contact with Instructors**

If learners ever have trouble with assignments, or questions about a lecture while in a traditional class it's generally quite simple to talk to the instructor before or after they would get if they were able to sit down with their instructor (Hutt, 2017).

### **4.5 Job Markets Do Not Accept Online Degrees**

Nagrle (2013) You might get a degree but that is not going to be recognized by private companies in the job market and the same problem in

government jobs. Still employers think that distance education is still not a serious form of education.

### **Conclusion :**

The future of distance learning is full of possibilities. The courses are becoming more popular, but there are still many questions to answer. While distance learning can work well in some cases, it can't completely replace traditional classroom learning. Like any education, distance learning has its advantages and disadvantages. Before you sign up for an online course, make sure it's the right fit for your needs, strengths, and career goals.

### **Biography**

**Dr. BOUKHATEM Nadera** is a full professor at the Superior school of management Tlemcen; Algeria. She a member of a research laboratory "Foreign Languages Policy in Algeria and Teacher Professionalism" (FLPATP). She holds a PhD in socio linguistics (Dialectology). Her field of interest is mainly concerned with socio Linguistics, TEFL, Education Sciences and Educational Psychology and Psycholinguistics. She is also the author of a book and many academic published papers. She is a reviewer in a number of national and international journals, mainly in India, Iran, and Algeria.

### **References:**

1. Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: recommendations from the Grant.
2. Grant, R. (1996). Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17(10), 109–122.
3. Birnbaum, B. (2001). *Foundations and practices in the use of distance education*. Lewiston, NY: Edwin Mellon Press.
4. Brown, C. (2017). Advantages and disadvantages of distance learning. Retrieved from <https://www.eztalks.com/elearning/advantages-and-disadvantages-of-distance-learning.html>
5. Brown, C. (2017). Benefits of distance learning. Retrieved from <https://www.eztalks.com/elearning/benefits-of-distance-learning.html>
6. Dyrud, M. A. (2000). The third wave: a position paper. *Business Communication Quarterly*, 63(3), 81-93.
7. Galush J. M. (2008). Barriers to learning in distance education. Retrieved April 10, 2012, from <http://www.infrastructure.com/bar->

riers.htm

8. Hara, N., & Kling, R. (2000). Student distress in a web-based distance education course. *Information, Communication & Society*, 3(4), 557-579. <https://doi.org/10.1177/108056990006300310>
9. Hutt, M. (2017). Top 10 disadvantages of distance learning. Retrieved from <https://www.eztalks.com/elearning/top-10-disadvantages-of-distance-learning.html>
10. Kör, H., Erbay, H., Demir, E., & Akmeşe, Ö. F. (2016). A study on the factors affecting the academic performance of distance education students and formal students. *Hit it. University Journal of Social Sciences Institute*, 9(2), 1029-1050.
11. Mehrotra, C. M., Hollister, C. D., & McGahey, L. (2001). *Distance learning: Principles for effective design, delivery, and evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
12. Meyer, K. A. (2002). Quality in distance education: Focus on on-line learning. In A.J. Kezar (Ed.), *ASHE-ERIC Higher Education Report (Vol. 29, pp. 1-134)*. Jossey-Bass.
13. Moore, M. (1990). Background and overview of contemporary American distance education. In M. Moore (Ed.), *Contemporary issues in American distance education (pp. xii-xxvi)*. New York: Pergamon.
14. Nagrale, P. (2013). Advantages and disadvantages of distance education. Retrieved from <https://surejob.in/advantages-and-disadvantages-of-distance-education.html>
15. Ryan, M. (1997). Education Casts Wide Net. *Tech Web News*.
16. Sadeghi International Journal of Research in English Education (2019) 4:1 84 Website: [www.ijreeonline.com](http://www.ijreeonline.com), Email: [info@ijreeonline.com](mailto:info@ijreeonline.com) Volume 4, Number 1, March 2019 e-material on your computer.
17. Sherron, G. T., & Boettcher, J. V. (1997). Distance learning: The shift to interactivity. *CAUSE Professional Paper Series, #17*, 1-32. Retrieved from <https://trove.nla.gov.au/version/46257245>
18. Vlassenko, L., & Bozhok, N. (2014). Advantages and disadvantages of distance learning. National University of Food Technologies, Ukraine.

# **The Impact Of PDP Reading Strategies On Students' Reading Comprehension And Reading Response Journal Writing**

Dr Rym Ghosn El Bel CHELBI

Associate Professor - Department of English

Faculty of Letters and Foreign Languages - University of Kasdi Merbah  
Ouargla, Algeria

## **Abstract**

In recent decades and beyond, there has been a global focus on the significance of reading. This is because reading is seen not only as a means to expand one's knowledge, culture, and language, but also as a way to improve critical thinking, express personal ideas, share knowledge, and offer perspectives based on the material being read. Consequently, various methods and techniques have been proposed to make the teaching of English as a Foreign Language in the context of reading more engaging. With this in mind, this article aims to explore the impact of PDP reading strategies on the students' reading comprehension and reading response journal writing. It is hypothesized that the implementation of PDP reading strategies in reading narrative books in a reading class would enhance the students' reading comprehension and would smooth the reading response journal writing. With the intention of meeting with the research's aims, the descriptive correlational design is applied and two main tools are selected: the structured observation and the questionnaire. One group out of five First year students of English, in the department of English at the University of Kasdi Merbah, Ouargla, within the academic year 2022/2023, was the sample that was given a pre questionnaire before the classroom observation with the intention of having an idea about the students' insights towards reading in general; their reading preferences and their reading frequency together with gathering information about the students' perceptions and views about the subject of reading. Then, during the classroom observation that took five weeks, the sample was observed with the purpose of having an idea about the the impact of PDP reading strategies on the students' reading comprehension and reading response journal writing. The students were provided with an overview of reading comprehension and reading strategies, specifically the PDP, and were guided to write their own reading response journal after having read the novel of the Alchemist of Paolo

Coelho within one month. After that, the post questionnaire was conducted and administered with the intention of surveying the students' views about the impact of the PDP reading strategies on their reading comprehension skills and the PDP reading strategies effectiveness in enhancing them write their reading response journal. The analysis of the results obtained from both the questionnaire and the classroom observation go hand in hand with the research's aim and affirm that the PDP reading strategies do enhance students' reading comprehension and reading response journal writing.

Key words: PDP, Reading response journal, reading strategies.

## **1. Litterature Review**

### **I.1. Introduction**

One of the prominent elements of reading is comprehension that stands for the ability to understand and interpret written texts effortlessly. Even though the process of understanding and interpreting sounds plain, yet the act of comprehension, in fact, involves complex cognitive processes that go further than decoding written symbols to build meaning. Foreign language teachers, around the globe, are in a constant attempt to improve their students' reading skills through the implementation of various strategies and activities in their reading classes. One of the reading strategies that is drawn attention to recently is the PDP (Pre reading, During reading, Post reading) for it is designed with the intention of smoothing the reading process through the implementation of various activities that boost the student's comprehension, and enhance their creativity and learning centeredness, namely, the writing of the reading response journal.

### **I.2. What is reading**

Due to the importance given to the reading skill, a myriad of definitions is put forward with the intention of facilitating the understanding of the concept of reading.

According to Smith (1973, p.2), reading “*is an act of communication in which information is transferred from a transmitter to a receiver*” That is to say, in reading, writers are to be the transmitters of the message, while the readers are to be the receivers of the message, and the act of reading, here, is perceived as being the passage through which the message is transmitted. (Aguilar, 2003)

Reading, as explained by Cain (2010:, p.2), “is much more than a single skill, it engages the harmonization of a series of abilities, strategies, and

knowledge.” To put it differently, in reading, there is a sort of synchronicity between the reader’s abilities, strategies, and knowledge.

Nunan (1991; ac cited in Vaezi, 2005) defined reading as decoding written symbols in their aural corresponding form in order to create meaning from the text. In the same vein, Goodman (1976) highlights that reading is a psychological guessing game where the reader is supposed to decode what is said and make guesses in order to understand the author’s intention.

### **I.3. Reading comprehension strategies**

#### **I.3.1. Reading Comprehension**

Reading comprehension is best understood as the process through which the recognized words are transmitted into a meaningful idea (Hoover & Gough, 1990). In simpler terms, reading comprehension is the capacity to construct a meaning after decoding the written symbols.

According to McNamara (2007, p.7), reading comprehension strategies are defined as being “cognitive or behavioral action[s] that [are] enacted under particular contextual conditions, with the goal of improving some aspect of comprehension”. There are many reading comprehension strategies, yet, in this article, the PDP reading strategies are put under scrutiny. They are: Pre-reading, During reading, and Post reading.

#### **I.3.2. PDP reading strategies**

When the Pre-reading strategies, as explained by Medina (2008,p.26) aim at “*prepar[ing] the [readers] for a reading selection, or giv[ing] them the first steps in order to develop skills in anticipation and prediction for the reading, activating background knowledge so they could later interact with the text*”, the During reading strategies are intended to “help [readers] to understand the specific content and to perceive the rhetorical structure of the text” (Celce-Murcia, 1991 ; in Medina, 2008). That is to say, readers, in this stage learn how to interact with the text they read.

In post-reading, readers are to verify and expand the knowledge acquired in the reading. These last tasks also lead the learners to discuss and analyze the issues presented in the reading. (Medina, 2008)

### **I.4. What is a reading response journal?**

A reading response journal is a journal where learners provide information about their at home reading experiences. The journal entries highlight the relationship between the reading material and the reader’s life

experiences, views, emotions, etc. (Bouguebs, 2018)

In a reading response journal, learners communicate, in writing, not only information about the material they read, but their attitudes and emotions towards this latter, as well. This very task is referred to as “the reading response”.

The reading response is produced in relation to the type of reading materials being read. There are two reading material types: expository and narrative.

**The expository** text is an informational text that aims to persuade the readers by arguing one side of an issue based on the on cognitive analysis and the subsequent synthesis of complex facts. Expository texts typically follow one of five formats: cause and effect, compare a contrast, description, problem and solution, sequence. **The narrative** texts, however, tell a story where the succession of events is arranged in chronological order.

In order to write an effective reading response journal, the reader should use in the response journal sheet the PDP strategies in order to facilitate the writing process.

#### **I.4.1.Pre reading**

The Pre reading strategies involve four main elements: previewing, predicting, skimming, and scanning.

- **Previewing** means activating prior knowledge and gathering information about the material that is supposed to be read and getting an idea about it before reading it.
- **Predicting** is anticipating information and events in the text, story, or novel. It is guessing what will happen next in the material being read.
- **Skimming** is reading rapidly in order to get a general overview of the material being read (the back-page blurb, for example).
- **Scanning** is reading rapidly in order to find specific information (figures, names, dates, places, etc).

The reader should include in the response journal sheet information about the following:

The Book title, author’s name, date and place of publication, number of pages, the author’s biography, and the book cover description.

- What this book will be about?
- What does the title tell me?
- What do I already know about the topic?
- What do you predict will happen in the story? What information from the cover or the title helped you make that prediction?

According to Konstant (2003, p.11-3): *there is a vast amount of information that you can glean from [...] your preview*". Here are some ideas about what readers should be looking for during the pre reading stage: the book cover, the back page blurb, the inside flaps, the foreword, table of content, graphics, pictures, and cartoons, tables, index, glossary, bibliography, etc.

#### **I.4.2. During Reading**

In the during reading stage, readers are to list the story elements such as:

- The story setting,
- Characters: major and minor, round and flat
- Conflict: internal or external, the character's conflict with himself, or his conflict with another character
- Plot (exposition, rising action, climax, falling action, resolution),

In the during reading stage, readers may ask and answer the following questions:

- a. Emotions – Why does the section or the whole book resonate with you?
- b. Characters – Who is involved? Why is he/she involved?
- c. Language – What do you notice about the choice of words? What literary tools does the author use to enhance the section and how does it affect the story, characters, scene, etc?
- d. What else do you find interesting? What are you confused about? What don't you like?

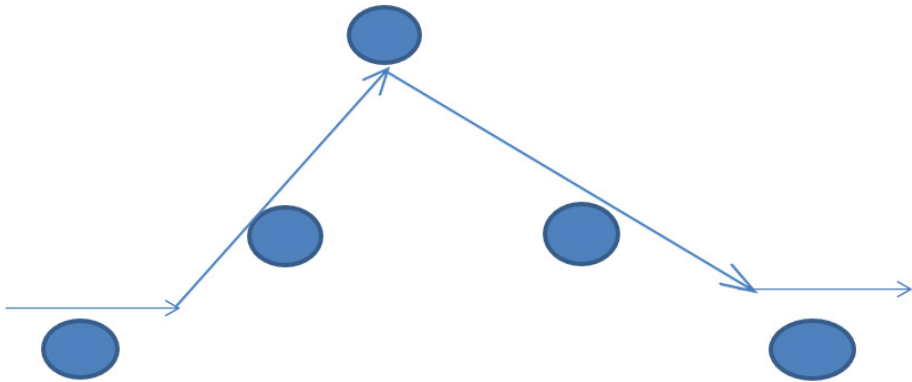
One key element in the during reading stage is the plot diagram. In the plot diagram, readers ought to organize the events in line with five main elements. They are:

**1. Exposition:** beginning of the story where characters and setting are introduced.

**2. Rising action:** where the main character faces a series of conflicts.

**3. Climax:** when the problem reaches a high point.

**4. Falling action:** events leading to the end of the story when the main character works to solve the problem.



**Fig. I.1. The Pot Diagram**

### **I.4.3. Post reading**

**The Summary of the Reading:** this part should involve a concise summary and analysis of the book and any main points the author seems to make. In a summary, readers should consider the following points:

- a. Address what the main thesis is for the reading. What is the reading about, and why did the author write the text?
- b. Acknowledge any conclusions or commentary/arguments the author arrives at.
- c. State one or two quotes that you like the most.
- d. Respond to the reading with your own commentary.

The second half of a journal response should be the reader's commentary on the text. In this part, s/he expresses his opinion about the book and any arguments or conclusions s/he believes are present in the text. While the summary focuses on the "What" of the reading, the response should focus on the "Why."

- Describe the main character(s) in the story.
- What word best describes the main character(s)?
- How is the main character in this story similar and/or different to a character in another story you have read?
- What is the main problem in the story? How was the problem solved?
- What is the theme of the story? What other stories have you read with a similar theme?
- What is the moral of the story?
- What are the new words that you have learnt?
- Mention the quotes that you believe are inspirational.

## **II. Methodology**

### **II.1. Introduction**

The present research aims at exploring the impact of implementing PDP reading strategies on students' reading skills and reading response journal writing. In this part, the tools of research used in this research are described as well as the target population and the sample. The findings obtained from the collected data are analyzed and interpreted with the purpose of determining the effectiveness of the PDP reading strategies in enhancing the students' reading and reading response journal writing.

### **II.2. Research Design**

According to Blaxter et al. (2006), researchers are given a vast choice of approaches and methods that are put forward in order to help them with either investigating, or exploring their research's problem, yet they ought to check for their appropriateness and fittingness.

It is worth repeating that the fundamental aim of this research is to explore the impact of implementing PDP reading strategies on students' reading skills and reading response journal writing. With the intention of meeting with the traced objectives, and confirming or disconfirming the hypothesis, the research methodology adopted in this research is the descriptive correlational design, and the tools used are: structured observation, and the questionnaire.

To describe and to examine the impact of the PDP reading strategies on students' reading skills and reading response journal writing, it is worth to provide definitions for the concepts: observation, structured observation, and questionnaire.

### **II.2.1. The observation methods**

According to Riazi (2016, p.88), the descriptive correlational research is: “a label given to those studies which aim at describing a social phenomenon by describing the relationship among variables in a target population.” However, the Observation as a data collection method is, as stated by Bentley et al. (1994, p.4), observing “*signs of behavior, or physical clues [that] [...] often provide us with a quick and easy indication of the presence or absence of [a given] behavior*”.

### **II.2.2. Structured observation**

The structured observation is used in research when “an observation list is applied in a pre-determined number of situations or a pre-determined number of people” (Bentley et al., 1994:5). Structured observations, in fact, are practical when information is required to be collected about the point to which a given behavior occurs, together with information about the frequency, intensity, and duration of the behavior. In a classroom observation, the collected data revolves around the students’ skills, attitudes, wants, and behavior.

### **II.2.4. Questionnaire**

The questionnaire is defined to be a “relatively popular of means of collecting data [for] it enables the researcher to collect data in field settings” (Nunan, 1992:142). In similar vein, Brown (2001, p.6) defines the questionnaire as: “*any written instrument that presents respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting them among existing answer*”. Kumar (2011, p.38) underlines the importance of the questionnaire, and suggests that the questionnaire is less expensive and may collect a large quantity of information quickly. In addition to that, the questionnaire offers a great anonymity for in some situations where sensitive questions are asked, the respondents answers are more accurate.

In the present research, the sample chosen to take part in this research was given a pre-questionnaire before the classroom observation, and a post questionnaire after the classroom observation. Both the pre and post questionnaire are composed of a varied set of questions; dichotomous, multiple choice, and open ended and close ended questions.

### **II.2.4. The Target Population**

The target population is known to be the people that participated in the research it is not possible to carry out an experiment with the whole

population so it has to be lessened to a convenient number with the aim of generalizing the findings of the research.

Accordingly, the target population that took part in this research is a one grade level; it is represented by first year students of English in the Department of English at the University of Kasdi Merbah Ouargla, Algeria, within the academic year 2022/2023, and it is represented by 324 students making up six (6) classroom groups.

### **II.2.5. The sample**

Sampling was made use of with the intention of facilitating the practical research and generalizing the findings for a sample represents the whole population. Accordingly, in the present research, one group of 48 students is selected from the six classroom groups at the beginning of the academic year 2022/2023, in the Department of English at the University of Kasdi Merbah Ouargla, Algeria.

## **II.3. Data Analysis**

The present research aims at exploring the impact of PDP reading strategies on enhancing students' reading comprehension and reading response journal writing. The data obtained from the research tools is analyzed and interpreted and the results help in confirming or disconfirming the hypothesis that posits that the implementation of the PDP reading strategies would enhance the students reading comprehension skills and reading response journal writing.

### **II.3. 1. Pre questionnaire findings**

The pre-questionnaire was administered to the sample of 48 students during their reading class in the beginning of the academic year 2022/2023 and before the classroom observation with the intention of having an idea about the students' insights towards reading in general; their reading preferences and their reading frequency together with gathering information about the students' perceptions and views about the subject of reading. The pre questionnaire is self completed, and it is composed of fifteen (15) questions that are of a multiple choice type, others are dichotomous, and some others are open-ended. The pre questionnaire is divided into four sections that highlight the main elements of the research.

#### **Section 1: students' personal information**

In this section, students are asked to give information about themselves, their level in English, and whether their level helps them read

books and novels easily. The interpretation of the students' answers reveal that the students' level in general is average (73%) and the majority of them (65%) believe that they can read books easily, however, (35%) believe that some books are challenging to them.

### **Section 2:** Students' reading preferences and frequency of reading

This section aims at knowing whether the students like to read or not, identifying the types of books and novels that the students like to read, and knowing whether they read regularly or rarely. The results obtained from the interpretation reveal that the majority of students do not like to read (87%), whereas only (13%) affirmed that they like to read. When the students were asked about their reading preferences, (28%) of them mentioned that they like to read fiction, however (33%) like to read romance, and (39%) like to read about psychology and scientific books.

**Section 3:** Students' perceptions about the subject of reading, and their expectations from it.

In this section, the students are asked to give information about their insights about the subject of reading, and expectations from it. The students' answers varied between those who have an idea (5%), and those who believe that they are going to be taught how to read (95%)

**Section 4:** Student's background knowledge about the PDP reading strategies and reading response journal.

This section aims at having an idea about the students' background knowledge vis-à-vis the PDP reading strategies and reading response journal writing. In other words, whether they have heard about the strategies before, and whether they have written a reading response journal before. As for the students' answers concerning the PDP reading strategies, (87%) of the students believed that are teaching methods, however, (13%) mentioned that they ignore what the PDP reading strategies are. And as for the reading response journal, the majority of the students (76%) believe that it was a summary, (15%) thought of it as a students' personal journal in which they write their adventures, and (9%) had no idea.

### **II.3.2. Classroom Observation Findings**

In the following table are mentioned the elements to be observed:

The skill	The level	Observation sessions	The elements to be observed
Reading	First year EFL students	The first week	Students' attitudes towards the reading response journal and the Pre reading stage
		The second week	Students' attitudes towards the reading response journal and the during reading stage
		The third week	Students' attitudes towards the reading response journal and the during reading stage
		The fourth week	Students' attitudes towards the reading response journal and the Post reading stage
		The fifth week	The impact of PDP reading strategies on enhancing reading comprehension and reading response journal writing

***Table 1: The classroom observation***

The central aim of classroom observation is to inspect the impact of PDP reading strategies on the students' reading comprehension and reading response journal writing. Before introducing the PDP reading strategies, the teacher (the author) explained the various concepts relevant to the reading skill and the reading syllabus starting from the definition of reading, the types of reading, the reading models, the reading processes, speed reading, etc. It was preferred that the students have a solid background before dealing with the subject matter.

The observation took five sessions given that the session takes one hour thirty per week. In the **first session**, the teacher first, asked the students' about their reading preferences as a warm up, and then asked if they have heard about *The Alchemist* of Paulo Coelho. The answers varied between yes and no, yet "no" answers outnumbered the "yes" ones. The teachers suggested the novel to be read within the current month. Then the teacher asked the students if they have ever summarized a short story they read or a novel. The answers, again, varied between "yes" and "no". Yet this time, the "yes" answers outnumbered the "no" ones. The teacher then, asked about the way they used to summarize the material they read, and the students provided

me with many answers that almost all agree on the fact that the summary is to be in one block. The teacher then asked whether the students have an idea about the reading response journal and explained that and supported her explanations with some reading response journals that her students realized the previous years. The students demonstrated enthusiasm about the idea and the reluctance when they were asked to do the same for the elements to be included in the reading response journal are gloomy to them. After that, the teacher explained the Pre reading stage and what has to be done in every strategy (previewing, predicting, skimming, and scanning). The teacher gave examples with a book that the student had in class. The elements were summarized in a table in order to facilitate the understanding process. The students were engaged and participated then asked questions, other students gave examples with the stories they read in order to absorb the freshly learnt information.

**In the second and third sessions** the teacher explained the During reading stage relying on some examples of Snow White to describe the flat and round characters, and the plot diagram. The students showed interest and attention as the teacher explained, yet they asked many questions, to some, the questions are to correct their previous knowledge, to others, to polish it, and to some others, to grasp it. The plot diagram was a bit challenging to some of them for they could not give a clear cut between the elements of the plot. Here, the teacher gave examples with the fairy tales that we grew up reading and watching them.

**The fourth session** was reserved for the Post reading stage. In this stage, the teacher asked the students whether they have ever summarized a short story or a novel they have read. The answers varied between yes and no, yet this time the “yes” outnumbered the “no”. Then, the teacher explained how to summarize a novel and what should be included in the summary. She highlighted that there should be mentioned the moral of the story, the new words learnt, and the comment about the novel.

**In the fifth session**, a month from having started to read the novel, the students submitted their work and were eager to share their reading response journal with the teacher and classmates. The majority of students was very creative, and put a lot of efforts in writing their journals and decorating them (pictures, drawings, etc). They were very enthusiastic and proud of themselves.

### II.3.3. Post questionnaire findings

The post questionnaire was administered to the sample during their reading class in the end of the classroom observation with the purpose of surveying the students' views about the impact of the PDP reading strategies on their reading comprehension skills and the PDP reading strategies effectiveness in enhancing them write their reading response journal. The post questionnaire is self completed, and it is composed of fourteen (14) questions that are of a multiple choice type, others are dichotomous, and some others are open-ended. The post questionnaire is divided into three sections that underline the major elements of the research.

**Section 1:** students' personal information and reactions towards the novel

In this section, students are asked to give information about themselves and about their reactions towards the choice of the novel "The Alchemist" by Paulo Coelho, and the story itself along with questions that highlight the PDP reading strategies.

The students first were asked a question about whether or not they have heard about the novel "The Alchemist" of Paulo Coelho or not. (80%) of the students stated that they have not heard about or read it before. However (14%) mentioned that they have heard about it, and (06%) affirmed that they read the novel before.

When the students were asked about their reactions towards the choice of the novel, (88%) affirmed that it was a good choice, while (12%) mentioned that they wanted to read another novel in relation to their reading preferences.

The students were asked a question about what they first thought when they heard the title of the novel and about their expectations, (88%) thought that the story would be about chemistry, while (8%) thought that the story would be about some mysterious plot, while (6%) affirmed that it would be about a young boy lost in the desert, and probably they are the ones who have read the novel before or heard about it.

The students were asked a question about the plot, (95%) stated that they enjoyed it and found it interesting, full of adventures and wisdom. However, (5%) mentioned that the plot was a bit complicated.

The students were asked about whether or not their predictions about the novel before reading it are confirmed or disconfirmed. (96%) of the students affirmed that the story was different from what they expected, yet

(04%) mentioned that their predictions were the confirmed for they have read the novel probably.

## **Section 2:** Students' reactions towards the PDP reading strategies

This section aims at knowing whether the implementation of the PDP reading strategies helped them improve their reading comprehension skills, and whether they facilitated their reading process. The majority of the students (98%) affirmed that the PDP reading strategies helped them read smoothly and enhanced their reading comprehension. While (02%) were uncertain about that.

## **Section 3:** Students' reactions towards writing their own reading response journals

In this section, the students are asked to give their opinions about the reading response journal and whether the implementation of the PDP reading strategies facilitated understanding of the story along with the writing of the reading response journal. The majority of the students (98%) affirmed that the PDP reading strategies helped them understand the story and facilitated the writing of their reading response journal. However, (02%) were unsure about that and it was the same percentage obtained in the previous question.

## **Conclusion**

In brief, this research aim at exploring the impact of PDP reading strategies on the students' reading comprehension and reading response journal writing. It is hypothesized that the implementation of PDP reading strategies in reading narrative books in a reading class would enhance the students' reading comprehension and would smooth the reading response journal writing. With the intention of meeting with the research's aims, the descriptive correlational design is applied and two main tools are selected: the structured observation and the questionnaire. The analysis of the results obtained go in the direction of the hypothesis and the research's aim and affirm that the PDP reading strategies do enhance students' reading comprehension and reading response journal writing.

## **References.**

1. Aguilar, J. (2003). **Reading Definitions**
2. Retrieved from:
3. <https://fr.slideshare.net/jillaaguilar/reading-definitions>]
4. Bentley et al. (1994). **The Use of Structure Observations in the**

- Study of Health Behavior.** Occasional paper 27 IRC International water and sanitation centre. The Hague, The Netherlands.
5. Bouguebs, R. (2018). **Reading Techniques: Organizing a Reading Response Journal**, ENS, Constantine.
  6. Cain, K. (2010). **Reading development and difficulties**. British Psychological Society and Blackwell Publishing.
  7. Celce-Murcia, M. (1991). **Teaching English as a second or foreign language**. New York: Newbury.
  8. Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). **Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers**. Cambridge University Press.
  9. Hoover, W. and Gough, P. (1990). **The simple view of reading. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, N°
  10. Konstant, T. (2003). **Speed Reading**. Hodder& Stoughton Ltd.
  11. Kumar, R. (2011). **Research Methodology: A step-by-step guide for beginners (3<sup>rd</sup>ed.)**. India. SAGE Publications.
  12. McNamara, D. S. (2007). **Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies**. Routledge.
  13. Medina, S. L. (2008). **A Guide to Teaching Reading. The Internet TESOL Journal**, Vol. XIV, No. 6, June 2008[<http://iteslj.org/Techniques/Medina-Coffee.html> <http://iteslj.org/Techniques/Medina-Coffee.html>]
  14. Mikulecky, B. S. & Jeffries, L. (2007). **Advanced reading power: Extensive reading, vocabulary building, comprehension skills, reading faster**. Pearson Longman.
  15. Nunan, D. (1992). **Research Methods in Language Learning**. Cambridge University Press.
  16. Riazi, A. M. (2016). **The Routledge Encyclopedia of Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed –Methods Research**. London, Routledge.
  17. Smith, F. (1973). **Psycholinguistics and Reading**. Thomson Learning.
  18. Vaezi, S. (2005). **Assessing Language Ability in the Classroom**. Iranian Language Institute Language Teaching Journal.Vol.N°1.

# **The Relationship between Language, Culture, and Identity and their Influence on One Another**

**Dr. HAMIDI Souad, Tlemcen University**

**souad.mermaid@gmail.com / souad.hamidi@univ-tlemcen.dz**

## **Abstract**

Language and culture are interrelated and highly influence one another in so many different ways. Language is one component of culture, but at the same time, this latter affects and is affected by the former. Language is also used as a means of culture. This can be more visible in diverse countries like the United States, where, although some ethnic groups have chosen to assimilate and become part of a more significant culture, they did not totally forsake their specific markers. Instead, they use English but simultaneously retain their native one at home or in group ceremonies (Chinese, Arabic, Spanish, etc). They insist on using their languages to keep them alive and preserve their cultures and identities. This research sheds light on language and culture and their role in shaping one's identity and personality. It also investigates how they influence one another, how language reflects our culture, and, more importantly, how culture determines our identity.

**Keywords:** culture, identity, language, diversity, heritage.

## **1. Introduction:**

The connection between culture, language and identity continues to attract the attention and interest of sociologists, historians, linguists, and researchers. Needless to say, language, identity, and culture are interconnected and influence each other differently. To understand these complex relationships, it is important to define the three concepts. Additionally, many examples are given to better understand the problem. This research aims to provide a clear idea about the connection between language, identity and culture, and aims to provide EFL learners, especially those interested in Language and Civilization (LC), as a major in the Department of English at Tlemcen University. It will be also of help to students and other people who need to understand the relationship between the three concepts to avoid cultural clashes, especially when moving abroad.

## **2. Research Questions:**

This study raises questions about the relationship between identity, culture and language and how they influence each other. In order to address and explore the topic at hand in more depth, the following questions were posed as part of the research:

- What is the relevance of teaching “culture” in language acquisition (EFL and ESL)?
- What is the strong connection between language, culture, and identity, and how do they influence each other?
- What role do policy makers play in protecting (L1) or mother tongues from dying when making decisions that contribute to the integration of their country (Algeria in this context) into the international arena?
- How are native and minority languages taught in an increasingly diverse and multicultural country?

## **2. Literature Review:**

The first part of this study examines the most important previous definitions of the three concepts (culture, identity and language). In the field of language and culture education, there are several definitions. Highlighting existing concepts is intended to expand our knowledge, acknowledge the work of other scholars, and identify questions and research gaps that still need to be answered by other studies.

## **3. What is Language?**

In his essay on language, the cultural theorist Robert Hall defines language as the institution in which individuals interact and speak with each other through regularly used spoken aural random signs and codes ( Hall, 1968, p. 158). According to the American linguist Edward Sapir (1921:8), «Language is a purely human and non-instinctive method of communicating ideas, emotions, and desires through voluntarily produced symbols. Other important definitions of language are found in Bloch and Trager’s Outline of Linguistic Analysis (1942: 5), who wrote: A language is an organism of random vocal sounds through which a collective group functions. From the above description, it can be deduced that language is directly related to communication and speaking since language is a tool and a means of both oral expression and writing.

Additionally, what can be understood from Hall and Sapir's definitions is that both of them consider language as a genuinely human phenomenon. They employed the term « institution » which means that language is used by a particular culture in a specific society or country. The idea of arbitrariness implies that there is no relationship between the words of a particular language and its meaning. For instance, there is no relation between a « table » and its name « table » Nobody knows why words are called as such in a particular language or society.

There are many theories about how one can describe and define language. One theory suggests that the word « language » originates from the Latin word « lingua » or « lingual » which means « produced » using the tongue. “According to this theory, language is the sound humans produce using the tongue. In a very simplistic way, one can say that language is derived from the word « lingua » which means “tongue.”

Language is an essential aspect of human life; it is something we inherit from our family (it is innate) and picked up naturally and effortlessly. However, it is generally affected by our ancestors, history, past events, culture and present. Moreover, it reflects the individual's ability to communicate and convey meaning. However, using such a system (language) is not as easy as it seems because language is strongly related to culture and has many roles in shaping one's identity in society. This difficulty lies in the presence of several disciplines raising questions about language, like (humanity and social sciences, artificial intelligence field anthropology), etc.

The British linguist R. H. Robins describes language as a form of human interaction that uses a system of signs principally transferred by voiced and verbal sounds (Robins, 1990). For Robinson, language is also a human type of speech and a combination of signs transmitted by and among individuals through speaking or using their vocal cords.

The father of modern linguistics, Noam Chomsky, defines language as an innate faculty, which means that human beings are born with several language rules in their minds. In his short monograph on linguistics studies, which he wrote in 1957, he points out that a language is a combination of a limited or unlimited number of phrases, each limited in length and shaped by a limited set of components. (Chomsky, 1957:13)

**2. The Various Characteristics of Language:** any language is composed of several features and characteristics. What follows are the thirteen most prominent characteristics of language.

**4.1. Language is acquired and learned.** It goes without saying that studying a language is not an automatic process. Of course, language is behavior, but it is not like crawling or walking that comes to a child naturally. Speaking a language is only possible with effort.

**4.2. Language is the acquired behavior:** Language is acquired from the society or the community we live in. For instance, if a child or an individual is transmitted or shifted to live in another community or cultural group, they will acquire the language spoken by the respective cultural community. The acquisition of such a language can be done consciously or subconsciously. Subconscious acquisition happens when an individual picks up a language just because they interact with native speakers and live in a given society. The new environment has been referred to as « the linguistic bath»

**4.3. Language is a system:** Language is a system of systems and/ or symbols. Language functions through sounds, words, and structures like the human body. These systems are composed of rules that connect particular signs to their meanings (Hebert, 2011)

**4.4. Language is vocal:** Language is a premier league observed speech fundamental in language learning. It is worth mentioning here that vocal language is different from body language. The former means the use of the whole vocal tract (vocal cords, nose, nasal cavity, palate, teeth, tongue... etc.), whereas the latter means Kinesics or the use of gestures, the hands, the head, the eyes, eye-brows, etc.).

**4.5. Language is continuously changing (dynamic):** no language on earth is static. Each language is undergoing modifications in its rules, words, morphology, phonetics, pronunciation, and phonology. Some new words are added, foreign words related to technology like meta-verse, Bluetooth... etc., or simply because of world events, mainly the political ones like the latest verb coined and which entered the English dictionary, “to Israel.”

**4.6. Language is for communication:** The primary purpose of language is communication as it is the medium of social communication between individuals of a particular society and/or country in the form of signs or symbols uttered by the use of the speech organ. They use it to express themselves; hence, language is regarded as a tool for self-expression and to show their identity. (Hebert, 2011)

**4.7. Language is arbitrary.** One of the features of language is “arbitrariness,” which means that the meaning of linguistic signs is

unpredictable from word structure, and word structure is not inferred by its meaning from the form of a word.

**4.8. Language is based on cultural experiences:** Each language is particularly given to society and culture. In every language, there are words that show the culture of that community

. All of the following elements are influenced by cultural experiences and historical factors like grammar, language, structure, idioms, and vocabulary. (Rastier, 1997)

**4.9. Language comprises habits:** A person can be said to have learned a language when they can speak it without conscious effort. No language can be learned without sufficient practice. A language is known by use, not by rules, which means that studying a language is a process of habit formation. (Lado, 2019)

**4.10. Language is unique:** Every language is unique, and no two languages are identical. They must have different grammatical rules, sounds, vocabulary, and/or structure.

**4.11. Language is idiolect:** it means that it has its own individual characteristics as no two people speak exactly in the same way. For instance, there are differences and variations in voice, tone, pitch, intonation, stress, speech, and rhythm. (Bloch, 2007)

**4.12. Language is universal. Without** language, all trade operations and communication systems would stop. Language is universal, as it is used in every nation of the world.

**4.13. Language is heterogeneous in nature:** languages borrow from one another, and a language can have many loan words from other languages. For example, a language comprises words from many other languages and has become the most mixed language. That is why it is called heterogeneous. For instance, there are many French words in the English Language, such as (cliché- déjà vu, fiancé, café, chic, etc.). The availability of many French words in English goes back to the Norman conquest of Britain. This is a vivid example of how language impacts culture and vice versa.

## **5. The relationship between language and society**

Language and society are interrelated. Ferdinand de Saussure (1857-1913) who is regarded the father of modern linguistics said, “Language is a type of social behavior” (1906, 20). Language can be understood only if it is

linked to society. Generally, individuals use language to identify themselves and speak about their origins, feelings, thoughts, and communities.

When a kid is born, he is the same like any other infant; in fact, they are all similar. The child does not become an individual in their cultural group until they are exposed to their environment. This concept, which defines all persons as being similar from birth, has been present for hundreds of years and was investigated by many scholars and researchers in the field of language and educational psychology. What a kid comes into touch with shapes his or her life, attitudes, and language from birth. Brooks (1968) contends that everyone is physically and psychologically the same, but those interactions between people or groups vary greatly from location to place. Patterns arising from these group behaviors and interactions will be accepted or disapproved of.

Acceptable behaviors will differ from region to location (Brooks, 1968), establishing the foundation of distinct civilizations. These distinctions shape one's perspective on the world.

As a result, everyone's perspectives are impacted by the culture that has influenced them, and they are articulated using the language that has been molded by that society. Understanding a culture and its people can be increased by learning its language. This takes us to an intriguing question raised by Emmitt and Pollock (1997), who contend that even if persons are raised in comparable behavioral or cultural environments but speak different languages, their worldviews can be substantially different. According to Sapir-Whorf, various kinds of language produce diverse thinking. Individuals who share a culture but speak diverse languages will have distinct world perspectives because various languages impose additional constraints. Nevertheless, language is incorporated in culture, and this latter is viewed and passed on from one age group to another via this medium known as language (Emmitt & Pollock 1997).

## **6. The various functions of language**

It is crucial to understand the various functions of language for gaining insights into the purpose of studying languages, their uses and implications, and especially their relation to culture and identity. The most common functions of language are as follows

**6.1. Medium of communication** as it was already started: Language is a means of communication used by human beings to speak to one another and convey meaning. It is used both through speaking and writing. (Holmes, 2008)

## **6.2. Language is a way to speak one's own culture**

Language is the principal device through which human beings communicate, but it is also the tool used to transmit one's culture from one generation to another. Language is, hence, a medium of learning values and norms of society and then the vehicle we use to transfer or pass on different cultural elements to younger members of society.

## **6.3. Language is a means of speaking and interaction**

Human beings use language to express their thoughts, ideas, and points of view. With language, we can get our messages across and understand messages. (Holmes, 2008)

## **6.4. Language transmits information**

It is a means of instruction and education, both formal (at schools, for example) and informal (at homes, kindergartens, etc).

## **6.5. Language can be used as a tool to demonstrate political power**

Some languages are more powerful than others. Throughout history, some languages have been encouraged while others have been banned. For instance, the Basque language was banned during the Spanish Civil War in the thirties. This idea will be dealt with in detail later.

## **6.6. Languages bring and unite people according to their affiliations.**

Individuals tend to unite and associate with people with the same language and culture.

## **6.7. Language is a means of cultural identity**

Language has always been related to culture and identity. Language is one component of culture that is shared by a particular group or community. 7. Language is a means of cultural identity. Language has always been related to culture and identity. Language is one component of culture that is shared by a particular group or community.

Other functions of language include inclusion in society or community and cooperation. People live in communities as members, using language to communicate and facilitate their lives together. This system (language) is used in every aspect of life: inside the family, at work, in the neighborhood, etc. We use it to move society toward development.

Additionally, language is used by psychologists and non-specialists as a therapy or a remedy, for instance, by giving advice, boosting somebody's self-esteem, or easing anxiety, tension, worries, pain, and fear. One word from a friend, a relative, or a psychologist can soothe one's pain and help them overcome daily problems.

Another crucial function of language is that it is a medium of integration and socialization. It conveys meaning and gets one's message across. It is also used to express emotions and feelings and is a vehicle for understanding others.

**7. Culture** can be described as the mode of life of a given group or community. It is composed of beliefs, symbols, and values that are shared and passed on from one age group to another through communication and imitation. Culture also includes language, codes, symbols, traditions, religion, ceremonies, and other elements.

The word culture has several definitions and depends on various contexts in which we define it, like the educational, political, and social context. One of the most ancient definitions of culture is that of the English scholar Sir Edward B. Taylor (1839-1917), regarded as the founding father of cultural anthropology. He defined culture as the complex combination of elements that is composed of education, religions, ceremonies, rules, codes, traditions, and any other faculties learned by the individual inside his/her community or nation (1871,1).

Culture has many elements that must be highlighted, especially when teaching English as a second language (ESL). The US Heritage Dictionary of the English Language defines culture as the combination of collectively transferred ways of conduct, skills, religions, institutions, and all that is produced by the human being (and) these elements, skills, and components are regarded as the markers of a certain era, social rank, society, or inhabitants (Culture, n.d)

### **7.1. Culture and Language Acquisition**

In the context of language acquisition, Culture and Language Civilization is a module taught at the English Department at Tlemcen University. The culture being taught is that of the language learned (in this respect, English). Students study British Civilization in the first semester, while in the second semester, they learn American Civilization. Because culture and language are interconnected, and no language can be taught

without its culture, “it is a culture associated with the language being learned” (Byram et al., 2003,1)

As a result, learning a new language means necessarily acquiring a new culture (Allwright & Bailey 1991). Thus, a teacher of any language means necessarily a teacher of its culture. (Byram 1989). Language is used to conserve and pass on civilizations and cultural ties. Different concepts arise from changeable language employment within one’s civilization, and the whole braiding of these connections begins at birth.

The “Culture and Language Civilization” module is perceived as complex and arduous by both learners and some teachers. They confuse it with the ancient history and civilization of the respective countries (in this respect, Britain and America). This is why learners are generally unenthusiastic and reluctant when it comes to studying this module or even worse when it comes to choosing it as a major for a master’s degree; only a few learners “dare” to choose “LC” or “Literature and Civilization” because for them “Civilization and Culture” is a module which requires learning by heart, dealing with political and historical issues. Thus, they prefer to deal with more accessible topics related to teaching English, didactics, ESP, and/or other areas.

The consequences of language being inextricably intertwined with culture have far-reaching repercussions for language instruction and language policy. Language instructors must educate their learners on the cultural context of language practice, employ culturally suitable teaching methods, and investigate cultural and linguistic variances in order to encourage

understanding rather than misunderstandings or narrow-mindedness. Language policy makers must think of enhancing cultural knowledge and understanding, and it must design educational programs with the cultural codes of those that were taught.

### **7.1.1. The Importance of teaching Culture for EFL and ESL Learning**

Teachers must educate their pupils about the cultural context of language practice. If a language is taught without regard for the context in which it functions, pupils may acquire empty or meaningless symbols or attach an erroneous sense to what is taught. When learners utilize the learned language, they may misuse it or use it in the incorrect cultural environment, neglecting the objectives of acquiring a language.

According to anthropologist Edward T. Hall, culture has material and non-material sides. Some aspects and elements of culture can be seen, while others cannot and are invisible. The invisible elements of culture include language, communication, beliefs, knowledge, rules, identity ... etc., while the visible ones include clothes, buildings, fashion, films, traditions, customs, and technological devices.

Language teachers must recognize that their interpretation of whatever aspect of culture is susceptible to misapprehension and confusion. The cultural environment constrains the meaning. One must clarify the significance of the language employed and the educational context in where it is utilized. Definitions are frequently lost due to cultural limits that do not enable such notions to endure. Porter (1987) contends, misunderstandings among language instructors frequently arise as a result of such disparities in cultural foundations, beliefs, and cultural constraints that limit the language.

Language educators have to bear in mind that people from various environments learn differently. In China, for example, memorizing is more a prominent approach to studying a language, in contrast to Western philosophies that emphasize free speech as a way for employing and identification of words and grammatical sequences (Hui 2005). According to Prodromou (1988), the method we educate reflects our ideas on community in general and the individual's place in society.

When a teacher provides language teaching materials, like books or handouts, they have to know that pupils will perceive them in a different way based on their cultural perspectives (Maley 1986). Westerners, for example, see texts as merely pages containing facts that are available to understanding. This viewpoint contrasts sharply with that of Chinese pupils, who believe that manuscripts are the embodiment of all data, information, and reality (Maley 1986).

## **8. The definition of the concept of identity**

Hall describes identity as the idea or belief in the uniqueness of a particular group and that they are better than others (1997, p. 8). He illustrates with an example, claiming that the Serb army differs from the Croats in many ways, including the cigarettes they smoke. According to their identity definition, the Croats admit they are superior to Serbs (Hall, 1997, p. 8).

“Identity” is significant because it defines who we are. Many countries, like Algeria, have kept and preserved their national identity. However, France tried its best to erase the main elements of the Algerian national identity

based on Arabic, Islam, traditions, and customs, but it failed. For instance, the revolutionary folksongs sung by women helped preserve the Algerian identity during and after the Algerian War of Independence.

### **8.1. Identity and Diaspora:**

Language is an essential element of identity, constituting a significant difference between and among various cultural groups in Algeria. Even among people who speak Arabic in Algeria, many dialects, idiolects, and accents exist, and the use of cliché words and stereotypes creates more differences, subcultures, and identities.

I have some experience living in a multicultural environment. This society included people of African origin (Malian, Nigerian, South African... etc.), Arabs (Syrians, Algerians, Egyptians, etc.), Chinese, and locals. What stood out was the number of differences that distinguished individuals or groups.

For example, the Chinese were hard-working, perseverant, punctual, and united. They generally walk together in groups and hold sacred beliefs in unity; hence, they usually live in harmony. Chinese immigrants usually value work and think of improving themselves professionally and personally. They did not show any reluctance to the Algerian traditional setups or structures. Moreover, they were also different and unique because they were proud of their culture and language. Even when they want to say “hello,” they do not say it in the Algerian accent (dialect) or Arabic; they use Chinese! “Niha, Niha”.

The same is true for subcultures. In Algeria, various subcultures exist like Berber culture, Beni Mizab, Touareg, Arab Culture and many others. They generally express these cultures, tradition and specific markers through songs, clothes, food, dances and ceremonies. All these subcultures contribute to an overall Algerian Culture which is bigger, very diverse and rich and everyone is expected to know, respect the culture of the other even it is different from one's own.

Not only culture, everyone in Algeria is required to respect an individual's worth dignity and freedom. In Algeria, people are free to express their opinions, to embrace the religion of their choice and supposed to maintain peace. Algerians are usually proud of their identity especially when it comes to talking about the Algerian war of independence and/ or our support for Palestinian war against Israel.

### **8.3. The relationship between language and culture identity**

Language is integral to cultural identity. It is how humans communicate, express themselves, convey meaning, and get their messages across. It is the medium through which people express their cultures and values. Language and culture are interrelated, with culture forming language while language reflects culture. In addition, culture is affected by the shared experiences of individuals, their civilization, and history, while the varying needs of a particular culture shape language.

The person's native language or the individual's first language (L1) can be described as the language that people speak without learning and plays a significant role in shaping our identity (Norton, 2019). Thus, identity is, to a large extent, connected to language. Language represents the tool humans use for communication, a way to express their emotions and ideas, and a core stone in building one's identity.

In order to investigate deeper and shed light on the fundamental connection between language and identity, it is imperative to define the notion and the concept of identity. It is complicated to give a clear and cut definition of this notion; nevertheless, it can be described as several features, discernments, and values for a person that regards them as exceptional as representing a specific group and / or a community (Norton, 2019). Consequently, it would be more convenient to associate and relate between a person's identity and the language they speak inside their group (Norton, 2019).

Again, the relationship between the teaching and learning of culture is the critical element in defining one's identity and is regarded as one of the main characteristics of the individual's identity. As a result, since language fosters cultural learning, it is considered a pillar of the core stone in shaping one's identity. More precisely, language is one of the crucial components of culture and a means to demonstrate one's culture (the culture of the group or the community they belong to). (Yazan et al., 2019) Because language is the primary medium that individuals use to communicate the most important thoughts and values, it is the main feature that shapes our identity. Hence, the connection between language and identity is so strong, and (they) thus they are inseparable. It is through language that we understand one's culture and identity. Last but not least, language is the instrument or the means used to express our ideas and feelings and to shape our identity. Consequently, a language is tightly related and connected to culture and identity.

### 8.3. How Language Builds Identity?

There is a tacit agreement among scholars and researchers that language is part of identity. As Zhang argued that human ideas and/or principles is a significant constituent of culture since language is a tool and a means to convey ideas. (Warchauer 2006, P.43). In addition, Crystal adds that language is the main factor or symbol (sign) of identity, as it describes the uniqueness and the specificity of a particular culture. Moreover, (Warchauer 2001, P.1) says: «Language has regularly played a prominent role in shaping and expressing one’s uniqueness. The function of language in building identity has become prominent in our recent times, especially about race issues. As for another definition of the concept of identity, Kim describes it as the person’s idea of their identity, and also the human beings’ understanding of the social description of their culture, within their own community and/ or country (Warchauer 2003, p.3) with its shaping of a spontaneous operation rather than a deliberate one (De Vos, 1992, cited in Kim 2003).

To examine the close relationship that language plays in building one’s individuality and it is advantageous to shed light on some researchers in the field of language and identity. For example, Cummins (1986) believes that language is crucial and that integrating the person’s mother tongue or language 1 (L1) into a learner’s studies will boost his/her self-worth, self-identification, and the empowerment and inculcation of one’s cultural identity” Many small groups try to preserve their language from loss, for example, the attempts of the Algerian people to preserve their language and identity during the French colonization of Algeria. They defended (Arabs and Muslims) their language, “Arabic,” by teaching the holy book “Quran.” In such a way, language plays a prominent role in preserving one’s national identity and culture, and any violation upon it by another language is regarded as menacing to the community’s endurance or authority, as Smolicz argues it (1999, p.71).

Naturally, it is worth mentioning that the study of the relationship between language, cultural identity and teaching language and policy making is critical. Learners of English worldwide need to recognize the importance of learning about the culture of the other in order to reduce stereotypes and clichés and also to avoid cultural clashes and misunderstandings; not only this, by understanding the culture of the other, they will gain insights into their own culture and understand it in another way than they did before (Mourad, 2018, p.1). From what has already been stated before, it is not possible to teach a language without its civilization and culture as Engelbert put it, “To

teach a foreign language is also to teach a foreign culture, and it is

essential to be sensitive to the fact that our students, our colleagues our administrations and, if we live abroad, our neighbors, do not share all of our cultural paradigm's (2004, as cited in Leveridge, 2008).

As Kim put it (2004), it is the enormous job of language teachers to understand and be enthusiastic about the concept of culture. They need to use suitable and appropriate pedagogical teaching styles, approaches, and answers that are efficient and conducive to the educational circumstance in which language is being learnt. Thus, having an appreciation of cultural differences is central. As Leveridge put it (2008), it is «ideologies and cultural boundaries which limit expression.»

## **9. Cultural Openness and preserving local languages and cultures.**

There are some seven thousand languages in the world, but only twenty-three are spoken. What is frightening is that some speculations and theories claim that almost half of languages will vanish by the next century. Most of them will be local and minority languages. Nevertheless, how can we protect these local languages from disappearance? From an anthropological point of view, a language used by a particular group or community reflects its culture and describes the cultural uniqueness of thoughts, beliefs, songs, tales, stories...etc. These specific cultural makers that form individuals' identities cannot easily be transmitted in a different language. As a result, it loses its respective culture.

### **- Internet and local languages:**

The internet has become more central to conducting research, learning, and education than ever before. Likewise, the variety of languages has attracted research in the field of languages. According to a study conducted by Internet World Stats, ten languages (like French, English, Chinese, Mandarin, and 06) other languages) represent nearly 80 %of languages of research on the internet. This means that some languages have more access to knowledge (Internet World Stats, 2020) than others. The question arises: What is the future of minority and local languages in the era of the internet and technology?

Human beings must get access to knowledge in their own native languages (non-dominant languages), especially during and after the Corona pandemic. Ethnologue claims that in 2020, thousands of people who spoke

only local and their native languages did not have even one resource on COVID-19, yet. The lack of information is huge and lives were at a great risk (Ethnologue, 2020, p. 10). What can be inferred from the above quote is that a group language is crucial to one's own identity, rights, and dignity. In this regard, the United Nations agreed that a person is free to use his/her chosen language in order to get access to health services, education, and information, as well as access to employment and freedom of speech (UN, 2018).

In a different context, while English is the first international lingua Franca and has been as such since the mid-twentieth century, it might not be the first anymore. Studies have shown that the dominant language will be either Chinese or Mandarin since Chinese is regarded as the language most people in the world (the population of China) speak. (Ethnologue, 2000). The question that should be asked here is whether or not the world is going toward- bilateral governance (China and America) or even a multilateral one.

Countries and policy-makers say the situation regarding local and minority languages is worrying and alarming. The following section sheds light on the linguistic problems and controversies in Algeria.

## **10. The Linguistic Situation in Algeria: From bilingualism to multiculturalism**

In the past, there was one dominant language in Algeria (Classical Arabic) with other local or minority languages and dialects. This is clouded Berber, Touareg, Shawia... etc. However, after the French colonization of Algeria, studies have shown that there was a shift to Arabization in the nineties. In the late sixties and early seventies, Arabic and French were two co-official languages used in institutions like schools, hospitals, and universities around Algeria. In recent times, the Algerian government has ratified the programs and syllabi, this time to include Tamazight as an official language. Hence, today, the two official languages in Algeria are Arabic and Tamazight.

### **10.1. A historical and cultural background**

As stated earlier, language has changed according to past and present events. During the French colonization of Algeria, Algeria was divided into two parts. Some people chose or were obliged to speak French and teach it to their children in schools, while others were very reluctant and preferred to keep their specific cultural markers. They decided to keep teaching their children at home or in mosques (Kuttab). Still, local or minority languages

were not apparent or taught like Berber, though they were spoken mainly by Berber people in villages and mountains. This was the linguistic situation of the French-Arabic language till the late sixties.

In the late sixties, some Algerians preferred to embrace the French culture. They were assimilated into the French mode of life (culture and civilization). They were called the integrationists. They wore clothes similar to those worn by French people and went to the same places as French people, such as bars, coffee shops, pubs, clothes shops ... etc. As “the nationalists” who hated France and its culture and chose to keep their specific cultural markers and languages (basically Arabic in the first place and Berber... etc.). They were taught classical Arabic by Palestinian or Egyptian teachers but only as a subject at school. Those children become bilingual. They were the children born in the late forties and early fifties in Algeria, especially those who lived in big cities such as Algiers, Oran, etc. The decades after independence would notice a generation of Franco-phones who mastered French and Arabo-phones who could speak French to a certain extent, which raised much controversy around the unity of Algeria.

### **11. “English” and Policy-making in Algeria:**

Concerning the effects of language on policy-making in Algeria, minority languages should not be neglected while concentrating on implementing and introducing “English” in primary schools. English is indeed the first “lingua Franca” or international language. However, policy-makers need to give more importance to children’s (L1) or mother tongue (which can be Arabic or Berber), which, according to Spada (2006, p.26), learning (L1) will boost their self-esteem and cognitive development.

This fact proves that the whole world has entered the era of English-speaking globalization, in which most observers see a trend towards homogenization of moral codes and rules, while others view prospect to preserve local identity (Stromquist et al. 2000, p.7).

The consequence for language decision makers is to develop strategies for integrating and promoting local languages.

Other languages must not be devalued by policies that place them on a lesser level of priority. Policy makers and book designers should consider the learner’s native language, its practice, and its intricacies to improve linguistic comprehension and cultural understanding.

Language education policies must cover and integrate cultural codes from the civilizations from which the languages originated in addition to being taught. In other words, while developing language teaching regulations, one must take into account the cultural ideology of the student, the instructor, and the society in which the target language is learned. Language education rules that consider the cultural features of both the instructor and the student will be less likely to judge the propriety of pupils' conduct taking into account policymaker's cultural values (Englebert 2004) and will improve cultural understanding.

The American Council on The Teaching of Foreign Languages has emphasized the significance of including cultural education into the language syllabi to improve understanding and acceptance of differences between individuals, cultures, and beliefs (Standards 1996).

Finally, as this study has shown, culture, identity and language are so associated that one cannot exist without the other. It is challenging to teach a language without also imparting culture. As a result, the ramifications for language instruction and decision making are extensive and far-reaching. As a language instructor, you must be culturally aware, examine your learners' cultures, and tell them about cultural variations to endorse understanding (Zhang, 2006, 42). Language policy must represent both the learned language culture and the local cultures of students, tutors, and administrative staff to minimize cultural clashes.

## **12. Conclusion**

Culture and language shape one's identity and personality, demonstrating their significance. Everyone is born the same way and goes through similar phases of life. The difference is the setting in which each person was brought up and the language he or she learns. This produces cultural and linguistic identities, distinguishing this individual from others.

Reading allows one to comprehend that language is not just a tool for speaking and interaction but also a device of conveying a people's cultural reality. Language expresses a nation's and its people's perspectives, understanding, and identity. Furthermore, language and culture are inextricably intertwined and influence one another. Understanding this link can aid communication and comprehension of cultural differences.

Language, identity and culture are not mutually incompatible, but they do emerge from a feeling of society and ties. The above study demonstrated the varied definitions and features of language, culture and identity and how

language presents itself in individuals' identities. Language influences our interactions immensely, which is evident in our daily exchanges. As we started since infancy speaking it, language moulds our connections and ideals, shaping our identity. It is a great way to perceive the world.

## References

- Adamson, K. (1998). *Algeria: A Study in Competing Ideologies*.
- Ball, D. W. (1999). *Empires of Sand*.
- Brooks, Ann. (2014) "Cultural Consumption and Cultural Identity." In *Popular Culture: Global Intercultural Perspectives*, 27–39. London: Macmillan Education UK, [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-137-42672-7\\_3](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-137-42672-7_3)
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed.). New York, U.S.: Pearson Education.
- Byram, M. & Grundy, P. (2003). Context and Culture in language teaching and learning.
- Chomsky, N. (1972). *Language and Mined*, New York: Harcourt Brace
- Clevedon, U.K.: Multilingual Matters. Cooper, R. L. & Spolsky, B. (Eds). (1991). *The influence of language on Culture and thought*. New York, U.S.: Mouton de Gruyter.
- Crystal, D. (2000). *Language death*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press. Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. New York, U.S.: Longman Group Limited.
- David E (2013). *The relationship between Language and Culture*
- De Vos, G. (1992). *Social Cohesion/Alienation: minorities in the United States and Japan*. San Francisco, CA: Westview Press
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2007). *An Introduction to Language* (8th ed.). Boston, Mass., U.S.: Thomson Wadsworth
- Fuller, G. E. *Algeria: (1996) The Next Fundamentalist State*
- Graffenried, Michael von. 1998 *Inside Algeria*.
- *Journal of Algerian Studies*, 1996
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*, New York: Doubleday.
- Hall, S and Du Gay Paul, eds. , 1996. *Questions of cultural Identity*.

London: Sage

- Norton, B. (1977). *Language, Identity, and the Ownership of English*. TESOL Quarterly, 31/3, 409-429.
- Hamers, J. F. & Blanc. M. H. A. (1983). *Bilinguality & Bilingualism*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Holmes, J. (2001). *An Introduction to Sociolinguistics* (2nd ed.). Essex, U.K.: Longman Group.
- Hudson, R.A. (1990). *Sociolinguistics*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Kim, L. S. (2003). Exploring the relationship between language, Culture, and identity. *GEMA Online Journal of Language Studies*, Volume 3 No. 2 ISSN1675-8021 Retrieved September 10, 2011 from <http://pkukmweb.ukm.my/~ppbl/Gema/GemaVol3.2.2003No4.pdf>
- Kim, J. (2004). Coping with Cultural Obstacles to Speaking English in the Korean Secondary School Context. *Asian EFL Journal*, Volume 6 Issue 3 Retrieved August 22, 2011 from [http://www.asian-efl-journal.com/september\\_04\\_ksj.php](http://www.asian-efl-journal.com/september_04_ksj.php)
- Leveridge, A. N. (2008). The Relationship Between Language & Culture and the Implications for Language Teaching. Retrieved June 17, 2011, from <http://edition.tefl.net/articles/teacher-technique/language-culture/>
- Lightbown, P. M. & Spada N. (2006). *How Languages are Learned* (3rd ed.). Oxford, U.K.: Oxford University Press. 52
- Lyons, J. (1981). *In language and linguistics: an introduction*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press. Pullum, G. K. (n.d.). Ideology, power, and linguistic theory. Retrieved September 25, 2011 from <http://people.ucsc.edu/~pullum/MLA2004.pdf>
- Mike, Johnny. "Language And Cultural Identity – Research Papers." *All Free Essays – Term Papers, Book Reports, Research Papers and College Essays*. Free Essays, 28 July 2010. Web. 31 Jan. 2011. <<http://www.allfreeessays.com/essays/Language-And-Cultural-Identity/152146.html>>.
- Mourad S. (2018) "Rebuilding Cultural Identity." *International Journal of Environmental Science and Sustainable Development* 3,

no. 2): 1–14. <http://dx.doi.org/10.21625/essd.v3i2.279.g142>.

- Sapir, Edward (1921): *Language: An Introduction to the Study of Speech*, New York: Harcourt, Brace and Company.
- Sapir, E. (1961), *Culture, Language and Personality*, University of California Press.
- Sapir, E. (1929). The Status of Linguistics as a science. *Language* 5:209.
- Smolicz, J. J. (1980). Language is a core value of Culture. *RELC Journal*, Volume 11 No. 1, DOI: 10.1177/003368828001100101, Retrieved May 28, 2011, from <http://rel.sagepub.com>
- Smolicz, J. J. (1999). Language: a bridge or a barrier? Languages and education in Australia from an intercultural perspective. Chapter 3 in M.
- Secombe & J. Zajda (Eds.), J.J. Smolicz on Education and Culture (pp. 71–102). Australia: James Nikolas Publishers. *The American Heritage Dictionary of the English Language* (4th ed.). Retrieved April 15, 2011, from: <http://dictionary1.classic.reference.com/browse/culture>
- Wardhaugh, R. (2006). *An Introduction to Sociolinguistics* (5th ed.). Oxford, U.K.: Blackwell Publishers.
- Warschauer, M. (2001). Retrieved July 12, 2011, from <http://www.arts.uwa.edu.au/MotsPluriels/MP1901mw.html>
- Zhang, J. (2006, May). Socio-Cultural Factors in Second Language Acquisition. *Sino-U.S. English Teaching Journal* Volume 3 No. 5 (Serial No. 29) ISSN1539-8072, USA, p. 42.

# Attitudes of Iraqi EFL Students towards the Use of Social Media to improve their English skills

Lec.dr. Lina Lafta Jassim

Department of English, College of Art, University of ThiQar

linalafta@utq.edu.iq

م.د لينا لفته جاسم

قسم اللغة الإنكليزية، كلية اداب، جامعة ذي قار

## Abstract

The purpose of this study is to ascertain the attitudes of aspiring English teachers regarding the use of social media for language learning. This study will use a quantitative approach to determine how prospective students' attitudes are prospective. The data collection technique used is a questionnaire survey. The population of this study is the student class of 2022 ( $n = 234$ ), with a sample ( $n=200$ ). Hopefully, from this research, the broader picture of the attitude of prospective English teacher students can be known through existing quantitative data.

keywords: social media, attitude, English, Students, teachers

## الخلاصة

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد اتجاهات طلاب معلمي اللغة الإنكليزية المحتملين نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لتحسين مهاراتهم في اللغة الإنكليزية. وباستخدام المنهج الكمي، من خلال هذا البحث، سيتم معرفة اتجاهات الطلاب المحتملين. تقنية جمع البيانات المستخدمة هي مسح الاستبيان. مجتمع هذه الدراسة هو طلبة دفعة 2022 ( $n = 234$ )، مع عينة ( $n = 200$ ). نأمل، من خلال هذا البحث، أن نتمكن من معرفة الصورة الأوسع لمواقف الطلاب معلمي اللغة الإنكليزية المحتملين من خلال البيانات الكمية الموجودة

الكلمات الافتتاحية: وسائل التواصل الاجتماعي، الموقف، اللغة الإنكليزية

## 1.Literature review

Technology is developing rapidly, the use of the internet has great potential for improving English skills. Based on a survey implemented by Hootsuite (2019), around 150 million people use the internet in Indonesia, and almost all of them already have social media accounts. The number of media users on social media indicates the great potential of social media as a source of learning.

In learning English, exposure to students is important because it becomes the main element of mastery. Handayani (2016) emphasized that using social media has an influence on students. Most students spend time on social media to interact with their friends. Despite the use of social media to communicate and share, it is possible that students also use social media for learning and improving their English. Several previous studies have shown that social media is often used in the process of language improvement. Chen and Bryer (Kamnoetsin, 2014, p. 5) argue that the use of social media for education continues to increase every year. It can be said that students have a positive attitude when using media for learning English, even though social media is made specifically for education. Several previous studies have shown the potential of using social media to improve English.

One of the existing studies conducted by Fageeh (2011) regarding the use of blogs in developing English language skills Using the experimental research method, a total of 50 students became respondents to this study. The results of the research show a positive attitude toward writing on the blog. In addition, writing on the blog makes students have a positive attitude toward writing in English because of some factors.

The factors include the process of interaction between them as blog writers and their blog readers; and the affirmation that their writing will be read by a wider public. Another study conducted by Eren (2012) examined students' attitudes toward using social media, especially Facebook. Using the quantitative method, as many as 48 students participated in this research. The results of the questionnaire show that the respondents argue that Facebook can improve their English skills.

The results of the research above are also in line with the results of research by Akbari, Eghstad, and Simons (2012). Using a quantitative method by distributing questionnaires, they did research regarding students' attitudes towards the use of social media to learn English. The results of their research indicate that students have a positive attitude towards the use of social media.

Seeing the potential of social media for improving English, it is important to find out how the attitude of English students who are also prospective teachers of English is toward the use of social media to improve English. Information regarding English students who are also important prospective English teachers can become material for consideration of integrating social media in the English language education process.

It is important to find out how the attitude of English students who are also prospective teachers of English is toward the use of social media to improve English. Information regarding English students who are also important prospective English teachers can become material for consideration of integrating social media in the English language education process

This study aims to determine the attitude of prospective English teacher students toward using social media to improve their English skills. In previous research, the authors (Arfiandhani, 2019) found that social media has an important role in increasing the capacity to speak English because it can increase exposure to English as well as become a place of comfort and a conducive environment for students to practice using their English. Therefore, it is important to carry out further research on how students' attitudes toward the use of social media to improve their English. The topic of this research is in accordance with the research roadmap for 2021–2022.

### **1.1 Attitude in Language**

Attitude is defined by various experts. According to Montano and Kasprzyk (2008), “*attitude is determined by personal beliefs about how we behave; if someone has a positive attitude, then their behavior and results will be positive as well.* (p. 71). Bohner and Nickel (2011) define attitude as what people think about various things. It can be concluded that attitude is the result of someone's thinking and how they behave. Therefore, attitude is an important factor that will determine the learning process or improvement of students' English. Kara (2009) mentions that in the learning process, there is a positive change in attitude in the cognitive, emotional, and psychomotor domains. This is because once someone learns about something, the way they think and act will change. In line with this, Abidin, Pour-Mohammadi, & Alzwari(2012) state that the learning process has not only cognitive aspects but also psychological and social aspects. In addition to the learning process, students will be involved in psychological aspects because of their problem-solving skills, communication skills, and how they perform class activities. There are three existing attitude concepts, namely behavioral, cog-

nitive, and emotional, that tend to have different values in language attitudes (Abidin et al,2012).

Abidin et al. (2012) argue that behavioral aspects of language attitudes include how students respond to certain situations. He explained that when students are successful in learning a language, it leads them to adopt whatever characterizes the target community's language (Abidin et al., 2012). Students will also have more motivation to solve problems, and the more they use it, the more they gain useful information for their skills and daily lives (Kara, 2009). Abidin et al. (2012) said that the cognitive aspect involves participants' beliefs and their knowledge and understanding of the language learning process. Therefore, Abidin et al. (2012) classify this aspect into four: how to connect previous knowledge and new knowledge, construct new knowledge, examine knowledge, and make use of knowledge in any situation.

Emotions are described as feelings, desires, or even inner experiences that everyone should have (Feng and Chen, 2009). When it comes to class, there will be various emotions that will be generated through several activities in class, and that's natural because the learning process is also an emotional process (Feng and Chen, 2009). Therefore, the existence of attitudes helps students to show their likes or dislikes to the situation, which may involve their inner experiences and emotions, and direct them to their attitudes towards the target language (Choy and Troudi, 2006).

## **1. 2 Social media and language learning**

It can be considered that Social media is an integral part of the 'neo-millennial' generation. (McBride, 2009). According to the Pew Center report (2015) on social media use, in 2015, 90% of young adults aged 18–29 used social media. Although survey is only implemented in the United States, this figure can give an overview of the number of young people who use social media. Entertainment and social media can also be mediums for exchanging opinions and sharing news (Siddiqui and Singh, 2016). In line with this, Al-Rahimi, Othman, Yusuf, and Musa (2015) suggested that people can communicate, collaborate, and share information and the news they want to share on social media. Potential interactions on social media develop more authentic social and communicative behavior (McBride, 2009).

Observing the potential of social media, as a lingua franca, English can function as a global language (Fang, 2017) to facilitate this international communication. Media and social services for that purpose can increase exposure to English. This is in line with what has been stated by Liu (2010),

that one of the benefits of social media in language learning is independent learning. Self-learning can empower students with the flexibility to decide which activities and timing will help them develop and utilize their English skills. Social media sites can facilitate students communication using English (Richards, 2015). Unlimited resources, space, and time for students to choose from can independently enable this self-learning.

There are many benefits to social media for developing English skills. The first benefit is that using social media can increase motivation for students (Lin, Warschauer, and Blake, 2016). The use of social media can be interesting for students because of its interesting and updated contents. Another benefit of using social media is that it gives students the experience of using the native language. Blather, Fioru Deep Flomicka, and Lord (2016) stated that the use of social media can encourage students to have positive and collaborative relationships with non-native speakers and native speakers through the interactions that occur. Seeing these various benefits, students' attitudes towards social media can affect their use of social media to improve English proficiency.

### **3.Methodology**

#### **1.3 Research Design**

This research will find out about the attitude of English students toward using social media. To find out the attitude of English students, both quantitative and qualitative are used. Creswell (2012) mentions that the characteristic of qualitative research allows to reader to understand existing social phenomena. Furthermore, Creswell (2012) conveys that data for quantitative research can be obtained by conducting questionnaires, tests, and checklists. Through the use of mixed research methods, quantitative data that can provide a general and comprehensive picture of student attitudes. Meanwhile, the qualitative data obtained can provide more detailed and in-depth information about the positive and negative attitudes of students toward using social media. It is hoped that these two data sets can provide a more complete picture and comprehensive knowledge of the existing phenomenon.

#### **3.2 Data Collection Methods**

Questionnaires are used in this research According to Lambert and Lambert (2012), questionnaires are used for research strategies to seek information about the experiences, views, and beliefs of the research subjects related to the formulation of the problem and the research phenomenon studied. Because this research seeks to understand existing social phenomena, the interviews are appropriate to use .

### 3.2 Sample

The population of this research is 234 students. For quantitative data, that becomes The sample for this study was 151 students from the College of Education for Human Sciences at the University of Th –Qar for the academic year 2021-2022. The sample was selected by considering the 95% confidence level and 5% confidence interval. The sample will be determined by stratified random sampling. The retrieval technique for this sample involves classifying the population based on their sex (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Methods or ways to achieve the goals that have been set should not exceed 600 words. This section is complemented by a research flowchart that illustrates what has been carried out and what will be carried out during the proposed time. Flow chart formats can be JPG/PNG files. The research chart must be made in its entirety, with the following stages clearly defined: the process and output, and the targeted achievement indicators. In this section, you must also fill in the duties of each proposing member according to the stages of the proposed research. who are still attending lectures, which will facilitate data retrieval. for data qualitatively, namely through interviews, six people with the highest questionnaire results will be selected

### 3.3 Data analysis

This study will use a statistical descriptive method to analyze the quantitative data. In addition, the researcher will explain and define a description of the results or present data (Cohen et al., 2011). In addition, descriptive analysis is also used to find out the trends, preferences, and frequencies associated with this research using mode, mean, median, minimum and maximum scores, range, and standard deviation (Cohen et al., 2011). To analyse the questionnaire findings , Findings from interviews be transcribed and then returned to respondents to check whether the results of the transcript are in accordance with the results of the interview. The results of the interviews will then be analyzed using coding. The coding process includes grouping and categorizing the results of interviews with the same themes.

### Table (1) Findings from students' interviews

No	Name of Activity	Month															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
1	Preparation of proposals	■															
2	Instrument validation		■														
3	Collecting data through a survey			■	■												
4	Quantitative data processing				■	■											
5	Collecting data through questionnaires					■	■	■									
6	Writing scientific articles								■	■	■						
7	Reporting											■	■	■	■		

#### 4. Result of the study

The study’s findings offer important new information on how Iraqi EFL learners feel about using Instagram to practise their language. Based on an examination of questionnaire responses from 223 Iraqi EFL students (n=200). A thorough percentage distribution of responses for each survey item is shown in the tables and graphs that follow.

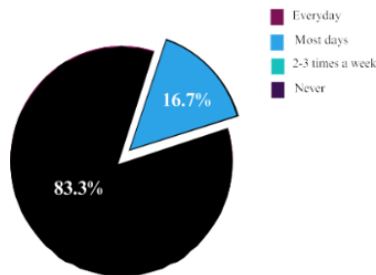


Fig 1. Instagram users

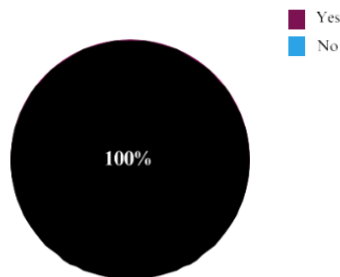
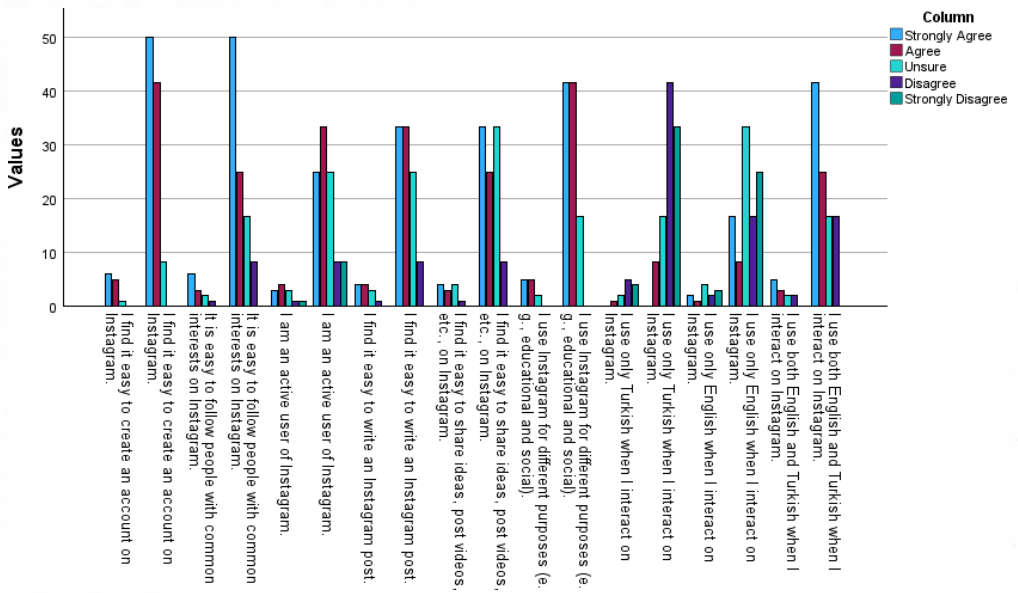


Fig 2. Frequency of Instagram Usage

According to Figure 1, all participants utilise Instagram. The majority (83%) of users (who reported using Instagram daily) and 16% of users (who reported using it frequently) highlight how popular and active the young are on Instagram.



**Fig. 3 the Attitudes and Behaviours of Participants in Relation to Language use and Instagram Usage.**

According to the results (see Figure 3), the majority of participants (91.7%) thought it was simple to sign up for an Instagram account. They also said it was simple to follow persons who shared their interests (75% agreed). A large majority of participants claimed to use Instagram frequently (58.3% agreed), found it simple to compose posts (66.7% agreed), and enjoyed sharing thoughts and videos (66.7% agreed). Instagram was used for a range of activities, including learning and socialising (83.3% agreed). Participants expressed a preference for utilising both English and Iraqi while communicating on Instagram (66.7% agreed), whereas a sizeable majority (75.0%) opposed this.

Important insights into the attitudes and opinions of Iraqi EFL young adult learners about the usage of Instagram for English language practise are revealed by the given data in Table.2. Most participants (61.7% agreed) stated that they feel happy when using Instagram to practise their English, and participants generally had positive opinions about the platform. The findings also demonstrate the advantages of intercultural communication because 83.3% of participants said they enjoy Instagram because it enables them to

converse in English with individuals from across the world. The value of meaningful contact was again emphasised by participants, with 66.7% of them believing that Instagram provides a natural setting for English practise. With 75.0% of respondents saying that Instagram is an encouraging medium where mistakes are not criticised, the good atmosphere on the network was further underlined. Participants acknowledged the benefits of language learning, with 66.7% saying that their contacts with people in English on Instagram had helped them acquire new vocabulary and 66.7% saying that their English has improved as a result. Additionally, 58.3% of respondents concurred that regular Instagram usage helps them feel more comfortable speaking English.

	Strongly Agree	Agree	Unsure	Disagree	Strongly Disagree
I feel good when I practice English on Instagram.	25.0%	41.7%	16.7%	8.3%	8.3%
I like Instagram because I can communicate in English with different people from all over the world.	50.0%	33.3%	8.3%	0.0%	8.3%
I communicate in English with people whose first language is anything but Turkish.	25.0%	16.7%	41.7%	0.0%	16.7%
I feel no pressure when I make mistakes on Instagram.	33.3%	8.3%	41.7%	8.3%	8.3%
I feel that Instagram is a natural place to practice English because there is meaningful interaction amongst people.	41.7%	25.0%	25.0%	8.3%	0.0%
I feel that Instagram is an encouraging place to practice English because no one judges my mistakes.	33.3%	41.7%	25.0%	0.0%	0.0%
I learn new vocabulary when I interact in English with other people.	33.3%	33.3%	8.3%	8.3%	16.7%
I believe my English has improved since I started interacting with people on Instagram.	25.0%	41.7%	33.3%	0.0%	0.0%
It is easy for me to ask if I need help on my English when I use Instagram.	25.0%	33.3%	25.0%	0.0%	16.7%
Continuous practice of English on Instagram strengthens my confidence in using the language.	50.0%	25.0%	16.7%	8.3%	0.0%

**Fig. 4. Attitudes Towards English Language Practicing on Instagram**

In the interviews, participants had the freedom to express their interest in learning English on Instagram and to share their own perspectives and experiences in response to the questionnaire’s last section’s open-ended questions. Because it offers a simple method to contact with people from all over the globe, one participant underscored the attractiveness of Instagram’s worldwide reach by saying, “Because it provides an easy way to communicate with people from all around the world.” Another person praised Instagram’s ease of use and low cost, adding, “I like how simple and affordable it is.”

Participants said that using Instagram to practise their English provided a distinct learning environment outside of the classroom and helped them pick up new words. According to one participant, “It helps because it gives you a different area to use what you learn other than your classroom.” Due to Instagram’s interactive features, some participants found it simple to practise their English, but others noted difficulties, such trying to comprehend quickly speaking natives. As an example, one participant said, “Native speakers can speak fast, so sometimes it’s hard.” In general, participants saw Instagram as a medium that encourages free language practise and meaningful connections. Participants actively sought clarification when confronted with uncertain ideas. “Yes it does,” a participant said, “because you can talk with anyone from anywhere at any time you want.”

The role of Instagram engagement in enhancing English language practise for Iraqi EFL learners is examined in this study, as was already indicated before in the article. As the majority of participants said that they feel happy when practising English on Instagram, the results showed that participants typically expressed favourable thoughts about doing so. Additionally, the vast majority of participants indicated that they use Instagram because it enables them to interact in English with individuals all around the world. The results of this study are consistent with a number of other studies, such as the one by Abidin et al. (2012), whose participants showed attitudes that were generally favourable towards using Instagram as a tool for language acquisition.

## **5,Discussion of the Results**

The participants experience good effects from their English practise on Instagram, which is relevant to the second study question (to what degree is English practise via Instagram reflected in their learning process). Since they started interacting with people on the platform, they claimed to have picked up new words and feel that their English has gotten better. The replies given by the participants are consistent with Bařöz (2016) findings, which examined the impact of Instagram on vocabulary learning. According to Mirkovi’s study’s (2018) data analysis, Instagram is a very effective tool for raising “C” level English vocabulary. Participants in the current study also stated that regular Instagram practise helps them feel more comfortable using the English language. Rahmah’s (2018) results, which also emphasised that students can gain more self-assurance when speaking a foreign language, can be brought up here.

Finally, in response to the third research question, which focuses on understanding the factors that influence learners’ usage of Instagram as

a platform for practising their English, participants shared their reasons for doing so. Their respondents cited a variety of factors, including the platform's ease of use and low cost as well as the chance to expand one's vocabulary and practise English outside of the classroom. This result is in line with Atila and Irnanda's findings from 2021 on the usage of Instagram to aid in the study of English vocabulary. Choy and Troudi(2006) survey respondents claimed that improving their vocabulary is the main reason why university students write English-language Instagram posts. Additionally, participants in the current experiment acknowledged Instagram as a platform that encourages unrestricted language learning and deep relationships, enabling them to interact with individuals from all over the world. This perspective is similar to that observed by Bařöz (2016),who stressed that Instagram advantages extend beyond vocabulary development to include social skills.

The research supports the idea that interacting on Instagram helps Iraqi EFL learners practise their English by giving them chances for meaningful conversation, advancing their educational goals, and raising the level of their English proficiency. Instagram is increasingly being used by language learners as a platform for practising their English because of its widespread accessibility, ease of use, low cost, and potential for vocabulary growth and real-world language usage. These results demonstrate Instagram's potential as a useful tool for learning English and can offer guidance to teachers and students looking for efficient venues for language practice.

## **5.Conclusion**

This study aims to indicate how Iraqi adult English language learners felt about using Instagram to practise their language skills in English. The aforementioned results show that participants generally had positive opinions about using Instagram to practise their English, highlighting the factors that motivate them to use the service, such as the chance to interact with users around the globe, Instagram's ease of use and low cost, and the opportunity to pick up new vocabulary.

Students value Instagram's flexibility and lack of criticism because it allows them to freely practise their English without feeling under any obligation to be perfect. Additionally, they emphasised how connecting with individuals around the world on Instagram helped them improve their language abilities and deepen their understanding of different cultures.

While there was generally enthusiasm for using Instagram to practise English, some students admitted that there might be difficulties. These

difficulties include the requirement for clarification if obscure concepts or foreign words are encountered, as well as the existence of distractions on the platform that may hinder language learning.

## References

- Arfiandhani, P. (2019, October). The role of social network sites in developing English language skills: Students' voices. In *Third International Conference on Sustainable Innovation 2019–Humanity, Education and Social Sciences (IcoSIHCESS 2019)* (pp. 83-88). Atlantis Press.
- Baföz, T. (2016). Pre-service EFL Teachers Attitudes towards Language Learning through Social Media. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 430-438.
- Blattner, G., & Fiori, M. (2011). Virtual social network communities: An investigation of language learners' development of socio-pragmatic awareness and multiliteracy skills. *CALICO journal*, 29(1), 24-43.
- Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual review of psychology*, 62, 391-417.
- Choy, S. C., & Troudi, S. (2006). An Investigation into the Changes in Perceptions of and Attitudes Towards Learning English in a Malaysian College. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(2), 120-13
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). Research methods in education . Abingdon, Oxon. *Routledge*. doi, 10(1037), 0022-3514.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Fang, F. (2018). Native-speakerism revisited: Global Englishes, ELT and intercultural communication. *Indonesian JELT*, 13(2): 115-129.
- Handayani, F. (2015). Instagram as a teaching tool? Really?. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, 4(1), 320-327.
- Kamnoetsin, T. (2014). Social media use: A critical analysis of facebook's impact on collegiate EFL students' English writing in Thailand.
- Kara, A. (2009). The effect of a 'learning theories' unit on students' attitudes toward learning. *Australian journal of teacher education*, 34(3), 100-113.
- Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim international journal of nursing research*, 16(4), 255-256.
- McBride, K. (2009). Social-networking sites in foreign language classes: Opportunities for re-creation. *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning*, 8, 35-58..
- Richards, J. C. (2015). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *Relc Journal*, 46(1), 5-22.

# **Fostering Students' Autonomy and Responsibility, Enhancing their Motivation and Improving their Learning Outcomes through Digital Education**

Dr Imene CHIKH

lecturer at the university centre Salhi Ahmed of Naama,  
chikh.imene@cuniv-naama.dz

## **Abstract**

There is no doubt that digital technologies are playing crucial roles in today's educational system. Unfortunately, this later had been disrupted by the appearance of Coronavirus pandemic around the world. Besides, education at Higher level in Algeria has changed dramatically and has called for an urgent involvement of remote teaching and learning processes in order to support students and their learning. At that time, distance education took different measures and methods throughout Moodle as a major online interactive platform used in Algerian universities. In this vein, today's learning becomes blended through onsite and online attendances to fundamental lectures and transversal webinars. Accordingly, this research paper aims to investigate how is the digital education supporting and enhancing students' learning and how does the digital world help students to become more active, autonomous and responsible about their learning.

**Key words:** Autonomy, Blended learning, Digital Education, Motivation and Students

## **Introduction**

Due to the appearance of the Coronavirus (COVID-19) pandemic around the world, the educational system worldwide has been disrupted. As a response to this pandemic, the majority of countries shifted to digital education as a way to save the ongoing academic year and mitigate the transmission of the virus within educational settings. As the panic situation evolved, too, in Algeria, the educational sector was compelled to adapt to virtual learning

platforms including Zoom, Teams, Google Meet, and Moodle. However, these virtual platforms caused severe challenges related to digital literacy for both students and educators.

In this context, education in Algeria mainly at the higher level urged educators to apply diverse methods of distance teaching to save the academic year. Accordingly, many Algerian universities opted for the use of remote education, where educators delivered lectures through webinars or Moodle platform. Even for the evaluation and assessment, educators succeeded in accomplishing all tasks and assignments online. By the end of the pandemic in Algeria, all universities started gradually their jobs. Educators implemented a new and innovative method of teaching, the blended approach, by keeping their online lectures with in-class ones. Hence, they found that this method helped their students to learn better.

This research paper aims to examine the effectiveness of blended learning within EFL learning environments. It plans, too, to scrutinize the role of students through today's digital education and to investigate the idea of autonomy among EFL students and their learning.

In order to reach these objectives, three research questions had been raised:

1. To what extent does the integration of blended learning affect EFL students' academic achievements?
2. How can students take a more proactive role through digital education to maximize their learning outcomes?
3. How can digital education affect students' learning autonomy and enhance their motivation?

### **Blended Learning, a New Approach at Higher Education**

In response to globalisation and the development of ICTs, education in Algeria at higher level has witnessed several innovative teaching and learning strategies. Among them, blended learning emerged as a new hybrid method which combines the traditional face-to-face teaching delivered at classrooms and the online teaching. It is a new technique that arises from technology's influences on teaching and learning processes by the use of multiple ICT tools to develop students' academic achievements. (McGee and Reis, 2012)

There are many scholars who suggested diverse definitions for blended learning, Driscoll defined it as follow :

1. To combine or mix modes of web-based technology (e.g., live virtual classroom, self spaced instruction, collaborative learning, streaming video, audio, and text) to accomplish an educational goal.
2. To combine any form of instructional technology (e.g., videotape, CD-ROM, web-based training, film) with face to face instructor-led training.
3. To mix or combine instructional technology with actual job tasks in order to create a harmonious effect of learning and working. (Driscoll, 2003, p.01)

Hence, blended learning can occur at classrooms when combining lectures with images or videos through data show which displays power point slides about the main topic as it can occur when attending live conferences via different platforms in classrooms.

After the pandemic, this innovative pedagogical method becomes broadly used at Algerian universities where students become like new practitioners through blended learning approaches and digital technology. In this regard, this method urges students and educators to improve their digital literacy through training sessions. Students received theoretical and practical lectures about the implementation of ICTs in education. The newly recruited teachers at University receive a one year training about the use of digital devices throughout the teaching process. The other instructors who lack some competencies about the use of digital tools, received voluntary training during the pandemic and the post pandemic eras to get engaged successfully through online teaching.

For teaching English as a foreign language at Algerian universities, the curriculum includes fundamental modules which are taught onsite including linguistics, sociolinguistics, neurolinguistics, phonetics, methodology, grammar, written expression, oral expression, psychopedagogy, literature, culture and civilization and ICTs. In addition, transversal modules are taught online including translation, cognitive psychology, French language, social and cultural sciences and modern education.

Besides, the integration of blended learning within education can have several effects on the academic achievements of EFL students. It allows them to learn at their own pace by relying on themselves, they can get access to unlimited set of information anywhere and anytime through online materials. Hence, these materials can increase their engagement and motivation mainly through gamified learning experiences for instance, applications like Duolingo or Babbel with specific characteristics which provide learners with points and

levels. Hence, these challenges motivate learners to improve their language skills outside classrooms. Also, platforms can be used as gamified learning experiences through quizzes which lead students to earn badges according to their performances and to advance to better levels. Students can solve puzzles, too, to learn EFL through practicing grammar and vocabulary. For educational purposes, gamification can provide learners with an enjoyable learning process and offers them an immediate feedback about their answers. Hence, this method can lead to better learning outcomes.

Among the best today's learning strategies, there are the flipped learning and the micro learning on one hand, flipped learning, is a type of blended learning where students can get access to information at their homes and prepare them for next sessions including homework assignments or handouts. In a flipped classroom, students got engaged with instructional content before coming to class. They come to classrooms to practice activities, to take part of discussions and to solve problems about the main topic. Hence, their teacher has just to guide and support them. This method is usually used in literature and civilisation modules which include wide historical backgrounds full of events, personalities, literary periods, etc. So, here, the teacher acts as a mediator between students and knowledge, he has just to guide, support and evaluate the students' competencies within specific tasks. This learning approach involves the competency-based approach in which the student becomes the centre of his own learning.

On the other hand, micro learning, is a method of learning that delivered information about specific topics via digital media. This data can be shared in the form of short videos that include micro lessons which teach something concrete. It can be used, too, in the forms of a slide show, info graphic or a factsheet. Hence, micro learning method becomes the solution to understand a topic in a five-minutes learning session. By using this method, the student can easily understand the main topic. Hence, even teachers may incorporate both of these approaches to their teaching strategies.

Further, Blended learning can enhance students' digital skills alongside language skills. As it can improve their communication skills through online collaborative discussions and interactive conversations including forums and online platforms where many participants can exchange ideas. Basically, today's modern digital world pushes students to use a variety of digital devices through their virtual learning. More than that, Algerian university educators use Moodle, an e-learning interactive pedagogical platform, to assess their

students' digital tasks through quizzes, tests, activities and assignments about the delivered lectures onsite.

Besides, this platform holds even different lectures about all modules taught online and onsite to make them accessible for all students who missed some sessions. Hence, this platform offers students to interact and communicate online with their teachers, to get access to different lectures displayed in the forms of texts, videos or power points any time and anywhere and to collaborate with their peers to perform group works and projects as it offers teachers to assess and evaluate their students and offers them constructive feedback from their homes without moving outside. At the beginning, there was only a short percentage of teachers and students who were supporting blended learning but nowadays this method becomes excessively used at Algerian universities.

### **Online Assessment through Holistic and Analytical Rubrics**

There is a good strategy related to the realm of online assessment where teachers use rubrics with certain criteria to discern performances of different qualities among students of different levels. This system enables students to know how their works will be rated and empowers them to recognize areas of weakness through their works. Besides, it is a good strategy that helps students to pay more attention to their learning process. There are two types of rubrics, holistic and analytical. On one hand, the holistic rubric assesses the level of proficiency through various tasks, such as writing, reading or presenting based on the overall quality of performance. The rubric is presented in a hierarchical structure with several levels across the side and each level is accompanied with a set of descriptors. On the other hand, the analytical rubric exhibits the hierarchical arrangement of levels along the top axis, while the descriptors are displayed along the side axis. As a result, each level is assigned a range of possible point values.

Excellent 90 – 100	Ideas are well explained, highly coherent writing and no grammatical errors.
Good 80 – 89	Ideas are explained, coherent writing, few grammatical errors.

Satisfactory 70 – 79	Ideas are partially explained, somewhat coherent writing, many grammatical errors.
Needs work 0 – 60	Ideas are not clearly explained, incoherent writing, several grammatical errors.

Figure. 1. The holistic rubric used by the teacher to evaluate the students' writing skills.

	Excellent (9 – 10)	Good (7 – 8)	Satisfactory (5 – 6)	Needs improvement (0 – 4)
Ideas explanation	Ideas are well explained	Ideas are explained	Ideas are partially explained	Little explanation of ideas
Coherency	Highly coherent writing	Coherent writing	Somewhat coherent writing	Lacks coherency
Grammar	Few errors	Some errors	Many errors	Several errors that hurt understanding

Figure. 2. The analytical rubric used by the teacher to evaluate the students' writing skills.

### **The Formative and Summative Assessment Types Used through both Onsite and Online Education**

There are two types of assessments that are used through blended learning, the formative and the summative assessment methods which help to evaluate students' learning. They provide insights about students' knowledge, skills and performances. On one hand, formative assessment takes place throughout the instructional process. It provides immediate feedback for students to correct themselves and to improve their levels. Besides, it helps the teacher to adjust his/her teaching strategies to better meet his/her students' needs. It can be done in diverse forms including quizzes, classroom discussions and homework assignments. On the other hand, summative assessment evaluates what students have learned at the end of a specific course or training where students receive a certificate or a new grade for their overall performance. It mainly happens by the end of academic

year or a semester. This type of assessment can be done through final exams and tests. Accordingly, both of these methods of evaluation play crucial roles in the educational system, through evaluating students' learning and helping students to measure their progress and achievements. To sum up, the two types of assessment are used in both onsite teaching and online instruction to provide a comprehensive view of students' learning and progress.

### **Innovative Teaching Methods through Digital Education**

There are also some innovative methods that have been emerged through digital education, to enhance students' learning and improve their language skills. Among them :

The MOOCs or Massive Open Online Courses : are models which deliver learning content by teachers. This content includes lectures with activities and it is free and accessible to any person who got interested to, whether being a student, a researcher, a teacher or anyone. These models can provide some interactive courses with user forums or social media discussions to support social interactions among students and teachers. Besides, these MOOCs can provide, too, immediate feedback to quizzes which push students to evaluate their learning and correct quickly their errors.

There is, also, an online learning platform created by international universities that provides some online trainings with certificates by the end including, Coursera.

There are some other free online comprehensive constructive learning platforms as Edunext and Edx which provide free trainings for students or any one who got interested to through free registration but without certificates.

In addition, there are other paid learning platforms which provide lectures about specific topics like : Udemy, Skillshare and MCourser.

And there is an other free online certified platform, Mindluster, which provides learners with many online courses and MOOCs.

Hence, these innovative teaching platforms aim to enhance students and learners engagement and retention of information, involved to different learning styles. Accordingly, these platforms help students to become independent learners who rely on themselves to learn English as a foreign language and to take responsibility about their own learning.

## **The Shift from Teacher-Centred-Approach to Student-Centred-Approach**

Earlier, teachers were dedicating significant time to transfer information to students since students were focusing a lot on the role of the teacher as the only source of information with textbooks. In this vein, they used to determine their teaching's outcomes by focusing on their students' needs. Nowadays, with the introduction of technological devices within education, students become like active agents able to get access to unlimited set of information displayed through several formats online. Here, the student becomes the centre of his/her own learning able to improve his/her own competencies. In this context, the teacher acts as a mediator who only supports, motivates and evaluates his/her students' competencies within specific tasks.

The teacher has to create opportunities for communication, to motivate his/her students, to establish a welcoming environment where students can feel at ease and confident. He/she has to give them instructions and set activities about the main topic. Indeed, the teacher must take into account the students' needs, identify their proficiency levels in the English language through both weak and stronger points and know more about their learning outcomes. He/she should by the end provide them with constructive feedback about their performances. Hence, according to these criteria, students are grouped. In this sense, students progress at their own rate and they should concentrate on just areas which lack competencies. Learning EFL depends, too, on motivation as an important key to progress. Today, students from Algerian universities preferred collaborative learning whether in pairs or in groups, they rely on communication to develop their language skills. They create clubs, organise workshops, perform plays, write assignments and book reports as a way to usually practice their English. They found that this method is fruitful and effective. Hence, these activities help the teacher to measure his/her students' achievements of the targeted outcomes.

### **The Communicative Approach**

In this context, the communicative approach to language learning is characterized by its emphasis on learning language through communication and interaction. According to the scholars Richards and Rogers : « communicative approach in language learning is an approach that is used in learning the second language or foreign language that emphasizes on the improvement of communicative ability » that is « the ability of applying the language principle in order to produce grammatical sentences and understand 'when, where, and to whom' the sentences are used » (Richards and Rogers, 1997)

Littlewood, thoroughly, stresses this idea by claiming : « communicative approach in the language learning pays attention to the language structural aspects and its functional aspects ». « Language structural aspects focus on language form grammatically, while language functional aspects relate to the functions of language form itself. » (Little, 1988) Hence, according to these scholars, communicative approach involves the knowledge about grammatical rules as well as the language functions which include expression of thoughts and feelings, communication, interaction and conveyance of information.

Besides, the American sociolinguist Dell Hymes acknowledged that the concept of the communicative approach includes the knowledge of not just the grammatical rules but also the ability to use language effectively in diverse social contexts. This involves understanding the cultural norms, appropriateness, and pragmatics of language use in addition to the structural aspects of a language. (Hymes, 1972) At its core, the communicative approach aims to teach students to be proficient communicators in practical situations by taking into consideration the linguistic, the social and the cultural aspects of communication.

He added that communicative competence is « the most general term for the speaking and hearing capabilities of a person - competence is understood to be dependent on two things : knowledge and (ability for) use ». (Hymes, 1972, p. 16) In the same context, Savignon pointed out that foreign language communicative competence reveals « the ability to function dynamically in a truly communicative setting adapting to all of the informational elements in the context be they linguistic or non-verbal. » (Savignon, 1972, p. 08-09) Communicative competence is, thus, related to the learners' performances in specific social situations. Essentially, it describes the knowledge and the abilities required for effective communication. Accordingly, the communicative approach aligns with the aim of developing communicative competence in learners.

The communicative competence demonstrates that learners need language knowledge and knowledge of how to use language.

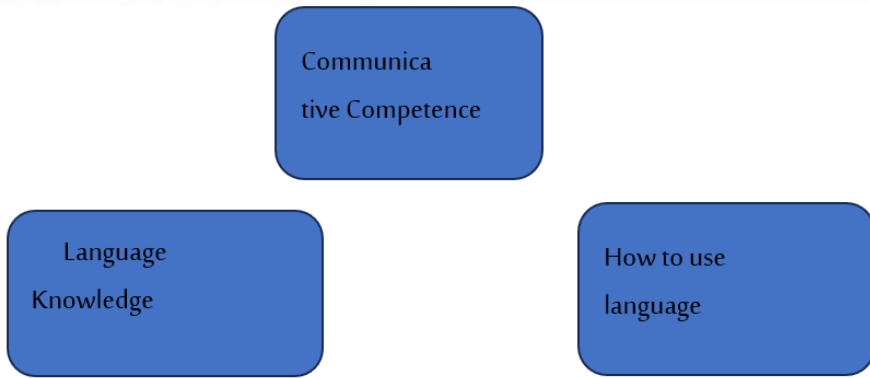


Figure.3. Communicative Competence

The communicative approach, hence, emphasizes on the importance of both language knowledge and the ability to use language effectively in real communication contexts. It recognizes that language learning is not just about learning grammar and vocabulary but also about developing language skills to communicate and interact in meaningful situations. In general, the communicative approach aims to develop communicative competence in learners by providing them with opportunities for significant language use and interaction.

In a nutshell, the communicative approach to language teaching indeed focuses on developing learners' communication skills, such as speaking and listening, rather than just language systems as grammar and vocabulary. It encourages learner-centred learning which makes learners actively participate in communication whether in pairs or groups by using authentic materials to facilitate interactions and make the learning experience more practical. This approach, therefore, aims to prepare students for real-life communication situations.

### **The Competence-based Approach**

The communicative approach has a strong relationship to competence-based approach which makes students integrate easily in different situations. Basically, this approach emphasizes on language use. It aims to equip learners with language skills and competencies to function effectively in real world situations. In this sense, Luisa and Canado demonstrate that the « the ultimate aim of the competency-based model is thus to form flexible and adaptable professionals who can apply competencies to the varied, unforeseeable, and complex situations they will encounter throughout their personal, social and professional lives [...] and who can thus become active and useful citizens

in our democratic society ». (Luisa and Canado, 2013, p. 03) Consequently, these learners, in long term, will become able to decide confidently and to think critically, to manage different jobs and to solve different problems.

In the same context, Nkwetisama and Cameroon sum up the important characteristics of competence based approach in the following points :

1. The competencies are stated in specific and measurable behavioral terms.
2. The contents are based on the learners' goals, i.e. outcomes or competencies.
3. The learners continue learning until mastery is demonstrated.
4. The approach makes use of an unlimited variety of instructional techniques and group work.
5. It centres on what the learner needs to learn, which is the application of basic skills in life skill language context such as listening, speaking, reading and writing.
6. The approach makes extensive use of texts, media, and real life materials adapted to targeted competencies.
7. It provides learners with immediate feedback on assessment performance.
8. The instruction or teaching is paced to the needs of the learners.
9. It gets learners to demonstrate mastery of the specific competency statements or objectives Mapping of the same competency objectives or statements. (Nkwetisama and Camereroon, 2013, p. 530)

Hence, the competence based approach emphasizes on practical skills and measurable outcomes, ensuring that students not only acquire knowledge but can apply it in an effective way.

Absolutely, both concepts, competence based approach and communicative approach prioritize the students' active involvement, engagement and the development of their practical language skills. According to the different views of scholars, today's learning becomes mostly centred on learners who are actively involved in, they are motivated and they act as responsible agents about their education. Accordingly, the two approaches align with students-centred approach to foster an interactive learning

environment which empowers students and make them successful and autonomous in their lives.

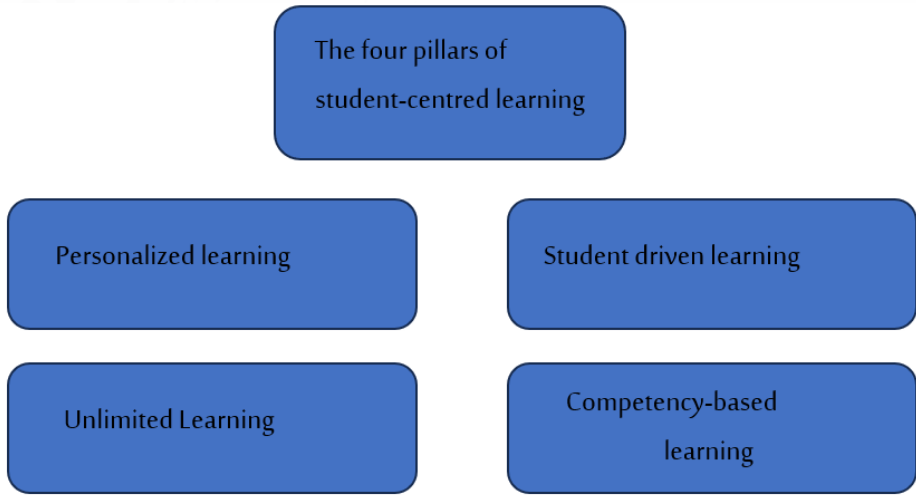


Figure. 4. The Four Pillars of Student-centred Learning.

### **The Impact of Digital Education on Fostering Students' Autonomy and Enhancing their Motivation**

Autonomy refers to : “a multidimensional capacity that will take different forms for different individuals and even for the same individual in different contexts or at different times” (Benson, 2001, p. 47) According to this quotation, the learner’s autonomy is not a stable state but rather a capacity that evolves throughout time. Henceforth, students will develop their autonomy throughout the guidance and encouragements of their teachers to be active, creative, independent and responsible about their own learning. Hence, teachers are incredibly important for their learners’ autonomy. Secondly, students’ autonomy may be developed throughout the peers-collaborative learning which improves students’ communication skills and engage them easily into learning experiences.

Digital education may have a significant impact on students ‘ learning autonomy by promoting students’ independence and self directed learning. There are several ways which boost their motivation.

Personalized learning : digital education allows students to learn independently through getting access to different resources as watching videos, writing reports about specific topics, reading e-books. Of course, they can manage time about their learning and they may focus on only areas which

need extra improvement, hence, they feel autonomous about their learning.

**Immediate feedback :** many online platforms offer learners with immediate feedback about their performances through quizzes or assignments. Hence, this method helps students to check their progress. Accordingly, they feel autonomous about their self-assessing.

**Collaborative learning opportunities :** online platforms can facilitate collaborative learning through discussion provided in forums and group projects.

**Determining goals :** digital education can support students to assess their progress and to determine their learning's outcomes. Besides, the ability to see their achievements can enhance their motivation.

**Flexibility and Accessibility :** distance education makes learning accessible to a large audience at any place and anytime. They feel autonomous to engage easily through their learning process.

**Real world application :** distance education can provide a link between onsite learning to real world contexts through virtual experiences and case studies. This association improves students' motivation by revealing the practical relationship of what they are learning.

To sum up, it is a question of motivation and willing which push students to thrive through digital education in order to foster their learning's autonomy and independence.

### **The Teachers' Roles to Promote the Learning Autonomy**

In order to promote students' autonomy, teachers should perform different important roles as being organisers, facilitators and counsellors.

- As an organiser, the teacher should pick out appropriate activities to their students' levels which best meet their needs and demands. In addition, he/she has to build a positive classroom culture that promotes students' respect to each other, collaboration to each other and to love learning. Moreover, he has to make the content of lectures more interactive to attract students' attention in virtual classes.
- As a facilitator, the teacher has to help students to facilitate their learning and to create a conducive learning setting both in traditional classrooms and through webinars. Besides, the teacher has to enhance students' motivation as a way to overcome the psychological obstacles

that may be faced by them as anxiety and the lack of confidence.

- As a counsellor, the teacher shows students how to choose the best learning strategies in order to achieve efficient learning. He/ she has to provide guidance for their learning and to offer them support and feedback about their learning for improvement.

Teachers play a crucial role in enhancing students' learning to become autonomous learners, able to think critically about specific tasks and to find solutions for these tasks. Also, they become able to assess themselves and their learning. Hence, they will become successful and independent citizens.

### **Material and Methodology**

In order to conduct this research, two questionnaires have been sent via emails to a sample of fifteen EFL teachers and thirty third-year-students from the University Centre of Naama. This study requires the use of quantitative method approach in order to collect data and analyse them.

### **Data Collection**

For the sake of examining the importance of implementing blended learning method within EFL learning process at the U.C.N. mainly after the disappearance of the pandemic period, quantitative data had been collected from several English foreign language teachers and students as an attempt to reveal their opinions concerning distance education., the methods used for online teaching and assessing, the difficulties faced by both teachers and students through distance education as well as scrutinizing teachers and students' attitudes about the impact of digital education in fostering students' learning autonomy and enhancing their motivation.

**Part One :** this section describes background information about the respondents teachers, mainly gender and teaching experience. The findings indicate that 85% of the respondents were females while 15% of respondents are males. This implied that both males and females are involved in the study. It is noticed too, that most respondents that are involved in the study had an experience of less than five years.

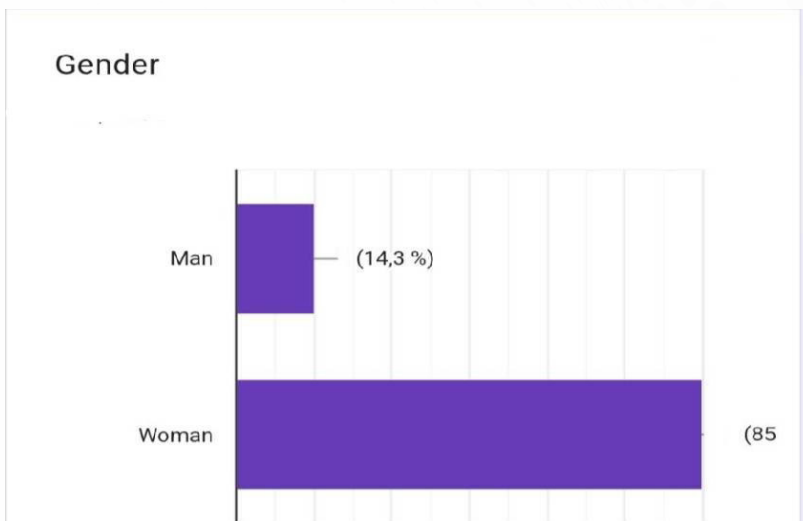


Figure.5. Background Information : Gender Rate

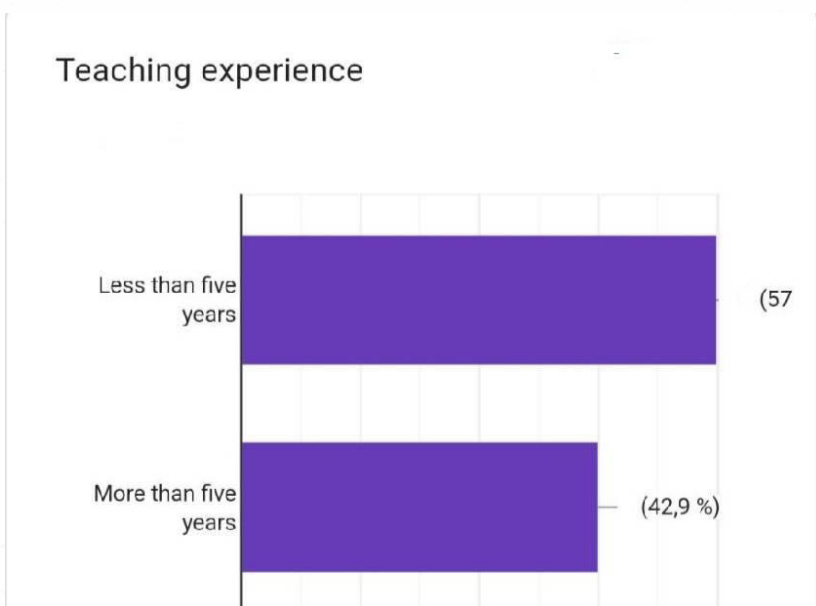


Figure. 6. Teaching Experience

**Part Two :** this section concerns the tools that are used through distance education, the majority of respondents use Moodle in order to share online lectures with students, others used Teams and a minority of them used whether Facebook or Zoom platform.

What are the ICTs tools that you may use through remote teaching?

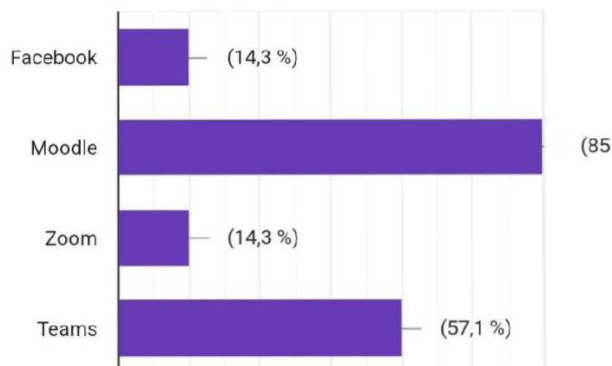


Figure. 7. ICT Tools Used through Remote Teaching

**Part Three :** within the diagram below, it is mentioned the assessment measures that the respondents used through online education. All of them use essay questions. A group of respondents rely on online quizzes and the other minority differ between game type activities, online interviews and forum posts. Hence, the majority of these evaluation measures are used within Moodle platform.

How do you evaluate students online?

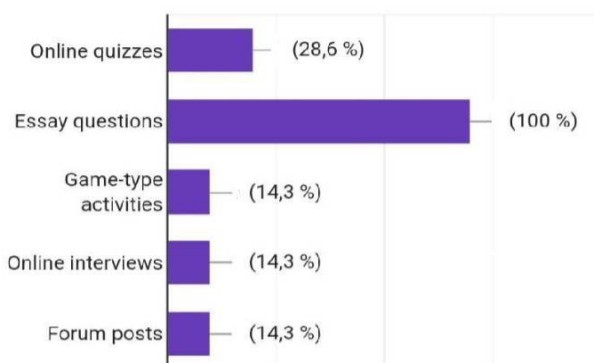


Figure. 8. The Assessment Measures through Online Education

The second questionnaire is administrated to third year students from the English department at the university centre of Naama to scrutinize their attitudes towards the use of e-learning. As it is demonstrated in the diagrams below, most of students prefer the traditional face to face teaching rather than distance teaching because they found the learning system is difficult to handle.

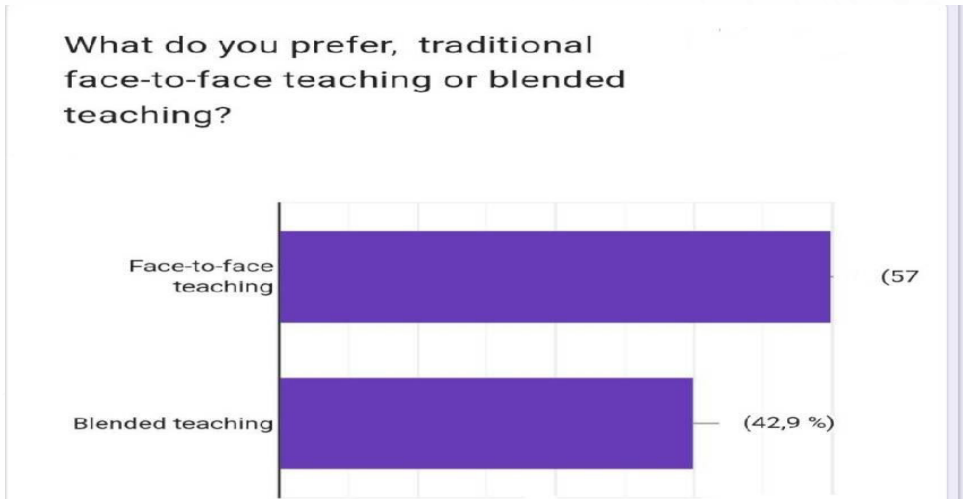


Figure.9. Face to Face Teaching and Blended Teaching.

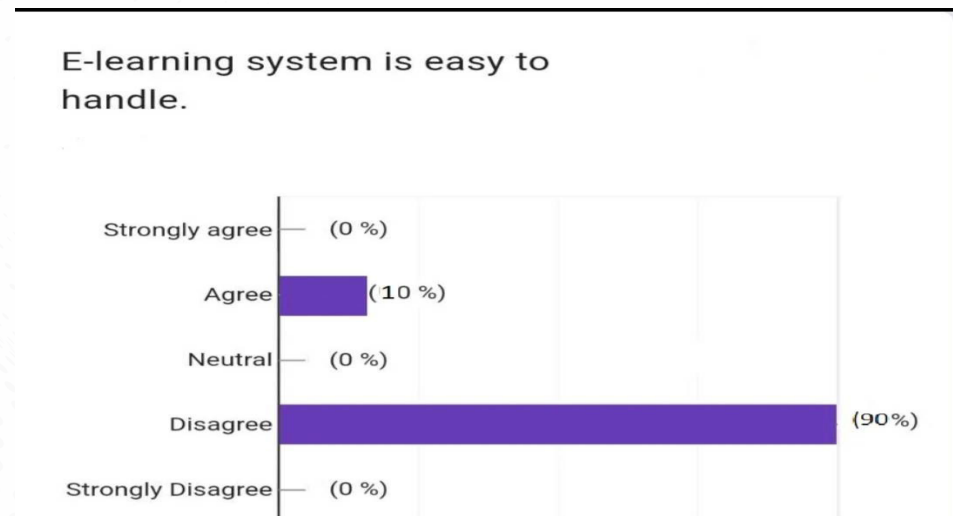


Figure. 10. The Use of E-learning System by Students.

Besides, it is demonstrated in the figure 11, that the majority of teachers motivate their students to be autonomous and responsible learners.

Do your teachers motivate you to be an autonomous learner?

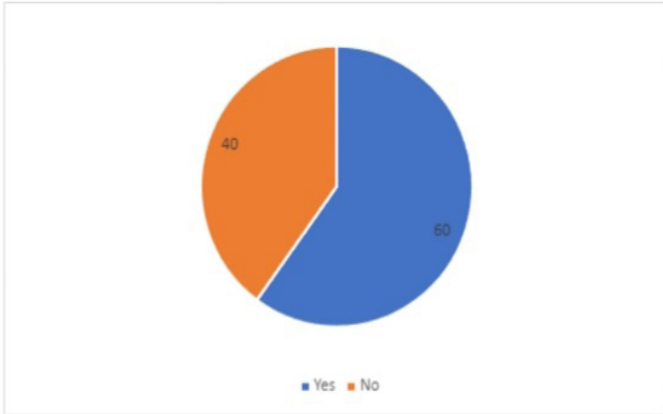


Figure. 11. This Diagram Shows that Teachers Enhance the Student to be an Autonomous Learner.

In addition, figure 12, represents 75% of learners who describe themselves as autonomous learners in front of 25% who depend on their teachers through their learning process.

Do you describe yourself as an autonomous learner?

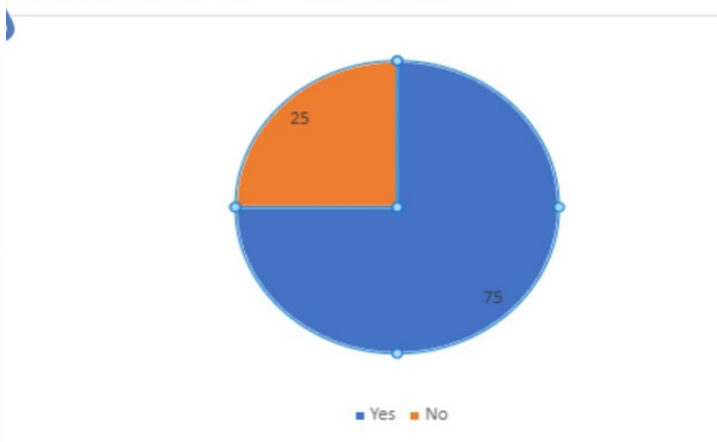


Figure. 12. This diagram demonstrates the rate of students who describe themselves as autonomous learners

Does E-learning foster learners autonomy?

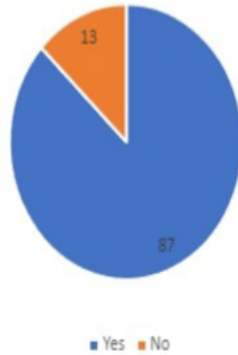


Figure. 13. This diagram shows the Rate of E-learning Platform which Fosters Autonomy.

What aspects of autonomy does Elearning improve?



Figure. 14. This Diagram Displays the Aspects of Autonomy that E-learning can Improve.

Figure 13 shows that 87% of participants agreed that e-learning platform fosters their learning autonomy and 13% disagreed.

Figure 14 demonstrates that 40% of participants asserted that e-learning platform can boost students' motivation to learn. An other 40% of participants acknowledged that e-learning platform helps students to solve problems. And only 20% of participants said that e-learning platform can help students to take decision about specific tasks.

## **Data Analysis**

The obtained results from the collected data reveal that the majority of teachers found that implementing blended approach is convenient and they are trying to ensure the quality of the teaching process despite some difficulties faced by both perspectives. Thoroughly, it brought significant results into the educational system mainly at the level of Naama university centre, by engaging students to learn in different instructional settings, innovating and refreshing their learning contents as a way to improve their motivation and to foster their autonomy towards this new learning system, enhancing their learning outcomes and extending their digital skills. Hence, a detailed analysis of the gathered findings is displayed in the following section.

## **Findings and Interpretation**

The majority of English foreign language teachers and students believed that among the difficulties that have been faced by them through online classes are :

- Feeble students' access to online hosted classes through zoom, teams or google meet platforms. They are poorly motivated about attending webinars where they lose focus and sometimes they did it intentionally by having access at the same time to other social applications including Facebook, instagram, tictoc, ..etc. Hence, teachers failed to maintain their students' full engagement.
- Poor internet connectivity issue is a noticeable challenging factor which affects negatively the online teaching and learning experiences.
- Adapting to several platforms and online teaching tools can be time consuming and thus, challenging factor for some teachers and students.
- Involve students into meaningful interactions is more difficult in virtual settings compared to classrooms.
- Students' lack of motivation, lack of seriousness and reluctance towards online lectures.
- It is difficult for teachers to prevent their students from cheating through online assessment exams.
- The non-availability of technical devices at the level of the English department.

Though blended learning becomes a fruitful pedagogical method but there are some teachers who are still facing some challenges through their remote teaching. Hence, all institutions should be aware of these challenges, they have to work in order to address them all to ensure successful online learning and teaching experiences. Ultimately, teachers should support students' learning and motivate them be active learners, autonomous, independent and responsible about their own learning. They become, hence, eligible to take decisions and to solve problems about different situations.

## **Conclusion**

During the pandemic era, the educational system in Algeria seemed not ready for the sudden shift towards online teaching. With the evolution of the pandemic, several alternative teaching methods had been emerged through distance education to save the situation. In this respect, remote teaching helped students to get access to their lectures at any time and gradually it brought about effective results for students, regardless some problems that had been faced by others. After the pandemic, blended learning had been integrated within education. It, thus, succeeded to enhance the teaching and learning processes by giving students opportunities to participate in real-time discussions and having access to a number of online courses assigned by educators. More than that, the use of ICT tools provides a connected teaching that links teachers to their students and to professional content, resources, and a system that helps them to improve their instruction and digital skills. In this respect, teachers can organize projects or arrange tests and activities for their students. They can monitor their progress and address areas that need extra explanation or additional practice. With the usual training on online academic platforms, students become more engaged and motivated and, at the same time, independent, autonomous, and responsible about their own learning. In this context, they become eligible to take decisions, think creatively, and solve problems that they may face through their learning. Therefore, both traditional and modern online instruction fulfill the needs of students. The only thing that students should consider is being well motivated and confident about their own learning to achieve better outcomes.

## **References :**

- Ben Abida, Salima. Towards Enhancing E- learning : Using Digital Literacy, Youtube, and Facebook, to Encourage EFL Students' Learning Autonomy. *Revue International des Sciences de Langage, De Didactique et de Littérature*, 2 (1). 2021.
- Benson, P. *Teaching and Researching : Autonomy in Language Learning*.

- London : Longman. 2001.
- Driscoll, M. Blended Learning : Let's Get Beyond the Hype. IBM Global Services. 2003.
  - Garrison, D. R., & Vaughan, N. Blended Learning in Higher Education. San Francisco, CA : Jossey-Bass. 2008
  - Graham, C.R., Henrie, C.R., & Gibbons, A.S. Developing Models and Theories for Blended Learning Research, In A. Picciano, C. Dzuban, and C. Graham (Eds.). Blended Learning : Research Perspectives, vol. 02. NY : Routledge. 2014
  - Hymes, D. 'On Communicative Competence'. In J. B. Pride and J. Holmes, eds. Sociolinguistics. Harmondsworth, England : Penguin Books. 1972.
  - Irmawati, Noer. D. Communication Approach : An Alternative Method Used in Improving Students' Academic Reading Achievement. English Language Teaching, 5 (7). 2012.
  - Little, W. Communicative Language Teaching : An Introduction. Cambridge : Cambridge University Press. 1988.
  - Luisa, M, & Canado, P. Introduction and Overview. Competency-based Language Teaching in Higher Education. London : Springer. 2013
  - Mataram, Muhammad. Promoting Students' Autonomy through Online Learning Media in EFL Class. International Journal of Higher Education, 9 (4). 2020
  - McGee, P, & Reis. A. Blended Course Design : A Synthesis of Best Practices. Journal of Asynchronous Learning Networks, 16 (4). 2012.
  - Nkwetisama, M.C, & Camerroom, M. The Comptency-Based Approach to English Language Education and the Walls between the Classroom and Society in Cameroon : Pulling Down the Walls. Theory and Practice in Language Studies, 2 (3). 2012.
  - Pratiwi, D. I., & Waluyo, B. Autonomous Learning and the Use of Digital Technologies in Online English Classrooms in Higher Education. Contemporary Educational Technology, 15 (2). 2023
  - Richards, Jack C., and Rogers, Theodore A. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge : Cambridge University Press. 1997
  - Roberts, John. T. The Communicative Approach to Language Teaching : The King is Dead ! Long Live the King !. International Journal of English Studies, 4 (1). 2004
  - Saliba, J. L. Fundamentals of Blended Learning. Western Sydney University Press, Australia. 2013
  - Savignon, A. J. Communicative Competence : An Experiment in Foreign Language Teaching. Philadelphia P. A. Centre for Curriculum Development. 1972.

# Investigating EFL Students' Attitudes towards the Use of Electronic Dictionaries for Vocabulary Learning

Dr. Ouided Sellam

Badji Mokhtar University – Annaba, Algeria

sellamwided@hotmail.fr

## Abstract

This study investigates EFL students' attitudes toward using electronic dictionaries as a pedagogical learning tool for vocabulary learning. We aim to adopt a quantitative research tool that includes a questionnaire conducted with two groups of first-year university students. The findings of this study reveal that EFL students have a positive take on using electronic dictionaries as they find them extremely useful and essential for learning vocabulary and its extension.

**Keywords:** EFL Students; Electronic Dictionaries; Linguistic repertoire; Pedagogical learning tool; Vocabulary Learning

## المخلص

تهدف هذه الدراسة الى فحص سلوك متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية تجاه استعمال القواميس الالكترونية كأدوات بيداغوجية تعليمية لتعلم المفردات. تم استعمال المنهج الكمي عبر استخدام الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات من فوجين لطلاب سنة اولى جامعي. كشفت نتائج البحث بعد انّ المتعلمين يملكون سلوكا ايجابيا تجاه استعمال القواميس الالكترونية، كما يجدون أنّها جد مفيدة ومهمة في تعلم مفردات اللغة وملحقاته

**الكلمات مفتاحية:** طلبة اللغة الإنجليزية كلغة اجنبية، القواميس الالكترونية، الذخيرة اللغوية، أداة بيداغوجية تعليمية، تعلم المفردات

## Introduction

As a universal language, English has gained a prominent role in almost all areas of life, such as international communication, business, politics, intercultural exchanges, academia, etc. Learning this global language has made it crystal clear for learners that vocabulary learning is central to

language learning. To communicate effectively and reach fluency in English, they have to enrich their linguistic repertoire, which can be done through various selections. The use of dictionaries is one of them. Most learners of English as a foreign language (EFL) tend to consult and rely on dictionaries in the early stages of language learning. This reference tool is an excellent aid for them as it has proven its efficacy in learning lexical items. However, the emergence of electronic dictionaries (EDs), resulting from the rise of computer technology, has impacted the dictionary scene tremendously, causing changes in learners' preferences and patterns of use. In the educational setting, mainly Algerian EFL learners were observed to have a certain attachment towards this new reference tool as they have made it a friendly companion that guides them throughout their vocabulary learning journey. This practice is seen in their different uses of the various kinds of EDs, such as online dictionaries, personal computer (PC) dictionaries, pocket electronic dictionaries (PEDs), mobile dictionaries, and so on. Inside the Algerian classrooms, first-year students at Badji Mokhtar University- Annaba (Algeria) are seen to be mainly using mobile applications and online dictionaries, especially in modules like Anglo-Saxon, linguistics, and literature. In the meantime, lexicographers are more interested in the users' perspective as they seek to know who uses which dictionary and for what purpose.

## **1. Literature Review**

### **1.1. Vocabulary Learning in English as a Foreign Language**

It is undeniable that English has become a universal language. Nowadays, it is used as the national language of many countries worldwide. Even in the ones where it is not a national language, it is a second or foreign language. In the Algerian context, English is used as a foreign language, i.e. it is only learnt inside classrooms but not outdoors since the outside environment is far from supportive. Like the rest of the world, Algeria had to comply with the situation in which English is a dominant language in almost all areas of life by enrolling in English learning classes in the national educational program. Subsequently, EFL learners have taken up the mission of learning this international language. Yet, to achieve this, and just like any other language, EFL learners have to face the obstacle of vocabulary, which constitutes a significant part of language learning and represents, for many scholars, the key source of information that creates students' background knowledge. A large vocabulary means good oral and written command of the language.

Vocabulary learning is an indispensable process for EFL learners to acquire proficiency and competence in the target language. The power of words facilitates fluent speech and effective writing. It substantiates both learners' acquisition of knowledge and production of knowledge. In addition, it enriches learners' integrated language skills, such as listening, speaking, reading and writing. Researchers agree with two main focuses in vocabulary learning: Vocabulary improvements are attained through explicit vocabulary instruction (intentional learning) and via exposure to context (incidental learning) (Shahrzad & Derakhshan, 2011; Hulstijn, 2001; Nation, 2001).

Incidental vocabulary learning is when language learners indirectly learn new words throughout their exposure, whether inside or outside the classroom. Many researchers agreed that this type of learning is an effective way to learn vocabulary from context (Day, Omura, & Hiramatsu, 1991; Jenkins, Stein, & Wysocki, 1984). One feature of it is that it encourages students to do extensive reading, as it puts them in a rich input environment in which they will encounter new words and decipher them to understand their meaning using contextual clues. O'Harra (as cited in Ahmad, 2012, p.72) further explains this: "When we read new words in a written context, one or two nearby words may explain the meaning of new words, or sometimes the paragraph may tell us what the new words mean." Incidental learning is not exclusive only to reading. It can also occur during listening, for instance, listening to audiobooks or teachers as they are explaining the lesson out loud. In this case, students will infer the meaning of words from the context. In addition, incidental vocabulary is advantageous because it promotes guessing, which sharpens the cognitive process of the learners. This one allows for deeper mental processing and better retention. Another thing is that it does not only provide the meaning of words to the learners and more information on how a particular word is used in a text (grammatical pattern) alongside the words that accompany it (collocation), ultimately providing what we refer to as word knowledge.

Intentional vocabulary learning, however, is more of a conscious, direct, and deliberate approach to vocabulary learning. According to Hulstijn (2006, as cited in Alemi & Tayebi, 2011, p.83) "Intentional learning refers to the learning mode in which participants are informed, before their engagement in a learning task, that they will be tested afterwards on their retention of a particular type of information." Unlike incidental learning, where students are passive learners, intentional learning students are more active. They will be engaged deliberately in learning activities and taught specific language

items through synonyms, antonyms, multiple-choice, scrambled words, etc. Intentional vocabulary is more appropriate to students with an intermediate level than incidental learning that requires high proficiency level learners. This is one disadvantage of incidental learning. Schmitt (2000) further elaborates on this, claiming that this kind of learning is time-consuming and too laborious. He then adds that focusing the attention directly on the target vocabulary will give learners the greatest chance for vocabulary acquisition. He emphasizes this by saying, “The more one manipulates, thinks about, and uses mental information, the more likely it is that one will retain that information” (Schmitt 2000, p.121).

### **1.1.1. Vocabulary Knowledge and the Four Language Skills**

Reading, in essence, is a form of language processing. It involves a complex cognitive process of decoding symbols to arrive at meaning. Deciphering and understanding the text we intend to read is what we refer to as reading comprehension. Reading is highly connected with vocabulary knowledge. Without sufficient word knowledge, a learner cannot comprehend the text, nor is he able to read it. Nation (2001) notes that readers must know at least 97% of the vocabulary in a text to grasp it adequately. This means that the comprehension of a particular text depends entirely on the amount of words that the learner knows in that specific text.

For effective communication, speech recognition or perception, or “listening”, is highly important and goes hand in hand with speaking skills. When we listen to somebody, we are not just receiving and decoding the words being uttered but also integrating them with the data in our minds. In the EFL context, while speaking, reading, and writing skills are given equal and direct instructional attention, the listening skill, however, is often ignored by EFL teachers, and it is expected of the students to learn it through unconscious assimilation and without any help (Mendelsohn, as cited in Oxford, 1993). Similarly, this disregard for listening skills further extends as there is a considerable lack of empirical evidence concerning how vocabulary knowledge contributes to listening comprehension. In his attempt to shed more light on this matter, Stæhr (2008) conducted a study in which he investigated the impact of vocabulary breadth (size) and depth (word knowledge) on listening comprehension. The results have shown a strong association between vocabulary knowledge and listening comprehension. The evidence suggested that learners must have a lexical coverage of 98% and a vocabulary size of at least 5000-word families to cope with spoken texts effectively. Thus, it can be concluded that vocabulary knowledge significantly

contributes to successful listening.

Regarding speaking skills, it is assumed that the ability to speak fluently is highly tied to a large linguistic repertoire. Researchers have found that vocabulary helps students a lot with language production. Hubbard (1983) notes that the more words a learner knows, the more effectively he/she will express the exact meaning he/she wants. Based on this view, learners need to know many word meanings to communicate effectively. In this manner, vocabulary is used to determine students' proficiency based on oral communication. In other words, vocabulary is an important component in assessing how effectively a learner can communicate. Hence, learners have to overcome the lack of vocabulary knowledge to communicate effectively.

Vocabulary and writing are often reported to be intertwined. This comes as no surprise. Being able to write successfully depends largely on vocabulary knowledge. According to Fletcher (1993), "A rich vocabulary allows a writer to get a richness of thought onto paper. However, the writer's real pleasure comes not from using an exotic word but from using the right word". Learners with rich vocabulary knowledge, as opposed to those with limited vocabulary knowledge, have at their disposal an abundance of words to choose from when conducting a piece of writing. This creates a good reading script and makes a whole difference between good and poor writing skills.

### **1.1.2. Vocabulary Learning in EFL Context**

The learning of vocabulary constitutes a significant challenge for EFL learners during the process of language learning. Students often complain about vocabulary retention simply because of the long lists of words they have to store in their long-term memory (Oxford, 1990, p.39). This impedes them from reaching language proficiency and successful communication. Vocabulary constitutes a considerable problem for EFL students since it tremendously affects their production and receptive skills. For this reason, vocabulary learning strategies had to be adopted as they help enhance vocabulary retention.

### **1.1.3. Vocabulary Learning Strategies**

O'Malley and Chamot (1990, p.1) state vocabulary learning strategies are "special thoughts or behaviours that individuals use to comprehend, learn or retain information." As for Takač (2008, p.52), they are "specific strategies utilized in the isolated task of learning vocabulary in the target language". Therefore, one can say that vocabulary learning strategies are certain

behaviours or particular thoughts that learners adopt to understand the input, retain it, and finally learn it. Schmitt (1997) suggested a list of 31 vocabulary learning strategies divided into five main categories: Determination strategies, social strategies, memory strategies, cognitive strategies, and metacognitive strategies.

Determination Strategies refer to the strategies the learner employs on his own without resorting to using any external source. This means that the learner will discover the meaning of new words without using the experience/help of another person. Examples of these strategies include guessing from context, using the dictionary, analyzing word parts...etc.

The mission of social strategies is discovering the meaning of new words that learners may resort to using social strategies, which include using others' experiences. It refers to those strategies that require the learner to be in various forms of contact with other individuals, such as teachers or classmates, for learning purposes. Unlike determination strategies, learners will not be alone when dealing with unknown words.

Memory Strategies are also known as word mnemonics as they involve matching the target word with "some previously learned knowledge, using some form of imagery, or grouping" (Nation 2001, p. 135). Examples of memory strategies include connecting the word to an earlier personal experience, using keyword form, connecting the word to its synonyms and antonyms, etc. Another type of mnemonic strategy involves using physical action while learning, as it has been proven to facilitate the recall of languages (Saltz & Donnenwerth-Nolan, 1981).

Cognitive Strategies refer to using the mind to solve problems or complete tasks. It helps to increase the learner's approach efficiency towards learning strategies such as repetition, summarizing meaning, guessing meaning from context, and using imagery for memorization. In the reading comprehension area, self-questioning would be one cognitive strategy that students undertake while trying to understand a particular text.

Metacognitive Strategies revolve around metacognition, which is the understanding and awareness of one's mental or cognitive processes. It involves self-awareness and control of one's thoughts. In this sense, students may reflect on their thinking, learning behaviours, style...etc. They can plan their learning, monitor their progress, and evaluate their work. They may also choose their best learning approach as they become more aware of their strengths and weaknesses and, thus, be more responsible for their learning. To

Nation (2001, p. 136), Metacognitive strategies involve “a conscious overview of the learning process and making decisions about planning, monitoring, or evaluating the best ways to study”.

#### **1.1.4. Vocabulary Learning Techniques**

In the quest to enlarge their linguistic repertoire, EFL learners resort to different techniques during the learning process. Whether note-taking or using flashcards, various techniques exist to cope with the challenges imposed by vocabulary. Gairns and Redman (1986) suggested three crucial techniques that learners use to acquire vocabulary items: Asking others, guessing from the context, and using dictionaries.

In the classroom context, learners may, at times, have trouble hearing words or understanding them. In this case, they may ask their teacher (s) to repeat or explain to them the meaning of those unknown words. This technique relies on other individuals' help and experience.

Contextual guessing is the ability to infer the meaning of unfamiliar words using contextual clues. Usually, learners resort to this technique when they come across difficult words and cannot comprehend their meanings due to insufficient vocabulary knowledge. According to Nation (2001), learning vocabulary through contextual guessing is one of the most important vocabulary-learning techniques.

Even though contextual guessing is considered a useful vocabulary-learning technique, it is rarely accurate to guess the meaning of an unknown word. The inferences of learners about the meaning of foreign vocabulary are only sometimes on point. Therefore, Walz (1990) advocates using dictionaries as the primary source of word knowledge. Also, the study of Hayati and Fattahzadh (2006) further reinforces this argument as they recommend that students consult dictionaries about the meaning of unfamiliar words to ensure that their assumptions, based on contextual guessing, are correct. It is imperative to note that dictionaries are widely recognized learning tools which help significantly with learning new words and their usage.

#### **1.2. Electronic Dictionaries for the Learning of Vocabulary in the English Language**

The unstoppable and ever-developing phenomenon of technology has again resulted in the production of a new language-learning tool, namely, EDs. This has considerably impacted the dictionary scene, causing EFL learners to change their ways of using dictionaries, resulting in a shift from

printed/paper-based dictionaries (PDs) to EDs, drastically affecting vocabulary learning.

### **1.2.1. Electronic Dictionaries**

There is no question that dictionaries are one of the most important sources of information. This one supplies learners with valuable knowledge about all aspects of language. In the EFL context, the supporting role of dictionaries is emphasized a lot by researchers. For Fan (2000), a dictionary is not just a classroom resource but also an object of life-long use. Li (1998) also recognizes the importance of dictionaries, claiming that they are among the most popular and prevalent language-related books since they play an essential role not only in the acquisition of native languages but also in learning foreign languages. Wright (1998) highlights the position of this learning tool, saying that it is one of the most available, most widely used and cheapest learning resources. Furthermore, Nakamura (2000) considers it a source of information that supplies language learners with vocabulary knowledge (meaning, pronunciation, parts of speech, collocation and structure, etymology and register). Nation (2001, p.283) argues that its function does not stop at providing learners with the necessary vocabulary knowledge but extends to helping them comprehend and produce written materials.

With the ever-evolving technology, the dictionary scene has seen some changes. One of those is the introduction of EDs. In the late 1950s and early 1960s, EDs were known as “machine- readable dictionaries” back when the main focus was on computer technology and how to make use of it in the making of dictionaries (Logan 1991, p.353). We can point out a couple of things about EDs. First, the data of EDs, unlike PDs, is stored in a digital form and accessed virtually, hence, the name “electronic”. Second, it is a dictionary; like all dictionaries, they provide information about language vocabulary. That being said, EDs have become increasingly popular in the EFL context (Boonmoh, 2010; Nesi, 2002). The wide range of benefits EDs offer EFL students is far too great to ignore. For instance, Laufer and Hill (2000) point out that the speed of look-ups and ease of access are two main features of EDs that motivate and encourage students to use them more frequently. Undoubtedly, EDs call for a new era of research tools to improve learners’ language learning abilities.

### **1.2.2. Features of Electronic Dictionaries**

Due to digitalization, the dictionary scene moved up a notch with the introduction of the EDs, offering many new features for its users to help them with their language learning. Audio pronunciation is one feature that

stands out from the rest. It is beneficial for EFL learners as they can hear how native speakers pronounce words in different varieties of language, such as the American or British English accents. Voice records are quite a handful since users can hear their pronunciation of words and compare it with native speakers. Another important key feature is the search engine. Unlike paper-based dictionaries, in which users waste so much time flipping over pages following a linear alphabetical order to reach their wanted words, EDs' search engine is a lot faster and much easier to use. In this case, writing down the word in the search box is all the users need to find their words.

Moreover, sometimes the users might use inflected words or even not recall how to spell the words correctly, and this is where the search engine steps in thanks to its algorithmic process, providing not only the intended words or expressions users are looking for but also other possible forms of words including idioms, phrases, and expressions. Here, the terminology of "lemmatization" and "stemming" is introduced. Furthermore, EDs interface is now user-friendly, offering helpful commands such as hyperlinks, translators, grammar reference sections, and verb conjugators/tables. All this is achievable thanks to the immense storage capacity of EDs. Lastly, handwriting recognition is one of the handiest features EDs offer users. The latter considers what the user is writing and displays a list of words that match the user's input.

### **1.2.3. Electronic Dictionaries as Vocabulary Learning Tools**

EDs have become the embodiment of convenience in the eyes of EFL learners. They did not pique learners' interest out of nothing but a series of advantageous factors. Humans are impatient and do not like waiting, so we choose the easy way out. Similarly, EDs are an escape route for learners to find speed and ease of access without going through pages and pages to find their target words. The quick search functionality is of paramount importance to EFL learners. Research has shown that speed of reference is attractive to learners because it reduces stress anxiety and less time consumption, allowing students to focus more on their learning (Yonally & Gilfert, 1995).

Consequently, when learners are not stressed, they become motivated and start enjoying the learning process, and thus, vocabulary acquisition finds its way through (Al-Jarf, 2007). He also pointed out that for those students who enjoyed the process, their vocabulary retention was at its highest gains. However, not all researchers agree on this point. For instance, Sharpe (1995) points out a disadvantage of EDs, arguing that the search speed is a double-edged sword as the look-up process of words is extremely short, resulting in

shallow information processing and, thus, affecting vocabulary retention. Nesi (2000) adds, “There is a possibility that the most easily extracted information may require the least thought and be soonest forgotten”. Yet, in the Iranian EFL context, a study was conducted by Zarei and Gujjar (2012) examining the efficiency of both PDs and EDs on vocabulary learning. Results have shown the contribution of EDs was significantly better than PDs.

Moreover, a comparative investigation was conducted in the Algerian context to see the effects of CD-ROMs and PDs on reading comprehension and vocabulary retention. Findings have revealed that PDs look-up fosters better vocabulary recall than CD-ROMs. However, it was concluded they are practical and motivating aids to reading comprehension. (Chaker, 2015).

Nonetheless, EDs promote fluency through multiple helpful features, such as a multimedia interface, in which visual and audio aids facilitate students’ learning. This is a considerable advantage to learners as they can hear the correct pronunciation of native speakers. Visual aids help activate learners’ cognitive process, allowing for mental images (representation) of words, which subsequently enhance text comprehension and vocabulary retention. Lastly, the emergence of EDs is only a few years back, so more research in this field needs to be done. In the Algerian context, most of the conducted studies are about teachers’ and students’ perspectives towards the use of EDs.

#### **1.2.4 Electronic Dictionaries in the Algerian Context**

Since the emergence of EDs is a recent phenomenon due to the rise of computer technology, research in this study area is just debuting, and much is yet to be explored. In the Algerian context, just a handful of studies have investigated this new kind of dictionaries. Chaker (2015), in his doctoral dissertation, conducted a study in which he compared the effects of using CD-ROM dictionaries to PD ones on EFL students’ reading comprehension and vocabulary retention. It was concluded that EDs would be effective and motivating aids to reading comprehension but could be detrimental to vocabulary retention. As for Khalfaoui (2016), in her master’s thesis, she investigated EFL teachers’ and students’ attitudes towards using EDs and their role in enhancing the learners’ vocabulary. It was revealed that both EFL teachers and students share positive attitudes towards using EDs to develop vocabulary knowledge. Lastly, the aforementioned studies are just honourable mentions, but it does not mean, in any sense, that the Algerian context is only restricted to those.

## **2. Research Questions and Hypotheses**

### **2.1. Research Questions**

This study has departed from three main questions:

1. What are the attitudes of first-year Badji Mokhtar University- Annaba (Algeria) students towards using EDs for vocabulary learning purposes?
2. What are the reasons that push EFL learners to favour the use of EDs?
3. To what extent do EFL learners perceive electronic dictionaries as a helpful learning tool?

### **Research Hypotheses**

Following the research questions, it is hypothesized:

1. Algerian EFL learners' inclination towards the use of EDs for the learning of vocabulary may stem from the features that EDs have to offer.
2. Learning vocabulary using EDs may enrich Algerian EFL learners' linguistic repertoire.

## **3. Population and Research Means**

### **3.1. Population**

The participants of this study are first-year students from the English department at Badji Mokhtar University- Annaba, enrolled for the academic year 2019/2020. The representative sample consists of fifty (50) students, males and females, who were selected randomly and asked to fill in the questionnaire. Freshmen students, who are just beginning to open their eyes to the complexity of the English language by constantly getting involved with new words, concepts, and being uniquely exposed to the target language, represent the most struggling level vis-à-vis vocabulary learning. Hence, they resort to numerous strategies that help them cope with unfamiliar words. One of these strategies is the use of different types of dictionaries. For this reason, they constitute the perfect fit that shall help us display EFL students' attitudes towards using electronic dictionaries to learn vocabulary in the Algerian context.

### **3.2. Research Means**

The current study employs a descriptive quantitative research method: a questionnaire. The reasons behind the use of this research tool go back to

the objectives of this research that can only be met through the use of this instrument. Since this research work aims at investigating students' perception of electronic dictionaries for the learning of vocabulary, a descriptive method is required, a large population, and a need for statistical data that can only be taken care of through the use of a questionnaire which leads to reliable results in a short amount of time.

### **3.2.1. Description of the Questionnaire**

The designed students' questionnaire (see Appendix) contains eighteen questions divided into five sections that include different types of questions (yes/no questions, multiple choice questions, open-ended questions). Section one is entitled 'Background Information'. It deals with students' personal and academic backgrounds and includes three questions (Q1-Q2-Q3). Then, section two is labeled 'Vocabulary Learning' and comprises four questions (Q4-Q5-Q6-Q7) and focuses on students' perception of vocabulary learning. Next, section three, called 'The Use of Electronic Dictionaries', comprises five questions (Q8-Q9-Q10-Q11-Q12) and deals with students' perceptions of using electronic dictionaries. After that, section four, called 'Electronic Dictionaries for Vocabulary Learning', consists of five questions (Q13-Q14-Q15-Q16-Q17), focusing on students' perception of using electronic dictionaries for vocabulary learning. Lastly, section five, entitled 'Suggestions', comprises one question (Q18) and seeks further suggestions from the respondents regarding using EDs for vocabulary learning.

## **4. Data Analysis and Interpretation**

Based on the results obtained from the introductory section entitled 'General Information', it is revealed that most students (62%) speak standard English and consider their level good (54%). This indicates that standard English has become commonplace for the respondents since it is their field of study, which requires them to be more engaged with learning the language by putting in more effort regularly. This ultimately leads to progressive improvement in their level of English.

In the second section, devoted to vocabulary, it is pointed out that all students, without exception, agree that learning vocabulary is fundamental and imperative to learning English. Their opinions only varied in terms of the extent of importance that is attributed to vocabulary (58 % voted for "very important" while 42% opted for "important"). Additionally, students appear not to be neglecting the role of grammar in the learning of EFL since the vast majority of the target population (74%) agreed that both vocabulary

and grammar are two aspects of language that share a similar degree of importance and thus, should be given equal attention. Moreover, it is deduced that most students (56%) prefer to extend their vocabulary knowledge using the direct approach. Their use of dictionaries further supports This choice of theirs (56%). This implies that first-year students, who are exposed uniquely to the target language and get involved with new concepts regularly in the classrooms, cannot comprehend complex words through contextual clues only since they lack vocabulary knowledge to begin with. Consequently, their vocabulary learning strategy resides in consulting dictionaries, which explains their inclination towards the direct approach.

In the third section, which goes under the title of “Electronic dictionaries”, the majority of students (52%) consult BDs (English-Arabic/French) on a “usual” basis (58%). This is explained by the lack of vocabulary knowledge, which makes them resort to using BDs, in which they can look up word meanings to be understood whether in their first language ‘Arabic’, or second language “French”. Furthermore, it is noticed that EDs are the most used form of dictionaries (90%). The participants chose to use them mainly because of the advanced features that come with them, i.e. translation (70%) and audio pronunciation (58%). The translation feature allows the participants to switch intermittently between the MT (Algerian dialect) and TL (standard English) to understand words better. Also, it is important to mention that audio pronunciation helps the learners with their vocabulary by pronouncing words correctly, whether in the American or British accent. This would take their speaking skills to new heights and help them build that confidence, motivating them to communicate more. Moving on and as far as the most used type of EDs is concerned, both online dictionaries (50%) and offline dictionaries (50%) stand side by side and share equal use by the target population. This means that online and offline dictionaries have characteristics, and it is up to students to unlock their full potential through effective use. Online dictionaries, for instance, are always up to date and come with an unlimited storage capacity, which renders them a treasure full of knowledge that is very appealing to the learners’ eyes. Yet, to have access to that knowledge, internet availability is required, which is not always the case in Algerian classrooms. Consequently, students may use offline dictionaries that are limited in storage capacity but still manage to cover and bring in a significant load of information that is accessible at any given point in time.

In the fourth section, which is dedicated to the use of EDs for vocabulary learning, all students (100%), without exception, claim that they look up the

meaning of new words using EDs and regard them as extremely useful and of paramount importance to the learning of new words. This positive attitude is due to the wide range of sophisticated features that are brought to the table. Expressly, the respondents in Q14 declare that the reasons behind their use of EDs are primarily because they can use the translation feature (70%) when trying to get a hold of the meaning of new words as well as having the possibility to listen to their pronunciation (58%). Besides the aforementioned reasons, the ease of access to information (52%) and the speed in the look-up of words (52%) are two features that have made EDs very attractive and appealing to the student's eyes. From here, the study's first hypothesis, which states that 'Algerian EFL learners' inclination towards the use of EDs for the learning of vocabulary may stem from the features that EDs have to offer', is confirmed. Moving on to vocabulary retention, most students (54%) tend to remember the words learned from EDs to an average extent. This viewpoint shows promising signs favourable to using EDs on how they impact vocabulary retention and can be further investigated in another study. Nonetheless, the vast majority of the participants (82%) in Q17 declared that the use of EDs is constructive and contributive to the enrichment of their vocabulary knowledge, which confirms the second hypothesis of this research work that argues "learning vocabulary with the use of EDs may enrich Algerian EFL learners' linguistic repertoire".

Finally, the concluding section is concerned with students' suggestions regarding using EDs to learn vocabulary. It appears that while some respondents recommend using EDs because of their sophisticated features, others do not share the same opinion and advocate using PDs instead. This is mainly because they find that PDs have a long-lasting effect when it comes to the retention of words.

To sum up, the whole representative sample considers vocabulary as a crucial component that plays a vital role in learning English (58% regard it as very important, while 42% view it as important). To enrich their linguistic repertoire and overcome their lack of word knowledge, students tend to consult dictionaries (56%). Specifically, EDs seem to be their favourite dictionaries (90%). This bias can be explained through the diverse features that EDs encompass to serve and assist the users in their learning ultimately. Accordingly, students prefer the use of EDs because:

- They offer an exclusive feature, namely "translation" (70%), which helps them transition between their first language (Arabic) and target language (English) faster and more efficiently.

- It proposes a voiced feature (58%) that remarkably aids the learners in sharpening their English accents and speaking skills altogether.
- It helps them extract information easily (52%).
- It provides a search bar that speeds up the look-up process of words (52%).

That is mainly why the respondents assume a strong position vis-à-vis the use of EDs. They declare that when it comes to the learning of new words, the use of EDs helps them enrich their linguistic repertoire to a large extent (82%), which is why it is their optimum choice (100%) as it reveals to be very useful (100%) and very important (100%).

## **5. Pedagogical Implications**

The current research findings have revealed that the respondents' primary mission is to increase their word stocks, and they are highly concerned about it. This comes as no surprise since one of the most significant challenges that low-proficiency language users face during the early stages of language learning is the ordeal of vocabulary. To overcome this obstacle, students appear to be heavily relying on using EDs in an unprecedented manner and show positive attitudes towards this learning tool. This particular use is due to the captivating features that EDs have to offer, such as ease of use, sophisticated searching, multimedia interface, co-references, hyperlinking, audio pronunciation, thesauruses, and translating tools- all of which not only facilitate the learning of vocabulary but also act as crucial motivators for the student in his learning. Consequently, it is suggested that instructors should be aware of their students' interest in using EDs and their benefits for EFL learning. Learners would consistently consult their dictionaries by embracing this new dictionary type and adequately using it in classroom activities instead of restricting it. This would help to keep them engaged and be more responsible for their learning. By doing so, success in the learning of vocabulary will occur.

Proceeding on this track, EFL teachers should strive to improve their expertise regarding the use of EDs, as insufficient knowledge may slow down the process of learning. EFL authorities may also help with that by arranging meetings to discuss the matter or providing workshops for teachers to receive proper training. If such conditions are met, EFL teachers will be acquainted with the parameters, and thus, students will know how to use EDs properly and effectively. Moreover, the EFL instructors should conduct a needs assessment in which essential factors such as the context of learning,

students' levels of proficiency, age, learning and cognitive styles, have to be taken into consideration for the selection of suitable versions of EDs that go in concordance with the level of the audience. Consequently, students will be able to check their EDs inside and outside classrooms and less dependent on their teachers to learn vocabulary. Therefore, this would enhance self-learning and autonomy.

Besides that, EFL learners may improve their ED skills if they partake in classroom activities that involve collaborative tasks. In this manner, those familiar with the varying features of EDs may come to the aid of those less proficient in their use of EDs. Learners will also communicate with their peers while dealing with the given task. This helps form a friendly environment based on cooperation, communication, and collaboration. This will help the learners be more confident, motivated and willing to invest in their vocabulary learning.

Also, teachers should encourage students' use of EDs by including different sets of activities. The given tasks would help the learners be more accustomed to using EDs. In addition, some students may prefer using PDs as far as vocabulary retention is concerned. This should not be considered a problem since not all learners are alike. Each of them has their styles and preferences.

Lastly, since students are becoming increasingly dependent on electronic reference materials, teachers and syllabus designers are suggested to refine the selection of courses to incorporate the new trends in language learning technologies. For instance, students can learn how to use EDs in the 'Study Skills' module.

## **Conclusion**

In today's time, learning English is paramount as it is the leading force in many domains of life. Undoubtedly, at the heart of any language learning comes the learning of lexis, an essential part of foreign language learning. One of the significant factors that determine language proficiency is the knowledge of vocabulary. Usually, when EFL learners have difficulty understanding words, they consult dictionaries, one of the widely recognised learning tools for foreign language learning. However, with the development of computer technology, EDs have gained in popularity among EFL learners, particularly in the Algerian context, resulting in a dramatic shift towards their use. Specifically, first-year students at Badji Mokhtar University-Annaba, who are exposed uniquely to the TL and getting involved with new concepts,

have shown a noticeable bias, favouring the use of EDs that come in multiple forms: PEDs, PC dictionaries, online dictionaries, and mobile dictionaries. Therefore, the present study aimed to explore Algerian EFL learners' attitudes towards using EDs to learn vocabulary since it has become a subject of interest to researchers, language educators, and lexicographers.

It was concluded that Algerian EFL students have positive attitudes towards using EDs as they find them extremely useful and vital for learning vocabulary and its extension. This stance of theirs is justified by the exclusive and helpful features that EDs offer, which include translation, audio pronunciation, faster look-up of words, and ease of access. Consequently, the first hypothesis states, 'Algerian EFL learners' inclination towards the use of EDs for the learning of vocabulary may stem from the features that EDs have to offer', and the second hypothesis argues "learning vocabulary with the use of EDs may enrich Algerian EFL learners' linguistic repertoire" were confirmed. Accordingly, it is suggested that instructors should be aware of their student's interest in using EDs and their benefits for EFL learning. Refining the selection of courses to incorporate the new trends in language learning technologies would help keep the learners motivated and engaged with their learning.

Moreover, conducting a needs analysis assessment is highly recommended to select suitable versions of EDs that go in concordance with the level of the audience. Lastly, including classroom activities involving EDs and collaboration between peers would help create a friendly environment in which those familiar with the varying features of EDs may come to the aid of those who are less proficient. In this manner, the learners will become more confident, motivated, and willing to invest in their vocabulary learning.

### Reference List

- Ahmad, J. (2012). Intentional vs. incidental vocabulary learning. *ELT Research Journal*, 1(1), 71–79. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/eltrj/issue/5474>
- Al-Jarf, R. (2007). Teaching vocabulary to EFL college students online. *CALL-EJ*, 8(2). Retrieved from <http://caliej.org/journal/8-2/al-jarf.html>
- Alemi, M., & Tayebi, A. (2011). The Influence of incidental and intentional vocabulary acquisition and vocabulary strategy use on learning L2 vocabularies. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), 81-98. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.1.81-98>
- Boonmoh, A. (2010). Teachers' use and knowledge of electronic dictionaries. *ABAC Journal*, 30(3), 56-74. Retrieved from <http://www.aulibrary.au.edu/>

multim1/ABAC\_Pub/ABAC-Journal/v30-n3-5.pdf

- Chaker, H. (2015). A Comparative Investigation of the Effects of CD-ROM and Printed Dictionary Use on Reading Comprehension and Vocabulary Retention of University EFL Students: The Case of 2nd Year EFL Students at Mentouri Brothers University – Constantine 1 (Doctoral dissertation, Constantine, Algeria). Retrieved from [https://bu.umc.edu.dz/md/index.php?lvl=more\\_results&autolevel1=1](https://bu.umc.edu.dz/md/index.php?lvl=more_results&autolevel1=1)
- Day, R. R., Omura, C., & Hiramatsu, M. (1991). Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language*, 7(2), 541-551. Retrieved from <https://nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/originalissues.html>
- Fan, M. Y. (2000). The Dictionary look-up behavior of Hong Kong students: A Large-scale survey. *Education Journal*, 28(1), 123-138. Retrieved from [http://hkier.fed.cuhk.edu.hk/journal/?page\\_id=1220](http://hkier.fed.cuhk.edu.hk/journal/?page_id=1220)
- Fletcher, R. (1993). *What a writer needs*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hayati, M., & Fattahzadh, A. (2006). The effect of monolingual and bilingual dictionaries on vocabulary recall and retention of EFL learners. *The Reading Matrix*, 6(2), 125-134. Retrieved from [http://www.readingmatrix.com/archives/archives\\_vol6\\_no2.html](http://www.readingmatrix.com/archives/archives_vol6_no2.html)
- Hubbard, P. et al. (1983). *A training course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press
- Hulstijn, J.H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A Reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258-286). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jenkins, J. R., Stein, M. L., & Wysocki, K. (1984). Learning vocabulary through reading. *American Educational Research Journal*, 21(4), 767-787. <https://doi.org/10.2307/1163000>
- Laufer, B., & Hill, M. (2000). What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention? *Language Learning & Technology*, 3(2), 58-76. <http://dx.doi.org/10125/25073>
- Li, L. (1998). *A Study of dictionary use by Chinese university learners of English for specific purposes*. (Doctoral dissertation, University of Exeter, Exeter, England). Retrieved from <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.244407>
- Logan, H. M. (1991). Electronic lexicography. *Computers and the Humanities*, 25(6), 351–361. <https://doi.org/10.1007/bf00141185>
- Nakamura, T. (2000). *The Use of vocabulary learning strategies : The Case of Japanese EFL learners in two different learning environments*. (Doctoral dissertation, University of Essex, Essex, England). Retrieved from <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.313065>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nesi, H. (2000). Electronic dictionaries in second language vocabulary comprehension and acquisition: The State of the art. In U., Heid., S. Evert, E. Lehmann & C. Rohrer (Eds.). Proceedings of the Ninth EURALEX International Congress, EURALEX 2000 (pp. 839-847). Stuttgart: Institut für Maschinelle Sprachverarbeitung
- Nesi, H. (2002). A Study of dictionary use by international students at a British university. *International Journal of Lexicography*, 15(4), 277-305. Retrieved from <https://academic.oup.com/ijl/article-abstract/15/4/277/1005998?redirectedFrom=fulltext>
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. (1990): Learning strategies in second language acquisition. New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle and 323Heinle.
- Oxford, R. L. (1993). Research update on teaching L2 listening. *System*, 21(2), 205–211. doi:10.1016/0346-251x(93)90042-f
- Saltz, E., & Donnenwerth-Nolan, S. (1981). Does motoric imagery facilitate memory for sentences? A selective interference test. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 20(3), 322–332. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(81\)90472-2](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(81)90472-2)
- Schmitt, N. (2000). Vocabulary in language teaching. Cambridge: Cambridge University press
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shahrzad, A., & Derakhshan, A. (2011). The Effect of instruction in deriving word meaning on incidental vocabulary learning in EFL context. *World Journal of English Language*, 1(1), 68-79. DOI: <https://doi.org/10.5430/wjel.v1n1p68>
- Sharpe, P. (1995). Electronic dictionaries with particular reference to the design of an electronic bilingual dictionary for English-speaking learners of Japanese. *International Journal of Lexicography*, 8(1), 39–54. doi:10.1093/ijl/8.1.39
- Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing, *Language Learning Journal*, 36(2), 139–152. <https://doi.org/10.1080/09571730802389975>
- Takač, V. P. (2008). Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Walz, J. (1990). The Dictionary use as a secondary source in language learning. *The French Review*, 64(1), 79-94. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/395666?seq=1>
- Wright, J. (1998). Dictionaries: Resource books for teachers. Oxford: Oxford University Press.
- Yonally D. & Gilfert S. (1995) Electronic dictionaries in the classroom!? Bah,

## **Appendix**

### **Section One: Background Information**

#### **Q1. Which language (s) do you speak?**

- a- Algerian dialect
- b- Standard Arabic
- c- Standard French
- d- Standard English
- e- If other (s), please specify.....

#### **Q2. How would you rate level of English?**

- a- Excellent
- b- Very good
- c- Good
- d- Average
- e- Weak

### **Section Two: Vocabulary Learning**

#### **Q3. While learning English, which aspect of language do you think should be given more attention to?**

- a- Vocabulary
- b- Grammar
- c- Both

#### **Q4. How do you consider the importance of vocabulary in learning English as a foreign language (EFL)?**

- a- Very important
- b- Important
- c- Less important
- d- Not important

**Q5. How do you prefer to approach the learning of vocabulary?**

- a- Directly
- b- Indirectly
- c- Both

**Q6. What strategies do you use when learning vocabulary?**

- a- Asking others
- b- Guessing from context
- c- Consulting dictionaries
- d- If other(s), please specify.....

**Section Three: The Use of Electronic Dictionaries**

**Q7. How often do you consult a dictionary?**

- a- Always
- b- Usually
- c- Often
- d- Sometimes
- e- Seldom

**Q8. What kind of dictionary do you use?**

- a- Monolingual dictionary (English-English)
- b- Bilingual dictionary (English-Arabic/French)

**Q9. What dictionary do you use the most?**

- a- Printed/paper-based dictionary
- b- Electronic dictionary

**Q10. If it is an electronic dictionary, what type do you use the most?**

- a- Online/internet based dictionary
- b- Offline/PC-based dictionary(including CD-ROMs and mobile application dictionaries)
- c- Handheld/pocket dictionary

**Q11. Which features do you use when consulting electronic monolingual dictionaries?**

- a- Grammar references
- b- Audio pronunciations
- c- Translations
- d- Words related to entries
- e- Illustrations
- f- Thesauruses/Encyclopedias
- g- Word lists
- h- Word games
- i- If other (s), please specify.....

**Section Four: Electronic dictionaries for vocabulary learning**

**Q12. Do you try to find the meaning of new words using electronic dictionaries?**

- a. Yes
- a. No

**Q13. Do you think that the use of electronic dictionaries is important for vocabulary learning?**

- a. Yes
- a. No

**Q14. If yes, the reason(s) is/are.....**

- a- Sophisticated searching
- b- Convenience of use
- c- Ease of access
- d- Faster look-ups of words
- e- Availability of voiced pronunciation
- f- Easy to carry around
- g- Rich in information
- h- Huge storage capacity

i- If other (s), please specify.....

Q15. To what extent do you remember the words you learn from electronic dictionaries?

- a. To a large extent
- a. To an average extent
- a. To a limited extent

Q16. Do you find electronic dictionaries useful while trying to learn new words?

- a. Yes
- a. No

Q17. To what extent do you find using electronic dictionaries helpful in expanding your vocabulary knowledge?

- a- To a large extent
- b- To an average extent
- c- To a limited extent

**Section Five: Suggestions**

**Q18. Would you please add any suggestion concerning the use of electronic dictionary for the learning of vocabulary**

.....  
.....  
.....  
.....

**Intégration de la Dimension Interculturelle dans l'Enseignement/  
Apprentissage du Français Langue Étrangère en Algérie.**

Integration of the Intercultural Dimension in the Teaching/Learning of  
French as a Foreign Language in Algeria.

**Boutamine Leila**

بوظمين ليلي<sup>1</sup>

University of Batna2 (Algeria)

l.boutemmine@univ-batna2.dz

**Madi Kacem**

ماضي قاسم

University of Batna2 (Algeria)

k.madi@univ-batna2.dz

**Date de soumission: Jour-Moi-Année** **Date d'acceptation: Jour-Moi-An-  
née**

**Résumé:**

La présente contribution se penchera sur l'étude de la perspective interculturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Notre objectif n'est autre que de mettre en exergue, à travers une étude analytique, le contenu du manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> année moyenne afin d'appréhender la nature de la dimension interculturelle présente au sein des textes. Pour ce faire, nous estimons qu'une approche socio –communicative serait plus à même de nous aider à trouver des réponses à nos interrogations. Ceci étant, il est à noter que cette réflexion se base essentiellement sur trois aspects primordiaux : la socialisation, la communication et la perspective interculturelle qui représente l'axe par excellence de notre contribution.

**Mots clés:** Ecole, socialisation, perspective interculturelle, communication, Manuel scolaire.

**Abstract:**

This presentation delves into the intercultural aspects of teaching French as a foreign language, specifically through an analysis of the content in a second-year middle school textbook. To approach this, we advocate for a socio-communicative method to answer our research questions effectively. Our

1 - Correspondent auteur.

exploration primarily focuses on three fundamental elements: socialization, communication, and the central role of the intercultural perspective within the study.

**Keywords:** School, socialization, intercultural perspective, communication, textbook

### ملخص:

هذا العرض يتناول جوانب التدريس البين ثقافية للغة الفرنسية كلغة أجنبية، وتحديدًا من خلال تحليل محتوى كتاب السنة الثانية في المدرسة المتوسطة. للتعامل مع هذا، نحن نؤمن بأن الطريقة الاجتماعية التواصلية تساعد على الإجابة على أسئلتنا البحثية بفعالية. استكشفنا يركز أساسًا على ثلاثة عناصر أساسية: التنشئة الاجتماعية، والاتصال، والدور المركزي لوجهة النظر البين ثقافية ضمن الدراسة

الكلمات الرئيسية: مدرسة، تنشئة اجتماعية، وجهة نظر بين ثقافية، اتصال، كتاب

مدرسي

### Introduction :

Indéniablement, la dimension culturelle et interculturelle est non seulement cruciale dans l'apprentissage de la langue française, mais elle joue également un rôle essentiel dans la formation d'un citoyen universel, multiculturel et multilingue, ouvert à la diversité culturelle. Cette ouverture a des conséquences significatives, car l'apprenant d'une langue étrangère acquiert la capacité de communiquer efficacement pour établir des relations fructueuses avec autrui.

Nous sommes bien loin de l'époque où l'apprentissage d'une langue se limitait à la maîtrise des compétences linguistiques. Apprendre la langue de l'autre devient un moyen singulier de le comprendre, d'explorer ses différentes facettes pour enrichir notre compréhension à la fois de notre propre culture et de celles étrangères. Claude Clanet souligne à juste titre que l'interculturalité représente un consensus grâce auquel nous pouvons accéder à une connaissance authentique de l'autre tout en préservant notre propre culture. Cette interactivité est intimement liée à ce que nous appelons l'interculturalité.

Ainsi, à travers cette contribution, nous tenterons d'analyser la nature de la dimension culturelle représentée par l'ensemble des textes du manuel de français de la deuxième année moyenne. Il s'agira, en fait, d'étudier le contenu culturel des textes afin de mettre en exergue la diversité culturelle et son adéquation tant avec la réalité sociale des apprenants qu'avec les orientations officielles.

Etant donné, que la maîtrise d'une langue étrangère ne signifie nullement être systématiquement en rapport avec l'interculturalité, nous nous sommes trouvés contraints de soulever d'autres questions telles celles ayant trait à la dimension culturelle et interculturelle de la langue française. Ces dimensions représentent – elles un élément facilitateur ? Favorisent-elles l'accès à la langue de l'autre, sans pour autant l'enfermer dans des compétences linguistiques ? Tant de questions nous permettant de dévoiler tant l'utilité, l'importance et la nécessité d'une telle notion que les enjeux qui en résultent.

### **I. Qu'est ce que l'interculturel ?**

Selon M. de Carlo, l'approche interculturelle peut apporter une réponse possible au défi lancé par les scénarios socioculturels dans la mesure où « l'emploi du mot interculturel implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification : interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité » Pour sa part, M. A Prétceille estime que « le préfixe « inter », d'interculturel déjà cité par Carlo indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes sociaux ». Ainsi, cette approche dite « interculturelle », dont le noyau relève de l'échange et de l'interaction, n'a point pour objet d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir des comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrique, mais bien au contraire accorde une place plus importante à l'individu en tant que sujet voire acteur.

Quant à l'origine de cette notion, c'est dans les années trente que le terme anglais « cross-cultural » est apparu dans le domaine des sciences sociales à l'issue des études menées par l'anthropologue George Peter Murdock. Ce dernier a effectué des recherches dans ce domaine avec pour objectif la mise en œuvre d'études comparatives entre les différentes cultures de la société américaine. Ce faisant, les recherches n'ont cessé de s'approfondir favorisant de la sorte le déploiement de cette notion notamment en sciences humaines et sociales. Un déploiement tel que, dans les années soixante-dix, une autre notion fortement liée à l'interculturalité, a vu le jour: la communication interculturelle l'axe principale de notre contribution. (Goodenough W. H. 1964)

Une mise en exergue permettant d'appréhender comment l'individu pourrait réagir à l'issue de tout contact avec une culture différente de la sienne. (C. Clanet. 1990. P 56). A cet égard, Claude Clanet précise que : « l'interculturel dans la période actuelle, est l'ensemble des facteurs qui induisent

ou autorisent un regard nouveau, une autre vision de l'homme dans sa socio-culture(...) les relations entre acteurs de cultures différentes existent depuis toujours ».

## II. La socialisation

Bien que les sociologues aient largement abordé ce concept, il est indéniable que chaque société présente une diversité culturelle. Dans cette perspective, les sciences sociales ont pour mission d'analyser la société où des individus cohabitent. Ainsi, la société est envisagée comme un espace où différentes cultures coexistent, ce qui peut, entre autres, être une source de conflits au sein des groupes sociaux, un aspect que nous ne pouvons ignorer.

D'après Emile Durkheim la socialisation est un processus grâce auquel l'individu apprend et intériorise tout au long de sa vie des éléments culturels relevant de la société où il vit. Dans ce sens le rôle joué par la famille en tant qu'institution sociale est crucial dans la mesure où tout commence dès la prime éducation revenant à la notion de l'habitus telle qu'elle est conçue par P. Bourdieu (1972)

Néanmoins, dans le contexte actuel, lorsqu'on aborde le sujet de la socialisation, il est crucial de prendre en considération l'ensemble des facteurs qui influencent tous les aspects de la vie, notamment les dimensions géopolitiques, socioéconomiques, et particulièrement ceux liés à la révolution numérique. Cette diversité complexe et multiforme nous amène à comprendre que la socialisation ne se résume nullement à une simple opération, mais plutôt à un ensemble de processus, que Mead a qualifié d'«enculturation», qui fait partie intégrante du processus global de socialisation. (Mead. M. 2003). C'est le processus d'instiller chez l'individu des valeurs de tolérance qui lui permettent d'adopter une attitude ouverte envers la culture de l'autre, mettant ainsi un terme à toute réaction négative qui pourrait percevoir l'autre comme une menace pour sa stabilité, ses valeurs ou son identité. En d'autres termes, il s'agit d'un concept qui favorise la possibilité d'une ouverture mutuelle entre deux interlocuteurs culturellement différents, sans pour autant exclure la possibilité d'une compréhension et d'une acceptation de l'autre.

La tâche à accomplir est certainement complexe, impliquant d'une part un travail considérable de socialisation de la part des acteurs sociaux, et d'autre part, la nécessité de repenser l'approche pédagogique en termes d'enseignement et de révision du contenu des manuels scolaires. Tout cela requiert, entre autres, une réévaluation du rôle attribué à la famille en tant que

première institution sociale, ainsi que la reconnaissance de l'influence qu'elle exerce sur l'individu.

De plus, il est essentiel que l'éducation joue un rôle actif en favorisant l'inculcation de nouvelles valeurs multiculturelles. Cela aiderait indéniablement à former des individus tolérants et ouverts à la diversité, en adhérant au principe de l'altérité.

En effet, le rôle que jouent ces deux institutions en l'occurrence ; la famille et l'école, est incontournable pour la construction de la personnalité de l'individu, dès son enfance sans omettre la place primordiale qu'occupe le groupe social d'autant plus, que l'individu ne pourrait réagir qu'en se référant à des modèles, auparavant acquis au cours de son enfance.

Ainsi, l'intégration de l'approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) représente une forme de rébellion contre toutes les perspectives figées et basées sur des stéréotypes. En remplaçant le modèle culturel clos et auto-centré par un autre qui est partiellement, voire radicalement différent. Cette évolution est perçue comme un saut qualitatif indiscutable, apportant des bénéfices incontestables à la fois pour la société et pour l'individu.

### **III. La communication au service de l'interculturel**

Il est devenu de plus en plus évident ces dernières années que le concept d'interculturel prend une place prépondérante dans l'enseignement des langues étrangères. Cette importance grandissante s'explique par le rôle central de l'interaction dans ce contexte, où les échanges donnent lieu à une influence réciproque, à un métissage culturel mutuel, et à une intersubjectivité qui unit deux interlocuteurs ne partageant pas nécessairement les mêmes origines, le même environnement culturel, ni même la même langue.

Selon Abdellah-Preteuille et Porcher, tout apprentissage ou enseignement d'une langue étrangère est intrinsèquement lié à des situations de communication qu'ils décrivent comme relevant de la «pragmatique de la culturalité». En d'autres termes, c'est en explorant le contexte culturel des éléments linguistiques que l'enseignement d'une langue en tant que véhicule culturel devient possible. À partir de ce point, il devient évident que la variable culturelle joue un rôle essentiel dans le processus de communication, car il s'agit d'une interaction et d'un échange qui peuvent aboutir à une fusion culturelle et à une transaction symbolique, sans nécessairement porter préjudice à la culture d'origine.

En réalité, tout processus d'enseignement et d'apprentissage repose fondamentalement sur la notion que chaque société est intrinsèquement plurielle sur le plan culturel. Cette approche vise à doter l'apprenant de compétences interculturelles et socioculturelles, lui permettant ainsi de communiquer efficacement avec des interlocuteurs étrangers, sans que cela ne soit source de difficultés.

#### **IV. L'école : pour une approche pédagogique interculturelle**

Aborder la question de l'école est une tâche complexe en raison des enjeux, des contraintes, et du rôle central que cette institution occupe dans les stratégies politiques des États. L'école est perçue comme un véhicule de l'interculturalité. Cependant, pour concrétiser cet apprentissage interculturel, il est nécessaire, d'une part, de développer une compréhension de soi-même et de l'autre, et d'autre part, d'accepter autrui et sa culture. En fin de compte, cela revient à reconnaître que nous vivons dans un monde intrinsèquement pluri-culturel.

Dans cette optique, les compétences socioculturelles et interculturelles sont devenues indispensables. Sur cette base, l'introduction systématique de l'élément interculturel dans l'apprentissage des langues est fortement recommandée. Cela permet aux élèves d'acquérir la capacité d'interagir et de communiquer sans heurts dans un environnement pluri-culturel avec autrui.

De plus, selon le Cadre européen commun de référence, un élève, également désigné comme un apprenant dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, doit absolument développer une sensibilité interculturelle en plus de ses compétences générales. Cette sensibilité interculturelle lui permet de mieux communiquer dans diverses situations d'échange.

Ainsi, l'apprenant, doit s'initier à une perception des phénomènes qui déterminent la vision vers une culture nouvelle voire une culture multiple, et ce, dans le but d'un apprentissage d'une langue / culture étrangère réussi. Ceci ne peut se réaliser sans qu'il ait une prise de conscience de la part des acteurs, de la nécessité d'introduire des méthodes interculturelles dans le manuel scolaire, ainsi la concrétisation de ceci est le signe d'une mutation profonde dans la (les) manière (s) de penser. (CECRL.Ibid)

Effectivement, après une longue domination : « l'altérité unique cède sa place à des altérités périphériques dans lesquelles l'autre est présenté par des images et des représentations, ces images contrairement à celles d'avant,

elles ne sont pas figées et non modifiables ». (Djedid .I. Aouadi. S 2015). Il est nécessaire de discuter d'une nouvelle approche pédagogique, qui a conduit à l'élimination des barrières psychologiques entre soi et autrui, des barrières qui ont souvent entravé la compréhension de l'autre. En conséquence, l'identité de soi n'est plus figée après chaque interaction avec autrui. Nous sommes désormais confrontés à un concept de soi en constante évolution, multiple, changeant et adaptable en fonction des contextes de communication auxquels il est confronté.

Décidemment, dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composent.(CECR, 2001)

## **V. Le type de recherche et technique d'analyse**

Selon Mucchielli, l'analyse de contenus est « *une techniques d'analyse des textes utilisant des procédures systématiques et objectives de description permettant le traitement méthodique du contenu implicite et explicite des textes en vue d'en classer et d'en inte* Notre démarche suivra celle de T.A. Aranzazu qui, s'est inspiré de plusieurs analyses de travaux relatifs à l'étude des langues étrangères diverses : De Méo, de Choppin, qui ont analysé le manuel par rapport à sa dimension idéologique et culturelle ; Uber, qui a analysé le contenu culturel des manuels d'espagnol et enfin, Pitois qui, s'est intéressé au lexique dans les manuels d'enseignement du français langue seconde, ainsi que Sercu, qui a étudié l'acquisition de la compétence de communication interculturelle à partir des manuels d'allemand.

Dans leurs études sur la langue et la culture dans les manuels scolaires, ces chercheurs ont opté pour la procédure qui consistait à établir l'inventaire puis analyser les objets culturels proposés. Leur critère principal d'analyse du contenu culturel, était le nombre et la diversité des références culturelles relevées dans les manuels. Nous essayons à travers cette recherche d'analyser le contenu de tous les textes proposés comme supports pédagogiques dans les différentes activités prévues pour les divers projets du programme.

Nous rappelons, que l'objectif principal de cette recherche, est de savoir quel est le contenu culturel représenté par l'ensemble des textes du manuel de français de la deuxième année moyenne ? ; Il s'agit, en effet,

d'étudier le contenu culturel des textes afin de déterminer la diversité culturelle et son adéquation avec la réalité sociale des apprenants, d'une part, et avec les orientations officielles, d'autre part.

### V.1. Présentation du manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> année moyenne

Il s'agit d'un véhicule de culture : le manuel est souvent un fait de socialisation, d'acculturation ou, parfois même dans certains cas, d'endocritinement. D'après le dictionnaire DIDACTIQUE de CUQ J.P. « *Manuel ce terme renvoie à l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement. Dans l'enseignement des langues vivantes, le manuel peut être ou non accompagné d'un support audio, audiovisuel ou informatique à usage individuel ou collectif* ».

Notons, que le manuel scolaire est un objet didactique et pédagogique qui, représente à cet effet, une référence de base à partir duquel les apprenants tirent leurs informations et leurs connaissances. Il contient également, des séquences d'apprentissage avec lesquelles l'apprenant interagit et développe ses connaissances, sa personnalité selon plusieurs aspects : cognitifs, émotionnels et par là même, acquérir des compétences qu'il peut utiliser dans la vie réelle.

Il est à noter, que le manuel de 2<sup>ème</sup> année AM a subi plusieurs modifications, dans le cadre des réformes de l'éducation nationale, la version la plus récente du manuel est appelée « la 2<sup>ème</sup> génération ». Ce manuel est organisé et scindé en trois projets, chaque projet est composé de plusieurs séquences. Trois pour le premier trimestre, deux pour le deuxième et le dernier trimestre. Chaque séquence couvre trois domaines d'activités l'écrit, l'oral et les points de langue.

- **Projet 01 : Dire et jouer un conte**
  - Séquence 01 : Entrer dans le monde du merveilleux (la situation initiale du conte)
  - Séquence 02 : Tout à coup (la suite des événements du conte)
  - Séquence 03 : C'est ainsi que (la situation finale du conte)
- **Projet 02 : Animer une fable**
  - Séquence 01 : Paroles de sages !
  - Séquence 02 : A vos bulles !
- **Projet 03 : Dire une légende**

- Séquence 01 : Personnes et faits extraordinaire
- Séquence 02 : Faits et lieux inoubliables

## V.2. Elaboration de la grille d'analyse

Pour élaborer notre grille d'analyse, nous avons établi une classification des différents textes proposés dans le manuel de la 2ème année moyenne par rapport aux compétences disciplinaires ou transversales telles que : la compétence culturelle sous forme d'une catégorisation des références par thème. En outre, le ministère de l'éducation nationale, recommande que les compétences à travailler en 2AM se décomposent en deux parties, d'abord des compétences globales, ou l'apprenant s'attache à résoudre des situations problèmes dans le respect des valeurs suivantes : la conscience nationale, l'identité, la citoyenneté et l'ouverture sur le monde. Ensuite des compétences transversales d'ordre intellectuel, méthodologique, communicationnel, personnel ou social.

## V.3. Analyse des supports texte

Dans cette étape nous allons nous référer à une démarche d'analyse des indices culturels inspirée de l'analyse de Henry Boyer.

Le tableau suivant comporte tous les supports textuels utilisés dans le Manuel de la deuxième année moyenne :

<b>Titre du texte</b>	<b>Nom de l'auteur</b>	<b>Source</b>	<b>Origine</b>
Un bucheron honnête	Natha CAPITO	Contes des quatre vents	Française
Le vieux pêcheur et sa femme	A. POUCHKIN	Le vieux pêcheur et le poisson d'or	/
L'enfant et l'étoile de mer	E. Loriane	Inattendu	/
Le petit garçon et la sorcière	Emmanuel LE-PETIT	Histoire de magie	Française
Un homme malhonnête	Natha CAPUTO	Contes des quatre vents	Française
Sans titre	/	Conte algérien	Algérienne

Sans titre	/	L'homme serpent conte berbère	/
Les deux sœurs et les fées	Charles PER- RAULT	/	Française
Loundja, la file du roi	/	Conte algérien	Algérienne
Sans titre	M.AMROUCHE	La vache des or- phelins	Algérienne
Sarah et la louve ma- gique	/	Conte merveilleux	/
Le renard et le lion	Jean MUZI	/	/
Sans titre	/	Conte de Grimm	/
Les serins et le chardon- net	Jean Pierre Claris de Florian	Les serins et le chardonnet	/
Le rossignol et le prince	Jean-Pierre Cla- ris de Florian	/	/
Le loup et le chien	Jean de la fon- taine	/	Française
Sans titre	Jean MUZI	Fable de renard	/
Le perroquet	Jean Pierre Claris de Florians	Recueil de fables	/
Yennayer et la vieille ber- gère	Rachid OULEB- SIR	Les derniers ka- byles	Algérienne
La légende d'Icare	/	Mythologie grecque	Grecque
La légende de baddür le bédouin	/	Légende des bé- douins	/
Ain bent el soltane Mas- cara	BelkacemOuld Mokhtar	Légende des rois	Algérienne

Sans titre	/	Légende des touaregs	Toureg
La pyramide khéops	Sandrine MIRZA	Les sept merveilles du monde	Egyptienne
Bel Abbés	/	Légende algérienne	Algérienne
La légende des deux oasis	/	Légende bédouin	Arabe
La légende du Panda	/	Légende de Chine	Chinoise
La vache et le chien	/	Conte arabe	Arabe
La fille du pêcheur	/	Conte populaire roumain	Romaine
Le pêcheur et sa femme	/	Conte algérien	Algérienne
Le laboureur et ses enfants	Jean de la fontaine	/	Française
L'Anne et le chien	Ibn el Moukafaa	Kalila Wa dimna	Arabe
La légende de Sidi Mohamed El Ghrab	Achille Robert	Etudes algérienne et tunisienne	/
Le Sahara	/	Légende du touareg	Touareg

**Tableau n°1 : les titres, les noms des auteurs, les sources, les origines et les genres des textes du manuel de français de 2ème année moyenne**

Les textes proposés dans le manuel sont issus de différentes origines (grecques, arabes, algériennes, kabyles et autres) Française et même chinoise, cette diversité offre à l'enseignant la possibilité de construire la compétence culturelle chez les apprenants dans les meilleures conditions possibles.

## VI. La dimension interculturelle des textes littéraires du manuel de 2<sup>ème</sup> année moyenne

Le texte littéraire possède en lui un potentiel interculturel, aussi il permet un enseignement qui intègre la dimension interculturelle. Il est donc une ouverture vers le monde.

Enseigner une langue est pensé dans son essence comme une activité culturelle. Enseigner une ou plusieurs langues, c'est éduquer à une diversité linguistique, et par là culturelle. De plus, l'éducation à la diversité linguistique et culturelle est une éducation au dialogue et à la tolérance, et favorise la communication interculturelle. L'enseignement de la culture est nécessaire à l'apprentissage d'une langue, comme la connaissance de cette dernière est nécessaire à l'accès à la culture. C'est grâce à ce lien interculturel que les apprenants réalisent l'altérité comme une ouverture sur soi et sur autrui. (Hamidou, Nabila, 2014).

Cette notion est nettement accessible dans le cas de l'enseignement pratique en classe du français langue étrangère avec les apprenants. La dimension interculturelle se base énormément sur la partie des aptitudes interculturelles et les compétences existentielles pendant que la transmission de l'information soit de l'égal à égal. Principalement, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (prenant l'exemple de la langue française) exigent l'existence de l'ouverture culturelle. Parce que de nouvelles connaissances sur une nouvelle langue. Cette méthode va développer l'environnement interculturel dans la classe du FLE.

Nous présentons dans le tableau qui suit les résultats relatifs à la distribution des textes au niveau de chacun des trois projets proposés dans le manuel. Puis nous exposons le nombre et la répartition des genres culturels selon leur appartenance.

Projets	Textes	Type	Genre			Appartenance		
			Conte	Fable	Légende	Algérie	Française	Autres
01	13	13	13	00	00	03	04	06
02	07	07	00	07	00	00	02	05
03	11	11	00	00	11	04	00	07
<b>Totale</b>	33	33	13	07	11	07.	06	18

## Tableau N° 02 : Distribution des textes au niveau de chaque projet et leur appartenance

La lecture du tableau nous montre que le manuel compte environ 31 textes supports de type narratif relevant de l'imaginaire, ce qui fait que 31 références culturelles sont relevées dans le livre. Ainsi, le manuel comporte 3 projets, chaque projet englobe un genre de texte ; le conte, la fable et la légende. Nous constatons au niveau de l'origine des textes support, que la majorité des textes, appartient à des cultures étrangères par rapport à la population d'accueil. Les autres textes sont d'origine française ou algérienne.

Tous les supports textes proposés dans le manuel de 2<sup>ème</sup> année AM, sont de genre narratif, la séquence narrative est en rapport direct avec les textes littéraires, précisément avec les types de textes. Il s'agit du renouveau dans la grammaire, au vue de l'évolution constante de la langue. Nous appelons aujourd'hui (les types de séquences) au lieu (les types de texte). Selon J. M. ADAM, la séquence définie comme « *une structure* » en d'autre terme, « *une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie* ». Car le texte « *est une structure hiérarchique complexe comprenant une séquence elliptiques ou complètes de même type ou de types différents.* »

On se référant au Cadre européen (CECRL) et à la liste des différents aspects des traits distinctifs caractéristiques d'une société et de sa culture qu'il propose et laquelle les enseignants devraient prendre en charge lors de leurs pratiques, nous remarquons que les thèmes développés dans ce manuel ne sont pas assez diversifiés et surtout, qu'ils ne sont pas assez pertinents pour l'acquisition de la compétence interculturelle prônée par les directives institutionnelles relatives à la dimension interculturelle de l'enseignement de la langue française. Par ailleurs, l'exploitation des textes littéraires en classe de FLE, devrait former à une compétence aussi importante que la compétence dite « linguistique », à savoir la compétence interculturelle. Nous estimons d'après notre recherche qu'il en existe des carences au niveau des textes relatifs à la dimension interculturel. Ce déficit suppose que le manuel n'est pas en adéquation/incompatible avec des directives institutionnelles relatives à l'enseignement de la langue française.

## VI.1. Exploitation des textes dans une dimension culturelle

Dans le tableau qui va suivre, nous allons présenter les résultats relatifs à la répartition des thèmes des références culturelles, selon les différentes compétences à travailler en 2ème année moyenne.

Compétence globale	Textes support	Référence culturelle	Objectif culturel ou interculturel	Référence sociale
<b>Identité et conscience nationale</b>	Loundja la fille du roi	Conte populaire	renforcer la culture d'accueil chez les apprenants	Algérienne
	La vache des orphelins			
	Yennayer et la vieille bergère	« la culture amazigh »		
	Le Sahara Légende des Touareg			
	La légende de Baddur le bédouin	La diversité culturelle en Algérie		
	Ain Bent El Soltane de Mascara	Héritage culturel		
<b>Ouverture sur le monde</b>	- La légende d'Icare	Culture étrangère « La mythologie grecque »	permet aux apprenants d'acquérir des connaissances limitées sur une culture étrangère	Autres
	La légende du Panda	Culture chinoise		
	La fille du pêcheur	Culture romaine		
	La pyramide	Culture égyptienne		

**Tableau N° 03 :** la répartition des références culturelles selon les différentes compétences à travailler en 2ème année moyenne.

Parmi les 31 références culturelles relevées dans le livre, 18 soit environ 58 % de toutes les références font allusion à la culture étrangère ou partagée. Les références spécifiquement algériennes ne sont pas suffisamment représentées (22 %). De plus, les objets culturels étrangers proposés dans le manuel ne semblent pas s'inscrire dans la visée interculturelle fondamentale de l'institution, à savoir la compréhension mutuelle des personnes de pays différents, de leurs systèmes de valeurs.

D'une manière générale, les résultats de notre investigation dévoilent que le manuel analysé reflète une faible prise en charge de la dimension interculturelle. En effet, le manque de contenus spécifiques à la formation interculturelle est important, malgré la timide ouverture du manuel à la culture française. Nous constatons qu'il y a très peu de références aux habitudes de la vie quotidienne des apprenants, aux conditions de vie, aux relations interpersonnelles, au système de valeurs, aux croyances, au savoir-faire, aux comportements.

Les textes support de la culture étrangère et qui représentent la compétence globale de l'ouverture sur le monde extérieur, subit à leurs tours des modifications et des découpages flagrants de la part des concepteurs du manuel, une sorte de censure. La suppression des parties des textes pour arriver à des objectifs purement pédagogiques, donc ils adaptent les textes supports de culture étrangère pour que la culture de l'auteur du texte n'endommage pas l'acquisition de la culture d'accueil. En conséquence, l'établissement des compétences globales qui se résultent en l'identité et la conscience nationale. La légende d'Icare par exemple est un texte extrait de la mythologie grecque, cette dernière présente l'ensemble des histoires et des légendes des dieux grecs qui se sont développés dès le 7ème siècle avant J-C. Ce texte a été découpé, les concepteurs n'ont mis dans le manuel que la dernière partie de l'histoire, une partie qui ne contredise pas avec la culture d'accueil des apprenants, et c'est en raison de cette procédure de découpage que nous avons mentionné dans les objectifs culturels, que l'étude des textes de culture étrangère permet aux apprenants d'acquérir des connaissances limitées sur des cultures étrangères.

## **Conclusion**

L'interculturel prend sa place dans l'enseignement des langues au sein de la salle de classe qui devient un endroit privilégié pour travailler sur le développement de l'interculturel, ou se manifeste l'art, la diversité et l'altérité dans toutes ses expressions. L'interculturel présente aussi un exercice de la citoyenneté, il sert à former ses interlocuteurs à des valeurs citoyennes, c'est

une manière de comprendre comment peut-on vivre et travailler avec la différence. Selon Blanchet Philippe « *L'approche interculturel renvoie plus à une méthodologie, à une manière de faire, à des principes d'action qu'à une théorie abstraite* ». C'est pourquoi on la voit apparaître dans le réglage de conflit et dans la question de vivre et travailler avec cette différence. Parce que travailler avec l'interculturel, c'est travailler avec ce qui se passe concrètement dans l'interaction entre des individus qui appartiennent à des langues cultures différentes. Ce qui est intéressant aussi, c'est la question de la reconnaissance de la pluralité culturelle, pour que la richesse de la diversité linguistique et culturelle ne soit pas contestée si non, elle deviendra une sorte de barrière pour le relationnel. La perspective interculturelle n'a pas tendance à résoudre toutes sortes de conflits, mais elle peut aider à comprendre différentes situations qui son régis par la différence et la diversité culturelle. Tapernoux dit à ce propos « *croire que la rencontre entre cultures pourrait passer comme une lettre à la poste, par simple contacte réciproque est une illusion pernicieuse (...)* ».

En fait, la perspective interculturelle se cantonne au domaine de l'enseignement de la culture étrangère sans tenir compte que la perspective interculturelle est transversale, donc il faudrait ajouter une deuxième dimension. Tout ce qui concerne le domaine de la langue est très bien organisé, nous connaissons les objectifs, ce qu'il faut enseigner, les évaluations et les progressions possibles. Par contre dans le domaine de la culture, ce n'est pas tellement claire, il n'y a pas de progression, il semble qu'il n'ya pas de contenu, les objectifs sont plus ou moins établis. On y rajoute, qu'il existe aussi un problème de formation des enseignants, ces derniers n'ont pas été formés aux perspectives : civilisationniste et culturaliste, ils enseignent l'interculturel comme une simple accumulation des connaissances qui pourrait donner lieu à des expériences culturelles et/ou interculturel, ces problèmes font de la perspective interculturel une perspective qui traverserait l'enseignement de l'ensemble de la langue.

## **Bibliographie**

- ABDELLAH-PRETECEILLE, M. (1996), Vers une pédagogie interculturelle, Ed. Anthropos, Paris, 223 p.
- Aranzazu, T. A. (2010). Le contenu culturel dans quatre manuels d'espagnol langue étrangère par les adultes (Mémoire de maîtrise, Université du Québec). <https://www.erudit.org>. Consulté le 25/01/2018

- ASSELAH RAHAL S., et BLANCHET PH. (2007). Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique, Editions Modulaires Européennes, Belgique. pp. 188-189.
- BEACCO JC. (2000). Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Hachette, Paris. 192 p.
- BENHOUBOU N. (2008). « Pour une didactique contextualisée du français en Algérie » dans Cahiers de linguistique. Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française, n° 34, EME, p. 131-156.
- BLANCHET PHILIPPE. (2004). L'approche interculturelle en didactique du FLE Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique* précédée de *Trois études d'ethnologie kabyle*. Genève: Droz.
- BOUZEKRI, A. (2019). L'interculturel dans le manuel du FLE en Algérie. EXPRESSIONS n°8, 193 p.
- BOYER, H. (2001). L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. Éla. Études de linguistique appliquée, 123-124, 333-340. <https://doi.org/10.3917/ela.123.0333>
- BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langues étrangères*. Éditions Didier. Paris.
- Cadre européen commun de référence pour les langues. (2001) : interculturel, éléments théoriques.09
- CHOPPIN, A. (1992), Les Manuels scolaires : histoire et actualité, Coll. Pédagogies pour demain, Hachette. Paris.
- CLANET, C. (1990). L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines. PUM. Toulouse.
- Conseil de l'Europe. (1986) :l'interculturalism : de l'idée à la pratique et de la pratique à la théorie. Strasbourg
- CUCHE , D. (2010) : la notion de culture dans les sciences sociales .La découverte .Coll grands repères. P 157-177.
- CUQ, J. P., & GRUCA, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Horizon Groupe.

- De Carlo (1998). *L'interculturel*. Clé International. Paris.
- DE MEO, P. (1982). « Proposition pour l'analyse du contenu socio-culturel des manuels de français langue seconde », *Revue française* Vol. 55, No. 4 pp. 503-509
- DENIS, M. (2000) : « pour une approche interculturelle de l'enseignement du français » in dialogues et cultures. N°44
- DJEDID.I. A , S (2015). l'enfer est-ce vraiment les autres ? Les représentations de l'altérité culturelle en classe de langue .Synergies Algérie N°22.P 73-86.
- GERARD FM., et ROEGERS X., (1993). Concevoir et évaluer des manuels scolaires, De Boeck université. Bruxelles.
- GERMAIN C. (2015). « Le concept universel-singulier de L. Porcher et la question des universaux en didactique des langues », dans Synergie Europe, n°10, p. 141-151.
- GOODENOUGH W. H. (1964) « Introduction » in GOODENOUGH W. H. (ed) *Explorations in cultural anthropology, essays in Honor of George Peter Murdock*. Mc Graw-Hill. New York.
- HAMIDOU Nabila. (2014). *Multilinguales Vol 2, Numéro 1*, Béjaïa, P.125.
- HAMMER, R, Mitchell. BENNETH, B, Milton. Wiseman, Richard (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory, pp. 421-443.
- J.M. ADAM (1992) cité dans « La séquentialité-Analyse-du-discours.com. p28.
- KERZIL, J. (2002). « L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes », *Carrefours de l'éducation* 2002/2 (n°14), p. 120-159. [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2002-2-page-120.htm>
- KOTTELAT, P. (2012) : « interculturel et CLIL : entre théorie et pratique .Propositions de pistes pédagogiques » .Synergies Italie .N°8
- MEAD, M. (2003): l'enculturation, compassion encyclopedia of anthropology
- MUCCHIELLI, R. (1988). « L'analyse de contenu des documents et des communications » (*Coll. « Formation permanente en sciences*

*humaines* »).les éditions ESF. Paris

- PITOIS, C. (1997). « Myrtille ou bleuet? Le choix du lexique dans quatre manuels d'enseignement du français langue seconde au Canada ». ( Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal,).
- PORCHER, L. (1988). « L'enseignement de la civilisation en questions » in *ELA* n°47. Paris.
- PUREN, C. (2005). « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement –apprentissage en didactique des langues cultures », dans *ELA*, n° 140, p. 491-512.
- SERCU, L. (2000). *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks: The Case of Flemish Adolescent Pupils Learning German* (Thèse de doctorat, Louvain University Press).
- Tapernoux, Patrick. (1997). *Les enseignants face aux racismes*. Economica. Paris.
- Uber Grosse, Christine et David M. Uber. (1991). « The Cultural Content of Business French Texts ». *The French Review*, vol. 65, no 2.
- VIRASOLVIT, J, (2013). «Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios», In *Synergies Chine*, n°8. [En ligne] <https://gerflint.fr/Base/Chine8/Article6Virasolvit.pdf>
- ZARATE, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*. Hachette, Paris. 159 p.
- **Textes officiels et manuels**
- Guide de la quatrième année secondaire. Edition ONPS. 2005.
- Le manuel scolaire de la deuxième année moyenne. Edition ONPS.
- Le manuel scolaire de la quatrième année secondaire. Edition ONPS.
- Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant sur la loi d'orientation de l'éducation nationale.

# L'arabe standard au service de la compétence scripturale en classe de FLE

(Cas du cycle secondaire en Algérie)

Haddad Meryem  
Maître de Conférences A  
Université Mohamed Khider Biskra (Algérie)  
meryem.haddad@univ-biskra.dz  
Laboratoire SEPRADIS

## Résumé:

Cette recherche porte sur l'impact de l'arabe standard L1 sur le développement d'une compétence rédactionnelle en français L2. La recherche démontre une présence des stratégies de transfert L1 L2 allant de la microstructure à la macrostructure utilisées par les apprenants pour résoudre les problèmes liés à la production écrite en L2. Elle propose une didactisation de ce transfert et révèle que l'enseignement explicite du transfert aide à améliorer certaines difficultés liées à l'acte d'écrire.

**Mots-clés :** Compétence bi/plurilingue ; transfert ; production écrite ; didactisation

اللغة العربية من أجل تطوير كفاءة كتابية في قسم الفرنسية لغة أجنبية (الطور الثانوي انموذجا)

## ملخص:

يركز هذا البحث على تأثير اللغة العربية كلغة أولى ل1 على تطوير مهارات الكتابة بالفرنسية لغة ثانية ل2. يظهر البحث وجود استراتيجيات نقل من ل1 الى ل2 تتنوع من النسق الدقيق الى الهيكل العام للتعبير الكتابي وتستخدم بشكل غير رسمي من قبل الطلاب لحل المشاكل المتعلقة بالكتابة باللغة الثانية. ولهذا يقترح البحث تدريس هذا النقل بشكل منهجي ويكشف أن التدريس الصريح لعملية النقل ل1-ل2 يساعد في تحسين بعض الصعوبات المرتبطة بالفعل الكتابية

الكلمات المفتاحية: الكفاءة المتعددة اللغات ؛ النقل ؛ التعبير الكتابي ؛ التطبيق التعليمي

Standard Arabic at the service of scriptural skill in the FFL classroom

## **(case of secondary school in Algeria)**

### **Abstract:**

This research focuses on the impact of Standard Arabic (L1) on the development of writing skills in French as a second language (L2). The study demonstrates the presence of L1 to L2 transfer strategies ranging from microstructure to macrostructure, unofficially employed by Learners to address issues related to written production in L2. It suggests a didactic approach to this transfer and reveals that explicit teaching of the transfer helps to improve certain difficulties associated with the act of writing

**Key words:** bi/plurilingual skill; transfer; writing; didactic approach

### **Introduction**

La prise en charge de la langue arabe en tant que langue première (L1) que l'apprenant acquiert en premier dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère ou deuxième langue apprise (L2) constitue une problématique récurrente en didactique des langues. Ainsi, la langue maternelle et/ou première en classe de langue étrangère a vu son statut osciller entre sacralisation et rejet. Depuis plus d'une vingtaine d'années des chercheurs en didactique des langues étrangères en milieu plurilingue défendent la prise en compte de la L1 apprise par l'apprenant en classe de LE et considèrent que la LM ou la L1 ne porte pas préjudice à l'enseignement des langues étrangères contrairement aux partisans du monolinguisme.

En Algérie, écrire en classe de FLE est souvent considéré comme une activité délicate à acquérir puisqu'elle engendre chez l'apprenant un ensemble d'handicaps d'ordre linguistique, psychologique, culturel. Pour surmonter les difficultés liées à l'acte d'écrire, l'apprenant se procure des stratégies de sauvetage entre autres le recours à la L1 comme une stratégie alternative d'apprentissage de la production écrite lui permettant de passer par le système linguistique connu (L1) pour accéder à la L2. (Haddad, 2018) ; (Haddad, 2019)

Ainsi, selon Klett (2011) la langue première apprise par l'apprenant ne perturbe pas l'accès à la L2, au contraire, le recours à la langue natale en classe de langue étrangère s'avère intéressant aussi bien pour l'enseignant que pour soutenir l'apprenant présentant une indigence langagière en LE que pour l'apprenant.

Le recours à l'arabe L1 en classe de français L2 suscite chez nous un certain nombre de questionnement :

- Dans quelle mesure la L1 pourrait aider à améliorer la production écrite en L2 ?
- Comment la L1 pourrait aider l'apprenant à développer une compétence rédactionnelle plurilingue en classe de L2 ?

Nous supposons, dans notre recherche, que l'enseignement explicite des stratégies de transfert interlingual en classe de FLE pourrait conscientiser l'apprenant et l'enseignant des zones de convergence ou de divergence entre l'arabe et le français pour éviter le transfert négatif.

Afin d'y répondre, nous avons mené une recherche expérimentale auprès de deux classes de secondaire formées de (60) sujets durant l'année scolaire 2018-2019. La première phase de notre expérimentation consiste à analyser (30) produits scripturaux pour mesurer le degré de recours aux stratégies communicatives acquises en L1 lors de l'acte d'écrire en L2. Le post-test consiste à didactiser auprès d'une classe de 30 apprenants du cycle secondaire, les stratégies communicatives interlinguales en poussant l'apprenant à réfléchir explicitement aux zones de divergence et de convergence entre les L1- L2 lors de l'enseignement de la production écrite.

Cette étude vise à analyser le recours à la L1 en classe de L2 lors de l'apprentissage de la production écrite en FLE par les apprenants en difficulté.

Nous tentons dans notre recherche de montrer les atouts d'une telle approche et ses limites ou inconvénients dans le contexte d'intégration de compétences de l'arabe L1 et du français L2 pour développer une compétence écrite dans le cycle secondaire en Algérie.

### **Outils et méthodes**

Pour répondre à notre problématique de recherche, nous avons fait appel à une recherche expérimentale auprès d'une classe de 2AS formée de 30 apprenants.

Dans un premier temps, le pré-test consiste en une analyse des produits des apprenants pour sonder le degré du recours aux stratégies discursives liées à la L1 et l'impact de ce recours sur le produit des apprenants.

D'autre part, durant le post-test, nous avons proposé des exercices de didactisation de la L1 en classe de L2.

### **Place de la L1 dans les pratiques rédactionnelles des apprenants (pré-test)**

Cette section porte sur les comportements scripturaux de 30 sujets, en production écrite libre en classe français de 2<sup>ème</sup> année secondaire.

L'analyse des productions des apprenants, nous montre que le recours non guidé à la L1 affecte aussi bien la microstructure du texte que la macrostructure. Il affecte tous les aspects de langue : le mot, de la phrase allant jusqu'à la forme du texte. Nous constatons une présence des phénomènes de stratégies communicatives expliquées par Bange (1992) surtout les stratégies d'élargissement de type interlangue dont le but est de maintenir les buts communicatifs et non le refus de la L2. Dans ce qui suivra, nous présentons les types de transfert interlingual mobilisé par les apprenants :

### **L'interférence**

L'interférence se manifeste par le recours aux structures linguistiques minimales issues du système phonologique, morphologique, syntaxique de la L1 (Hasanat, 2007).

Toutefois, dans ce travail, nous souhaitons distinguer entre le transfert dit positif et le transfert négatif en nous référant à Gajo (2001) qui rend compte de deux types d'alternance ou de transfert interlingual.

- **Alternance gratuite ou inutile** : selon Gajo (2001) lorsque le transfert ou l'alternance intervient en L2, alors que les compétences en L2 (langue cible) de l'apprenant peuvent l'éviter car elle est déjà acquise.

- **Alternance comme technique d'apprentissage** : lorsque l'alternance intervient et se situe entre le savoir acquis en (L1) et le savoir à acquérir en (L2). À ce moment-là, elle relève de l'acquisition des savoirs inconnus en L2. C'est là où l'enseignant devrait intervenir pour jouer le rôle de régulateur d'apprentissage, de médiateur entre les savoirs en L1 et L2 (Gajo, 2001).

C'est ce second type qui suscite notre intérêt et que nous souhaitons prendre en charge pour développer une compétence plurilingue.

### **Le transfert interlingual négatif**

#### **Interférence phonologique**

Nous considérons que l'interférence en tant que stratégie communicative appuyée de L1 comme un transfert négatif, car il affecte négativement le système phonologique et orthographique la structure du français L2, et notamment le système vocalique (Hasanat, 2007)

A titre d'exemple, nous citons une surgénéralisation du système

vocalique français au système phonologique arabe qui se traduit par :

- Une assimilation phonologique du son [y] au son [i] chez le (S1) en production écrite /culture/ : \*/kilure/ et /surtout/ : \*/sirtout
- Chez les sujets S3-S4, nous constatons l'effacement du [u] dans le pronom relatif /qui/ et le mot /équipe/.
- Nous supposons que les sujets en question écrivent la phrase en utilisant le système orthographique arabe superposé sur le système phonologique français.
- Les consonnes doubles dépourvues d'une prononciation démarcative inexistante en arabe est souvent supprimée par exemple :
- S5 : (comme) devient /come/. S6 : (homme) devient /home/ ; (grippe) devient/gripe/.
- l'assimilation de la consonne voisée /d/ prononcée phonétiquement en [p] et écrite par le S7 : /apsent/.

Cette transposition orthographique L1 L2 sans réfléchir sur la particularité de la L2 comme le /h/ muet, les doubles consonnes, la terminaison, en classe de 2AS constitue un handicap perpétuel étant donné que l'apprenant après 9 ans d'enseignement de français, continue à interférer les deux systèmes phonologiques. Cet handicap est rencontré souvent par les sujets arabophones étudiant le français, cependant, il nécessite une prise de conscience de la part de l'enseignant pour attirer l'attention de ses apprenants à la différence phonologique à travers des exercices de transcription phonétique, de liaison, d'enchaînement phonétique enseignés en classe en vue d'aider l'apprenant à comparer entre la L1 et la L2 pour éviter ce transfert jugé inutile.

### **l'interférence grammaticale**

Les erreurs d'interférences grammaticales affectent tous les aspects de la syntaxe : d'une part, la conjugaison du verbe pronominal /se cultiver/ dont la forme diffère de celle de l'arabe revêt deux formes.

- d'autre part, nous remarquons chez le S8 : /tu as cultivé/ le verbe est conjugué au passé composé avec l'auxiliaire (avoir).
- Chez le sujet S9 : /cultiver lui-même/ pour remplacer le sens du verbe pronominal, le S9 choisit de traduire littéralement l'idée en sa L1, le sens du pronom réfléchi.
- Le S10 se sert de l'arabe dialectal pour inventer un néologisme issu du nom (stage) pour créer le verbe « stager».

- « l'auteur parle sur le thème » ce qui correspond en arabe à la préposition « عن » ce type d'interférence est présent chez 4 sujets.
- L'article défini contracté « des » qui résulte de la contraction de la préposition « de » et de l'article défini « les » n'existe pas en arabe, le S12 a transposé la structure telle qu'elle de l'arabe que nous recevons ici : « il parle \*de les qualités ».

Par ailleurs, nous constatons comme il est indiqué dans le tableau que les apprenants puisent dans la L3 pour substituer l'orthographe du mot de français ou pour écrire le même mot oublié en L2. C'est le cas du S13 : « school ne suffit pas ». Et du S14 : « Algeria ».

Ces phénomènes de bi-plurilinguisme viennent des attitudes communicatives sociales comme le souligne T. Ibrahim, l'école devient « le miroir et le reflet de ce plurilinguisme mais aussi et surtout, en second lieu, d'en optimiser les aspects positifs d'ouverture sur la diversité culturelle du pays » (Taleb Ibrahim K, 2010)

### **L'alternance codique et le calque**

Les produits des apprenants montrent que l'alternance codique est une « bouée de sauvetage pour les élèves en difficulté, et sécurise les élèves moyens » E. Lavault (1987)

souvent par l'apprenant lors de la production libre. Ainsi,

- l'alternance phrastique (inter-phrastique) qui signifie l'agencement de structures linguistiques issues d'une autre langue sur un discours (Moreau, 1997) est présente chez deux sujets. S15 dit : « Le chemin [المستقيم] ». Le sujet permute en L1 écrit en arabe après le nom tout en respectant la grammaire de L1.
- Chez le S16, nous lisons les étapes de la production écrite bien marquées et écrites en L1 « مقدمة-عرض-خاتمة ». Cet exemple montre que l'apprenant planifie son écrit en réfléchissant en L1.

Nous pouvons enfin lire chez le S14 : « le savoir sauve l'INSANYA ».

Cet exemple représente la stratégie communicative de substitution définie par Bange (1992) comme le recours explicite à l'oral ou à l'écrit à la langue maternelle par le locuteur novice en L2. Nous jugeons que ce type de transfert est non conscient et nécessite une prise en charge explicite par l'enseignant pour aider l'apprenant à distinguer entre les faits transférables et

ceux qui ne le sont pas.

L'alternance codique extra-phrastique : comme stratégie d'apprentissage

Nous considérons la catégorie de l'alternance codique extra-phrastique, et le calque comme des stratégies de transfert interlingual les plus utilisées en classe de FLE, c'est un moyen de fortune des sujets en difficulté. Pour revenir brièvement à leurs acceptions. La première catégorie renvoie à la traduction des proverbes et expressions issus de la L1 et la transpose dans la production écrite. Le calque s'y rapproche quant à l'utilisation de la traduction mot à mot d'une phrase en tant que moyen de transfert de connaissances acquises en L1 dans sa production écrite en L2.

### **L'alternance extra-phrastique**

Ce transfert est fréquent est présent sous forme de proverbes arabes mis au service de la consigne de L2 tel que nous pouvons lire chez

Le S18 traduit une expression sur l'avantage de l'instruction et la lecture sur les nations « le peuple cultivé, n'a pas faim, il n'est pas colonisé. ». (شعب يقرأ، شعب لا يجوع ولا يستعبد)

- Le S19 : « l'enseignant est comme un prophète », (كاد المعلم ان يكون رسولا)
- Le S21 « la culture est un trésor qui ne se termine pas ». (الثقافة هي كنز لا يفنى)
- Le S24 : « La science et la culture sont comme l'oxygène que nous respirons.»

(العلم والثقافة كالهواء الذي نستنشقه)

Cette stratégie de transfert montre que l'apprenant fournit plus d'effort qu'il le ferait avec l'interférence linguistique en respectant les règles de grammaire de la L2. Le système phonologique et orthographique du discours écrit en L2 n'est pas altéré par une transposition du système phonologique et orthographique de L1.

Nous pouvons déduire que le transfert interlingual est une tentative d'apprentissage individuelle ressentie par l'apprenant en difficulté pour franchir la production écrite, elle n'explique en rien un refus de la langue cible. Dans ce sens, le linguiste Henri Adamczewski (1973 : 6) déclare : « La langue 1 peut et doit jouer un rôle capital dans l'appropriation d'une langue 2,

car c'est à travers elle que vous accédez au langage. » (Cité par Eddy Roulet, 1980).

## **Pour une didactisation des stratégies interlinguales en classe de FLE**

Tout en nous inscrivant dans une perspective de la didactique intégrée des langues, nous souhaitons pousser l'apprenant d'un bilinguisme (français-arabe) conflictuel à un bilinguisme fonctionnel et complémentaire comme le précise Miled (2010). Pour ce faire,

Nous avons fait appel à des activités favorisant le contact entre la L1 et la L2 lors de l'activité de production écrite auprès d'une classe de 2ème année du cycle secondaire formée de 30 apprenants.

Nous tenons toutefois à préciser que les activités de contact L1-L2 ne se cantonnent pas au rapprochement morphosyntaxique existant entre les deux langues (Gajo, 2007). Les liens entre l'arabe L1 et le français dans notre recherche expérimentale s'étendent comme le démontre Miled (2010) sur le fonctionnement grammatical des deux langues, les types de textes, et également sur l'acte d'écrire et les techniques d'expression écrite. Nous tenons à préciser que le recours délibéré au transfert est provoqué uniquement durant l'étape de planification de la production écrite, il s'agit de pousser l'enseignant à réfléchir activement en classe sur les zones de convergences et de divergences entre l'arabe L1 et le français L2 et de là éviter le transfert négatif.

- Les activités proposées aux apprenants prennent en charge deux niveaux de transfert : la microstructure et la macrostructure pour ne pas négliger l'importance des compétences acquises en L1 (Auger, 2005). Elles se caractérisent par :
- Les activités de transfert de la microstructure poussent l'apprenant à prendre conscience des niveaux linguistiques bas et permettent à l'enseignant de conscientiser l'apprenant des aspects phonologiques, sémantiques et syntaxiques transférables.
- Les activités de transfert de la macrostructure concernent la transposition de la structure de texte, le raisonnement logique, la technique de production écrite, le raisonnement logique, la fonction référentielle, les types de textes.

Dans ce qui suit, nous présenterons le déroulement de l'expérimentation.

## **Déroulement de la planification de la production libre (2A.S.)**

Pour tenter de didactiser ce transfert bilingue, nous avons fait appel à quatre activités de préparation à l'écrit où nous avons essayé de pousser l'apprenant à activer ses connaissances antérieures en L1 relatives au thème et de structurer sa production écrite en réfléchissant activement sur les pratiques rédactionnelles acquises en classe d'arabe L1 pour les mobiliser dans son écrit en français L2.

Le but des activités consiste à un recours délibéré durant la phase du processus de planification au transfert L1 L2.

### **Consigne de la production écrite proposée aux apprenants**

« Chaque saison d'hiver envoie une forte crise de grippe qui touche toute catégorie de gens sans exception »

Vous êtes un membre du club santé et environnement de votre lycée, vous décidez de rédiger un article de 10 lignes qui sera publié dans le journal de votre lycée pour sensibiliser vos camarades et leur expliquer la nature, les symptômes et traitements possibles de cette maladie saisonnière. »

Après la distribution des supports contenant les exercices de transfert nous avons demandé aux apprenants de répondre à la consigne de production écrite sur la grille proposée en annexe (n°1).

### **Activités de transfert L1-L2**

#### **Activité 1 : aspect référentiel de la PE**

La première activité proposée aux apprenants consiste à négocier le cadre référentiel (thème, tâche demandée) de la consigne en classe avec l'aide de l'enseignante. Le rôle de la L1 dans le discours pédagogique à ce stade permet de délimiter le degré de compréhension de la consigne rédactionnelle et pour relier le thème proposé pour connaissance antérieure acquise en L1

#### **Activité 2 : l'aspect sémantique de la PE**

L'aspect sémantique concerne le vocabulaire thématique de la production écrite demandée, l'exercice proposé à l'apprenant lui demande de lire la consigne et de proposer une liste de proposer un champ lexical renvoyant au thème de la PE. Les apprenants sont appelés à recourir à la L1 explicitement pour les inviter à briser le tabou de la LM en classe de LE (Causa, 2002).

Nous constatons qu'à travers l'analyse des réponses à cette activité (100%) ont fait appel à la L1 dont le tableau suivant recense les occurrences

collectées dans les produits des apprenants.

**Tableau 1: transfert L1-L2 pertinent**

<b>L2</b>	maladie	médicament	santé	hiver	Grippe
<b>L1</b>	مرض	دواء	الصحة	الشتاء	الزكام-الإنفلونزا
<b>total</b>	52	48	37	41	50

**Source :** réalisé par moi-même à partir des produits des apprenants

Ce tableau montre que le décloisonnement de l'enseignement des langues L1 L2 a aidé l'apprenant à se discuter en L1 avec ses pairs pour discerner la tâche rédactionnelle et par-là faciliter la planification du projet d'écriture en s'appuyant sur ses connaissances en L1.

Après avoir délimité le thème rédactionnel, l'activité suivante invite l'apprenant à s'inscrire dans une situation de communication pour comprendre le but rédactionnel attendu de lui.

### **Activité 3 : L'aspect communicatif de la PE**

La troisième activité vise à situer par rapport au but communicatif de sa production. Elle demande à l'apprenant de cibler son interlocuteur ainsi que son objectif rédactionnel. Nous avons proposé à l'apprenant de choisir entre le monolinguisme ou le bilinguisme pour répondre à cette activité. Les apprenants sont tenus à répondre

En effet, l'exercice (3) propose à l'apprenant d'écrire en L2 et en L1 d'identifier l'auteur de cette production écrite et de fixer son destinataire. La dernière question (4) interroge l'apprenant sur le but communicatif ou l'intention communicative à travers cette production.

Nous supposons que cet enseignement décloisonné de l'acte d'écrire peut guider le comportement rédactionnel de l'apprenant lors de l'étape de l'écriture.

### **Activité 4 : Préparation du plan de sa production**

La dernière activité du transfert L1-L2 est formée de trois exercices dont le premier exercice rend compte de la progression thématique de la production écrite.

D'abord, nous avons formulé l'énoncé de ce premier exercice comme suit :

« formulez quatre phrases (idées) en arabe et en français à partir des mots relevés dans l'activité 2.»

- Ensuite, l'exercice n°2 demande aux apprenants de « Classer les idées dans ce tableau en les reliant à l'aide des articulateurs » en faisant un recours à l'arabe et au français.

Nous présentons dans le tableau suivant quelques exemples de transfert L1 L2 pertinent

SG12 dit quant à lui : « la prévention vaut mieux que la guérison. الوقاية خير من العلاج

SG8 montre que « le vaccin permet d'éviter cette maladie. التلقيح يحمي من الزكام »

SG11 écrit : « pour éviter la contagion il faut éviter le contact avec la personne malade. لتفادي العدوى يجب الابتعاد عن الشخص المصاب بالزكام »

**Tableau 2: exemples de transfert interlingual pertinent**

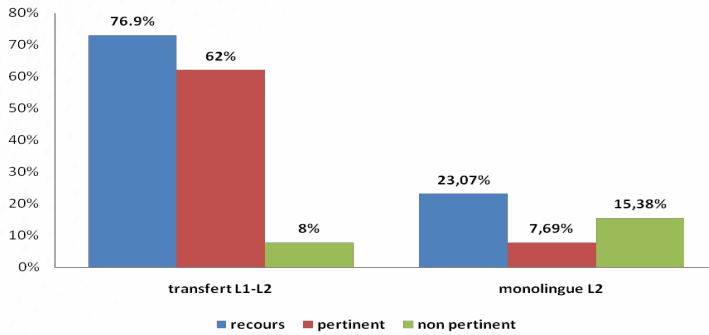
Sujets	Énoncés en L2	Énoncés en L1
S2	« la grippe est une maladie très connue et saisonnière qui touche toutes les personnes. »	يعتبر الزكام مرض منتشر خاصة في موسم الشتاء انه يصيب جميع الناس
S10	« le froid de l'hiver est la cause principale de la grippe. »	من أسباب التعرض للزكام البرد القارص في الشتاء
S12	« la prévention vaut mieux que la guérison ».	الوقاية خير من العلاج
S8	« le vaccin permet d'éviter cette maladie.»	التلقيح يحمي من الزكام
S11	« pour éviter la contagion il faut éviter le contact avec la personne malade.»	لتفادي العدوى يجب الابتعاد عن الشخص المصاب بالزكام

- Enfin, le dernier exercice demande aux apprenants de préparer le plan de la production écrite.

Le but de ces exercices est de pousser l'apprenant à réfléchir activement aux règles morphosyntaxiques et rédactionnelles des deux langues afin de comprendre les faits de langues transférables et ceux qui ne le sont pas.

L'analyse de la planification des apprenants a donné les résultats présentés dans l'histogramme suivant :

**Figure 1: pertinence du transfert/non transfert L1-L2**



Cette figure représente les attitudes rédactionnelles des enquêtés concernant le recours/non recours à au transfert L1-L2

Nous constatons que 76.9% des apprenants ont choisi le transfert L1-L2 lors de la planification par contre 23.07% des apprenants ont opté pour l'utilisation exclusive de la L2. En ce qui concerne la pertinence de cette attitude rédactionnelle, nous remarquons un écart. 62% des apprenants ayant recouru à la L1 ont effectué un recours pertinent aux deux langues. Cependant, seulement 7.69% des apprenants qui ont opté pour le monolinguisme L2 ont réussi à faire une planification pertinente, contre 15.38% ont fait une planification non pertinente

Pour illustrer ces résultats, nous prenons quelques exemples tirés des produits des apprenants.

**Tableau 3 : transfert pertinent**

S	Plan de PE en L2	Plan de PE en L1
S6	<p><b>introduction</b> « la définition de la grippe et les causes de cette maladie. »</p> <p><b>développement</b> : « les signes de la grippe, et la prévention de cette maladie. »</p> <p><b>Conclusion</b> « comment traiter cette maladie. »</p>	<p>المقدمة:» تعريف الزكام وأسباب هذا المرض»</p> <p>العرض: «علامات الزكام وكيفية الوقاية من هذا المرض»</p> <p>»الخاتمة «كيفية علاج الزكام</p>
S2	<p><b>introduction</b> « la définition de la grippe. »</p> <p><b>développement</b> : « les dangers de la grippe et ses causes »</p> <p><b>Conclusion</b> « comment éviter la grippe. »</p>	<p>المقدمة:» تعريف الزكام»</p> <p>العرض: «مخاطر الانفلونزا واسبابها»</p> <p>الخاتمة «كيفية تجنب الزكام»</p>

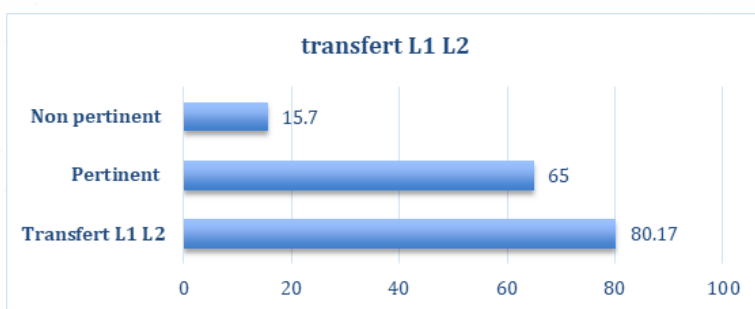
L'analyse des produits du post-test montre que les apprenants ont fait recours à la traduction pour employer des synonymes et respecter la même

structure grammaticale dans les deux langues. Cette attitude confirme l'opinion de Miled M. (1998 : 51) qui pense que pour l'apprentissage de la grammaire en L2 « l'apprenant est déjà entièrement ou partiellement « grammaticalisé » dans sa L1 lorsqu'il accède à la grammaire d'une L2. » c'est-à-dire, l'apprenant appréhende la L2 en les comparant à ses connaissances préalables en L1.

En vue d'éviter les erreurs interlinguales dues au recours non, les exercices de planification bilingue visent alors à organiser le projet d'écriture en mobilisant les connaissances acquises en L1.

Avec cet exercice nous avons terminé l'étape de la planification durant laquelle, l'apprenant était libre de mobiliser ses connaissances en L1 sous le contrôle et l'aide de l'enseignante pour éviter le recours déviant à la l'arabe irréflecti. L'analyse des exercices de planification nous offrent les résultats présentés dans le graphique ci-après :

**Figure 2: transfert L1-L2**



Cette figure met l'accent essentiellement sur le degré du recours à la L1 notamment sur le degré de pertinence du transfert L1 L2 dans les aspects sémantique, thématique, communicatif, structural et organisationnel de la production écrite

Nous constatons que lors des exercices de planification 80.17% des sujets ayant participé à l'expérimentation ont recouru à la L1. Ce transfert a par conséquent engendré un usage pertinent des deux systèmes linguistiques constaté chez (65%) des sujets tel que nous avons démontré supra.

Cependant, nous constatons une présence d'un transfert négatif présent chez (15.70%) des apprenants qui se manifeste par une présence de la L3 (l'anglais) chez le S1 : « For example la poussière » ; S3 « allez au docteur » dans cet exemple, l'expression (allez au...) est une sur généralisation de l'emploi de la préposition (الى) et sa transposition erronée en L2.

Le S3 a également emprunté la graphie (doctor).

Passons à présent à l'impact des activités de planification bilingue sur la qualité de la production écrite.

### **Impact de la didactisation du transfert L1-L2 sur la production écrite**

Dans notre recherche, nous avons tenté de respecter la pluralité linguistique de l'apprenant<sup>2</sup> et l'amener à réfléchir par lui-même aux compétences référentielles en L1 et aux similitudes existant avec la L2 sans encombrer la mémoire de l'apprenant par des règles des explications (Roulet, 1980).

Partant du principe que le « sujet aborde la planification d'un texte en L2 de la même façon qu'il ferait en L1 avec les mêmes forces et les mêmes lacunes. » (Jones et Tetroe 1987, cité par Akmoun, 2016). Notre expérience a tenté de coordonner entre les compétences rédactionnelles acquises en L1 et en L2 en vue de permettre à l'apprenant un recours raisonné à la L1 et lui faciliter l'accès à la langue cible.

Pour analyser les produits finaux des apprenants ; nous avons retenu trois critères d'analyse : le respect de la consigne, le lexique thématique, et l'organisation textuelle.

#### **Respect de la consigne (RC)**

L'indicateur respect de la consigne est respecté par (92.30%) des sujets ce qui correspond. Un seul sujet a choisi d'opter pour la dominante argumentative explicitement sur le sujet de la grippe alors que la consigne propose délibérément d'expliquer (S3) : « je pense que la grippe est dangereuse. ». Il ajoute : « je crois que c'est le froid de l'hiver qui fait la *grippe* ».

Nous pouvons dire que la planification explicite en L1 L2 a aidé les apprenants à comprendre la consigne rédactionnelle.

#### **Lexique thématique**

L'indicateur lexique thématique relatif à la grippe est respecté par (100%) des sujets. Nous lisons ainsi une liste de mots « vaccin, hiver, froid, maladie, contamination, saisonnière ». Nous rappelons que ce champ lexical est mobilisé par l'apprenant dans l'exercice (2) lors de la séance de planification bilingue.

---

Notamment de l'apprenant formant notre échantillon qui a évolué dans une atmosphère caractérisée d'une

présence du tamazight, de l'arabe dialectal algérien et du français

## La structure textuelle

L'indicateur organisation textuelle est respecté par (61.5%) des sujets

(la nature de la grippe, les symptômes et le traitement de la maladie.)

Ainsi, le (SG1) a plutôt donné que la nature et les symptômes de la maladie : « le grippe se manifeste typiquement par l'apparition soudaine d'une forte fièvre, les frissons, la toux, maux de gorge, maux de tête, vertiges, douleurs musculaires ces *manifestations peuvent durer une ou deux semaines* [fin de la production] »

## Les erreurs et interférence orthographique

Il faut toutefois souligner une abondance d'erreurs de langue dans les produits des apprenants dont nous citons quelques exemples : (« froi » ; « qui nos malade pas » ; « le frois provoc la grippe » ; « la grippe c'est une malade dangereus »,...)

Nous avons remarqué une présence des interférences comme celles décelées dans le pré-test : « grippe » ; « come »

Cela nous amène à déduire que la didactisation de l'interlangue pourrait aider l'apprenant à comprendre l'objet rédactionnel, à bien structurer ses idées mais, et à mobiliser ses connaissances en L1 se rapportant au thème/type de texte. Mais, les résultats montrent que notre expérimentation n'a pas une influence positive sur l'amélioration des erreurs de langue chez les apprenants présentant un déficit langagier.

Toutefois, cette attitude de transposition inconsciente voire machinale doit être guidée par un enseignant pour éviter des effets néfastes d'assimilation des deux systèmes linguistiques. Puisque, « Il ne s'agit pas de faire de l'alternance codique entre le français et l'arabe, mais de pratiquer une alternance raisonnée des codes internes de chaque langue » Levallois B. (2010 : 72).

Somme toute, nous pouvons conclure que le pré-test est caractérisé par une présence assez élevée de transfert négatif, par contre le post-test se caractérise par un recours plus ou moins raisonné et efficace à la L1 surtout chez les apprenants ayant des compétences équilibrées en L1 L2. Or, les apprenants ayant un déficit langagier en L2 continuent à user du transfert négatif dans leurs productions ce qui nécessite la mobilisation d'autres stratégies d'enseignement comme la stratégie de compensation, les stratégies métacognitives, les stratégies de rappel (Del Olmo, 2006) et les stratégies d'amélioration des troubles d'écriture (Barenbaum et al. 1987).

## Conclusion

Notre recherche a porté sur le rôle de la L1 dans le développement de la production écrite en classe de L2. Pour répondre à notre problématique qui s'interroge comment didactiser le transfert L1 L2, nous avons fait appel à une recherche expérimentale qui consiste dans un premier temps à analyser les productions de 30 apprenants de 2ème année du cycle secondaire afin de sonder les types de transfert mobilisés. Dans un deuxième temps, nous avons proposé un ensemble d'activités bilingues pour aider l'apprenant à planifier son projet rédactionnel en faisant un recours alterné à la L1 et L2.

Tout au long de notre intervention, nous avons tenté d'activer les connaissances antérieures des apprenants éprouvant des difficultés en production écrite à travers une didactisation de l'interlangue qui ne se limite pas au recours à la traduction, à l'alternance codique,... Mais s'étale à la macrostructure du texte. Les exercices bilingues proposés étaient conçus en adéquation avec le projet didactique des programmes de français, ils visaient la conscientisation de l'apprenant de l'importance de la planification comme une étape cruciale dans la production écrite. Nous avons focalisé l'enseignement interdisciplinaire à l'étape de planification en vue de laisser l'occasion à l'apprenant de discuter avec ses camarades sur la justesse de ses idées et également pour le motiver à recourir à la planification par le biais de la L1. Les résultats obtenus ont révélé que les produits des apprenants se sont améliorés sur le plan du respect de la consigne, de l'organisation de l'idée et surtout la structure du genre de texte. Par contre, nous avons remarqué une infime amélioration concernant la présence des erreurs de langues et des erreurs d'interférence.

## Bibliographie

- Akmoun H. (2016). Le transfert L1/L2 : entre représentations et pratiques de classe. *Revue, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [en ligne]*, Vol.35 N° 1|2016, consulté le 30 mars 2018
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues, Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. Montpellier : SCEREN-CRDP
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (1), 53-85.
- Barbier, M.-L. (2003). *Ecrire en L2 : bilan et perspectives de*

recherches. Paris : PUF

- Barenbaum, E., Newcomer, P., & Nodine, B. (1987). Children's ability to write stories as a function of variation in task, age, and developmental level. *Learning Disability Quarterly*, 10(3), 175-188.
- Gajo L., (2007). « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Tréma* [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 13 octobre 2010, Consulté le 30 septembre 2018. URL : <http://trema.revues.org/448> ; DOI : 10.4000/trema.448
- Haddad M. (2019). Une didactique intégrée L1-L2 pour l'apprentissage de l'activité scripturale *Interlanguagedidactics for learning scriptural activity*. *Une*, 8(5), 664-645.
- Haddad, M. (2018) « La production écrite en classe de français en 3e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue ». *Revue Action Didactique* [En ligne], Bejaïa, n°2.pp. 87-106. <http://univ-bejaia.dz/ad2/Haddad.pdf>.
- Hasanat, M. (2007). Acquisition d'une langue seconde : les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français. *Revue Synergie Monde arabe*, n°4, 209-226.
- Klett, E. (2011). Français sur objectifs universitaires en Argentine.: Entre tradition et modernité. *Synergies monde*, (8), 339-345.
- Lavault E., (1987), « Traduction pédagogique ou pédagogie de la traduction », in *Le Français dans le monde*, Numéro spécial : Retour à la traduction.
- Levallois B. (2010). L'enseignement de l'arabe en France dans le réseau d'enseignement de français à l'étranger. Acte de colloque « Enseignement du français dans les pays de langue arabe » 7-8 décembre 2010, Bahreïn.
- Miled M. 1998, « La didactique de la production écrite en français langue seconde ». Paris, Didier Erudition
- Miled M., (2010), quelle convergence didactique du français et de l'arabe dans le contexte arabophone ?, acte de colloque « Enseignement du français dans les pays de langue arabe » 7-8 décembre 2010, Bahreïn, p. 48
- Moreau, M. L. (1997). *Sociolinguistique: les concepts de base*(Vol. 218). Editions Mardaga.

- Claire Del Olmo, « Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE », Recherche et pratiques pédagogiques en langues [En ligne], Vol. 35 N° 1 | 2016, mis en ligne le 30 janvier 2016, consulté le 20 novembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5315> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.5315>
- Roulet E. (1980). Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée. Ed. Hatier-Crédif, Paris
- Tateb Ibrahim K. (2010) « Enseignement du français dans les pays de langue arabe » 7-8 décembre 2010, acte de colloque. Bahreïn, p.37
- Zimmermann, R. (2000). L2 writing : subprocesses, a model of formulating and empirical findings. Learning and Instruction, 10, pages 73-9

**Annexe 1 : exercices proposés pour l'étape de la planification**

**Activité 1 : Analyser la consigne de production écrite (durée 15 mn)**

**Explique dans le tableau suivant le contenu de la consigne en deux langues (arabe-français)**

Explication (français)	Explication (arabe)
-	-
-	-
-	-
-	-

**Le thème de ce texte est**

Thème (français)	Thème (arabe)
-	-
-	-

**Proposez des mots qui selon vous renvoient au thème de la consigne**

Champ lexical (français)	Champ lexical (arabe)
-	-
-	-
-	-
-	-

## Complétez le tableau

Le destinataire		le destinataire du texte		Pourquoi ?	
Fr	Ar	Fr	Ar	Fr	Ar

## Qu'est ce qu'on te demande d'écrire ?

Français	arabe

### Activité 2 : le plan (durée 15 mn)

(1) Formulez 4 phrases (idées) à partir des mots relevés de la question (3)

En français	En arabe
-	-
-	-
-	-
-	-

(2) Classez les idées dans ce tableau en les reliant à l'aide des articulateurs

articulateur	Idée en français	articulateur	Idée en arabe
-		-	
-		-	
-		-	
-		-	

(3) préparez le plan de votre production

Plan (français)	Contenu (français)	Plan (arabe)	Contenu (arabe)

## **Le web social au service de la didactique de l'oral du FLE à l'université:**

pratiques langagières et éducation à la citoyenneté numérique.  
The social web serving oral didactics of FLE at university: language practices and education for digital citizenship.

Dr. Yasmine ACHOU<sup>3</sup>R & Dr. Khadidja GHEMRI

### **Résumé**

L'étude a pour objectif de montrer le potentiel qu'offrent les nouvelles technologies, notamment les réseaux sociaux, dans l'enseignement/apprentissage de la compétence orale chez des étudiants du département de langue française de l'université de Biskra (Algérie). A travers des thématiques extraites du web social, il sera aussi question de la contribution de cet apprentissage virtuel au développement d'une citoyenneté numérique désignant l'autonomisation, l'engagement et la responsabilité dans la prise de parole chez les apprenants.

**Mots-clés :** web social, didactique de l'oral, pratiques langagières, FLE, citoyenneté numérique.

### **Abstract**

The study aims to show the potential offered by new technologies, in particular social networks, in the teaching/learning of oral competence among students of the French language department of the University of Biskra(Algeria). Through themes taken from social web, it will also be about the contribution of this virtual learning to the development of digital citizenship designating empowerment, commitment and responsibility in speaking among learners.

---

3- Yasmine ACHOUR & Khadidja GHEMRI, Département de Langue et Littérature Française, Laboratoire de Sémiotique et Pratiques Discursives (SEPRADIS), Faculté des Lettres et des Langues, Université de Biskra, Algérie.

yasmine.achour@univ-biskra.dz

khadidja.ghemri@univ-biskra.dz

**Keywords:** social web, oral didactics, language practices, FLE, digital citizenship.

## **Introduction**

Le web social jouit d'un statut privilégié dans notre quotidien. Il est de plus en plus exploité par les jeunes et les étudiants dans le contexte universitaire. L'usage du web social par les apprenants dans une vision pédagogique ambitionne à les faire interagir dans un mouvement de groupe et à accroître des compétences communicationnelles, techno-discursives et interculturelles, sans se focaliser uniquement dans un apprentissage purement langagier.

Le recours au web social dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues et du FLE (français langue étrangère) en particulier, offre une nouvelle dimension de collaboration et de partage dans l'espace de la classe (Livingstone, 2015, p.4).

En effet, à l'ère (ou heure) actuelle une multiplicité de réseaux et de plateformes peut être exploitée dans ce sens pour développer les pratiques langagières à l'oral chez les apprenants ; ceci d'une manière formelle ou informelle.

L'usage positif des réseaux sociaux par les étudiants universitaires en contexte d'apprentissage crée chez eux des possibilités uniques de s'exprimer, de s'affirmer, voire de changer le monde en devenant des citoyens numériques à part entière (Ollivier et al, 2021, p.11). C'est dans ce sens qu'éduquer à la citoyenneté numérique devient une priorité et englobe une série de compétences, de comportements à viser dans le monde virtuel de la technologie.

Dans cette présente recherche, il est donc question de mettre en exergue le potentiel qu'offrent les nouvelles technologies, notamment les réseaux sociaux dans l'enseignement/apprentissage de la compétence orale chez les étudiants de deuxième année du système LMD du département de langue française de l'université de Biskra (Algérie).

Nous focaliserons également notre intérêt sur les attributions de cet apprentissage virtuel dans les pratiques langagières en FLE spécifiquement au développement d'une citoyenneté numérique désignant l'autonomisation et l'engagement de l'apprenant dans la prise de parole. Des pages web (Facebook, YouTube) seront exploitées afin d'examiner leur impact sur l'acquisition de la compétence d'expression orale chez les apprenants hyper connectés.

Des thématiques diverses (socio-culturelles, historiques) extraites de la page Facebook TV5 monde permettront d'identifier chez les étudiants ce rapport au monde, à soi et aux autres en tant qu'acteurs sociaux et responsables dans la construction de leurs savoirs.

### **1. Apprendre le FLE par les réseaux sociaux en classe**

De récentes études (Global Web Index, 2022) ont montré que, dans de nombreux pays d'Afrique et d'Asie où la population jeune est prédominante, le temps moyen passé sur les réseaux sociaux dépassait souvent quatre heures par jour. C'est dans cette optique que nous nous sommes interrogés sur la possibilité de transformer cette perte de temps en exploitant Facebook ou YouTube en un contenu interactif riche en productivité dans le domaine de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère.

L'intégration des réseaux sociaux en classe de FLE offre une opportunité de communiquer de façon « transversale ». En classe de langues, même si la communication reste transversale, il reste qu'il y a une hiérarchisation des contenus selon les niveaux des publics visés (A1, A2, B1, B2,) du débutant au niveau le plus avancé

En effet, allier «réseau social» et «pédagogie» nécessite d'être capable d'utiliser le bon outil dans ses méthodes pédagogiques pour rejoindre ses étudiants, les motiver à participer et leur apprendre à apprendre (Autonomisation). Ceci, tout en respectant quelques règles importantes en tant qu'enseignants. Lorsque l'on souhaite utiliser les médias sociaux avec ses étudiants, il faut d'abord se questionner sur les avantages et les limites des médias sociaux en pédagogie (Achour, 2023, p. 170).

Selon divers avis (Merrick, 2014, p. 18), l'utilisation des médias sociaux en pédagogie semble présenter plus d'avantages que de limites. Les principaux avantages identifiés par les experts en didactique seraient avant tout une interactivité dans la communication plus dynamique et plus efficace, une motivation plus perceptible chez les apprenants, des possibilités pour informer et s'informer, partager du contenu, et résoudre des problèmes.

Les opinions divergent encore concernant l'utilisation des médias sociaux et de l'internet dans l'enseignement et les méthodes traditionnelles restent encore utiles et nécessaires.

Toutefois, il serait profitable de s'interroger pour savoir si les nouvelles méthodes liées aux réseaux sociaux peuvent améliorer le travail.

Selon Rapelli (2016, p.35) : *«Tous les nouveaux programmes et applications ne contribuent pas forcément à l'enseignement, mais de temps en temps, il est possible de trouver des services utiles, qui facilitent le travail de l'enseignant et peuvent apporter de nouvelles activités aux cours».*

Pour l'enseignement des langues, la quantité du matériel authentique disponible augmente, l'information est plus facile à trouver et la communication est facilitée entre les étudiants eux-mêmes ainsi qu'entre l'enseignant et les étudiants.

De son côté, Merrick (2014, p.5) est plus inquiet quant à la lenteur de l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement : *«si nous n'intégrons pas les médias sociaux dans la classe de FLE nous risquons de perdre la curiosité des apprenants».* Il ajoute que les apprenants continueront quand même à apprendre le français avec les méthodes traditionnelles mais comment s'attendre à une participation enthousiaste aux activités bien didactisées mais qui n'ont aucune relation avec les habitudes communicatives des apprenants ?

Les approches numériques envers l'apprentissage du FLE peuvent être conçues afin de permettre à l'enseignant d'éveiller la curiosité (rôle médiateur) de l'apprenant numérique. Une question que l'on peut se poser est celle de l'emploi des médias sociaux tels que Facebook, You Tube ou Twitter dans la salle de classe. Les médias sociaux rendent-ils plus efficace l'apprentissage dans la classe de FLE ?

Karsenti et Colin (2011, p.16) parlent d'un nouveau type d'enseignement/apprentissage qui émerge des innovations des TIC (Technologies de l'information et de la communication):*«l'enseignement /apprentissage 2.0».* Ils affirment aussi que certaines technologies peuvent avoir un potentiel cognitif plus élevé que d'autres mais qu'au final, *«ce sont surtout les usages qu'en font les enseignants et les élèves qui seront déterminants »* (Karsenti & Collin, 2013, p.2). Quant à Christian Ollivier (2012), il constate que *«l'émergence du web social permet d'élargir la perspective actionnelle et la notion de tâche».*

Marcelo Giglio(2011, p. 23) s'intéresse aux relations pédagogiques lorsque l'on fait intervenir des outils technologiques divers et notamment les MITICE (Média Image et Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Éducation). Selon cette étude, ces moyens enrichissent le triangle didactique (Figure 1). Ainsi, on assiste à de nouvelles configurations qui font évoluer le paradigme de l'apprentissage.

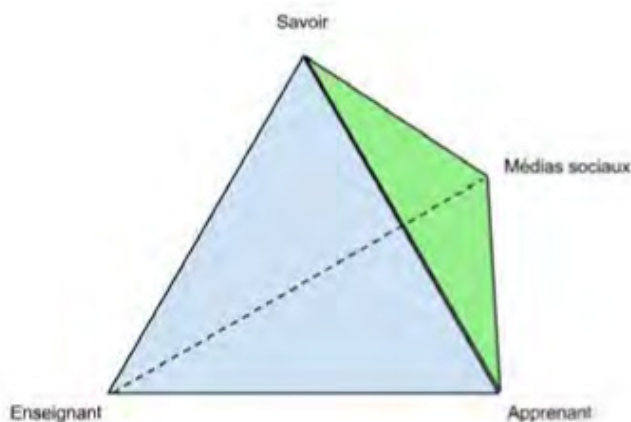


Figure 1 : Tétraédre de Giglio d'après Merrick (2014, p. 19)

## 2. Enseigner / apprendre la compétence orale via les réseaux sociaux

En didactique des langues, l'oral désigne « *Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possibles authentiques* » (Charaudeau&Maingueneau, 2002, p.57).

S'exprimer à l'oral est incontournable et fondamental en classe de FLE car une grande part de la communication entre les apprenants et les enseignants lors des séances pédagogiques se fait à l'oral. L'apprenant ayant des difficultés à s'exprimer risque de ne pas pouvoir suivre ses apprentissages.

En effet, « *c'est le langage qui permet d'exploiter le potentiel cognitif et le fonctionnement de la pensée* » (Gaussel, 2017, p. 2). L'acquisition des habiletés sociales se fait principalement en contexte d'apprentissage. C'est ainsi que s'exprimer c'est apprendre à vivre ensemble, résoudre des conflits au moyen de dialogue. La communication orale en français devient alors une nécessité chez les apprenants.

Par ailleurs, l'expression orale devient une tâche plus ou moins ludique et motivante avec l'assistance des approches numérique et la médiation des réseaux sociaux. L'enseignement de la compétence orale en didactique traditionnelle a longtemps été envisagé d'un point de vue strictement linguistique. Cependant, avec l'avènement des nouvelles technologies,

la compétence orale est désormais envisagée sous différents aspects : communicatif, interactionnel, linguistique, grammatical, pragmatique.

La finalité de l'utilisation pédagogique du réseau Facebook en classe de FLE s'est centrée sur le développement des compétences communicatives des apprenants : il s'agissait de répondre et d'interagir, avec un délai d'une semaine, à des questions thématiques proposées par l'enseignant. Un second objectif a été d'analyser la capacité des apprenants à se poser en tant que citoyens numériques ainsi que leur autonomie face à la recherche et l'analyse de ressources relatives aux thèmes débattus.

### **3. Compétence orale et réseaux sociaux : quels objectifs et quelles approches ?**

Le recours au numérique et plus particulièrement à l'intégration des réseaux sociaux en classe de FLE offre à l'enseignement et l'apprentissage de la dimension orale des avantages indéniables et peut de plus consolider le concept d'oralité (Lhote, 2001, p.448 ; Weber, 2013, p.12).

Laura Abou Haidar(2021) définit l'oralité comme étant la capacité chez l'apprenant :

- à percevoir, intégrer, comprendre, produire et interagir à travers différents types de discours oraux ;
- à mettre en place des stratégies d'apprentissage adaptées ;
- à opérer des choix de niveaux de langues variés en fonction du contexte ;
- à être en capacité de comprendre et de manier les implicites véhiculés notamment par les paramètres intonatifs et kinésiques ;
- et enfin, à savoir s'affirmer avec aisance et conviction comme interlocuteur légitime dans la langue cible.

Le numérique ouvre ainsi une voie à une multitude d'approches et d'outils permettant à l'apprenant de se former en tant que citoyen numérique et de consolider son oralité. La priorité sera attribuée aux compétences communicatives et actionnelles dans l'apprentissage de l'oral.

Ainsi, l'apprenant devrait être apte à exploiter des supports vidéo via YouTube ou Facebook et les réutiliser en intégrant des techniques telles que la répétition qui consiste en la reprise exacte d'un énoncé formulé antérieurement après visualisation d'une vidéo sur les réseaux sociaux ou après interaction.

Pour Martine Faraco(2002), la répétition est la « [...] *reproduction verbale de tout ou partie d'un segment*». De même, la reformulation est un aspect très important pour accélérer le processus d'apprentissage de la compétence orale (auto-reformulation ou hétéro-reformulation).

## **4. L'enseignement/apprentissage de la compétence orale et citoyenneté numérique**

### **4.1 Qu'est-ce que la citoyenneté numérique ?**

La citoyenneté numérique est l'aptitude à naviguer dans des environnements numériques de manière sécuritaire et responsable et de s'engager activement et civilement dans ces espaces (Site d'HabiloMedias). En effet, La citoyenneté numérique évoque une dimension de l'éducation à la citoyenneté qui vise à apprendre aux apprenants à travailler, vivre et partager dans des environnements numériques de manière positive.

*« La citoyenneté numérique désigne le maniement efficace et positif des technologies numériques (créer, travailler, partager, établir des relations sociales, rechercher, jouer, communiquer et apprendre), la participation active et responsable (valeurs, aptitudes, attitudes, connaissance) aux communautés (locales, nationales, mondiales) à tous les niveaux (politique, économique, social, culturel et interculturel), l'engagement dans un double processus d'apprentissage tout au long de la vie (dans des structures formelles, informelles et non formelles) et la défense continue de la dignité humaine. »*(Conseil de l'Europe, 2020, p.11).

Cependant, il y'a une difficulté à filtrer le déferlement d'informations et à déterminer leur vérité. De ce fait, ces nouvelles façons d'apprendre et le renouvellement rapide des connaissances ont influencé d'une manière certaine le mode et la nature de l'apprentissage. Dès les années 1990, le conseil Européen, proposait de restructurer l'éducation autour de quatre piliers essentiels afin de préparer les jeunes à notre monde de plus en plus numérique. Ces quatre piliers sont : apprendre à connaître, à faire, à être et à vivre ensemble (Figure 2).

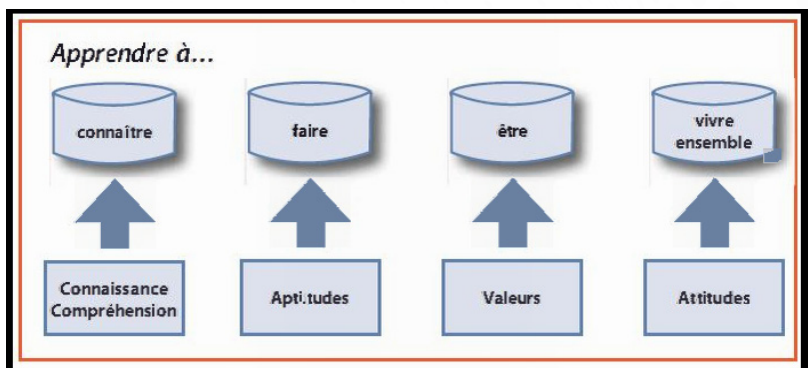


Figure 2 : Quatre piliers de l'éducation et compétences nécessaires à la citoyenneté numérique (Conseil de l'Europe, 2020)

Au fil des années, le concept de citoyenneté numérique s'est complexifié (Figure 3). Au départ, tout individu possédant un accès à Internet était considéré comme un citoyen numérique. La fréquence d'utilisation ou encore le type d'activités réalisées en ligne n'étaient alors aucunement pris en considération. La définition initiale de la citoyenneté numérique a donc rapidement évolué et est passée du simple accès à Internet à une utilisation quotidienne et efficace. Une utilisation efficace requiert toutefois la mobilisation de différentes compétences. Le concept de littératie numérique, dans lequel on fait référence à l'importance de posséder des compétences techniques (ex. : utiliser un logiciel de traitement de texte ou de traitement d'images) et non techniques (ex. : faire de la recherche d'informations ou juger de la crédibilité des informations présentées sur Internet) a alors vu le jour. D'autres ont plus récemment abordé les compétences numériques sous l'angle de la citoyenneté mondiale, où la citoyenneté numérique semble s'ajouter à la citoyenneté traditionnelle pour constituer deux des principales facettes de ce nouveau genre de citoyenneté (Leblanc et al, 2021, p.5).

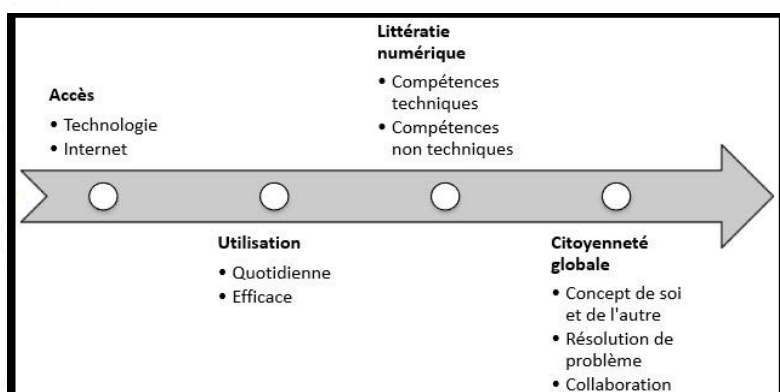


Figure 3 : Évolution du concept de citoyenneté numérique (Leblanc

Être un citoyen actif, que ce soit à l'école, avec ses amis ou sur les communautés en ligne et hors ligne, c'est être capable de formuler dans tous les débats des points de vue originaux, des idées et des opinions. Il faut pour cela maîtriser une série d'aptitudes cognitives complexes, allant de l'analyse des sources au tri et à l'interprétation des informations.

Les citoyens peuvent consulter, analyser, créer et consommer les médias et l'information sous divers formats, de la presse à la radio, de la vidéo à internet. Apprendre à se servir correctement d'un moteur de recherche est important pour les citoyens numériques, et une fois les informations trouvées, des aptitudes transversales comme la réflexion critique sont nécessaires pour explorer et comparer les diverses sources en ligne. La capacité d'analyser, puis de classer les informations et de retenir les plus pertinentes peut aider à acquérir des connaissances dans un grand nombre de domaines (Figure 4).

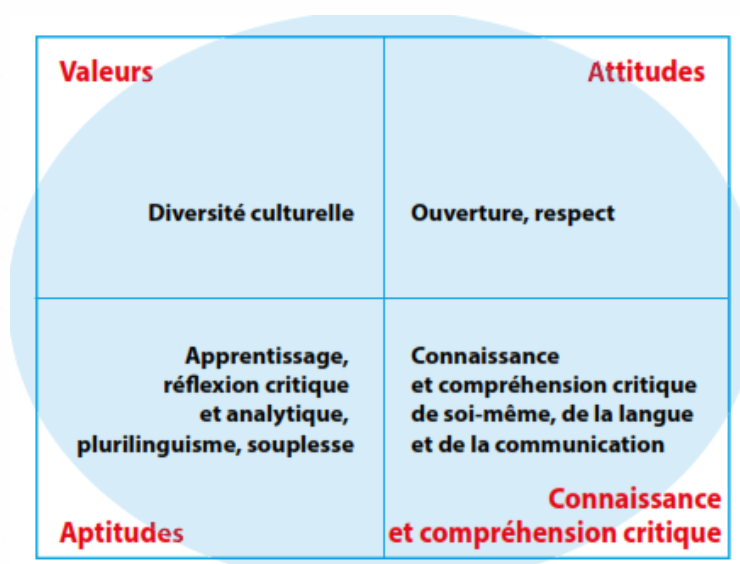


Figure 4 : Créativité et apprentissage-Compétences clés de la citoyenneté numérique (Conseil de l'Europe, 2020)

Le conseil de l'Europe a entrepris depuis 2016 des travaux sur l'éducation à la citoyenneté numérique, ayant pour ambition de former des citoyens expérimentés ayant les connaissances, les aptitudes, et la compréhension, nécessaires pour exercer, protéger leurs droits démocratiques et assumer leurs responsabilités en ligne.

## 4.2 L'éducation à la citoyenneté numérique

Quel que soit leur milieu social, la maîtrise des compétences de la citoyenneté numérique est nécessaire chez les apprenants, comme étant nécessaire pour une culture de la démocratie. Il est donc important qu'elles soient pratiquées et développées en classe.

*« Éduquer à la citoyenneté numérique signifie donc permettre aux enfants et tous les citoyens d'avoir accès au numérique, de développer des compétences à la fois pour devenir autonomes dans les apprentissages et pour participer activement à la société numérique »* (Devrièsère, 2019, p.84).

Viviane Devrièsère souligne trois domaines clés devant être travaillés dans l'éducation numérique :

- ✓ **Être en ligne** : accès et intégration ; apprentissage et créativité ; médias et maîtrise de l'information.
- ✓ **Bien-être en ligne** : éthique et empathie ; santé et bien-être ; présence et communication numériques.
- ✓ **C'est mon droit** : participation active ; droits et responsabilités ; vie privée et sécurité ; sensibilisation des consommateurs.

Les conditions de la réussite de l'éducation numérique ne sont plus donc uniquement la disponibilité des ressources et des infrastructures mais bien aussi des acteurs, entre apprenants et enseignants ayant une conscience à assumer leurs responsabilités respectives dans les environnements numériques.

Dans les travaux de Viviane Devrièsère (2019, p.86), sont identifiés neuf thèmes essentiels pour doter les élèves des compétences nécessaires à la citoyenneté numérique :

- **L'accès numérique** : la pleine participation de tous à la société, en évitant l'exclusion numérique et en veillant à ce que chacun dispose des mêmes opportunités d'accès aux nouvelles technologies.

- **Le commerce numérique** permettant l'achat et la vente de biens sur internet et la connaissance des lois régissant ce commerce.

- **La communication numérique** avec un développement de la communication digitale et une éducation à une bonne utilisation de ces moyens de communication.

- **La littératie numérique** avec le développement de compétences

pour rechercher les informations.

- **L'étiquette numérique** avec une connaissance des comportements appropriés.

- **La loi numérique** incluant la responsabilité, l'éthique et les lois.

- **La responsabilité et droits numériques.**

- **La santé et le bien-être numériques** : les utilisateurs d'internet doivent savoir comment se protéger des dangers des nouvelles technologies.

- **La sécurité numérique** avec la connaissance des précautions à prendre pour la protection de nos données ;

L'éducation numérique est une pratique complexe qui nécessite en effet l'implication d'une multitude de paramètres.

Viviane Devrièsère (2019, p.87) reprend ainsi les recommandations de la commission européenne et déduit que la compétence numérique implique donc :

*« L'utilisation confiante, critique et responsable des technologies numériques et l'engagement à leur égard pour l'apprentissage, le travail et la participation à la société. Elle comprend la maîtrise de l'information et des données, la communication et la collaboration, l'éducation aux médias, la création de contenu numérique (y compris la programmation), la sécurité (y compris le bien-être numérique et les compétences liées à la cyber sécurité), les questions liées à la propriété intellectuelle, la résolution de problèmes et la pensée critique ».*

### **4.3 Compétence orale et citoyenneté numérique**

Le développement de la compétence orale ou langagière et de la citoyenneté numérique est au cœur de plusieurs projets sociétaux. De nombreuses publications académiques et divers projets tant nationaux que régionaux visent à proposer et à mettre en œuvre des approches éducatives et didactiques. Les didacticiens ancrent leurs travaux notamment dans le vaste champ de l'enseignement/apprentissage des langues. Leur objectif reste encore de mettre les premiers jalons d'une didactique des langues au service d'une éducation à la compétence langagière accompagnée de celle à une citoyenneté numérique.

Le web social se définit comme un espace d'échange en ligne, certains parlent même parfois de communauté virtuelle. Utiliser les réseaux

sociaux, faire partie de groupes en ligne, participer à des forums, recevoir des commentaires sur son blog font sentir aux utilisateurs leur appartenance à une certaine communauté.

Dans ce sens, Annick RivensMompean (2011, p.381) explique que l'inscription de l'apprenant dans cette communauté virtuelle permet entre autres de réaffirmer l'identité de ses membres. Ainsi, les apprenants pourraient négocier et s'imprégner totalement de leur rôle à jouer dans la situation de communication, ils ne seraient plus seulement des apprenants mais aussi des membres de cette communauté. Ceci peut représenter une plus-value motivationnelle pour eux et ainsi les encourager à interagir entre eux.

Mais quel lien peut-on faire entre l'apprentissage des langues et la citoyenneté numérique et dans la pratique, peut-on allier ces deux aspects en didactique des langues ? Ces questions appellent à des solutions et des voies concrètes et applicables pour aider les apprenants à développer leur citoyenneté numérique tout en apprenant et pratiquant les langues de façon aussi authentique que possible.

Selon Ollivier et Jeanneau (2023, p.18), « *une part importante des actions du citoyen usager du numérique demande une activité langagière forte. Sans littératie langagière, il n'est pas possible d'agir en citoyen* ». Ils proposent ainsi les fondements d'une approche didactique qui prend entièrement en compte les interactions sociales dans lesquelles s'inscrivent toutes les actions humaines.

Cette approche pourrait alors être mise en œuvre grâce aux tâches ancrées dans la vie réelle : « *L'apprenant devient ainsi, à travers la réalisation de tâches ancrées dans la vie réelle, un citoyen usager des langues et du numérique* » (Ollivier & Jeanneau, 2023, p.9). Les tâches numériques ancrées dans la vie réelle, ne sont pas inventées ou conçues par l'enseignant. Elles sont puisées dans divers sites du web. Une formulation plus précise de la tâche doit être faite par l'enseignant.

À cela s'ajoute les tâches dites « réflexives » qui ont pour objectif de faire réfléchir les apprenants sur leur propre utilisation du numérique.

Cette approche didactique se veut donc entrant dans le cadre d'une pédagogie « *active, participative et transformative, d'une part, et une vision socio-interactionnelle de la communication et de l'action* » (Ollivier & Jeanneau, 2023, p.50).

En accédant à ces tâches, les apprenants se voient obligés d' (inter) agir tout en apprenant sur des sites participatifs, ouvert à tous. Aidés par leur enseignant, ils peuvent utiliser plus sûrement l'internet tout en travaillant dans l'éthique et la responsabilité. Dans une démarche d'éducation à la citoyenneté numérique, il est toujours recommandé de ne pas imposer la participation à un site mais plutôt de leur expliquer l'intérêt d'y participer.

## 5. La citoyenneté numérique : un projet sociétair algérien

Tout système éducatif, en vue de l'édification d'une société, prend en charge la formation de l'individu afin qu'il devienne citoyen doté des valeurs et des principes sociaux et de références culturelles et historiques. De là, la finalité première pour les décideurs, les concepteurs et les praticiens (enseignants et apprenants), demeure la construction d'une société au diapason de son temps afin de répondre aux exigences du monde qui l'entoure.

A cet égard, il est à noter que le système éducatif algérien veut former massivement des citoyens qui répondent à la philosophie de l'interculturalité, en étroite corrélation avec la caractéristique majeur du XXIèmesiècle, à savoir la mondialisation de la communication et la globalisation.

Il en découle un projet de société qui se définit comme une globalité de projets essentiels subordonnés à l'idéal de la nation et de l'État. Il s'agit de projets collectifs d'ordre intellectuel, socioprofessionnel, culturel et politique. Des projets qui produiront des citoyens capables, en premier lieu, de dialogue avec la technologie. Car « *Aujourd'hui, chaque entreprise est une entreprise technologique et doit penser avec un état d'esprit numérique [...].La priorité au numérique consiste à utiliser les capacités technologiques et l'automatisation pour évoluer et s'adapter plus rapidement au changement afin de mieux servir vos employés, vos clients et votre écosystème* »(Le Figaro, 2023).

En second lieu, il faut savoir que « *Les bouleversements sont omniprésents et la technologie peut libérer les gens pour qu'ils puissent inventer et créer* ». (Le Figaro, 2023).

Par ailleurs, la gestion de la quotidienneté de la vie personnelle ou individuelle suppose un partage d'une tranche de vie avec les autres, si bien que la citoyenneté vient à signifier cet « *être dans la cité* ».

La citoyenneté peut donc être définie comme « *le fait pour un individu, pour une famille ou pour un groupe, d'être reconnu officiellement comme citoyen, c'est-à-dire membre d'une ville ayant le statut de cité, ou plus générale d'un État* » (Wikipédia, 2023).

La citoyenneté est aussi « *une composante du lien social* » (Serrut, 2016, p.166) et de ce fait « *procure un sentiment d'appartenance à une même communauté nationale ainsi que la possibilité d'une participation active à la vie publique et politique* » (Larousse,2023).

Pour le citoyen, la finalité de la formation pourra proclamer la mise en place des savoirs pluriels, entre autres le savoir-être avec soi et le savoir-être avec autrui. C'est une formation à l'interculturel dans le sens de la tolérance et de l'acceptation. Pour ce faire, les décideurs, les concepteurs et les praticiens devront puiser dans *la philosophie de l'alter ego* non pas en tant que dire mais agir. Car de nombreux philosophes considèrent que l'étude de l'autre commence par la connaissance de soi. Autrui, c'est l'autre que soi, différent mais c'est aussi l'autre être humain, un *alter ego*. Il est à la fois moi-même et l'autre : « *Autrui, c'est l'autre, c'est-à-dire le moi qui n'est pas moi* » (Sartre, 1976). Ce rapport à l'autre passe par le langage et le dialogue avec autrui.

La réalisation d'un tel projet passe par l'adhésion de tout un chacun aux valeurs et aux principes fondateurs du patrimoine de la Cité, de la Nation. Ces valeurs pourraient être de diverses origines, religieuses, historiques, idéologiques... En effet, appartenir à La Cité, à La Nation signifie l'engagement de vivre en adoptant les règles communes et en envisageant un avenir commun sous-tendus par un devenir communément accepté.

Sans approfondir l'idée selon laquelle la nation est perçue semblablement au modèle de la race, nous pensons délibérément que la notion de citoyenneté comme manifestation de culture n'est pas seulement innée mais surtout acquise. Cette acquisition est lente et relève de l'éducation : maîtrise des langues, familiarisation avec l'histoire du pays, avec ses paysages et les mœurs de ses populations régies par mille codes tacites.

L'interprétation de la citoyenneté comme culture permet donc de contourner l'antinomie *del'homme* et *du citoyen* comme l'affirme Todorov (1989, p.509) : « *Il n'est de voie vers l'universel que celle qui passe par le particulier; et seul celui qui maîtrise une culture spécifique a des chances d'être entendu par le monde entier*».

L'épanouissement de la société dépend de celui du citoyen sachant que seule la maîtrise de *sa* culture et de *la* culture lui procure cette même symbiose. On est citoyen du monde par notre amour et notre attachement aux langues, aux coutumes et aux cultures sans que cela nous conduise à la pratique de l'injustice. « *On ne doit pas avoir honte de son attachement pour une langue, un paysage, une coutume : c'est en cela qu'on est humains* »

(Todorov, 1989, p.510).La citoyenneté se confond par conséquent à la notion d'humanité.

L'acquisition d'une langue ou d'une culture suppose la saisie de cet art de diriger et de gérer sa conduite, son comportement. Cela signifie la mise en place d'une morale, d'une éthique qui permettra à tout individu de se prémunir d'une culture capable d'affronter toute déculturation, et de s'ouvrir à l'altérité et à l'acculturation.

Mais comment construire une compétence culturelle étrangère chez l'apprenant de langue, telle est la question centrale que se pose Louis Porcher (1994, p.5), philosophe et sociologue des médias, l'un des fondateurs de la didactique du FLE à l'université.

La culture devient à ce moment cette passerelle qui permettrait de pénétrer l'univers social de l'interculturel ; ce passage de la citoyenneté citadine à la citoyenneté universelle. Ce qui introduit le concept de l'interculturel : « *L'interculturel est l'attitude qui consiste à construire entre des cultures différentes des relations de réciprocité. C'est-à-dire des connaissances mutuelles, connaissance étant pris ici au sens de saisie des lois de fonctionnement organisant chacune des cultures considérées* » (Porcher, 1986, p.128).

En Algérie, les nouvelles stratégies et les réflexions sur l'enseignement/apprentissage essaient de plus en plus de s'orienter vers de nouvelles approches didactiques et pédagogiques, permettant de développer, chez l'apprenant, en tant que citoyen, des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles. L'intérêt est porté en particulier à l'intégration de la dimension (inter)culturelle en classe de FLE.

Il s'agit par exemple (Achour, 2023, p.176) d'élaborer des tâches d'apprentissage en classe d'étudiants en langue française et examiner l'étendue et les paramètres de la réussite à y greffer certaines des dimensions de l'interculturel et de citoyenneté numérique. Par ailleurs, une enquête récente dans une université algérienne (Talbi et Mouazr, 2023, p.239) conclue que l'université algérienne est en faveur d'une mutation positive allant vers une culture de pédagogie numérique.

## **6. L'université : une pensée initiale en révolution continue**

Pour accomplir sa mission, l'université doit tenir compte des caractéristiques du savoir qu'elle dispense.

- Un savoir en construction et non un savoir construit : Ce savoir

est fait de connaissances perpétuellement mises en question car aucune connaissance n'est vérité absolue, naturellement relative. La mouvance qui caractérise le domaine scientifique fait que ses connaissances doivent être soumises à la critique.

- Le savoir universitaire est un savoir critique : une connaissance ne peut être considérée comme savoir que si elle a fait l'objet de jugement sur sa validité et sa valeur. De plus, ce savoir doit être construit scientifiquement en procédant scrupuleusement à une démarche méthodique définie, fondée sur la raison et l'observation.
- Le savoir doit être producteur d'un esprit critique parce qu'il a comme mission l'édification sociale et la formation du citoyen.

Le savoir universitaire doit ainsi analyser des opérations de pouvoir afin de gérer, orienter, contrôler ou détourner la production et la diffusion de ce savoir.

## **7. Enquête et résultats**

### **7.1. Méthodologie et observations générales**

Notre étude s'est déroulée à l'université Mohamed Khider de Biskra (Sud Est Algérien). Le cadre spatial de l'étude est la classe de deuxième année en Licence LMD au département de français et le cadre temporel est la séance du module intitulé «expression et compréhension de l'oral» qui se déroule sur un semestre de l'année universitaire.

Dans l'expérimentation, le public-cible que nous avons sélectionné comprend l'enseignant assurant le cours et les apprenants, soit les étudiants de deuxième année LMD du département de français de l'université de Biskra.

Nous avons eu un entretien semi-directif avec l'enseignant, nous avons pu obtenir des informations d'ordre général. Ainsi, l'enseignant est de nationalité algérienne, âgé d'une cinquantaine d'années, au grade de Maître de Conférences A, titulaire d'un diplôme de doctorat et d'habilitation universitaire. Il possède plus d'une quinzaine d'années d'expérience dans le milieu universitaire en tant qu'enseignant. Nous avons appris également que l'enseignant n'intègre pas souvent les nouvelles technologies dans son cours d'expression et de compréhension de l'oral. L'enseignant a donc décidé de changer ses habitudes tout au long de la période de l'expérimentation en faisant usage des TIC afin d'évaluer leur impact sur l'acquisition de la compétence orale chez les étudiants du groupe testé.

Quant aux apprenants, c'est une classe hétérogène, rassemblant 35 étudiants de différents âges variant entre 18 et 42 ans. Leur répertoire verbal est constitué de l'arabe dialectal (langue maternelle) de l'arabe standard, du français (première langue étrangère) et de l'anglais (deuxième langue étrangère). Leur niveau varie entre A2 et C1 pour la langue française.

Un questionnaire a été destiné à l'enseignant ainsi qu'aux apprenants. Il devait être rempli de manière anonyme. Le questionnaire était scindé en trois parties :

- La première partie était consacrée à l'usage des réseaux sociaux par les deux pôles de l'étude (enseignant et étudiants).
- Quant à la seconde partie, elle rassemblait des questions plus pointilleuses sur le processus d'enseignement/apprentissage de l'oral par le biais des réseaux sociaux, leurs impacts sur l'autonomie langagière des étudiants et le développement de leurs capacités à reformuler et à répéter des situations authentiques.
- Enfin, la troisième partie était réservée au concept de citoyenneté numérique et la capacité des apprenants de se poser comme responsable dans une situation de communication (savoir agir, critiquer, donner un point de vue).
  - Nous avons pu travailler sur des activités qui ont été restructurées par l'enseignant pour les adapter aux niveaux hétérogènes des classes (une communication hiérarchique destinée à des niveaux a, b, c).
  - Ces activités s'inscrivaient dans des domaines divers du quotidien. Il s'agissait alors d'un apprentissage qui se situait entre le formel et l'informel

Avant de présenter nos résultats, il est impératif de faire une mise au point sur les réponses des apprenants lors de notre petit sondage concernant l'usage des réseaux sociaux :

1. Pour ce qui est de la première partie du sondage, 90% des étudiants déclarent avoir recours aux réseaux sociaux quotidiennement et spécifiquement sur Facebook et déclarent passer plus de 4h par jour sur les réseaux sociaux.
2. Pour ce qui est des pages consultées, 60% d'entre eux affirment être abonnés à la page TV5MONDE-Apprendre le français notamment après avoir pratiqué des activités orales en classe. Cependant, ils af-

firmement avoir des difficultés à accéder à la connexion internet par la connexion 4G Mobile.

3. Quant à la deuxième partie du sondage, les apprenants semblent avoir une perception positive sur l'intégration des réseaux sociaux en classe de FLE, en déclarant que ceci rendait l'apprentissage moins rigide et moins formel. Nous avons ainsi observé un certain enthousiasme dans leur comportement (autonomie, motivation).
4. En ce qui concerne la troisième partie du questionnaire, les apprenants accordent une importance indéniable à la notion de citoyenneté numérique et semblent avoir une capacité de naviguer dans des environnements numériques de manière sécuritaire et active.

## 7.2. Résultats du côté des apprenants

➤ **Un environnement propice à l'étude :** les réseaux sociaux redéfinissent la relation pédagogique en introduisant divers paramètres et diverses compétences (sociales, culturelles) et rendent la relation plus dynamique. Nous parlerons d'un effet positif sur la relation entre apprenants et sur la relation pédagogique.

Ce point de vue reflète celui de Mayes et de Freitas (2007, p.22) qui déclarent que l'apprentissage est plus facile avec l'intégration du web social en classe ; ceci aiderait l'apprenant à ne pas être dépaycé de son contexte habituel.

➤ **L'autonomisation et la motivation :** Chotel et Mangenot (2011, p.3) parlent de « l'apprentissage autodirigé » et du rôle facilitateur des TICE et du Web 2.0 dans le « choix des lieux, des rythmes et des moments de travail, [et] la mise à disposition de ressources ».

➤ **Ouverture vers le monde et interaction :** l'apprenant semble plus décontracté et accepte de s'ouvrir à d'autres points de vue et d'autres cultures, notamment dans des activités où le débat règne. La communication prend un chemin transversal Les apprenants ont pu continuer leurs interactions en intégrant le groupe TV5MONDE ; ceci montre qu'il ya une continuité entre l'apprentissage formel en classe et l'apprentissage informel.

## 7.3. Résultats Côté enseignant

➤ L'intégration du numérique offre aux professeurs des pages gratuites-du web social et qui permettent de faciliter l'auto-apprentissage aux étudiants.

➤ Cela permet aussi de partager des expériences et de construire des

sites collaboratifs avec d'autres collègues, des réseaux sociaux.

- Les pages disponibles peuvent non seulement promouvoir l'auto-apprentissage parmi les apprenants, mais aussi faciliter le développement de stratégies d'apprentissage chez l'apprenant par l'enseignant.
- Les pages exploitées sur le web social facilitent la tâche de la préparation du cours, en gagnant du temps.
- L'enseignant devient un médiateur et un facilitateur même si parfois les supports nécessitent d'être restructurés et didactisés.
- Au-delà de ses missions scolaires, l'enseignant devient un guide et un accompagnateur : il est le référent de ses élèves sur le domaine de l'éducation au numérique. Il les initie aux bonnes pratiques et les met en garde contre ses dérives. Il les aide à devenir des citoyens autonomes, capables de chercher des réponses sur le web et de vérifier leur véracité.

## **Conclusion**

Avec la révolution numérique, enseigner les langues signifie aussi, désormais, prendre activement en considération l'écosystème numérique dans lequel les individus interagissent.

L'omniprésence des dispositifs numériques exige des enseignants qu'ils développent leur propre compétence numérique pour pouvoir aider efficacement leurs étudiants et privilégier leur autonomie. Des compétences numériques, en constante évolution, sont indispensables à acquérir et à actualiser pour les enseignants actuels et futurs de français langue étrangère (FLE).

Au cours de l'apprentissage de la langue, et notamment du FLE, il n'y a plus seulement des éléments purement langagiers mais aussi des éléments composites incluant les aspects sociaux, culturels et technologiques. La production des discours numériques ou « technodiscours », terme emprunté à Marie Anne Paveau, le discours numérique devient ainsi intrinsèquement liée à des outils technologiques (Ordinateurs, téléphones, logiciels, sites, plateformes,...).

L'usage des nouvelles technologies en classe implique un apprentissage à devenir un bon citoyen numérique, autrement dit la familiarisation des apprenants avec le monde numérique ne suffit pas car il s'agit de l'utiliser de manière responsable et sûre.

Depuis ces dernières années, des modules inclus dans la formation en langue française des étudiants de l'université de Biskra sont capables d'intégrer le numérique dans leur enseignement/ apprentissage. Il s'agit surtout d'acquérir la capacité à identifier des outils et ressources numériques et à savoir les utiliser.

Il faut donc considérer qu'il peut y avoir un continuum et non une rupture entre l'apprentissage du FLE dans son aspect formel et informel.

## Références

- Abou Haidar, L. (2021). L'oral à l'ère du numérique : enseigner et apprendre autrement ?", *Alsic*, 24(2) <https://doi.org/10.4000/alsic.5739>
- Achour, Y. (2023). Le rôle médiateur des réseaux sociaux dans l'enseignement/apprentissage de la compétence orale en FLE: Cas de la deuxième année Licence LMD département de français, université de Biskra. *Revue El Tawassol*, 29 (2), 168-183.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris : Ed.Seuil.
- Chotel, L. & Mangenot, F. (2011). Autoformation et sites d'apprentissage et de réseautage en langues. Dans Dejean, C., Mangenot, F., Soubrié, T. (2011, coord.). *Actes du colloque Epal 2011 (Échanger pour apprendre en ligne)*. Université Stendhal – Grenoble 3, 24-26 juin.
- Conseil de l'Europe (2020). *Manuel d'éducation à la citoyenneté numérique*, rédigé par Janice Richardson et Elizabeth Milovidov, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Devrièsère, V. (2019). Citoyenneté numérique. *Revista Universitară de Sociologie*, XVe année, numéro hors-série (2), 82-88.
- Faraco, M. (2002). Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16. <http://journals.openedition.org/aile/788>
- Gausse, M. (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. *Dossier de veille de l'IFÉENS de Lyon*, 117 (4). <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=117&lang=fr>
- Giglio, M. (2011). Apprendre à communiquer, communiquer pour

apprendre, MITIC: du plan d'études à la classe. *Enjeux pédagogiques*, 16(1), 23-24.

- Global web Index <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report>
- HabiloMédias, Centre canadien de Littérature aux médias numériques, Ottawa, Canada <https://habilomedias.ca/>
- Karsenti, T, Collin S. (2013). TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures. *Revue Éducation et Francophonie*, 41(1), 1-6.
- Karsenti, T., Collin, S. (2011). L'enseignement-apprentissage 2.0 : la nécessité d'appriivoiser les technologies émergentes en enseignement supérieur. *Enjeux Pédagogiques. Bulletin de la Haute École Pédagogique de Berne, du Jura et Neuchâtel*, 16, 16-18.
- Larousse (2023), *Citoyenneté*, Encyclopédie en ligne de Langue Française. Page consultée le 10 Octobre 2023.
- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/citoyennet%C3%A9/16242>
- Le Figaro (2023), Le changement invite à l'innovation, Rubrique Économie, Publié le 22 Mars 2023 <https://www.lefigaro.fr/economie/le-changement-invite-a-l-innovation-20230322>
- LeBlanc, M., Léger, M. T. & Freiman, V. (2021). La citoyenneté numérique dans un monde interconnecté : recenser et modéliser pour mieux éduquer. *Éducation et francophonie*, 49(2).
- <https://doi.org/10.7202/1085299ar>
- 
- Lhote, E. (2001). Pour une didactologie de l'oralité. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 3-4 (123-124), 445-453.
- Livingstone, K. A. (2015). The impact of Web 2.0 in Education and its potential for language learning and teaching. *International journal of Instructional Technology and Distance Learning*, n°12, 3-16.
- Mayes, T., & de Freitas, S. (2007). Learning and e-learning: the role of theory. In H. Beetham, & R. Sharpe (Eds.), *Rethinking pedagogy in the digital age* (pp. 13-25).
- Merrick, L. A. (2014). Les médias sociaux dans la classe de FLE: une (r)évolution pédagogique ? Mémoire de Master. École de Langues et de Littératures. Université de Cape Town, Afrique du Sud.

- Ollivier, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. *Alsic*, 15(1) <http://journals.openedition.org/alsic/2402>
- Ollivier, C., Jeanneau, C. (2023). *Développer citoyenneté numérique et compétences langagières*. Strasbourg : Conseil de l'Europe
- Ollivier, C., Jeanneau, C., Hamel, M.J. & Caws, C. (2021). Citoyenneté numérique et didactique des langues, quels points de contact *Bidil*, 63, <https://doi.org/10.4000/lidil.9204>
- Porcher, L. (1986). *La civilisation*. Paris : CLE international.
- Porcher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. *Revue française de pédagogie*, 108, 5-12.
- Rapeli, H. (2016). *L'usage des réseaux sociaux dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères- étude comparative entre la France et la Finlande*. Mémoire de Maîtrise de Français. Université de Tampere, Finlande.
- Rivens Mompean, A. (2011). Distances plurielles pour l'apprentissage des langues. *Distances et savoirs*, 9(3), 375-396.
- Sartre J.P. (1976). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris Gallimard.
- Serrut, L.A. (2016). *De la citoyenneté. Histoire et émergence d'un concept en mutation*. Paris : Ed. Du Cygne.
- Talbi S.M. & Mouazer M. (2023). La culture de la pédagogie numérique à l'université de Chlef : les étudiants de la 3e année langue française. *Akofena*, 3(9), 227-240.
- Todorov, T. (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris : Seuil.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.
- Wikipédia (2023). *Citoyenneté*, Éditeur Wikipédia, l'encyclopédie libre, page consultée et révisée le 25 Octobre 2023.
- <https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Citoyenneté%C3%A9&ol did=208993002>

## Pour une approche corporelle et dynamique dans l'enseignement/ apprentissage du français : cas de la classe d'EB3

Hanane ABOU NASREDDINE

حنان أبو نصر الدين

Université Libanaise

E.mail : hanane.abounasreddine@gmail.com

### Résumé

La communication non verbale accompagne toujours le verbe, elle peut le précéder ou l'illustrer, elle peut être aussi analogique ou paradoxale à l'égard du message verbal. On peut dire qu'elle suggère la pensée et l'émotion réelles d'une personne puisque ce qu'on fait est plus vrai que ce qu'on dit. Notre étude analyse alors l'impact du langage corporel dans la transmission du message en classe de langue française. Elle vise à démontrer qu'il facilite la compréhension et favorise l'échange mutuel en créant une atmosphère vivante et dynamique.

### ملخص :

تترافق لغة الجسد دائما مع الكلام اثناء التواصل, حيث يمكن ان تسبقه او تتبعه لتوضحه. كما يمكن ان تكون متوافقة مع الكلام او تأتي بخلافه. يمكن القول انها قد تعكس افكار وشعور الانسان اكثر من كلامه احيانا. دراستنا هذه تهدف الى تحديد تاثير لغة الجسد في اوصول المعلومة في صف اللغة الفرنسية. وتهدف ايضا الى اثبات انها تسهل الفهم وتبادل التخاطب منتجة جوا من الحيوية والديناميكية.

a communication ne se limite pas à la parole, parfois un geste vaut plusieurs mots. Il suffit de sourire, de froncer les sourcils, de se tenir droit pour envoyer un message. Ce langage corporel est une activité innée, il apparaît évidemment avant le verbe, il est incarné par le cri qui est le premier signe de vie chez l'homme : le bébé, dépourvu de la grâce de parole, s'exprime par des mouvements de son corps pour exprimer ses besoins. Ses lèvres, son regard,

ses cris, chaque acte a sa propre signification déchiffrée par sa mère qui réagit à son tour en vertu de son instinct. Or, le geste peut trahir la parole, il contredit parfois ce que nous disons, c'est lui qui est le plus véridique.

Imaginons une situation de communication sans gesticulations. Impossible ! Les gestes accompagnent toujours la parole dans tous les lieux et à tous les moments, et chaque geste est relatif à une situation d'énonciation particulière. Bref, notre vie quotidienne foisonne de gestes qui s'accroissent en présence de nombreuses personnes qui dialoguent. Et c'est ainsi que la classe constitue une terre féconde pour étudier ce phénomène et son rôle dans la transmission du message.

Dans quelles mesures l'approche corporelle contribue-t-elle à l'amélioration de l'apprentissage du français ? Favorise-t-elle l'interaction en classe de langue ? Suscite-t-elle la motivation et le plaisir d'apprendre chez les apprenants ?

L'approche corporelle pourrait faciliter l'explication en classe de langue. De plus, elle optimiserait l'échange entre l'enseignant et l'apprenant et permettrait d'enrichir l'enseignement de la langue de manière utile, passionnante et dynamique. D'où l'intérêt d'élaborer des activités axées sur le non verbal.

Notre projet a pour objectif de mettre l'accent sur l'apport du code non verbal, notamment dans l'apprentissage/enseignement du français langue étrangère. Il vise également à prouver, par l'expérimentation, que l'approche corporelle constitue un moyen très efficace pour s'appropriier la langue française.

Pour ce faire, notre recherche abordera dans un premier temps le sujet de la communication non verbale en didactique en nous référant à des études faites dans ce domaine. Ces études nous permettront de définir d'une manière scientifique les différentes formes de la communication non verbale puis d'analyser le rôle pédagogique de l'approche corporelle ainsi que son évolution au fil de temps. Dans un second temps, nous réaliserons des enquêtes de terrain portant sur l'usage du langage corporel en classe de langue. Cette partie pratique fera le compte rendu du stage que nous effectuerons au sein des trois écoles, deux privées et une publique, en classe d'EB3. S'y ajoutera l'analyse des résultats obtenus du questionnaire que nous distribuerons aux enseignants pour préciser leur prise de conscience vis-à-vis du sujet de l'approche corporelle. Nous mènerons ensuite des observations de cours en classe d'EB3 dans ces écoles pour observer la démarche corporelle

des enseignants afin de faire une étude comparative de leurs comportements non verbaux et des résultats qui en découlent sur leurs apprenants. Dans un dernier temps, nous mettrons en place une activité pédagogique dédiée à l'approche corporelle, dans les mêmes écoles et la même classe, que nous avons conçue et réalisée pour déduire la place du langage corporel dans le processus enseignement/apprentissage en classe de langue étrangère.

## 1. La communication non verbale en pédagogie

La communication non verbale est définie comme « l'art de communiquer sans dire un mot. » (Marsille, 2013, p.1) Elle comprend l'ensemble des signes auxquels on a recours pour envoyer et recevoir des messages sans passer par la parole.

Elle explicite les significations sous-jacentes des expressions faciales, du regard, de la gestuelle, de la posture, qui interviennent en corrélation avec la communication verbale. Dans les années 70, le psychologue Albert Mehrabian modifie la règle en intégrant le rôle du para verbal dans la transmission du message. Il calcule que 7% du contenu de la communication est rapporté par le sens des mots, 38% par la façon dont les mots sont prononcés et 55% par l'expression du visage. En 1984, E. Hall déclare que « les variations de la voix sont liées à des changements de distance spécifiques ». (1984, p. 20) Il définit la proxémique comme étant un moyen de communication qui identifie les interrelations entre les personnes. Ainsi, il a distingué quatre types de distance : distance intime, distance personnelle, distance sociale et distance publique. La communication non verbale est ainsi divisée en trois autres formes : la communication gestuelle, la communication para verbale et la communication spatiale qui collaborent pour fournir le sens du message dans le flux communicationnel.

Dans la didactique des langues, les premières recherches sur le rôle du corps de l'enseignant se situent dans les années 1960 et 1970, période durant laquelle la communication non verbale est en plein essor. Dans la recherche anglo-saxonne, la première étude du genre est celle de Grant et Hennings (1971) qui analysent les mouvements de l'enseignant des gestes explicatifs aux manipulations d'objets de la classe en passant par les gestes extra-communicatifs. Du côté francophone, Pujade-Renaud et Zimmerman (1979) abordent la question du corps du point de vue de l'enseignant et de celui de l'apprenant.

Avec le développement des recherches sur la gestuelle et des travaux en didactique sur l'agir professoral, Cicurel (2011) s'intéresse à l'étude de l'ensemble des actes effectués par le professeur en classe de

langue. L'attention porte désormais sur le geste pédagogique en tant qu'outil didactique pour Cadet, Herry-Benit, Gadoni et Tellier Marion qui abordent le corps de l'enseignant dans ses singularités car chacun crée des gestes propres à soi-même répondant à ses objectifs langagiers. Le geste pédagogique dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères est défini par Tellier comme « un ensemble de manifestations non verbales créées par l'enseignant et qu'il utilise dans le but d'aider l'apprenant à saisir le sens du verbal. Il peut prendre différentes formes : mimiques faciales, mimes, gestes des mains, attitudes/postures, gestes culturels (sous réserve qu'ils soient reconnus/compris par les apprenants). » (2006, p.76) Donc, le geste pédagogique vient à l'appui du discours verbal de l'enseignant pour renforcer la compréhension chez l'apprenant. Celui-ci voit les mouvements corporels de l'enseignant et comprend leurs significations verbales, ce qui contribue à une double fixation des connaissances par le geste et par la voix.

Cependant, le comportement gestuel de l'enseignant est une épée à double tranchant. Il peut attirer l'attention des apprenants ou les repousser. Pour réussir son métier d'enseignant, il doit être en mesure d'adapter sa gestuelle et sa mimique à toutes les situations possibles qu'il peut affronter. Dans cette optique, Pujade-Renaud déclare que « le maître, lors de son apparition dans la classe, endosse un masque, emprunte une voix, compose son attitude et ses gestes. » (2005a, p. 67) Comme celui-ci est considéré comme un leader, ses gestes doivent être en harmonie avec ses paroles, sinon, il risque de perturber la compréhension des auditeurs. Il doit aussi savoir interpréter les signes non verbaux émanant des corps des apprenants qui témoignent «de la réussite de ce processus complexe où s'entremêlent captation, domination et séduction. » (Pujade-Renaud , 2005b, p. 17)

Etant contraint à une immobilité écrasante, l'apprenant semble attendre de l'enseignant une vie, celui-ci est censé représenter non seulement le savoir, mais la vie. Plus l'apprenant se sent paralysé dans ses mouvements, plus il cherche dans la personne de l'enseignant cette vie, ce qui explique la sensibilité de l'apprenant aux états de fatigue de l'enseignant. On attend de ce dernier de transmettre à l'autre la passion pour la matière en créant chez lui le désir de savoir.

Le langage corporel affirme aussi sa présence dans les interactions entre le professeur et l'apprenant ou entre les apprenants eux-mêmes lors de la réalisation du projet. Par son corps, l'enseignant encourage l'apprenant à s'impliquer pour mieux apprendre. Dans cette situation, Pujade-Renaud note que « l'élève absorbe mais n'assimile pas, ou mal. Il faudrait que l'élève ait

pu s'engager pour pouvoir intégrer véritablement une portion du savoir. » (2005b, p.95)

Nous allons maintenant développer les différentes fonctions et catégories du geste pédagogique, ensuite présenter les comportements non verbaux et para verbaux de l'enseignant et ceux de l'apprenant dans cet espace clos qu'est la classe et puis analyser leur rôle dans la transmission des informations verbales.

### **1.1. La kinésique : rôle pédagogique**

Du point de vue didactique, un classement fait par Ferrao Tavares (1999, p.168) met en évidence l'importance du geste en classe de langues. Il en définit cinq fonctions :

- la fonction symbolique : liée à la disposition du mobilier et des interlocuteurs.
- la fonction affective ou relationnelle : réunissant les comportements affectifs et émotionnels.
- la dimension fonctionnelle du geste : qui caractérise les manifestations non verbales liées à la gestion et à la structuration de la classe.
- la fonction sémantique : regroupant les comportements illustratifs.
- la fonction pragmatique : englobant les comportements culturels.

Une autre typologie est présentée par Tellier (2008) qui propose trois fonctions des gestes :

- la fonction informatrice réunissant les gestes servant à transmettre les informations relatives à la syntaxe, au lexique, à la prosodie et à la phonétique. C'est une combinaison verbale/vocale, gestuelle/mimique faciale /écrite ;
- la fonction animatrice comprenant les gestes de la gestion de la classe concernant le déroulement de l'activité allant de l'introduction jusqu'à la clôture ;
- la fonction évaluative abordant les gestes utilisés pour inciter, évaluer, corriger une erreur ou féliciter.

Une typologie de dimensions gestuelles est créée par les didacticiens Tellier et Stam (2012) à partir des travaux de McNeil (1992,2005) qui propose :

- le geste déictique est un geste de pointage ;
- le geste iconique est un geste illustratif d'un concept concret ;

- le geste métaphorique correspond à un geste illustratif d'un concept abstrait ;
- le battement désigne un geste rythmant la parole ;
- les emblèmes sont des gestes culturels ou conventionnels ;
- le geste interactif désigne un geste adressé à l'interlocuteur pour la gestion et la référence à l'interaction ;
- le geste avorté est un geste esquissé mais inachevé.

Le regard, la gestualité et les expressions faciales sont les signes les plus employés en classe de langue, ils sont vraiment porteurs d'un sens qui est la conséquence de la combinaison de ces éléments non verbaux.

### **1.1.1. La gestualité**

La gestualité contribue à l'étude des gestes des mains et des hochements de tête. Les pédagogues se sont attelés à un important travail sur la gestualité car chaque geste manuel renvoie à un référent et facilite l'accès au sens. Par exemple, le fait de mettre le doigt sur la bouche signifie le silence.

Pourtant, la plupart des gestes auxquels recourt l'enseignant lors d'une explication sont les gestes coverbaux le plus souvent universels (comme le geste des mains collées et posées sous la tête inclinée signifiant l'expression « avoir sommeil » qui a la même interprétation dans des cultures différentes).

Les variables émotionnelles jouent aussi un rôle dans le cas de la gestualité autocentrée qui comprend les gestes d'auto-contact (se frotter le visage, mettre les mains sur les hanches...) et les gestes de manipulation d'objets (jouer avec ses clés, avec son stylo, etc.). Observons que ces mouvements apparaissent lorsque l'enseignant est dans une situation stressante, anxieuse ou autoritaire.

Les gestes iconiques n'apparaissent que lors de la réalisation d'une activité et ils sont faits souvent par le professeur ou à sa demande pour concrétiser l'idée.

Les apprenants n'ayant pas le droit de parler, quelques gestes qui remplacent la parole sont employés comme lever le doigt pour parler ou demander, ainsi que d'autres synchronisateurs agençant l'interaction comme le fait de hocher la tête pour accepter ou refuser.

### **1.1.2. Les expressions faciales**

Selon Darwin (1890), les expressions faciales sont dues aux mouvements des muscles du visage et leur fonctionnement met à nu tous les états d'esprit de l'homme. Elles peuvent s'effectuer par des actes réflexes, d'une manière involontaire, qui deviennent des habitudes. Par exemple, lorsqu'une personne voit un petit animal pour la première fois, elle tremble, pousse des cris et tressaille. Ces mouvements simultanés se répètent au moment où cet animal réapparaît.

Néanmoins, les expressions peuvent aussi s'apprendre dans le sens que chaque émotion se traduit par des traits distinctifs extérieurs. Cela nous permet de percevoir qu'une personne est dans une situation heureuse, gênante, défiante, anxieuse, ou de comprendre si elle se trouve dans un état de mépris, de dégoût, d'orgueil, etc. Par exemple, sous l'influence de la joie, la lèvre supérieure s'élève, les joues sont entraînées en haut, le dessous des yeux est sillonné de rides, les sourcils s'abaissent et les yeux brillent.

Il est donc fondamental que l'enseignant incorpore ces expressions faciales lors de l'explication d'une leçon de langue étrangère afin de conférer aux personnages une entité en mettant en action leurs différentes réactions affectives. L'incarnation des différentes sensations fait vivre les personnages qui se dressent devant les yeux des apprenants comme s'ils étaient des êtres vivants en chair et en os. L'enseignant se présente comme un acteur qui peut représenter toutes les attitudes de ses personnages ; et les apprenants, ayant une imagination très vive, en construisent, à partir de ses expressions du visage, des images pour les réutiliser dans des situations identiques. Ils seront ensuite aptes à discerner les différentes émotions en se référant aux traits expressifs relatifs à chacune d'elles.

En outre, l'enseignant peut mesurer les niveaux d'attention de l'apprenant et les tendances à l'action à travers ses expressions faciales. Par exemple, quand l'apprenant est mal à l'aise, le froncement de ses sourcils et le mouvement contracté de ses lèvres le montrent.

### **1.1.3. Le regard**

Dès que l'enseignant pénètre en classe, il est exposé aux regards des scrutateurs qui peuvent le paralyser ou le mettre devant un défi à relever. L'enseignant a le plus souvent recours au regard pour poser son autorité ; selon Pujade-Renaud, la lumière que l'œil produit ensorcelle l'apprenant qui « serait susceptible d'agir » sans avoir entendu un mot.

Le regard dévoile l'intention de l'enseignant envers celui qui reçoit le rayon optique ; c'est pourquoi, il doit être bien lisible, clair, non confus et compréhensible. Il faut que le regard implique la personne désignée et la fasse réagir de telle manière qu'elle réponde aux exigences de l'émetteur qui est l'enseignant. Cela s'accompagne souvent d'un autre mouvement qui complète l'idée comme le froncement ou l'élévation des sourcils qui, avec le regard dit pédagogique, signifient dans le premier geste la colère et dans le deuxième la surprise comme le résume Pujade- Renaud Claude :

Le regard magistral se travaille en situation pédagogique en liaison avec une certaine technique d'utilisation de l'espace, avec une façon également d'associer le regard et les gestes, le regard et la parole, ou encore de faire alterner mobilité et fixité du regard. (2005a, p. 59)

Ce regard de surveillance favorise l'échange, on peut dialoguer avec le regard qui parle. Foerster s'intéresse particulièrement au regard et insiste sur son rôle de « facilitateur et de régulateur dans la communication en situation pédagogique. » (1985, p. 14) Le langage verbal et le langage des yeux peuvent alors s'associer pour renforcer la compréhension. Le regard est utilisé comme une technique pédagogique qui soutient la parole et garantit une bonne acquisition du verbal.

A leur tour, les yeux de l'apprenant examinent soigneusement les actions de l'enseignant au moment où il parle. Grâce à eux, il sera motivé ou démotivé. Pour Colletta « le regard a été corrélé à des niveaux d'attention ou d'activation du sujet » (2004, p.78), l'apprenant communique le message avec franchise de telle façon que l'enseignant comprend facilement l'intention de l'émetteur. Il peut regarder l'enseignant en se concentrant sur ce qu'il dit et fait, ou, au contraire, le regarder sans le percevoir ; il a tendance à regarder ou à éviter le regard de l'enseignant. Ce sont les mouvements du regard qui aident l'enseignant à se construire une image de la conduite de l'apprenant et à analyser sa personnalité : méfiance/confiance, timidité/ insolence...

Le bon fonctionnement du regard dans la classe est lié à une position spatiale privilégiée. Il sera donc pertinent de parler de la proxémique et de son rôle dans la maintenance de la classe.

## **1.2. Proxémique : rôle pédagogique**

Assaf définit la proxémique pédagogique comme « l'étude de la position de l'enseignant et des apprenants, les distances qu'ils gardent entre eux, leur manière d'occuper le lieu d'où ils parlent. ». A noter que la classe est un lieu imposé à l'enseignant comme à l'apprenant, ce ne sont pas eux qui n'ont

choisi ni sa forme, ni son aire, ni son mobilier ni même le groupe. Se familiariser avec ce lieu exigu est la seule solution.

### **1.2.1. L'investissement de l'espace par l'enseignant**

Il est capital pour l'enseignant d'accueillir les apprenants dans un espace qu'il a fait sien, sinon, cela constitue clairement pour lui une lourde épreuve. En effet, avant la rentrée des apprenants, il peut aller et venir, entrer et sortir afin de transformer la classe en « un chez soi » selon Claude Pujade-Renaud qui désigne aussi la classe « comme un espace scénique qu'il faut tenir et occuper si possible avant l'arrivée du public ». (2005a, p.54) Dès le premier jour de l'école, il sera disposé à recevoir les apprenants comme s'ils lui rendaient visite et de les inviter à prendre leurs places.

L'enseignant est le seul à se déplacer, sa mobilité lui fournit l'avantage d'occuper en alternance les places privilégiées de la classe : il rôde entre les rangées, devant le tableau, derrière son bureau, sur l'estrade (cette dernière n'est pas appréciée dans le nouveau programme qui réclame un rapprochement entre l'enseignant et l'apprenant). Sans-doute, l'enseignant comprend que le contact corporel avec l'apprenant rend son action plus aisée ; pour cela, il veille à garder une distance minimale avec son apprenant ; tantôt il s'installe ou s'appuie sur les pupitres, tantôt il côtoie ses apprenants. Il peut également rester à l'écart durant son activité pédagogique pour que les apprenants prennent au sérieux ce qu'il dit et ce qu'il fait ou bien venir les provoquer de près pour susciter leur curiosité. La maîtrise du jeu de rapprochement et de distanciation par rapport aux apprenants permet en même temps de voir l'ensemble de la classe et d'exercer son autorité tout en assurant une allure de familiarité. Pujade-Renaud explique qu'«il existe un art consommé, même s'il n'est pas toujours conscient, pour jouer des contrastes entre mobilité et immobilité, assis et debout, éloignement et rapprochement.» (2005a, p. 57) Il peut jouer aussi sur la présence/absence : il se cache dans un coin de la classe ou se met derrière les apprenants pour les stimuler.

Grâce à sa perception comme ouverture aux échanges, le changement spatial renforce aussi les relations avec le professeur comme avec le savoir. Celui-ci propose parfois une modification de la structuration de la classe comme la disposition en rond qui permet à l'apprenant d'associer la parole, l'écoute et le regard. Ce dernier est à découvert et non pas dissimulé derrière le dos de son copain. Cette disposition augmente les relations affective et corporelle des élèves et favorise la circulation du langage.

## 1.2.2. Espace et attitude de l'apprenant

L'apprenant a besoin, lui aussi, d'avoir une place à soi parce qu'elle amène la sécurité qu'il recherche ; elle renvoie aussi à un désir d'affirmation de soi. La place est une position à acquérir et à conserver, d'où le besoin également de marquer ce territoire. On comprend alors la protestation de l'apprenant contre le professeur qui change les places régulièrement car pour lui la perte de sa place est une dépossession.

Celui-ci ne peut espérer s'approprier ni les territoires privilégiés de l'enseignant ni son pouvoir de déplacement. Il lui reste le pouvoir de négocier les significations symboliques des zones spatiales. Par exemple, une différence s'opère entre « devant » réservé aux apprenants assidus qui s'impliquent dans le travail et « derrière » consacré aux négligents qui veulent se reposer et se retirer partiellement du cours. Ainsi « le choix du «fond» peut recouvrir une bipolarité: ne plus voir, ne plus savoir, s'effacer soi-même et annuler le professeur ; ou bien user du regard, y compris sur le professeur, se constituer en spectateur-observateur, voire dominer». (2005b, p. 50) C'est bien le professeur qui détermine le partage de l'espace ; s'il marche de long au large au fond de la classe, les zones spatiales s'inversent et s'il tient moins le fond, l'apprenant trouve des moments propices à une évvasion hors de cet espace exigü.

Néanmoins, cette structure spatiale n'est pas un critère parce que certains bons apprenants n'aiment pas se placer devant. Dans ce cas, ces individus sont si dévalorisés par l'enseignant qu'ils régressent.

Comme Hall dit que la voix et la proxémique sont indissociables, il est logique d'étudier la prosodie des deux protagonistes en classe de langues.

## 1.3. La prosodie pédagogique

Chaque langue a ses propres paramètres prosodiques à bien maîtriser autant par l'enseignant que par l'apprenant. En effet, il est capital que l'enseignant initie les apprenants aux qualités intonatives et rythmiques de la langue cible.

### 1.3.1. La voix de l'enseignant

En tant qu'outil pédagogique, la voix professorale facilite l'accès au sens et provoque la parole chez l'apprenant. Pour atteindre ces objectifs didactiques, l'enseignant travaille consciemment son comportement vocal, il doit exploiter ses ressources vocales pour induire l'action des apprenants et maintenir leur attention. Cicurel déclare que « l'action de l'enseignant s'ins-

crit dans un agir qui a pour but principal de modifier le comportement de l'élève et son savoir et qui, pour cela, passe par un certain nombre de moyens » (2005, p.184), et la voix est un de ces moyens. Cela rend l'apprenant sensible au savoir qu'il reçoit indirectement en retenant les mots-clés isolés de l'énoncé par la manière prosodique du locuteur-enseignant.

En variant les registres de la voix, le professeur peut éclaircir une pensée, révéler un sentiment et communiquer un sens comme au théâtre. Par exemple, le registre médium est choisi pour rassurer les apprenants et les calmer. On peut aussi jouer sur l'alternance des deux registres aigu et grave pour insister sur un mot ou une expression durant l'explication d'une leçon ou se focaliser sur un élément langagier. L'enseignant peut aussi passer par un débit rapide ou lent en prolongeant ou en diminuant la durée, ou par une segmentation qui peut se réaliser soit par des pauses remplies comme « hum, chut », soit par des pauses de silence, ou encore par une montée ou une descente mélodique. L'enseignant doit en effet adapter sa voix à la situation de communication.

La voix se présente alors comme un plus qui complète le sens des mots et qui peut même le contredire, selon Raul Dorra, cela dépend de la forme phonologique de la parole. Si on dit « Je te prie de venir » avec une voix autoritaire, cela apparaît comme un ordre, alors que la forme verbale de la prière repose sur une demande polie.

### **1.3.2. La voix de l'enseigné**

La voix est toujours en activité, même si l'apprenant ne sait pas bien articuler, il reste capable de communiquer son désir avec la voix. Cette dernière s'organise en une forme imprégnée d'éléments sensibles : hauteur, intensité, registre, etc. Et en sortant, la voix touche l'enseignant et les autres apprenants dans son trajet et dépose en eux ses stigmates. C'est « avec (elle) que l'apprenant appelle, avec (elle) il demande, avec (elle) il veut exister devant l'autre. » (Dorra, 2013, p. 54)

La voix de l'enseigné reflète son envie ou son refus de s'intégrer. Il trouve la voix didactique de l'enseignant motivante, renouvelée, ou, en revanche, ennuyeuse, monotone. Dans le premier cas, il s'implique forcément par des codes vocaux ; mais dans le deuxième cas, il s'inquiète et rien ne l'incite à produire un son. A la voix de la communication, la voix de l'apprenant se montre plus naturelle et plus spontanée grâce à l'échange qui raccourcit la distance entre l'enseignant et l'enseigné.

En effet, « une voix nous informe du sujet qui la réalise » (Dorra, 2013,

p. 55), c'est en écoutant que l'enseigné se fait une idée de celui qui produit le son, de sa proximité, de sa direction et de sa vitesse. L'oreille reconnaît le degré d'existence de l'autre selon le type de son qu'elle recueille : grinçant, grave, onctueux, etc. en fonction duquel l'individu réagit. (Dorra, 2013, p. 145) L'expressivité vocale est ainsi perçue comme porteuse d'affects. La voix de l'enseigné est souvent moins posée que celle de l'enseignant ; mais, dans certaines situations, c'est la voix de l'enseigné qui devient plus forte faute de contrôle de la part du professeur.

Après avoir étudié le profil kinésique, proxémique et prosodique de l'enseignant et de l'apprenant et afin de voir si l'approche corporelle est prise en considération par les enseignants de français, il faudra aller sur le terrain et observer de près leurs pratiques comportementales en classe.

## **1. Le stage**

Nous avons mené nos enquêtes dans une école publique et deux écoles privées situées au Mont-Liban. La sélection des écoles privées dépendait du programme adopté : libanais ou français. L'école publique et une des deux écoles privées donnent au français un statut de langue étrangère alors que dans la seconde le français est considéré comme langue seconde. Cela nous permettra donc de vérifier la place éventuellement accordée au langage corporel dans l'enseignement public et privé. A noter que celles que nous avons fréquentées sont à but lucratif à l'encontre de l'école publique.

Le choix de la classe d'EB3 s'explique par le fait que les enfants sont supposés avoir un certain bagage de français leur permettant d'accéder au deuxième cycle primaire. Ils sont âgés de 7 à 9 ans et leurs aptitudes cognitives sont en cours de développement ; le non verbal pourrait leur permettre d'acquérir aisément le verbal. De plus, ils sont sensibles au comportement affectif de l'enseignant qui pourrait apparaître à travers sa kinésique et sa proxémique.

Avant de passer aux observations de cours, nous avons élaboré un questionnaire que nous avons distribué à une cinquantaine d'enseignants résidant dans différentes régions libanaises. Ceux-ci enseignent les trois cycles : primaire, complémentaire et secondaire et appartiennent à différentes tranches d'âge.

### **1.1. Enquête par questionnaire**

Nos enquêtes visent à voir si le langage corporel est présent dans l'enseignement de langues, s'il varie en fonction des enseignants, et si

le comportement non verbal de l'enseignant change compte tenu de son public. Nous examinerons aussi si ce langage facilite la compréhension et la communication en classe de langue, spécialement dans le cas des apprenants en difficulté.

La collecte des données s'est faite au moyen d'un questionnaire écrit, composé de quatre volets. Il porte sur :

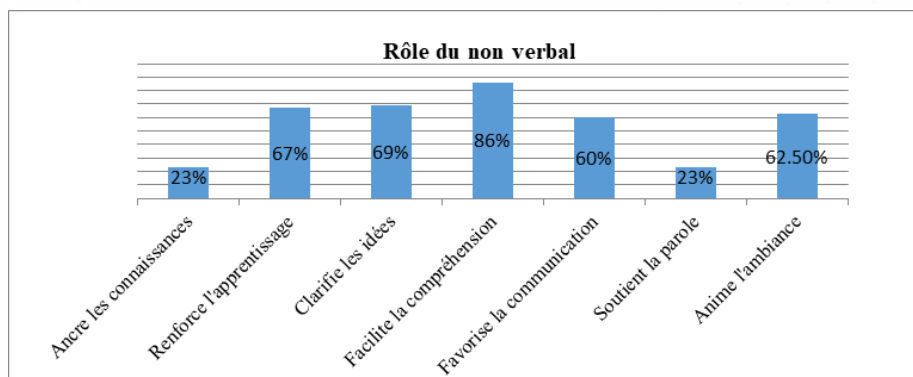
- l'âge, le sexe, le lieu de résidence, les diplômes, le domaine d'études et l'expérience professionnelle de l'enseignant ;
- leur formation liée au non verbal ;
- les représentations qu'ils se font au sujet du langage non verbal en classe de langues ;
- la place du non verbal et du para verbal dans leurs pratiques de classe.

### 1.1.1. Résultats du questionnaire

#### i. Le non verbal en classe de langues

Même si l'interaction en classe est omniprésente, rares sont les professeurs qui ont suivi une formation dédiée au non verbal. D'ailleurs, ils ont une idée floue du sujet, mais cela n'empêche pas qu'ils lui donnent un avis favorable. En effet, ils se rallient au consensus concernant l'importance du non verbal pour faciliter la compréhension. Entre 65% et 70% sont convaincus qu'il renforce l'apprentissage, clarifie les idées, rend l'ambiance plus dynamique et favorise la communication.

Graphique2A



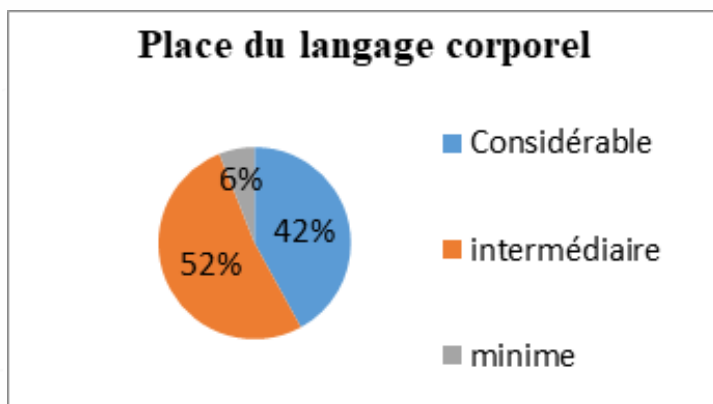
Cependant, un des effets négatifs du langage corporel est souligné par les enseignants et c'est un facteur qui mérite d'être analysé. En effet, le non verbal peut prêter à confusion pour les apprenants. Certains affirment que le

langage corporel ne soutient pas la parole, ils nient la présence d'une relation entre le verbal et le non verbal ; cela suggère que certains enseignants ne considèrent pas ce langage comme moyen efficace et illustre leur crainte qu'il ne perturbe la réflexion des apprenants et qu'il ne crée des quiproquos.

### Graphique 2 B

Quel que soit l'avis des enseignants au sujet du non verbal, le savoir-être de l'enseignant a été plébiscité par la majorité d'entre eux. Ils signalent que les professeurs souriants sont les plus appréciés par les élèves ; ces derniers préfèrent aussi, mais à un degré moindre, ceux qui sont mobiles et qui gesticulent ; la troisième attitude, le calme, est presque exclue de leur choix. Apparemment, les professeurs comprennent que le sourire adoucit la situation sérieuse imposée par le processus d'enseignement/apprentissage. Les gestes et les déplacements donnent vie aux cours et empêchent le sommeil. A l'opposé, le calme peut être perçu comme un appel au sommeil et à l'ennui

#### ii . Le langage corporel de l'enseignant



Comme le langage corporel est censé soutenir le verbal en classe de langues, il est logique d'analyser la place accordée par les enseignants à ce langage. Les données quantitatives montrent que les professeurs qui communiquent par leurs corps d'une façon modérée dépassent la moitié, et

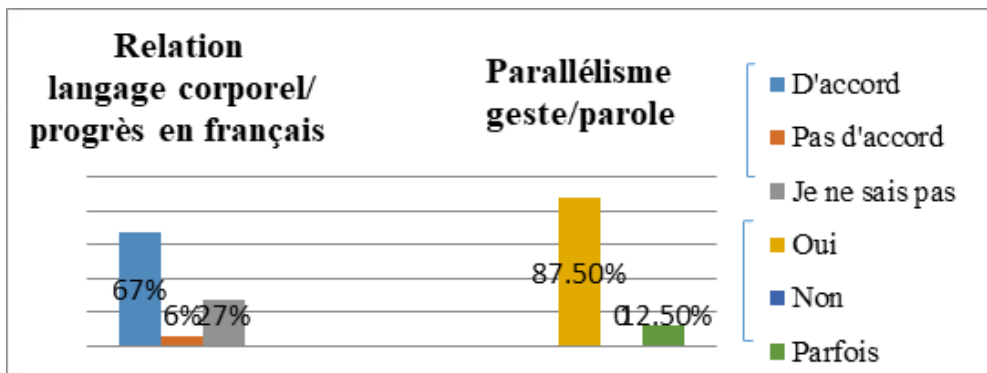
42% déclarent qu'ils sont toujours en action pendant leur présence en classe. Le reste constitue un nombre très restreint des enseignants (6%) qui n'y bougent pas. Ce qui nous permet de dire que les comportements verbaux et non verbaux se combinent en classe de langues.

Les enseignants qui font appel au langage non verbal lors des explications de textes, surtout lors de la sensibilisation des apprenants au thème, constituent une partie importante. D'abord, les éléments non verbaux les plus

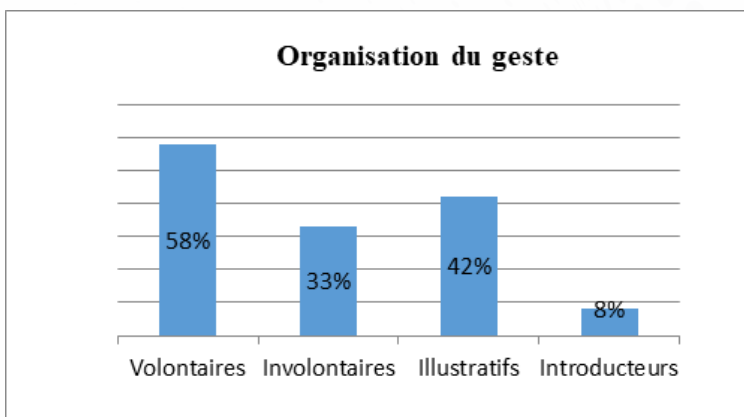
utilisés par les professeurs sont les gestes des mains et de la tête ; ceux qui font des mimiques et des expressions du visage sont moins nombreux par rapport aux gestes, mais ils constituent plus de 50% ; le regard et la posture sont également utilisés par les professeurs. Cela suggère que les enseignants se rendent compte de l'importance du langage corporel au niveau communicationnel et linguistique.

La prise de conscience de l'influence du langage corporel sur le rendement des apprenants de langue française se justifie dans les réponses des enseignants. En effet, les données que nous avons recueillies nous fournissent les résultats suivants : 67% partagent l'idée que l'apprenant fait du progrès en français en contact avec un enseignant qui a souvent recours au non verbal. Mais, ce qui est frappant c'est que 33% du nombre total des enseignants ne prennent pas parti.

Soucieux d'un résultat sincère, nous insistons exclusivement sur l'analogie établie par les enseignants entre la kinésique et la parole. Elle contribue à identifier si les gestes des professeurs sont en harmonie avec leur parole. Les résultats alors sont discriminatoires : 87.5% des professeurs pensent que leur gestuelle va toujours de soi avec leur parole alors que 12.5% hésitent à se prononcer. On suppose que les professeurs prennent en compte ce que leurs gestes illustrent de leur verbal.



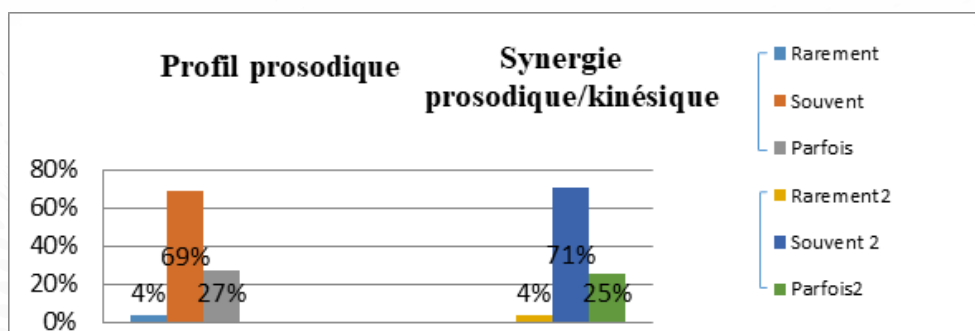
Donc, ils sont conscients de l'impact du non verbal sur le rendement des apprenants mais n'arrivent pas à mesurer le taux de progression que ce langage fournit aux élèves en classe de langue étrangère. C'est pourquoi, lorsque nous leur avons demandé d'en préciser le pourcentage, un écart entre leurs réponses (54% seulement du total ont précisé le pourcentage) s'établit : 6 enseignants (25%) des 54% confirment que le non verbal aide évidemment à améliorer la langue.



Par ailleurs, nous allons vérifier si cette prise de conscience amène les enseignants à réfléchir à leur kinésique. Les résultats obtenus sont comparables aux précédents, aussi bien pour les gestes dits involontaires que pour les gestes volontaires. Parmi les professeurs, un tiers gesticule à l'improviste, alors que 58% contrôlent leurs gestes. De plus, ceux dont le non verbal précède le verbal sont beaucoup moins nombreux que ceux qui l'illustrent. Cela indique que le non verbal vient à l'appui du verbal, que le mouvement s'effectue consciemment ou non.

Graphique 6

Notre enquête évoque aussi l'importance donnée par les enseignants à la modulation de la voix. On remarque que le nombre de ceux qui changent l'intonation de leur voix en classe de langues est élevé. 69% se rendent compte de l'utilité de l'activité vocale si bien qu'ils modifient le ton à maintes reprises dans un intervalle de temps déterminé ; alors que (27%) l'exploitent de temps à autre selon la situation dans laquelle la langue est produite.



A La question suivante : pendant l'explication, votre voix s'accompagne-t-elle de gestes ? On cible la synergie entre la performance phonologique et le langage corporel des enseignants. L'ensemble des

réponses illustre un décalage entre ceux dont la modulation de voix s'accompagne souvent de gestes (71%) et ceux qui les exécutent parfois (25%). Les réalisations effectives mettent en valeur la maîtrise de ces deux activités prévues comme complémentaires dans le processus d'enseignement /apprentissage par les professeurs de langue française.

La question consacrée à la proxémique est la suivante : vous déplacez-vous souvent ? Il s'agit de savoir comment les enseignants gèrent l'espace. Plusieurs enseignants ont choisi plus d'une réponse, ce qui aboutit aux résultats suivants : 85% des enseignants exploitent tout l'espace, environ 62% occupent la surface restreinte devant le tableau et 19% restent parfois derrière le bureau et 88% se déplacent entre les rangées.

Nous déduisons que la plupart est en action perpétuelle, elle change très souvent de position spatiale.

Nous pouvons constater que les enseignants investissent le langage corporel par la sollicitation de la kinésique, de la proxémique et de la prosodie. De plus, ils maîtrisent aussi la gestion de l'espace.

Après avoir analysé les questionnaires, nous allons tenter d'observer de près l'usage réel du langage non verbal par les enseignants et par les apprenants en classe de langue française.

## **2.2 Observations des cours**

Il s'agit de voir jusqu'à quel point les enseignants font appel au corps dans le processus de l'enseignement /apprentissage. Pour ce faire, nous avons assisté à une quarantaine de périodes de langue française dans les trois écoles.

### **2.2.1. Présentation de la grille d'observation**

Nous avons élaboré notre grille à la lumière de la partie théorique ainsi que des grilles dédiées au non verbal comme celle intitulée *Fiche d'observation de classe de langue vivante*, la fiche préparée par Catherine DE LAVERGNE (2010) sous le titre de *RES : fiche d'observation des langages non verbal et para verbal* et l'article produit par Arnaud. Elle comporte deux grandes parties :

- la première partie fournit d'abord des informations générales sur l'observation. Elle présente ensuite les objectifs généraux et spécifiques exploités en cours de langues. En outre, elle met l'accent sur les habiletés langagières à développer ainsi que les supports ou matériels pédagogiques que l'enseignant manipule pour atténuer la difficulté de l'apprentissage.

- la deuxième partie étudie le passage du verbal au non verbal puis au para verbal et inversement et l'impact du langage du corps dans l'explication. Elle est divisée en deux sous-parties interdépendantes. La première aborde le langage corporel des enseignants et en évoque les différentes facettes. La deuxième analyse les comportements kinésique, proxémique et para verbal des apprenants.

### **2.2.2. Profil des enseignantes**

Les enseignantes ont entre 35 et 45 ans et elles ont une expérience importante dans le domaine de l'enseignement des langues. Mme MB. enseigne depuis 10 ans. L'enseignante de l'école publique, Mme AH., remplit cette fonction depuis 15 ans dans les deux secteurs privé et public. De même, Mme AN. et Mme AK., enseignent de longue date au collège, cela fait 18 ans qu'elles y sont engagées.

Quant aux diplômes, l'une d'elles, MB. est la seule titulaire d'une maîtrise professionnelle (CAPES) dans l'enseignement de la langue française qu'elle a obtenue à la faculté de pédagogie à l'Université Libanaise. Bien que les enseignantes n'aient pas toutes des diplômes en didactique, elles ont bénéficié de formations sur les méthodes d'enseignement.

### **2.2.3. Etude comparative des démarches corporelles des enseignantes**

A partir de nos observations de classe, on peut dire que les enseignantes ont le souci de réussir la transmission du message aux apprenants et n'hésitent pas à utiliser divers supports pour atteindre leurs objectifs et favoriser l'interaction quelle que soit la compétence langagière.

Cependant, tout leur travail se concentre le plus souvent sur la langue en tant que verbal et le recours au langage corporel demeure aléatoire. Les gestes de la plupart sont plutôt stéréotypés, sauf pour Mme AK. qui maîtrise le langage corporel et l'exploite abondamment et d'une manière impeccable en classe de langues, non parce qu'elle a bénéficié de formations sur le non verbal, mais parce qu'elle a assisté lorsqu'elle était petite à des cours de théâtre chez une ancienne enseignante de français. Mais, les autres enseignantes du même collège ne sont pas formées à ce genre de langage ; cela est certifié par Mme AN. qui a déclaré qu'elle n'a suivi aucune session dans ce domaine.

Le mouvement récurrent chez les quatre enseignantes est constitué par les gestes de mains. Quand elles s'adressent aux apprenants, elles indiquent d'un signe de doigt la personne qu'elles veulent impliquer en lui donnant la parole. Ce geste les aide à organiser le travail et à distribuer les tours de

paroles. Un autre mouvement corporel commun est celui du regard auquel elles recourent pour poursuivre les apprenants et établir la discipline. Les mimiques sont utilisées en abondance chez Mme AK. mais, négligées par les autres enseignantes. Elles n'apparaissent que lorsque ces dernières manifestent leur mécontentement en fronçant les sourcils.

La posture est aussi une variable. Nous avons pu remarquer que chaque enseignante l'assume différemment, que ce soit d'une manière volontaire ou involontaire. Deux d'entre elles, Mme AH. et Mme AK., se tiennent debout, et ce comportement s'inscrit dans le cadre d'une stratégie de domination en jouant sur le concept de paradoxe entre apprenants assis/enseignantes debout. Même celles qui restent assises gardent aussi une position hiérarchique en tenant la tête levée et le dos droit. En outre, Mme MB. s'accoude parfois sur la table et appuie la tête dans sa main lorsqu'elle écoute un apprenant. Ce dernier sent, d'une part, qu'il est le centre d'intérêt de l'enseignante, et d'autre part, qu'il est bien contrôlé : la relation affectivité/peur incite à la réflexion.

De surcroît, la disposition des rangées et du bureau facilite la proximité pédagogique. Elle est mise en évidence aussi par les enseignantes. La disposition en forme de U est choisie par l'enseignante la plus active, Mme AK. ; alors que les trois autres enseignantes classent leurs apprenants en rangées. Quant au bureau, Mme AN. l'a installé au centre, alors qu'il se trouve coincé dans les autres classes. Ceux des enseignantes AN. et MB. sont trop proches de leurs apprenants pour qu'elles puissent les contrôler et les poursuivre sans se lever, mais celui de Mme AK. se situe à distance d'eux parce qu'elle joue sur l'effet de l'alternance distance/rapprochement. Mme AH. s'en sert plutôt pour déposer ses affaires.

Pour la distribution des apprenants, elle n'est pas soumise à des mesures discriminatoires, les assidus et les négligents se côtoient, devant comme derrière. Les enseignantes sont toutes soucieuses d'encourager les faibles et de les faire agir. Par ce fait, les apprenants peuvent s'entraider et en tirer profit pour avancer dans leur apprentissage au lieu de somnoler ou de rêver.

Nous pouvons distinguer aussi deux profils prosodiques : un profil doux et monocorde mais posé, et un autre plus haut mais animé. Deux des quatre enseignantes, AN. et AH., ne changent pas souvent le rythme de leur voix et gardent un débit lent. De surcroît, nous avons observé rarement chez elles une mutation prosodique en réaction à un comportement gestuel ou verbal de l'apprenant pour manifester un refus, un mécontentement ou une approbation. Cela démotive les apprenants dont la majorité se montre nonchalante ou étourdie. Les deux autres enseignantes, M.B. et AK. se ressemblent

par le fait de moduler la voix ; elles recourent en expertes à cette stratégie. Cette variation s'accompagne parfois de gestes rythmiques chez Mme AK. pour incarner des situations, mais chez Mme MB., cette activité semble cadencée. La hauteur de la voix passe du normal à l'aigu et inversement ; et le volume est perçu clairement par les apprenants qui interagissent.

Quant à la gestion de l'espace de la classe, Mme AH. l'exploite modérément, ses déplacements couvrent la place située devant le tableau et vont quelquefois au-delà pour des cas précis mais manquent de vivacité. D'ailleurs, l'exiguïté de la classe face au nombre important d'apprenants entrave parfois Mme M.B. qui gère souvent le travail de sa place. Par contre, Mme AN. n'investit pas la proxémique quoique la classe dont elle est responsable soit vaste.

Nous pouvons alors déduire de ces observations que toutes les enseignantes sont sérieuses et assidues dans le travail. Certaines créent une atmosphère sereine et affective pour favoriser l'implication des apprenants à la classe, d'autres sont autoritaires, ce qui contrarie la participation. Parmi les quatre enseignantes observées, une seule applique l'approche corporelle dans sa démarche pédagogique.

Les autres gesticulent, mais ne prennent pas conscience de l'effet synergique qui devrait être issu de la complémentarité du verbal et du non verbal : les gestes ne se coordonnent que rarement avec leurs discours. Étant donné que le langage corporel n'est pas considéré comme un trait distinctif de l'enseignant qui accroîtrait ses performances éducatives par rapport à ses collègues, peu de professeurs tiennent compte de la nécessité d'incorporer le langage corporel dans le processus d'enseignement/apprentissage. Il serait donc particulièrement utile de mettre en lumière l'importance du langage corporel en mettant en pratique des activités privilégiant l'approche corporelle afin de préparer les enseignants à expérimenter ce langage auprès de leurs apprenants.

### **3. Réalisation pédagogique d'une activité selon l'approche corporelle**

#### **3.1. Présentation de l'activité pédagogique**

L'activité est construite autour de la chanson « Les enfants chantent pour la planète, silence » présentée sous forme d'un document audiovisuel. La vidéo est d'une minute et 33 secondes<sup>4</sup> et porte sur un problème écologique, à savoir la pollution sonore.

---

<sup>4</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=Gf2Qhw\\_aQIA](https://www.youtube.com/watch?v=Gf2Qhw_aQIA)

Cette activité a pour objectifs pragmatiques de donner des informations sur la pollution sonore et d'en expliquer les causes et les conséquences. Les apprenants seront amenés à exprimer leurs opinions vis-à-vis de la pollution sonore et à proposer enfin des solutions.

La mise en place de cette activité a pour but d'expérimenter l'impact du langage corporel sur les apprenants et de vérifier auprès d'eux si ce langage favorise vraiment la compréhension et facilite la transmission du message verbal. Nous voulons vérifier aussi s'il les encourage, surtout les plus timides d'entre eux, à s'exprimer sans avoir honte ni peur. Nous tenons à développer chez eux la connaissance des expressions non verbales pour qu'ils soient capables d'accompagner les expressions verbales avec les expressions non verbales correspondantes et de les adapter aux différents contextes d'utilisation de façon appropriée. De plus, il est essentiel de mesurer le taux d'évolution des apprenants en langue française grâce à l'intégration de cette approche corporelle et de voir ainsi s'ils sont intéressés par cette méthode pédagogique.

Pour réaliser notre projet à bon escient, nous avons créé deux fiches pédagogiques élaborées : une fiche enseignant et une fiche apprenant.

- La fiche enseignant présente le titre du document et la tâche visée, la référence du document, les compétences déjà acquises ou à acquérir pour accomplir cette tâche et les objectifs pédagogiques visés. Elle explique ensuite les étapes à suivre pour réaliser en classe, avec les apprenants les activités langagières.

- La fiche apprenant comprend des activités de compréhension et de production ainsi que des exercices de connaissance de la langue. Ces exercices intègrent, plus particulièrement, le langage corporel d'une façon ludique et divertissante et établissent des relations entre les énoncés verbaux et non verbaux. Ils sont ainsi conçus pour voir si les apprenants arrivent à discerner les différentes sensations et émotions par l'entremise de la gestuelle, des expressions faciales, de la prosodie et de la proxémique pour réussir à les lier à leurs expressions et phrases verbales correspondantes.

### **3.2. La démarche corporelle de l'activité**

Concernant la démarche pédagogique, nous travaillons les quatre étapes allant de la sensibilisation à l'approfondissement puis au réemploi en adoptant une approche corporelle et dynamique. Pour ce faire, nous distribuons aux apprenants des cartes représentant des sources de pollution sonore comme les klaxons de voitures, la sirène de l'ambulance, les motos, l'avion, la radio, le tambour, la flûte, etc. et les manifestations corporelles des person-

nages face à ces nuisances sonores. Nous laissons aux autres apprenants le soin de trouver le terme convenable mentionné sur sa carte et correspondant à chaque photo puis nous leur demandons d'incarner chaque geste en imaginant chaque situation. Ceux-ci se montrent enthousiasmés, une ambiance détendue et vivante s'est répandue au sein de la classe. Maintenant les apprenants essaient de deviner de quoi on va parler et émettent des hypothèses.

Après un premier visionnement sans son, nous faisons évidemment appel à la gestuelle et aux mimiques pour familiariser les apprenants à l'idée principale de la chanson, celle de la pollution sonore, et du rapport existant entre le titre et le thème : le silence et le bruit. Par exemple, à l'aide de gestes iconiques, nous réalisons les formes des personnages principaux que sont les élèves et l'enseignant. Grâce à ces gestes, les apprenants peuvent facilement repérer les personnages ainsi que leur âge en fonction de leur taille. Un geste d'auto contact rapproche la situation de la réalité ; nous le faisons en mettant les deux mains sur notre poitrine pour confirmer que le personnage exerce le même métier que le nôtre, c'est un enseignant ; et un mouvement de doigt leur indique que les enfants sont comme eux des élèves. Les apprenants sont alors attentifs parce qu'ils se sentent concernés et leurs regards se fixent sans cesse sur nous.

Quant aux lieux, le premier endroit est facilement repérable du fait que les apprenants se trouvent, au moment où ils écoutent et regardent la chanson, à l'école, là où se déroule la première partie de la scène. La seconde place évoquée dans la vidéo est la nature où les enfants se réfugient en quête du silence. Nous l'interprétons par un geste iconique de la forme des fleurs que nous dessinons dans l'air puis par la pantomime imitant le vol d'oiseaux accompagné de pépiements doux. Simultanément, quelques apprenants imitent de leurs places nos actions, surtout celle des oiseaux ; ils produisent ainsi des gestes et des battements rythmiques identiques. Nous intervenons ensuite et nous demandons à un apprenant qui nous regarde en souriant de nous représenter le mouvement de l'oiseau et il l'effectue volontiers avec un plaisir visible.

La notion de temps est aisément identifiable ; les apprenants constatent que la journée scolaire dont on parle s'étend jusqu'au terme de l'après-midi parce qu'ils arrivent le matin et rentrent chez eux l'après-midi. Ici nous allons ajouter le temps mis pour le déjeuner à la cantine ainsi que les randonnées et les travaux manuels qui se font le plus souvent en milieu de journée. La durée de la journée scolaire est délimitée par le geste métaphorique des deux mains qui se repoussent et tracent un segment tout en parlant de la même idée.

Pour une étude approfondie du sujet, nous faisons un deuxième visionnement mais avec son durant lequel nous divisons le document en deux séquences en fonction de la prosodie dont nous avons déjà parlé. La première séquence met en place la pollution sonore dans la ville puis la seconde présente le silence de la nature.

Comme nous sommes convaincue que la répétition ancre souvent les connaissances, kinésique, prosodie et proxémique se réunissent toujours pour l'accomplissement de ce travail, notamment pour souligner sa progression et sa cohérence.

### **3.3. Bilan des résultats de l'expérimentation de l'activité**

Le langage corporel occupe le devant de la scène dans l'anticipation. Nous y avons recours énormément puisque les supports sont fixes ou basés sur un document audio, ce qui permet de compenser l'immobilité de l'image par la mobilité du corps ou de concrétiser le bruit écouté par les gestes et les mimiques. Lors du visionnement du document audiovisuel dont le contenu est une combinaison des trois activités verbale, para verbale et non verbale, nous nous contentons le plus souvent de transposer le mouvement virtuel des personnages par notre propre langage corporel en faisant quelques mutations pour plus de clarté. De nouveau, ce langage s'accroît pendant les productions orales des apprenants qui vont maintenant imprégner leurs corps et les adapter à leurs activités en classe.

L'expérimentation de cette activité nous donne le moyen d'analyser l'apport de la démarche corporelle de l'enseignant et de l'apprenant dans l'enseignement de langue.

### **3.4. L'impact de la démarche corporelle de l'enseignant**

Notre performance corporelle motive les apprenants et accapare pleinement leur attention, leurs regards détectant toujours nos mouvements en témoignent. Nous avons donc moins souvent besoin de leur adresser des remarques pour maintenir leur attention et éviter les « échappées ».

Nos manifestations corporelles favorisent effectivement l'ancrage des savoirs du fait qu'elles reprennent le terme ou l'expression verbale et les crédibilisent. Sans elles, il est difficile de faire apprendre les deux termes opposés de la chanson « cacophonie » et « symphonie ». Pour les représenter, nous faisons appel aux deux instruments musicaux : le tambour et la flûte. En effet, nous faisons semblant de taper très fort sur un tambour en prononçant le premier mot puis jouer de la flûte en rapportant le second. Par conséquent, ces mots deviennent faciles à assimiler. Nous donnons aussi un autre exemple

de langage corporel explicitant les mêmes termes en demandant aux apprenants d'imaginer qu'ils sont coincés dans un embouteillage et les conducteurs n'arrêtent pas de klaxonner et, en même temps, nous nous bouchons les oreilles et nous fronçons les sourcils en leur disant d'une voix trépidante : « c'est la cacophonie ». Ensuite, nous les invitons à supposer maintenant qu'ils s'assoient en pleine nature et que les oiseaux gazouillent partout tandis que nous fermons les yeux et nous relâchons les muscles des bras en articulant l'expression d'une voix douce : « c'est la symphonie ». Au fur et à mesure, il suffit de faire un mouvement corporel pour que les apprenants comprennent et redonnent l'énoncé verbal correspondant. Par exemple, lorsque nous nous bouchons les oreilles, ils déduisent que la situation est bruyante ; de même, quand nous mettons la main sur l'oreille en fronçant les sourcils, ils interprètent que la pollution sonore « abîme les oreilles ».

Cela nous aide à gérer facilement les interactions entre les membres de la classe. Par un geste ou une expression faciale, nous répartissons le travail et nous distribuons les rôles. Suivant cette démarche, plusieurs épisodes de la chanson sont mis sur scène, que ce soit à la cantine, dans la rue ou dans la discothèque. Pour ce faire, nous désignons d'abord chaque apprenant par un signe de pointage et le groupe par un cercle et nous attribuons à chacun son rôle qu'il doit interpréter par le langage corporel. De ce fait, nous les encourageons à s'impliquer sans appréhender l'erreur qui peut être remplacée par un mouvement non verbal ou para verbal.

La démarche corporelle nous permet ainsi d'évaluer les connaissances des apprenants, de mesurer le taux de leur compréhension à travers les mouvements corporels qu'ils produisent et de rectifier les erreurs par un geste ou une mimique sans les choquer. Par exemple, pour nous assurer qu'ils connaissent la signification du « marteau-piqueur » ainsi que sa fonction, nous nous focalisons sur leur kiné mimique pendant qu'ils réalisent le mouvement de cet outil. De plus, pour guider les apprenants à trouver le sens de « se ruer », nous faisons semblant de courir sur place. De ce fait, nous participons à former de vrais acteurs qui interprètent pour apprendre.

Cependant, cette démarche nous fatigue énormément parce que nous sommes en mouvement perpétuel. Nous ne pouvons absolument pas garder le même dynamisme pendant toute la journée scolaire. En outre, nous sommes souvent obligée de déployer beaucoup d'efforts pour maintenir la discipline en classe de peur de ne pas perdre le fil conducteur. L'exiguïté de l'espace nous empêche parfois de réaliser aisément les mouvements proxémiques nécessaires pour mener le projet à bien.

### 3.5. La réaction des apprenants

Les apprenants sont tellement motivés qu'ils font les mêmes gestes que les nôtres que ce soit consciemment ou non. Ils sont si fascinés qu'ils accourent pour participer activement aux activités proposées. Par exemple, lorsque nous les appelons à représenter la situation des élèves en classe et dans les couloirs, la majorité répond immédiatement et réussit à la mettre en scène.

De surcroît, ils sont si absorbés par le jeu qu'ils utilisent les gestes et les mimiques pour exprimer leurs émotions : ils se bouchent les oreilles, froncent les sourcils ou mettent les mains sur la tête lorsqu'ils écoutent le bruit et sourient, relâchent les mains, et ferment les yeux de sommeil dans un état de silence. Ils imitent aussi par le langage non verbal et para verbal les sources de nuisances sonores auxquelles le document fait appel comme l'avion, le marteau-piqueur, la discothèque, le tapage à la cantine. En conséquence, ils apprennent le lexique, l'exploitent sur le champ et le mémorisent plus facilement. Ceux-ci découvrent ainsi le problème de la pollution sonore et acquièrent les informations nécessaires d'une manière amusante et ludique.

Ils reconnaissent aussi les réactions des personnages d'après leurs expressions faciales. Ils se mettent dans la peau des personnages en produisant leurs actions proxémiques. L'investissement de l'espace leur permet de localiser les actions avec une certaine aisance. Ils mesurent aussi le degré de danger du bruit sur leur santé en fonction de la prosodie de la chanson, de son intensité, de son débit et de sa vitesse. Cela apparaît clairement dans les réponses des apprenants aux exercices pratiques. Mais cette situation est-elle identique à l'école publique ?

Malheureusement, à l'école publique, ce n'est pas le cas. Les apprenants sont dominés par le sentiment de honte parce qu'ils n'ont pas confiance dans leurs connaissances et n'ont pas l'habitude de faire de tels exercices. Alors les motiver exige plus d'efforts, mais, nous réussissons enfin à les faire agir même si leur participation reste timide.

Par ailleurs, dans le souci de connaître leurs points de vue pour pouvoir valider définitivement notre travail sur l'approche corporelle, nous leur distribuons à la fin de l'activité un petit questionnaire dans les deux écoles et voici les résultats obtenus : parmi les 62 apprenants, 84% ont apprécié les activités réalisées. La réponse positive de la majorité met en valeur l'importance de ce type d'activités pour rendre l'apprentissage plus divertissant et plus actif. Les apprenants affirment mieux comprendre par l'entremise du langage corporel, ils disent que ce langage les a aidés à acquérir les informations et 16% seulement ont nié son importance. Nous pouvons ainsi dire que

le langage corporel joue un rôle dans la transmission du message puisqu'il sensibilise les apprenants.

## Conclusion

On peut alors déduire que l'approche corporelle contribue à l'évolution du rôle de l'enseignant considéré comme un acteur capable de communiquer autant par le corps que par les paroles. Il n'est pas un simple détenteur du savoir mais un animateur qui s'efforce de rafraîchir son cours et d'y donner vie. Outre les thèmes et les supports choisis qui privilégient le langage corporel, celui-ci est là pour métamorphoser le virtuel et le rendre réel par son propre corps. Cela atténue l'atmosphère sérieuse et figée de la classe qui devient un espace de jeu théâtral.

L'enseignant n'est plus cette personne autoritaire hantée par l'idée de dominer la classe, mais celui qui s'efforce d'agencer le travail en créant chez les apprenants le plaisir d'apprendre. Le langage corporel qui associe distraction et instruction laisse son impact sur le rendement des apprenants. Ils s'engagent, par ce fait, avec plaisir au sein du processus d'enseignement/apprentissage et améliorent leurs connaissances langagières en fournissant moins d'efforts qu'auparavant.

Par conséquent, l'approche corporelle s'avère un support pédagogique vivant mis toujours à notre service durant l'exploitation d'une activité langagière en classe. Etant donné qu'elle améliore le rendement des apprenants, nous la considérons désormais comme une partie intégrante de notre démarche pédagogique. Grâce au dynamisme qu'elle confère, elle accélère le rythme d'apprentissage, quelle que soit la compétence à acquérir, parce qu'elle réitère les idées au moment où elles sont verbalisées et maintient un travail de bonne qualité.

## Références bibliographiques

- ARNAUD, Christine. (2008). « L'affectivité et le comportement non verbal en classe de langue étrangère », *Synergies Espagne*, n<sup>o</sup>1, pp. 175-194.
- ASSAF, Carméline. (2010). « Le langage non verbal : parent pauvre de l'enseignement/apprentissage des langues ». *Liaisons*, Ministère de l'Education Nationale, n. 52, pp.12-16.
- CICUREL, F. (2005). « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir professoral ». *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial, pp. 180-191.
- COLLETTA, Jean-Marc (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage, cognition*. Sprimont : Pierre Mardaga, 376

p.

- DARWIN, Charles (1890). *L'expression des émotions chez l'homme et chez l'animal*. Paris : Reinwald, 421 p.
- DE LAVERGNE, Catherine (2010). « RES : Fiche d'observation des langages non verbal et para verbal ». *RES- observation langage non verbal*. Disponible sur : <http://www.univ-montp3.fr/>
- DORRA, Raul (2013). *La maison et l'escargot. Pour une sémiotique du corps*. Paris : Hermann, 256 p.
- FERRAO-TAVARES, Maria-Clara (1999). « L'observation du non-verbal en classe de langue », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n. 114, pp. 153-170.
- FICHE D'OBSERVATION DE CLASSE DE LANGUE VIVANTE. Disponible sur : <http://sagv.gyakg.u-szeged.hu/>
- FOERSTER, Cordula (1985). « Les échanges non verbaux en situation pédagogique \_ l'analyse du regard ». *Etudes de Linguistique Appliquée*. N. 58, pp. 6-15.
- HALL, Edward (1984). *Le langage silencieux*. Paris : Seuil, 237 p.
- MARSILLE, Jean-Baptiste (2013). *La communication non verbale*. Paris : Hatier, 219 p.
- PUJADE-RENAUD, Claude (2005a). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan, 150p.
- PUJADE-RENAUD, Claude (2005b). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : L'Harmattan, 164 p.
- TELLIER, Marion ; STAM, Gale (2012). « Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action ». In Rivière, V. *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve, pp. 357-374.
- TELLIER, Marion (2008). « Dire avec des gestes ». *Le Français dans le monde \_ Recherches et Applications*, numéro spécial, pp. 40-50.
- TELLIER, Marion (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : Etude sur des enfants de 5 ans*. Thèse de doctorat sous la direction de Guimbretière, Université Denis-Diderot \_ Paris 7, Paris, France, 406 p.
- **Document audiovisuel :**
- ALESSANDRO, Lavinia et Carla (chanteurs) (2014). Les enfants chantent pour la planète : silence [Clip, dessin animé]. France : Direct Energie, 1min 33 sec. Disponible sur : [https://www.youtube.com/watch?v=Gf2Qhw\\_aQIA](https://www.youtube.com/watch?v=Gf2Qhw_aQIA)

# L'impact de l'usage pédagogique des ressources numériques sur les pratiques enseignantes en classe de FLE.

HEDDOUCHE Ourida

هدوش وريدة

Université Mohamed Khider de Biskra, Algérie

ourida.heddouche@univ-biskra.dz

The impact of the pedagogical use of digital resources on teaching practices in the FFL classroom.

## Résumé

Notre recherche s'intéresse aux pratiques pédagogiques dans le contexte numérique de l'enseignement supérieur. Elle vise à étudier l'impact de l'usage pédagogique des ressources numériques sur les pratiques enseignantes en classe de FLE. Elle s'interroge sur les répercussions survenues sur les pratiques pédagogiques suite à l'exploitation des ressources numériques à des fins d'enseignement du FLE dans une formation à distance. A travers l'exploitation des données récoltées par une enquête menée sur un échantillon de cinquante-deux enseignants-chercheurs, nous avons abouti aux différents effets affectant les pratiques enseignantes. Au terme de l'analyse exploratoire que nous avons faite, nous réalisons que l'usage pédagogique des ressources numériques occupe une place très importante dans l'univers d'enseignement-apprentissage du FLE et qu'il avait transformé les pratiques des enseignants. Les principaux changements ont été identifiés au niveau de la structuration et de la conception des cours, de la diversification des supports et des usages pédagogiques, des approches pédagogiques et des stratégies d'enseignement ainsi qu'au niveau de l'accompagnement et du suivi pédagogique.

**Mots-clés :** Ressources numériques ; formation à distance; formation en présentiel ; pratiques apprenantes ; pratiques enseignantes.

## **Abstract**

Our research focuses on teaching practices in the digital context of higher teaching. It aims to study the impact of the pedagogical use of digital resources on teaching practices in FFL classroom. It addresses the repercussions on teaching practices following the exploitation of digital resources for the purposes of teaching FFL in distance learning. Through the use of data collected by a survey conducted on a sample of fifty-two teacher-researchers, we arrived at the different effects affecting the teaching practices. We realized that the digital resources occupies a very important place in the teaching-learning universe of FFL and that it had transformed the teaching practices. The main changes have been identified at the level of the structuring and courses design, the diversification of teaching supports and uses, teaching approaches and teaching strategies as well as at the level of educational support and monitoring.

**Keywords:** Digital resources ; distance training ; face-to-face training ; learning practices ; teaching practices.

## **Introduction**

Aujourd'hui, le numérique transforme en profondeur tous les secteurs des sociétés au vu du prodigieux développement des technologies de l'information et de la communication (TIC). Nous vivons dans une ère numérique où les avancées technologiques ont influencé toutes les pratiques quotidiennes. Le monde éducatif et universitaire ne sort pas de la règle, il est particulièrement concerné par cette transformation qui interroge les fondements traditionnels de son organisation et des démarches pédagogiques, mais également des contenus et des ressources pour enseigner et apprendre. Ainsi, l'usage du numérique à des fins éducatives s'est propagé dans toutes les institutions. Cette thèse est approuvée de nos jours, par la plupart des utilisateurs du numérique dans les pays les plus développés ainsi que les moins développés.

Bien évidemment, le numérique offre beaucoup de possibilités pour l'enseignement-apprentissage en raison des innovations technologiques et des multiples fonctions apportées par les outils. Aujourd'hui, les usages pédagogiques du numérique représentent l'objet d'une littérature riche, faisant état de la place croissante des ressources numériques dans les pratiques pédagogiques (Baron, 2014).

Dans ce sens, la question de l'usage du numérique est d'autant plus d'actualité à l'échelle internationale pour deux raisons en particulier : le

basculement massif et contraint dans l'enseignement à distance durant la pandémie de 2020/2021 (Karsenti, T., Poellhuber, B., Roy, N., & Parent, S., 2020); (Massou, L., Papi, C., & Pulker, H., 2020), durant laquelle la communauté éducative s'est trouvée en partie démunie face à la nécessité de médiatiser en urgence la majorité de ses enseignements ; les enjeux de massification de l'enseignement supérieur dans les pays de la zone Afrique (Remond, É., Massou, L, & Bonfils, P., 2021) ; (Lendrin, 2018) mais également dans certains pays européens. Cela a sans doute été un puissant accélérateur pour le développement et la diversification des dispositifs et outils numériques au service de l'enseignement-apprentissage, notamment l'enseignement-apprentissage des langues auquel nous nous intéressons dans cette recherche.

En effet, nous avons pu remarquer, ces dernières années, l'usage de plus en plus fréquent de technologies dans le contexte académique notamment dans la formation à distance. Par ailleurs, l'intégration du numérique n'est plus une simple question d'outils à additionner dans le processus d'enseignement-apprentissage. De ce fait, il est plus utile que toute exploitation mène à innover sur le plan pédagogique et à tracer de nouvelles avenues didactiques dont l'objectif est de penser une intégration efficace du numérique qui permet de « de mieux enseigner, de mieux apprendre, de développer les compétences du 21<sup>e</sup> siècle, de donner le goût d'apprendre, etc. » (Karsenti, T. & Bugmann, J., 2017, p. 42).

Compte tenu du développement des usages pédagogiques du numérique, il est légitime de s'interroger sur l'influence que peut avoir le recours à ces derniers dans l'enseignement-apprentissage des langues et notamment le FLE ? Dans cette optique, et en s'inscrivant dans une recherche exploratoire, nous nous posons les questions suivantes : comment les enseignants perçoivent-ils l'impact de l'usage pédagogique des ressources numériques sur les pratiques pédagogiques enseignantes? Peut-on parler d'une progression dans l'enseignement supérieur grâce aux nouvelles technologies?

Pour répondre à notre problématique, nous partons du fait que l'omniprésence des ressources numériques et de l'Internet ont créé une nouvelle communication numérique (Douehi, 2011), et, ont changé et continue de changer les pratiques d'enseignement-apprentissage à des pratiques multimodales qui combinent diverses ressources numériques : textes, vidéos, images et sons, etc.

Compte tenu de ce qui précède, la présente recherche s'inscrit dans le cadre général de la didactique du FLE. Elle vise à établir un état des lieux sur la situation de l'intégration des ressources numériques dans l'enseignement supérieur et l'impact de ces ressources sur les pratiques d'enseignement adoptées. Nous considérons que les ressources numériques comme faisant référence aux outils et équipements technologiques (logiciels, ordinateurs, serveurs, caméras numériques, projecteurs, etc.) peuvent servir d'outils pédagogiques (outils de présentation, d'organisation, de communication et de collaboration) (Raby, 2004) et contribuer à la diversification des contenus et des pratiques pédagogiques. Notre objectif principal vise à se renseigner sur l'impact de l'usage pédagogique des ressources numériques sur les pratiques pédagogiques en classe de FLE durant la formation à distance (abrégée en FAD). Ainsi, nous nous intéressons à mieux connaître la perception des enseignants sur l'évolution des pratiques pédagogiques, relative à l'utilisation des nouvelles technologies éducatives lors de la formation en ligne en contexte universitaire algérien.

Pour atteindre notre objectif, nous avons choisi de mener une enquête par questionnaire sur un échantillon constitué d'enseignants qui interviennent dans la modalité FAD. Rappelons que la FAD a été mise en place en Algérie par l'université frères Mentouri Constantine1 (UFMC) qui s'est engagée, depuis 2012, dans une innovation techno-pédagogique en mettant en place la formation aux « TICE et pratiques pédagogiques » (Belhani, 2018). Elle permet d'assurer un enseignement hybride, afin de répondre aux exigences de la société à l'ère du numérique. Depuis le début de la pandémie, l'enseignement à distance au sein des universités algériennes a beaucoup évolué suite aux notes ministérielles (Note n°288/2020 du 29 février 2020 ; n° 416/2020 du 17 mars 2020 ; n°444/2020 du 23 mars 2020, note n°898/2020 du 26 août 2020) qui insistent sur le recours à l'enseignement entièrement ou partiellement à distance en mode synchrone ou asynchrone (recours aux plateformes numériques (Moodle), aux réseaux sociaux et à certaines chaînes de télévision publique pour diffuser des cours...)

Afin de mener à bien notre recherche, deux parties structurent notre travail dans ses deux volets, théorique et pratique. Pour atteindre notre objectif, nous commencerons par définir le cadre conceptuel qui tente de démontrer les principes déterminant l'intégration des ressources numériques en classe du FLE. Puis viendra le tour des démarches suivies en rapport avec notre question générale afin de mettre en lumière les évolutions ou changements survenues dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Nous présenterons alors la

méthode, les résultats et les implications de notre étude. Viendra en dernier lieu la conclusion qui a pour objectif de reprendre ce qui a été abordé dans notre article et de suggérer, dans la mesure du possible, des perspectives de changement ou d'amélioration.

## 1. Ressources numériques et enseignement-apprentissage du FLE

Avant d'aborder la place accordée aux ressources numériques dans l'enseignement-apprentissage du FLE, il nous a semblé en premier lieu nécessaire de débiter cette partie par une recherche sémantique sur les termes « ressources numériques ». Nous devons expliquer ce que l'on entend par « ressources » et « ressources numériques ». La notion de **ressources** est rarement définie, souvent empreinte d'un flou conceptuel.

A ce titre, le Petit Robert de la langue française 2012 est plus pointu dans la définition d'une ressource : « INFORM. Elément d'un système informatique (fichier, mémoire, périphérique) susceptible d'être alloué à plusieurs processus. » Dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre précise à l'entrée « ressources » : données, moyens, possibilités habituellement de quatre types : humaines, matérielles, financières et temporelles ». (Legendre, 1993) D'autre part, dans son article *Approche de la notion de ressources*, Maguy Pothier a tenté de spécifier dans quel contexte la notion de ressources est apparue et s'est développée en didactique pour devenir un terme largement utilisé par tous (p.16). D'après elle, l'une des premières occurrences du terme ressources en didactiques des langues apparait dans le numéro 41 des *Etudes de linguistique appliquée* (p. 16). Elle voit que *la notion est contemporaine d'une certaine orientation apportée notamment par l'approche communicative et dirigée vers l'autonomie et la centration sur l'apprenant*. Les ressources sont l'ensemble des différents documents se déclinant *selon un large spectre tant sur le plan de support (oral, écrit, audiovisuel) que de l'origine (authentique ou non) et de l'accompagnement pédagogique (didactisé ou non)* (Pothier, 2004, p. 17).

Dans sa synthèse concernant la notion de sources, elle distingue trois grands ensembles intéressant directement la didactique des langues (Pothier, 2004, pp. 18-19) :

- Les **ressources** entendues comme des **données** de toutes formes (sonores, visuelles, écrites), qu'elles soient sous forme numérique ou autre ;
- Les **personnes-ressources** étant des **personnes** aux rôles très

diversifiés (enseignant, tuteur, conseiller, technicien, expert) auxquelles il est possible de faire appel et qui sont directement en relation avec le centre de ressources ;

- Les **ressources informatiques** qui sont des **outils** différenciés offerts par les TIC et les SIC (systèmes d'information et de communication) et utilisés par les didacticiens dans des buts éducatifs. Les différents logiciels mis à disposition des apprenants tels que les traitements de texte etc. et tout ce qui permet la communication tels que le « chat », les groupes de discussion, le courrier électronique, sont devenus des éléments familiers des usagers de l'ordinateur et du réseau. Mais bien entendu, un outil n'est pas pédagogique en soi et ce sont les objectifs et les objets qui sous-tendent leur utilisation qui font la valeur.

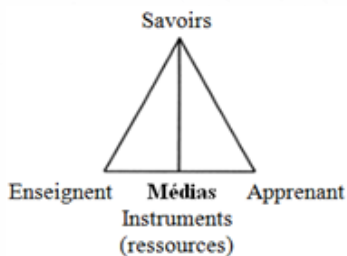
Dans le contexte de la présente recherche, nous entendons par « ressources numériques » pour l'enseignement tout document et matériel pédagogique numérique pouvant être utilisé dans des activités d'enseignement en vue de favoriser l'apprentissage en classe de langue, par exemple, un document, un diaporama, un exercice interactif ou une séquence vidéo, un outil.

### **1.1. Ressources dans les modèles de situation pédagogique**

Les modèles de situation pédagogique sont souvent ternaires. Nous en citerons trois :

- **Le triangle pédagogique**

Le triangle pédagogique (Houssaye, 2002) ne fait pas de place aux ressources, pas plus qu'aux médias. Dans son article *Ressources multimédias et dispositifs de formation : des aspects institutionnels* (p. 30), Élisabeth Brodin pense qu'il est possible d'introduire les ressources en ajoutant un pôle (Alava, 2000, p. 49) de ressources médiatisées, numériques et instrumentales pour prendre en compte les contextes d'utilisation des TIC. Selon elle, il est également possible d'émettre l'hypothèse que, *dans ce modèle, les ressources sont intégrées ou assimilées aux savoirs qui ont d'ailleurs un rôle ambigu de moyen, de ressource et de but. Les savoirs représentent de l'information finalisée, éprouvée, décrite dans des discours légitimés et des documents socialement validés pour être transmis par la suite par les enseignants aux apprenants* (p.30).



**Figure 1 : Le triangle pédagogique** (Houssaye, 2002)

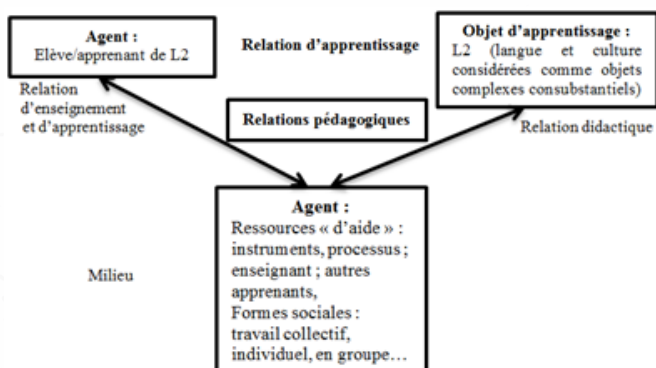
**Source :** (Brodin, 2004, p. 31)

Ce modèle ne permet pas de rendre compte du fait que désormais le cyberspace qui émerge de l'interconnexion mondiale des ordinateurs (Levy, 1997) procure une croissance exponentielle de l'information à disposition, si bien que le savoir ne peut plus être considéré comme une entité stable mais comme un flux : les ressources informationnelles offertes devenant quasi-illimitées.

- **Le modèle de Legendre**

Adapté par Germain (1993), le modèle Legendre (1988) introduit les ressources, alors qu'on parlait beaucoup de documents à l'époque où il a été proposé. Ce modèle était novateur à plusieurs égards : on y traite d'instruments, d'aide, de formes sociales d'apprentissage autres que la classe et déjà des pairs.

Le dispositif fusionne enseignant et supports d'apprentissage (médias et ressources). Les objets techniques sont des « actants », des acteurs non humains et c'est la manière dont les individus les investissent qui leur donne leur sens.



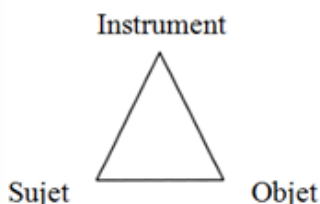
**Figure 2 : Le modèle de Legendre (1988) adapté par Germain (1993)**

**Source :** (Brodin, 2004, p. 32)

Ce modèle contient des éléments de conception systémique des dispositifs de formation et d'apprentissage qui sont une combinatoire de paramètres et de ressources articulant des médiations complexes temporelles, spatiales, matérielles (instruments, supports avec tâche), méthodologiques (diversité de stratégies, de pratiques pour faciliter le travail réflexif), groupales (du travail individuel au groupe), et médiations intersubjectives grâce auxquelles les interactions avec autrui accompagnent par la confrontation des opinions, la démarche d'apprentissage.

- **Le modèle des situations d'activités instrumentées (SAI) de Rabardel (1995)**

En comparant le modèle de Legendre et celui de SAI, on les trouve superposables.



**Figure 3 : Le modèle des SAI de Rabardel (1995)**

**Source :** (Brodin, 2004, p. 33)

Il est possible d'établir une équivalence entre l'instrument « médiateur et moyen d'accéder à la connaissance de l'objet » (modèle SAI) et l'agent « ressources d'assistance (de l'apprentissage) » (modèle de Legendre). Il importe de rappeler que la notion d'instrument recouvre celle de ressources. Dans ce cas, la distinction entre les niveaux d'outil, de l'instrument (ressources) et du dispositif s'impose.

**L'outil :** La relation de l'être humain au monde et aux autres n'est possible que par le biais d'instruments et d'outils, les deux formes principales du comportement culturel étant le langage et l'utilisation d'instruments (Warschauer, M. & Kern, M., 2000). Comme exemple, l'ordinateur n'est qu'un outil dès lors qu'il y a usage effectif.

**L'instrument :** Les ressources renvoient à l'instrument qui prend la forme réelle d'un objet matériel fabriqué tels que l'ordinateur, la vidéo, le logiciel, le manuel, le document. L'instrument comme le signe a un statut mixte, *à la fois médiateur externe et orienté vers l'intérieur. Son appropriation suppose la manipulation de plusieurs registres sémiotiques, l'élaboration de schèmes d'usage que se construisent les utilisateurs et de processus cognitifs*

*qu'ils mettent en œuvre.* (Brodin, 2004, p. 34).

Puisque nous nous intéressons à l'usage pédagogique des ressources numériques dans la formation à distance, nous montrons la répartition des ressources dans un campus virtuel proposée en cinq espaces structurés (Henri, F. et Lundgren-Cayrol. K., 2001, p. 53):

- ✓ L'espace d'autogestion, pour la planification, la gestion, le suivi de son apprentissage par l'apprenant ;
- ✓ L'espace d'information ;
- ✓ L'espace de production qui contient les outils nécessaires à la réalisation de la tâche d'apprentissage attendue ;
- ✓ L'espace de collaboration ;
- ✓ L'espace d'assistance.

### **1.1. Ressources numériques et pratiques pédagogiques**

La construction du savoir est considérée comme un processus mené par les deux acteurs : enseignant et apprenant. Ces derniers construisent et reconstruisent ensemble les connaissances. L'enseignant apprend de l'apprenant, en faisant des recherches sur sa réalité, son développement cognitif et affectif, tandis que l'apprenant apprend, à travers un processus de reconstruction et de création de connaissances de ce que l'enseignant sait, doit partager (Verdum, 2013). Ce type de relation se concrétise par le biais de pratiques pédagogiques. Puisque nous nous intéressons dans cette contribution aux pratiques d'enseignement, pratiques que déploie un enseignant en situation pédagogique. Que peut-être alors pratique pédagogique ?

En effet, la pratique est considérée comme étant le « fruit d'une interactivité entre des dimensions relevant des situations, des sujets et des processus » (Clanet, 2001). Lorsqu'elle est qualifiée de pédagogique, la pratique consiste à « mettre en place un certain nombre de conditions cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles auxquelles les élèves sont confrontés » (Bru, 2006) et qui leur permettent d'apprendre. Le concept de pratique a été théorisé dans différentes acceptions théoriques (Altet, « pratique interactive située », 1991, 2002 ; Bru, « pratique organisée, contextualisée », 2000 ; Lenoir, 2009, notion « d'intervention éducative »). Pour des chercheurs didacticiens, Vandebrouck (2008), Robert (2008), ou Bächtold, Boilevin & Calmettes (2017), la pratique enseignante est définie globalement comme étant « tout ce qui se rapporte à ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long, que ce soit avant, pendant, après les séances de classe » (Robert, 2008, p. 59). Il s'agit de la pratique d'enseignement en face à face pédagogique avec des apprenants en classe et un savoir scolaire à construire, avec en amont et en

aval un temps didactique de préparation et de régulation. Nous pouvons dire que suite à cette définition multidimensionnelle, la pratique d'enseignement est présentée et étudiée dans ses trois temps de réalisation par les didacticiens ; la pratique pré-active, avant la classe, la pratique interactive en classe et la pratique post-active après la classe.

Par ailleurs, la pratique enseignante est «la manière de faire singulière d'une personne, sa façon propre d'exécuter l'activité d'enseignement» (Altet M. , 2002) en insistant sur ses trois volets constitutifs : «La pratique recouvre à la fois des actions, des gestes, des procédures (observables), mais aussi des choix, des stratégies, des décisions, des fins, des buts (activité cognitive interne qui guide ce qui est observable), et les normes du groupe professionnel (dimension institutionnelle)» avec les processus et interprocessus en jeu dans la dynamique de l'interaction enseignement-apprentissage», (Altet M. , 1994). Il importe de signaler que le terme de pratiques enseignantes est d'abord très usité comme terme générique et est considéré selon les auteurs soit comme synonyme d'action, d'activité, de travail, soit comme un tout englobant ces trois notions.

A cette nouvelle ère marquée par les nouvelles technologies, le numérique envahit nos façons d'apprendre et de former. Il est présenté comme une innovation pédagogique, compte tenu la nouveauté qu'il représente dans les modalités de formation. Ainsi l'intégration des nouvelles technologies dans les pratiques a bouleversé les modes d'enseignement-apprentissage (Coen, P.-F. et Schumacher, J., 2006) et l'enseignement à distance requiert de nouvelles compétences (Papi, 2016); (Haeuw, 2003). Par conséquent le rôle de l'enseignant se développe de plus en plus et sa manière d'enseigner se transforme également.

Plusieurs travaux, majoritairement anglo-saxons, ont ainsi cherché à mettre en évidence les rôles et compétences de l'enseignant en ligne désigné, selon les cas, d'enseignant/ professeur/ formateur en ligne ou « *e-teacher* », « *online teacher* » voire « *online instructor* », de modérateur dans les espaces virtuels de communication ou « *e-moderator* », de tuteur en ligne ou « *online tutor* ». Ces études partent du postulat que, bien qu'il s'agisse d'une extension de l'activité traditionnelle d'enseignement sur campus, le passage à la formation en ligne transforme la nature des interactions entre les enseignants, les étudiants et les savoirs. (Papi C. , 2016, p. 20)

Ainsi, Berge (1995, 2008) décompose l'activité de l'enseignant/facilitateur en quatre sphères de compétences dans le cadre des interactions en ligne : pédagogique, sociale, managériale et technique. Revisité par Álvarez,

Guasch et Espasa (2009), ce modèle regroupe les compétences en cinq rôles :

- ✓ un rôle d'organisation/conception relatif à la conception pédagogique du cours, c'est-à-dire aux tâches de création ou de sélection du contenu et de structuration du cours dans un environnement numérique ;
- ✓ un rôle social concernant la communication en ligne se caractérisant par des actions visant à favoriser la coopération entre étudiants, à comprendre et encourager ces derniers et leur fournir des rétroactions;
- ✓ un rôle cognitif lié aux processus même d'apprentissage, de mémorisation et de résolution de problèmes impliquant des tâches d'accompagnement et d'évaluation.

À ces trois rôles principaux s'en ajoutent deux autres correspondant à des domaines de compétences transversales : un domaine technologique relatif aux connaissances et compétences numériques impliquant notamment la maîtrise des fonctionnalités d'un environnement numérique et l'usage d'outils pour l'encadrement ; un domaine managérial lié à un groupe de compétences permettant de développer et d'adapter les actions prévues, de gérer l'ensemble du processus de formation avec des tâches concrètes de gestion de classe virtuelle ou d'environnement numérique (Papi C. , 2016, p. 21).

En s'appuyant sur de différentes études, Papi (2016, p. 22) propose donc de retenir trois domaines de compétences centraux et trois domaines de compétences transversaux de l'enseignant en ligne, comme synthétisé dans le tableau ci-dessous.

Domaines centraux	Domaines transversaux
Pédagogique (conception de cours)	Managérial (gestion de la formation)
Cognitif (guide à l'apprentissage, évaluation)	Technologique (compétences numériques)
Social (communication, rétroaction)	Facilitation (accompagnement des étudiants)

**Tableau n°1 : Domaines de compétences de l'enseignant en ligne**

**Source :** (Papi C. , 2016, p. 22)

Notons que le rôle de l'enseignant est déterminant pour une intégration réussie du numérique. Ce dernier est appelé à tenir en compte la reconception qu'impose l'intégration du numérique et ce, que ce soit, lors de la conception des contenus, le choix de la démarche à suivre ou les objectifs à

fixer car il veille sur l'appropriation des savoirs propres à sa discipline et le développement des compétences numériques de ces apprenants.

De ce fait, de nouvelles pratiques se développent de l'intégration du numérique en classe dans laquelle les compétences langagières et socioculturelles se manifestent clairement. A ce sujet, la didactique des langues se trouvent face à de nouveaux objets didactiques « si elle veut s'approprier les notions de littératie et de citoyenneté numériques » (Bigot et al., 2021, 07). Rappelons que nous nous limitons dans cette recherche aux pratiques des enseignants dans un contexte numérique en tenant compte que la question du numérique n'est pas une question de technologie ou de soumission à la modernité. C'est avant tout une question de pédagogie, et plus particulièrement de scénario pédagogique et de posture. Le numérique offre des outils permettant d'organiser des modalités d'apprentissage que l'intervenant va combiner avec des modalités pédagogiques qui s'offrent à lui.

## **2. Méthodologie de recherche**

Dans le présent article, notre réflexion est plus particulièrement recentrée sur la problématique suivante: comment l'intégration des ressources dans l'enseignement-apprentissage du FLE impacte-t-elle les pratiques pédagogiques des enseignants ? Dans quelle mesure ces ressources modifient-elles l'activité de l'enseignant ?

Nous présumons que le recours aux ressources numériques a impliqué des changements et des transformations dans les pratiques de l'enseignant. Afin de tester nos hypothèses, il semble nécessaire de recueillir les témoignages d'acteurs ayant fait recours aux ressources numériques lors de la FAD. Cette dernière a vu réellement le jour au cours de l'année universitaire 2019-2020 à travers la mise en place de la plateforme numérique MOODLE dédiée à la diffusion des cours en ligne. Les fins visées de cette action sont variées:

- ✓ S'inscrire dans le projet ministériel de numérisation pédagogique et de mise en place des critères et des normes de l'assurance qualité fixés par l'arrêté interministériel du 8 Rajab 1425 correspondant au 24 août 2004 qui stipule, à travers l'article 16, la promotion du télé-enseignement et de l'enseignement à distance ;
- ✓ Mettre les jalons d'un enseignement-apprentissage inscrit dans un environnement numérique évolutif ;
- ✓ S'initier à un usage plus efficient des ressources didactiques selon une approche organisationnelle adaptée aux besoins des apprenants ;

- ✓ Optimiser l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication via des situations d'apprentissage dont le but est de faire de l'apprenant un acteur actif et interactif dans le développement des compétences.

Pour ce faire, nous avons mené une enquête auprès des enseignants qui interviennent dans la modalité FAD. Pour collecter leurs points de vue, nous leur avons demandé de répondre à un questionnaire que nous avons exploité par un tri à plat. Cinquante-deux enseignants sur quatre-vingt ont répondu à notre questionnaire. L'élaboration de ce dernier s'est fortement inspirée de la méthodologie proposée par Hy-Sup qui porte sur les effets perçus et déclarés mais non sur les effets réels, observés » (Lameul G., Peltier C. et Charlier B., 2014, p. 26) en nous centrant sur les questions relatives aux changements de pratiques. L'objectif étant de comprendre la transformation des pratiques des enseignants ayant exploité les outils numériques notamment ceux qui enseignent à distance (Baron, 2010 ; Haeuw, 2003). Nous rappelons que la plupart des ressources pédagogiques numériques ne se limitent pas à un contenu, une somme d'information sur un support, elles associent contenus et services, connaissances et outils, savoirs et pratiques.

## 2.1. Questionnaire

Dans cette étude, nous avons opté pour le questionnaire, un outil d'investigation s'inscrivant dans une démarche scientifique rigoureuse et efficace. En effet, nous avons créé un questionnaire comportant plusieurs questions à partir de Google Forms. Il mêlait des données quantitatives et des données qualitatives. Il est constitué de questions fermées et ouvertes. Nous avons visé par les premières questions fermées des renseignements signalétiques (variables du sexe, du statut, de l'expérience et du nombre d'heures d'enseignement en FAD). En deuxième lieu, nous avons choisi d'interroger les enseignants sur d'éventuels effets et de changements de pratiques dans la conception pédagogique des cours et l'accompagnement des étudiants. Ce choix est basé sur le fait que l'enseignement à distance contient deux tâches principales. La première est la conception du contenu et du déroulement de cours dans le cadre de ce qui est généralement désigné par l'expression « conception pédagogique » ou « learning design » (Baron G. L., 2011). La seconde est l'accompagnement des apprenants dans leurs parcours, tâche qui peut être plus ou moins déléguée à des tuteurs ou autres accompagnateurs. Conformément à notre problématique, nous allons nous intéresser à la manière dont les cours dans leur création et leur accompagnement ont été influencés par les ressources technologiques.

Pour compléter ces questions fermées, une question ouverte permettaient aux enseignants d'exprimer leur perception vis-à-vis l'impact des ressources numériques sur leurs pratiques pédagogiques : Quels sont les principaux changements ayant eu lieu dans vos pratiques par rapport au cours en présence suite à l'usage des ressources numériques depuis que vous travaillez à distance ?

Le questionnaire a été envoyé aux enseignants de français (80) exerçant dans différentes universités par courrier électronique académique avec un retour de 52 réponses. Nous avons ainsi utilisé Google Forms pour la conception et l'administration des questionnaires en ligne, le traitement direct des résultats sur une feuille de calcul et la représentation graphique des réponses obtenues.

Notre démarche est quantitative et qualitative reposant sur l'interprétation et la discussion des résultats chiffrés en s'inspirant sur les travaux de (Orivel & Orivel, 2006) ; (Jeunesse & Manderscheid, 2007) ; (Frau-Meigs, 2020) ; (Hantem et al., 2020). Nous avons utilisé des techniques de statistiques descriptives et explicatives par tris à plat et variables croisées pour le traitement et l'analyse des données.

## **2.2. Echantillon : Profils des répondants au questionnaire**

Les questions consacrées à cette partie nous a permis de dégager les profils d'enseignants-chercheurs qui offrent la possibilité de mieux comprendre l'impact des usages du numérique sur leurs pratiques d'enseignement.

Notre échantillon se compose de participants issus de plusieurs universités algériennes est constitué de 52 enseignants, dont 61,5 % sont de sexe féminin et 38.5 % de sexe masculin. Un grand nombre d'enseignants (35) affirment qu'ils ont une expérience considérable (de 11 à 20 ans). En effet, ils constituent (67.30 %) de notre corpus. De même, nous avons constaté que 11 enseignants (21.15 %) ont une expérience qui varie entre 1 et 10 ans et 06 enseignants (11,53 %) avec plus de 20 ans d'années d'enseignement. Nous pouvons confirmer alors que les répondants au questionnaire sont, en majorité, assez expérimentés.

En outre, les profils des répondants mettent en évidence le fait que les enseignants chercheurs dont le grade maitre de conférences (M.C.) sont majoritaires. Ils sont surreprésentés avec un taux de pourcentage de 53.9 % dont 30.8 % pour les M.C.B. et 23.1 % pour ceux des M.C.A. Les maitres assistants (A) sont considérablement représentés parmi les répondants (31.5 %).

Tandis que les professeurs sont peu représentés (14.6 %). On peut considérer alors que les répondants au questionnaire sont, en majorité, assez représentatifs des divers types de grades proposés à l'université. Nous pouvons affirmer alors que l'enquête a permis d'obtenir l'avis d'un échantillon représentatif des enseignants universitaires algériens.

### **3. Présentation et analyse descriptive des résultats**

Notre corpus est constitué de 52 questionnaires contenant l'ensemble des effets ou des changements déclarés par les enseignants. En effet, c'est l'opinion des enseignants qui nous intéresse parce qu'« il n'y a de changement [ou d'effet] que par rapport à une situation antérieure [et que] c'est l'enseignant lui-même qui reconnaît le changement » (Charlier, 1998) ou l'effet. Les déclarations recueillies ont fait l'objet d'une analyse thématique permettant d'avoir les données qui renseignent sur les effets des usages technopédagogiques des enseignants du supérieur sur les pratiques d'enseignement.

Les analyses ont été orientées uniquement vers les données relatives aux ressources numériques exploitées et à leur impact sur les pratiques pédagogiques perçus par les enseignants interrogés. En fait, ces données sont issues de deux parties du questionnaire.

La première partie, intitulée Place et usage du numérique dans les pratiques pédagogiques de l'enseignement du FLE, est celle à travers laquelle nous avons entre autres cherché à savoir quels supports pédagogiques numériques sont mis à la disposition des apprenants et quelle place est accordée aux ressources numériques en classe de FLE.

La deuxième partie, intitulée Impact de l'intégration des ressources numériques sur les pratiques pédagogiques de l'enseignement du FLE, concerne le recueil des données relatives aux répercussions positives et aux effets des nouvelles technologies, lorsqu'elles sont utilisées dans le cadre d'un processus d'enseignement du FLE, sur les pratiques enseignantes.

#### **3.1. Usage et place du numérique dans les pratiques pédagogiques de l'enseignement du FLE**

Il importe de rappeler qu'enseigner avec des ressources éducatives numériques, aussi bien en mode présentiel qu'à distance, nécessite des outils et des technologies allant d'un simple téléphone portable à un dispositif complexe de machines en réseau, de plateformes collaboratives et de ressources pédagogiques multimédias. Le recours à un ou des outils particuliers pour enseigner à distance dépend du contexte, des objectifs et des capacités des intervenants aussi bien les enseignants que les apprenants.

Une des questions teste la fréquence d'usage des logiciels numériques par les enquêtés la perception. Elle met en exergue un écart remarquable entre les différents logiciels utilisés pour maintenir le contact pédagogique. En effet, l'analyse des données effectuée permet de constater que les enseignants utilisent principalement la plateforme Moodle (92.03%), les emails (76.70%), les réseaux sociaux (69.20 %), le logiciel Meet (60.70%) et le logiciel Zoom (45.40%). Tant dis que les autres sont peu utilisés peut-être peu connus : Skype (17.70%), et Google Hangouts (10%). Le reste des applications (Classrom et Microsoft teams (10%) est très peu utilisé.

D'après ces résultats, nous déduisons que le choix est varié par rapport à la diversité des outils numériques disponibles. Il est déterminé par deux principaux critères : la disponibilité et la facilité d'usage. De plus, nous remarquons que les outils les plus utilisées par le public questionné à savoir l'email, la plateforme Moodle, les logiciels Meet et Zoom aussi les réseaux sociaux sont des moyens de diffusion qui facilitent la tâche à l'enseignant surtout dans certaines conditions mais ne le remplacent pas.

Nous avons également questionné les enseignants sur leurs pratiques. Il ne s'agit évidemment pas de juger leur travail car ils ont tous œuvré avec leurs propres moyens pour maintenir le contact en ligne. Mais notre but est de fournir quelques statistiques descriptives qui nous permettent de mieux saisir la manière dont les pratiques apprenantes sont perçues par les enseignants. Il s'agit bien de deux types de pratiques enseignantes: les modalités d'interaction enseignant/étudiants (mais également entre les étudiants), et le matériel pédagogique mis à la disposition des étudiants. Nous avons tenté de tester si chaque type d'interaction et chaque type de support mis à disposition favorisait l'apprentissage. Nous avons distingués 7 types d'interactions possibles pour maintenir le contact en ligne dans le cadre de l'enseignement à distance:

- *Les cours vidéo « en direct » avec l'enseignant.* Dans ce genre de cours, il est possible de voir et entendre l'enseignant en direct ;
- *Les cours audio « en direct » avec l'enseignant.* L'interaction avec les étudiants se fait alors uniquement en audio ;
- *Les forums de discussions (tchat) « en direct » avec l'enseignant via la plateforme Moodle.* Ces forums permettent à l'enseignant de discuter en direct avec les étudiants dans le cadre du cours ;
- *Les échanges d'e-mails avec les étudiants.* Pour répondre aux préoccupations des étudiants en mode différé ;
- Les échanges à travers les réseaux sociaux comme le Facebook ;

- Les travaux de groupes (entre étudiants) ;
- *Les groupes de discussion (entre étudiants)* comme des groupes de discussion (Messenger, WhatsApp, etc.).

En outre, nous avons questionné les enseignants d'évaluer si chaque type d'interaction leur permettait de poursuivre l'enseignement et aussi leur permettait de maintenir une forme de rapport avec la formation. Les résultats obtenus permettent de constater que les enseignants utilisent principalement les échanges d'emails (84.60%) (L'échange d'e-mail est pratique et nécessaire) et les échanges à travers les réseaux sociaux (69.60%), « *L'introduction des réseaux sociaux dans l'e-learning non seulement encourage la communication entre enseignant et apprenant, mais élargit le champ de cette communication au-delà de la session officielle du cours. L'activité pédagogique, qui commence dans le forum du cours en ligne, peut être étendue par des discussions et des conversations informelles sur Twitter ou Facebook* » (Benraouane, 2011). Nous constatons que les cours vidéo « en direct » sont très utilisés et bien connus (65.40%) et même les cours audio « en direct » (52.70%). Nous constatons que les interactions entre les étudiants sont sous-représentés, ainsi les travaux de groupes (entre étudiants) enregistrent (21.40%) et les forums de discussions direct entre étudiants (23.70%).

D'après ces résultats, nous déduisons que les interactions étudiant/étudiant sont limitées. Or cette relation est très importante dans la formation à distance, comme stratégie elle peut remplacer le tuteur. A cet effet, la distance est gérée par trois éléments importants : le degré d'autonomie des apprenants, le niveau de structure du cours et le niveau de dialogue qui se produit entre intervenants dans un cours. Ainsi, pour surmonter les enjeux de la distance avec le formateur la FAD repose essentiellement sur la coopération avec les pairs (Power, 2007). Dans un deuxième lieu, nous avons interrogé les répondants si chaque type d'interaction permettait de poursuivre l'apprentissage et maintenir une relation avec la formation. Les types d'interactions qui maintiennent le contact sont les plus utilisés par les enseignants à savoir les échanges d'emails (90.30%) et les échanges à travers les réseaux sociaux (75.60%).

Par ailleurs, poser la question des usages pédagogiques du numérique à l'université suppose aussi de s'interroger sur les types de ressources pédagogiques offertes par les enseignants aux étudiants. Malgré qu'on distingue dans l'univers universitaire une offre éditoriale à la fois au format papier et numérique, la totalité des participants déclarent que les ressources pédagogiques mis à la disposition de leurs étudiants sont en leur format numérique. Au vu

des résultats obtenus, les enseignants privilégient des supports pédagogiques numériques et des documents complémentaires ou des ressources d'aide tels que les photocopies (95%), les ouvrages théoriques spécialisés (75%), les dictionnaires et les encyclopédies (10%), les articles et les travaux universitaires (20%), les vidéos et les podcasts universitaires (35%), les visioconférences (35%) et les sites académiques (15%). Les répondants semblent n'avoir pas du mal à préparer et travailler avec ces supports numériques, cela prouve qu'ils maîtrisent l'usage des nouvelles technologies. Aussi l'analyse des données effectuée montre que les apprenants bénéficient de divers supports numériques dans leur cursus de formation universitaire. Cela montre également que le numérique a pris une place très importante dans les usages de ressources pédagogiques des enseignants, sa place est quasi dominante. En effet, le numérique s'inscrit chaque jour davantage dans la culture professionnelle des enseignants. Il leur offre de nombreuses opportunités pour enrichir et diversifier leurs enseignements et les apprentissages.

### **3.2. Impact de l'intégration des ressources numériques sur les pratiques pédagogiques de l'enseignement du FLE**

Après avoir interrogé les enseignants sur l'usage et place du numérique dans les pratiques pédagogiques de l'enseignement du FLE, nous les avons questionnés sur les changements dans leurs pratiques. Ainsi dans cette partie, nous nous intéressons au comment l'intégration des ressources numériques a modifié et impacté les pratiques des enseignants en FAD. En d'autres termes, comment les activités enseignantes et les cours dans leur conception ont été influencés par les nouveautés technologiques.

D'après les propos déclarés par les enseignants interrogés, il se dégage que l'usage pédagogique du numérique affecte leur manière d'enseigner et leur apporte un soutien très important pour concevoir et diversifier leurs cours. En fait, les enseignants déclarent des changements importants. Ainsi, l'analyse de ces dernières nous a permis de classer les apports et les changements affectés par les ressources numériques en matière d'amélioration de l'acte d'enseignement en axes, à savoir : les changements survenus dans la conception des cours, les changements dans l'accompagnement et les changements dans stratégies d'enseignement et les possibilités d'adaptation de l'apprentissage au niveau et au rythme des apprenants.

- **Changements survenus dans la conception pédagogique des cours**

Parmi les enseignants ayant répondu au questionnaire, (90 %) signalent des changements importants relatifs au travail de conception et de scénarisation des cours. D'après leur point de vue, les cours en ligne demandent, d'être mieux structurés, plus précis, mieux explicités qu'en présence, ce qui demande un temps d'élaboration plus conséquent. La majorité d'entre (80 %) eux précisent que leurs cours deviennent plus riches, stimulants, attrayants et ergonomiques.

Ces résultats corroborent les travaux montrant que plus les enseignants ont une conception « riche » du potentiel des technologies, mieux ils les intègrent dans leur enseignement (Ellis et Goodyear, 2013). Toutefois, malgré la diversité des ressources numériques disponibles sur Internet, il importe de rappeler qu'il est nécessaire d'avoir des compétences permettant de concevoir ses propres ressources numériques. Car il n'est pas toujours facile de trouver des ressources numériques prêtes et adaptées à chaque programme.

- **Changement relatifs aux supports, approches pédagogiques et stratégies d'enseignement**

Dans le même sens, les ressources numériques sont considérées, pour (90 %) des enseignants questionnés, comme outils facilitateurs pour diversifier les supports et les usages pédagogiques pour développer la motivation des apprenants. Des changements relatifs aux ressources proposées aux étudiants ont été également signalés (65 %), qui seraient plus diversifiées et plus élaborées depuis qu'ils ont commencé à enseigner à distance. Notons que, par opposition au cours en présentiel, diverses ressources et médias peuvent être insérés dans le cours en ligne. Ainsi les supports sont plus développés en FAD ; on y trouve de diaporamas, des vidéos ; des supports documentaires et ressources complémentaires ; et des références bibliographiques. D'après les déclarations des enseignants participants, il se dégage qu'ils sont fortement convaincus du rôle que peuvent jouer les ressources numériques dans l'amélioration de l'acte d'enseignement lui-même. Néanmoins, il faut prendre en considération la nécessité d'utiliser les nouvelles technologies de manière « mesurée et justifiée ».

De plus, la réaction de (95%) des enseignants interrogés vis-à-vis des ressources numériques et la réussite de l'acte d'enseignement est marquée surtout par la mise en évidence de diverses possibilités offertes par les ressources numériques pour diversifier les approches pédagogiques pour faciliter les apprentissages.

En outre, l'analyse des propos des enseignants interrogés nous a permis de dégager un changement relatif aux stratégies d'enseignement. (65%) d'entre eux confirme avoir vécu ce changement permettant de renforcer l'acquisition des connaissances, le développement des compétences des et des performances et des productions des apprenants. Rappelons que pour faire face aux difficultés, les enseignants mettent en place des stratégies. Ils sont souvent contraints de se renseigner par eux-mêmes, de construire leurs connaissances dans leur environnement propre en cherchant toutes les ressources possibles, cela nous amène à penser à la démarche d'autodidaxie (Tremblay, 2003).

- **Changements survenus dans l'accompagnement et le suivi pédagogique**

La totalité des participants confirme la modification éventuelle du rôle d'enseignant en formation à distance. D'après (72 %) d'entre eux, le changement le plus souligné concerne la relation et le suivi des apprenants. Ainsi la posture d'accompagnement pédagogique est plus développée et le rôle d'accompagnateur s'est renforcé en FAD comme le confirme Henri (2010) quand elle dit: «Avec les TIC, les professeurs ne sont plus devant les apprenants, mais à leur côté ». Soulignons que les enseignants consacrent plus de temps à préparer la scénarisation de leurs cours, à la préparation des ressources et à la planification des activités qu'ils proposent. La mise à distance des cours rend les enseignants plus vigilants. Elle les invite à se questionner sur la clarté de leurs objectifs de formation, sur la scénarisation du cours, sur la pertinence des activités proposées et sur les modalités d'accompagnement des apprenants. Nombreux les enseignants qui sont attentifs aux questions et aux interactions avec les étudiants à distance pour mieux anticiper les obstacles que pourraient rencontrer les apprenants.

#### **4. Discussion**

Les résultats obtenus permettent d'engager une discussion sur les répercussions survenues sur les pratiques pédagogiques quant à l'exploitation des ressources numériques à des fins d'enseignement du FLE dans une FAD. En effet, l'analyse des résultats collectés nous a permis d'identifier l'importance donnée à l'usage pédagogique du numérique, le matériel pédagogique mis à la disposition des étudiants en classe de FLE ainsi que le choix diversifié des outils exploités dans la FAD. L'analyse des données nous a permis également de constater que le numérique a pris une place très importante dans les usages des ressources pédagogiques des enseignants. Aussi nous confirmons que l'usage pédagogique des ressources numériques a des répercussions positives

sur les pratiques pédagogiques enseignantes. Les déclarations des enseignants interrogés témoignent que les nouvelles technologies ont influencé leur manière d'enseigner. Ils déclarent des changements très importants :

- ✓ des changements dans la structuration et la conception pédagogique des cours ;
- ✓ des changements relatifs à la diversification des supports et des usages pédagogiques pour développer l'implication et la motivation des apprenants ;
- ✓ des changements relatifs aux approches pédagogiques pour faciliter les apprentissages ;
- ✓ des changements relatifs aux stratégies d'enseignement afin de favoriser l'autonomie et la confiance des apprenants ;
- ✓ des changements survenus dans l'accompagnement et le suivi pédagogique en favorisant la créativité et les échanges entre pairs (enseignants ou apprenants).

Ces données nous ont largement montré que la transformation des pratiques des enseignants ayant exploité les outils numériques notamment ceux qui enseignent à distance (Baron, 2010 ; Haeuw, 2003). Cela corrobore le fait que « intégrer les technologies dans ses pratiques bouleverse les modes d'enseignement-apprentissage (Coen et Schumacher, 2006) et enseigner à distance requiert de nouvelles compétences (Haeuw, 2003 ; Papi 2016) ».

### **Conclusion et perspectives**

Dans ce travail, nous nous sommes intéressés aux pratiques pédagogiques dans le contexte numérique de l'enseignement à distance du FLE. Comme indiqué en introduction, notre ambition était en particulier d'évaluer l'impact de ressources numériques sur les pratiques pédagogiques enseignantes. Nous avons précisé les outils théoriques que nous mettons en place pour tenter de décrire, comprendre et expliquer les éléments théoriques ayant rapport avec notre recherche. L'exploitation statistique de l'enquête sur la conception des enseignants chercheurs nous a permis de faire des constatations intéressantes. Elle nous a amené à identifier les différents effets affectant la manière d'enseigner des enseignants universitaires. Au terme de l'analyse exploratoire que nous avons faite, nous réalisons que l'usage pédagogique des ressources numériques occupe une place très importante dans l'espace d'enseignement-apprentissage du FLE et qu'il avait transformé les pratiques des enseignants. Les principales catégories d'impacts ont été identifiées au niveau de la structuration et de la conception des cours, de la diversification des supports et des usages pédagogiques, des approches pédagogiques et des

stratégies d'enseignement ainsi que de l'accompagnement et du suivi pédagogique.

Par ailleurs, nous recommandons aux institutions universitaires d'adopter des démarches stratégiques favorisant la motivation des enseignants chercheurs pour exploiter davantage le potentiel technologique dans leurs pratiques pédagogiques et aboutir à un investissement efficace dans l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur (Abid-Zarrouk SB, 2022). Il est impérieux que l'institution universitaire se penche sur le sujet de bonnes pratiques pédagogiques du distanciel et du présentiel en pensant à mettre en place de nouvelles pratiques. Ainsi pour améliorer l'efficacité de l'action pédagogique, il est conseillé de :

- ✓ Former les enseignants à l'enseignement à distance en les préparant aux spécificités pédagogiques et didactiques de l'enseignement à distance ;
- ✓ Former les enseignants aux usages des ressources numériques ;
- ✓ Développer et promouvoir des actions de recherche sur les déterminants de l'efficacité de l'enseignement à distance dans le champ universitaire ;
- ✓ Procéder à un état des lieux systématique et régulier sur la capacité à mener ou suivre des actions d'enseignement à distance.

Enfin en termes de perspectives, nous pouvons dire que les résultats de la thématique que nous venons d'évoquer ont apporté un éclairage assez important, en contexte universitaire algérien, sur une problématique qui a suscité l'intérêt de nombreuses recherches à l'échelle internationale. Toutefois d'autres études seront nécessaires pour mettre le doigt sur de nouvelles interrogations ouvrant la voie à des recherches et expérimentations ultérieures. En ce sens, dans nos travaux futurs, nous envisageons poursuivre cette expérience, en nous appuyant sur les pratiques pédagogiques apprenantes dans le contexte numérique.

### **Références bibliographiques**

- Alava, S. (dir. 2000) : *Cyberespace et formations ouvertes*. Bruxelles. De Boeck Université.
- Altet, M. Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 2002, n° 138, pp. 85-93.
- Álvarez, I., Guasch, T. et Espasa, A. (2009). University teacher roles and competencies in online learning environments: a theoretical analysis of teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 321-336.

- Baron, G.-L. (2014). « Élèves, apprentissages et « numérique », *Recherches en éducation*, 18, pp. 91-103.
- Baron, G.-L., (2010). « Quelles évolutions des professionnalités dans le contexte de l'enseignement supérieur en ligne ? Quelques réflexions », *Distances et savoirs*, n°2, vol 8, p.193-205.
- Baron, G.-L. (2011). Learning design. *Recherche et formation*, 68, 109-120.
- Berge, Z. L. (2008). Changing instructor's roles in virtual worlds. *The Quarterly Review of Distance Education*, 9(4), 407–414.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Que sais-je. Paris : Presses Universitaires de France.
- Charlier B., *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement ? Expériences d'enseignants*, Bruxelles : De Boeck, 1998.
- Christine Devellote et Maguy Pothier, (2004). « La notion de ressources à l'heure du numérique ». *Notions en questions* n°8, ENS-LSH Editions Lyon. La notion de ressources à l'heure du numérique - Google Livres
- Clanet, J. (2001). Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 27 (n° 2), p. 327-352.
- Coen, P.-F. et Schumacher, J. (2006). Construction d'un outil pour évaluer le degré d'intégration des TIC dans l'enseignement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3), 7-17. DOI : 10.18162/ritpu.2006.120
- Dictionnaire Le Petit Robert Editions Electroniques [en ligne] [consulté le 17 décembre 2011 par le réseau privé virtuel (VPN)]. URL : <http://pr.bvdep.com/pr1.asp>
- Douehi, M. (2011). *Pour un humanisme numérique*. Editions du seuil. Paris.
- Élisabeth, Brodin, (2004) « Ressources multimédias et dispositifs de formation : des aspects institutionnels », La notion de ressources à l'heure du numérique, coordonné par Christine Devellote et Maguy Pothier, juin 2004, *Notions en questions* n°8, ENS-LSH Editions Lyon, p. 23-41.
- Germain, C. (1993) : *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.
- Haeuw, F. (2003). Vers un redéploiement des compétences des formateurs, dans les dispositifs de formation ouverts et à distance », *Distances et savoirs*, n°1, 47-59. DOI : 10.3166/ds.1.47-59
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol. K. (2001) : *Apprentissage collaboratif à*

*distance*, Presses de l'université de Québec.

- Houssaye, J. (2002) : *Théorie et pratique de l'éducation scolaire (1). Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang.
- Karsenti, T., & Bugmann, J. (2017). *Enseigner et apprendre avec le numérique*. Les Presses de l'Université de Montréal. Montréal.
- Karsenti, T., Poellhuber, B., Roy, N., & Parent, S. (2020). Le numérique et l'enseignement au temps de la COVID-19 : entre défis et perspectives – Partie 1. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17 (2), 1-4. <https://www.mendeley.com/catalogue/336419c8-ddbb-3eb4-996e-d4d17fa481b5/> DOI : 10.18162/ritpu-2020-v17n2-01
- Lameul G., Peltier C. et Charlier B., (2014). « Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel : effets perçus par des enseignants du supérieur », *Éducation & Formation*, e-301, p.99-113.
- Legendre, R. (1988) : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Larousse.
- Lendrin, N. H. (2018). Raison d'être de l'Université Virtuelle Africaine (UVA). *Distances et médiations des savoirs*, 24. <http://journals.openedition.org/dms/3089> DOI : 10.4000/dms.3089
- Marguerite Altet, Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2019/2 (Vol. 52), pages 29 à 60. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2019-2-page-29.htm>
- Marguerite Altet. Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 52, no 2, 2019, pp. 29-60. ISSN 0755-9593. ISBN 978-2-918337-38-6. Éditions CIRNEF
- Massou, L., Papi, C., & Pulker, H. (2020). Des ressources aux pratiques éducatives libres : quelle réappropriation dans la formation ouverte et à distance ? *Distances et médiations des savoirs*, 31. <http://journals.openedition.org/dms/5338>
- Papi Cathia. De l'évolution du métier d'enseignant à distance. In: *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, volume 23 n°1, 2016. Dossier spécial : Enseigner, accompagner, apprendre, quels changements à l'heure du numérique ? pp. 15-45; doi : <https://doi.org/10.3406/stice.2016.1691> [https://www.persee.fr/doc/stice\\_1764-7223\\_2016\\_num\\_23\\_1\\_1691](https://www.persee.fr/doc/stice_1764-7223_2016_num_23_1_1691)

- Papi, C. (2016). De l'évolution du métier d'enseignant à distance. *Revue STICEF*, 23. DOI : 10.3406/stice.2016.1691
- Pothier, M. (2004) « Approche de la notion de ressources », *La notion de ressources à l'heure du numérique*, coordonné par Christine Develote et Maguy Pothier, juin 2004, *Notions en questions* n°8, ENS-LSH Editions Lyon, p. 15-22.
- Pothier, M. (2004). « Approche de la notion de ressources ». *Notions en questions*, n° 8. pp. 15-22. Disponible en ligne : La notion de ressources à l'heure du numérique - Google Livres
- Power, M. (2007). « Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur ». *International Journal of E-Learning & Distance Education/ Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, Vol.17, N°2, pp. 57-69.
- Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe* [thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada]. Archive TeL. <http://tel.archives-ouvertes.fr/...>
- Remond, É., Massou, L, & Bonfils, P. (2021). Mondialisation et usages locaux du numérique dans l'enseignement supérieur. In É. Remond, L. Massou, & P. Bonfils (Éds.), *Enseignement supérieur et numérique. Mondialisation, mobilités* (p. 7-22). PUN-Éditions Universitaires de Lorraine.
- Robert A. Le cadre général de nos recherches en Didactique des mathématiques. In : Vandebrouck F. *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques enseignantes*. Toulouse : Octares Éditions, 2008, Chapitre 1, pp. 4-14.
- Verdum, Priscila. *Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?* Revista da Pontificia Universidade Católica (PUC). Rio Grande do Sul: Porto Alegre. v. 4, n. 1 (2013).
- Warschauer, M. et Kern, M. (dir., 2000) : *Networked-based Language Teaching : Concepts and Practice*, Cambridge Applied Linguistics.

## Du support papier au support électronique : Quelles stratégies d'apprentissage pour les étudiants de 3<sup>ème</sup> année de licence ?

من الورق إلى الدعام الإلكترونية: ما هي استراتيجيات التعلم لطلاب السنة الثالثة ليسانس؟

From paper to electronics support: What learning strategies for 3rd year undergraduate students?

غيموز منال

Ghimouze Manel

University Mohamed Seddik Benyahia, Jijel, Algérie

manoghimouze@hotmail.fr

### Résumé

Il s'agit dans cet article des résultats d'une étude menée par questionnaire auprès des étudiants de 3<sup>ème</sup> année de licence de français à l'université de Jijel. Nous avons voulu savoir comment ce public perçoit-il les supports papiers et les supports numériques dans le cadre d'un enseignement hybride. Notre questionnaire nous a permis également de connaître les mécanismes et les stratégies que les étudiants mettent en place pour apprendre à partir du photocopié ou du cours en ligne.

**Mots-clés :** Support papier, Support numérique, Enseignement hybride, Stratégies, Cognition

### ملخص

يتعلق الأمر في هذا المقال بنتائج دراسة أجريت عن طريق استبيان موجه لطلاب السنة الثالثة ليسانس الفرنسية بجامعة جيجل. أردنا أن نعرف كيف ينظر هذه الفئة من الطلبة إلى الوسائط الورقية والرقمية في سياق التدريس الهجين. هذا الاستبيان سمح لنا بمعرفة الاستراتيجيات والآليات التي يعتمدها الطلاب للتعلم من المطبوعات الورقية أو من خلال الدروس عبر الخط

**كلمات مفتاحية** الدعم الورقي، الدعم الرقمي، التدريس المختلط، الاستراتيجيات،

المعرفية

## **Abstract**

This article deals with the results of a questionnaire conducted with 3rd year French license students. We wanted to know how this audience perceives paper and digital media in the context of hybrid education. Our questionnaire also allowed us to know the strategies that the students put in place to learn from the handout or the online course.

**Keywords :** Paper medium, Digital medium, Hybrid teaching, Strategy, Cognition

## **Introduction**

À l'université, le mode d'enseignement hybride a été préconisé durant la période de pandémie. Cette situation a favorisé son adoption au sein du système national d'enseignement supérieur. Plusieurs supports ont été donc mis à la disposition des étudiants pour se rattraper par rapport au volume horaire insuffisant des cours en présentiel.

Des plateformes numériques, des cours interactifs et des cours en ligne deviennent les nouveaux dispositifs de transmission de savoir. Il s'agit d'un nouveau mode de travail pour les étudiants qui n'ont pas été initiés à ce mode dans leur formation. Nos étudiants de 3<sup>ème</sup> année de licence ont à suivre des cours en temps réel par système de vagues avec les autres niveaux, et ont accès à des cours à distance ou en ligne via la plateforme de la faculté qui leur permet de consulter directement les différents contenus. En mode synchrone ou asynchrone, les documents proposés rassemblent et brassent une quantité d'informations importante susceptible de satisfaire les besoins d'apprentissage du public cible.

Nous avons mené une enquête par questionnaire auprès d'étudiants de 3<sup>ème</sup> année en vue de répondre à notre problématique : Comment les étudiants procèdent-ils pour comprendre et assimiler le contenu de leurs cours à partir de supports variés ? A cette interrogation s'ajoutent d'autres questions : préfèrent-ils la version papier ou la version électronique du cours ? Et pour quelles raisons ?

Nous imaginons que les étudiants mobiliseraient des stratégies personnelles de lecture numérique, et que les deux formats du support pédagogique pourraient les intéresser et contribueraient à une meilleure acquisition des connaissances.

Etat de l'art

## 1. Etat de l'art

La pandémie Covid 19 a non seulement ravagé le monde entier ; elle a imposé par conséquent un mode de vie et de fonctionnement pédagogique très particuliers. L'Algérie à l'instar de tous les pays du monde a entrepris, depuis l'apparition des premiers cas des mesures salutaires pour juguler la propagation de la maladie en accordant une priorité exceptionnelle à la santé publique. Ainsi, le recours aux NTIC constitue une alternative pour la mise en œuvre des cours interactifs :

L'année 2020 à son début a été marquée par la propagation de la pandémie du Covid 19 amenant bon nombre de pays à opter pour un confinement partiel ou total. Ce qui a entraîné l'arrêt total des enseignements dans les universités. Cette situation a permis de mettre en avant le rôle prépondérant du recours aux solutions TIC pour la continuité des activités pédagogiques. (Lassassi et al ,2020 p403).

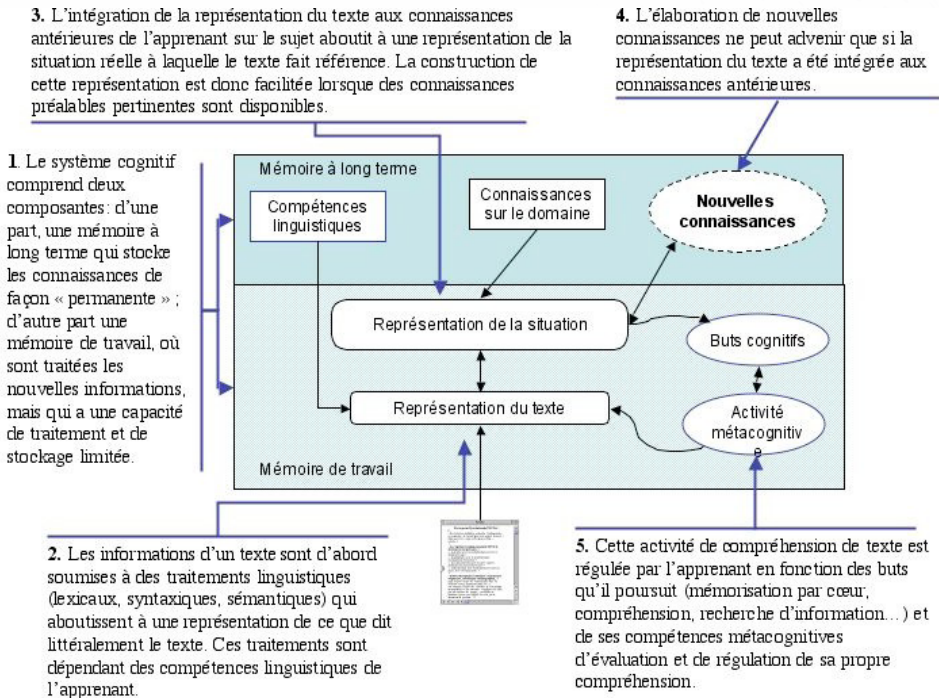
Au vu de cette situation très inquiétante, des mesures de protection telle que le confinement et la distanciation sociale ont été mis en application dès le début de la pandémie. Quant à l'enseignement affecté par la Covid 19, l'Etat algérien a préconisé un enseignement à distance pour remédier à cette situation sanitaire très exceptionnelle. En effet, le chiffre avancé par les Etats Unies est effrayant : « La pandémie de Covid 19 a fait subir aux systèmes éducatifs un choc sans précédent dans l'histoire, bouleversant la vie de près de 1,6 milliard d'élèves et d'étudiants dans plus de 190 pays sur tous les continents. »(Note Nations Unies, 2020,p1). C'est dans ce contexte à la fois critique et alarmant que l'enseignement à distance commence à prendre forme et à se généraliser de manière timide en raison de la formation initiale des enseignants et aux attitudes négatives vis-à-vis toute démarche innovatrice. Par voie de conséquence, l'enseignement à distance devient l'une des stratégies pédagogiques à adopter pour relancer l'enseignement et mettre les établissements scolaires et universitaires sur les rails de la modernité.

Bien que ce type d'enseignement ne soit pas un mode de fonctionnement nouveau car l'expérience dans ce domaine a été déjà enclenchée en 1990 par le biais de la formation continue U.F.C, crée sous la tutelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, les modalités de formation ont été proposées aux personnes concernées à savoir l'auto formation, formation avec tutorat synchrone ou asynchrone. A l'instar de l'U.F.C d'autres écoles algériennes émergent tels que l'institut national de l'enseignement professionnel à distance I .N. E. F. D et l'office national de l'enseignement et de la formation à distance O.N.E.F.D. Aujourd'hui à l'ère du Covid 19,

ce type d'enseignement se généralise et devient un mode de fonctionnement obligatoire pour toutes les universités algériennes

## 2. Cognition et lecture

L'acte de lire est complexe car il met en jeu un ensemble de processus mentaux mais aussi un certain nombre de compétences liées à la compréhension. Il s'agit de mettre en œuvre des processus perceptifs et cognitifs *de traitement des lettres qui permettent au lecteur d'accéder à l'identification du mot écrit*. Le tableau suivant explique les différentes étapes de traitement de l'information.



Shcéma : approche cognitive de l'apprentissage par texte (en ligne)

## 3. L'apprentissage à l'ère du numérique

De nos jours et dans nos pratiques quotidiennes, l'accès à l'information est facilité grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. En milieu universitaire, les TIC suscitent non seulement un engouement chez les étudiants, mais leur ouvrent de nouvelles perspectives dans leur formation qui dépassent le cadre de la classe et de

l'amphi en favorisant l'autonomie de l'apprentissage. L'accès aux ressources électroniques s'opère grâce à une simple connexion à la Toile. Ce faisant, nombreux sont les usagers, en particulier les étudiants, qui préfèrent ce moyen pour communiquer, se distraire mais aussi pour apprendre et s'informer. Les caractéristiques ergonomiques du document numérique jouent un rôle important dans ce processus :

Avec le numérique, le document est accessible par un simple « clic » de la souris. Cet aspect de l'hypertexte conduit les usagers à élargir et à diversifier leurs sources dans la mesure où le lien établi peut les amener par hasard vers un autre producteur d'information. Mais il n'est pas seulement question de diversification des sources mais également d'un retour aux sources (Comyn,1999, p37)

### **3.1. Le support numérique et/ou numérisé**

Les enseignants mettent à la disposition des étudiants, en plus du photocopié pédagogique, d'autres supports numériques. On distingue parmi ces derniers : d'abord, le document « né numérique » que l'on crée directement sur ordinateur sans qu'il ne contienne d'éléments générés par le logiciel de création. Ensuite, le document numérisé à partir d'un support papier à l'aide d'un numériseur ou scanner. Et enfin, le document hybride qui est une combinaison des deux premiers (Banat-Berger,2011,p11)

Ces documents sont donc virtuels, accessibles grâce à des dispositifs techniques mais pouvant subir plusieurs opérations comme le traitement de l'information et peuvent même être effacés. C'est pourquoi on dit que les textes numériques sont dissociables de leurs supports à la différence des textes imprimés à partir de documents physiques.

### **3.2. Quelles stratégies de lecture numérique ?**

De nos jours, , la lecture numérique constitue une nouvelle forme d'aborder les différents types de supports. D'après le Dictionnaire des nouvelles technologies en éducation :

Lire sur écran dépend des caractéristiques techniques des outils : la lecture est rendue possible par le texte mais aussi par les éléments iconiques, les couleurs, les animations, les bandes déroulantes, le curseur ... et divers messages hybrides (sonores, textuels, graphiques ...) [...] La lecture sur écran ne permet pas de faire l'économie de la lecture sur papier. L'écran est un support de plus, avec ses spécificités et ses contraintes. Cette diversité des

supports ne rend pas l'apprentissage plus facile : elle le rend plus complexe mais sans doute plus motivante (Dictionnaire)

### 3.2.1. Les méthodes de lecture.

Selon le site internet « Bien Lire » mis en place par le Centre national de documentation pédagogique (CNDP), il existait trois grandes familles de méthode de lecture, selon :

- **La méthode synthétique** « s'appuie sur la découverte et la connaissance des unités de la langue » et sur la correspondance grapho-phonologique. Cette méthode nécessite la compréhension du principe alphabétique. Elle peut être appliquée selon deux démarches : grapho-phonologique (construction des correspondances phonies-graphies et l'automatisation des procédures de décodage/codage) ou syllabique (connaissance des lettres et la combinaison des graphies vers la phonie correspondante). C'est une méthode mécanique.
- **La méthode analytique**, aussi appelée idéovisuelle, « part des grandes unités écrites (le texte, la phrase) pour aller vers leurs composantes (le mot) ». La structure de la langue n'est pas analysée prioritairement. L'élève apprend les mots en tant qu'entités et leur associe un sens.
- **La méthode mixte**, mélange des deux autres méthodes, « articule un travail plutôt logographique et une entrée dans le déchiffrement grapho-phonologique ». Elle peut être conjointe (entrée dans l'écrit par des exercices analytiques et synthétiques) ou enchaînée (entrée par la méthode analytique puis basculement dans la méthode synthétique). Selon les conceptions de l'apprentissage de la lecture et selon les époques, une méthode a été privilégiée par rapport à une autre et a donc été développée dans les programmes et par conséquent dans les manuels.

L'étudiant est familiarisé avec plusieurs types de supports, du feuilletage à la navigation, il obtient le contenu de la matière à apprendre. D'habitude, la communauté universitaire consulte les photocopies pédagogiques, les ouvrages et les articles scientifiques disponibles au niveau des bibliothèques ou des librairies en procédant, la plupart du temps, à photocopier des parties ou l'intégralité des documents en question. Ces dernières années, plus particulièrement durant la crise sanitaire, il est recommandé de consulter les documents en ligne en complément des cours en classe. De ce fait, on passe à la lecture numérique définie ainsi par Rouet « *On appelle « lecture numérique »*

*l'activité qui consiste à lire des textes écrits (éventuellement accompagnés d'illustrations fixes ou animées) au moyen d'un dispositif numérique : ordinateur, tablette, Smartphone, borne d'information ou autre »*

(Rouet, 2016,p1).

Mais cette lecture implique un ou plusieurs processus et ce, en fonction de la nature du support ou du genre *textuel* :

Ces processus peuvent également se chevaucher : un processus peut être déjà mobilisé alors qu'un autre se met déjà en action. Nous avons identifié dans les écrits recensés sept processus récurrents et inter reliés de la lecture numérique : la perception, la manipulation, la navigation, le traitement et l'évaluation de l'information, la construction/coconstruction et interprétation du sens, l'intégration multimodale, la métacognition. (Lacelle, 2017,p3)

Aussi, ajoutons-nous que certains rapports aux supports numériques peuvent s'établir. D'après, Philippe Peeters et Hugues Charlier, il peut y avoir trois types de lecture numérique : « la lecture de « contemplation » qui se limite à une lecture passive du contenu d'un écran. La navigation, « attitude dynamique qui consiste à activer un des liens hypertexte ou un des boutons du document ». Un troisième type de lecture serait d'ordre « réflexif » : attitude de prise de distance par rapport au document dans laquelle le lecteur soit, met ensemble les éléments collectionnés dans le document, soit met ces éléments en relation avec d'autres qu'il possède déjà, soit engage une activité critique ou d'abstraction par rapport au contenu du document. (Saemmer,2007,p46)

### **3.3. La lecture d'un document numérique**

Il ya quelques années la lecture des documents numériques était plus difficile, plus lente à cause des écrans rétro-éclairés, de la taille des lettres, de leur couleur, des contrastes et des polices de caractères choisis, de la longueur de lignes. De nos jours cette tâche est facilitée grâce au progrès technologique et à l'amélioration de la qualité technique de lecture. Cette activité repose essentiellement sur plusieurs processus selon le support, le genre textuel et les objectifs de la lecture. Sept processus sont recensés dans cette recherche en lien avec la lecture numérique :

- la perception
- la manipulation
- la navigation

- le traitement et l'évaluation de l'information
- la construction/co-construction et interprétation du sens
- l'intégration multimodale

la métacognition

Il est à noter que toutes ces opérations sont possibles grâce à l'évolution qu'a connue le multimédia. En effet, Texte, image (fixe ou animée) sont désormais stockés sur un même support, régis par un système informatique. Cet apport considérable de la science va permettre une grande interactivité qui : *«constitue un autre phénomène nouveau, puisqu'elle va permettre à l'utilisateur de rétroagir sur le système, ce qui n'était pas possible avec les technologies antérieures »*. (Mangenot, 2006,p12).

En plus de l'interactivité, Lancien voit d'autres caractéristiques du multimédia à savoir : la multicanalité, la multiréférentialité et l'hypertextualité.

### **3-3-1 -La multicanalité :**

La « multicanalité » est le fait que se trouvent réunis sur le même support les différents canaux de la communication (texte, son, image fixe ou animée), supports qui ne s'agencent qu'à travers un système informatique permettant de les consulter, ce qui rend l'utilisateur actif (rappelons ici le phénomène de l'interactivité). Cette dimension présente une originalité, par rapport aux technologies antérieures, quant à la mise en relation des médias et la variété des choix offerts à l'utilisateur. Nous pouvons citer l'exemple du CD-Rom de langues permettant de visionner une vidéo avec un sous-titrage dans la langue cible. Ces sous titres pouvant à tout moment être activés pour obtenir des aides lexicales, grammaticales ou même civilisationnelles : l'originalité ici provient du fait que l'utilisateur peut constamment aller et venir entre la langue (description du système) et le discours (la langue en situation).

### **3-3-2- La multiréférentialité :**

Dans notre recherche sur l'usage de l'Internet pour l'enseignement du FLE, nous verrons à chaque fois la prédominance de cette caractéristique majeure du multimédia. Il s'agit de la possibilité d'obtenir de nombreuses et diverses sources d'informations sur un même thème. Nous pouvons en donner une illustration pédagogique : si on traite avec les élèves un sujet controversé, comme le nucléaire, il sera facile de trouver sur Internet des sites favorables, d'autres défavorables, d'autres encore ayant une position

neutre ou informative par rapport au problème. Une élaboration collective des connaissances devient possible sur la Toile.

Citons l'exemple de l'encyclopédie coopérative *Wikipedia* (<http://fr.wikipedia.fr>), dans laquelle tout internaute peut venir ajouter des articles ou discuter les articles existants.

### **3-3-3-L'hypertextualité :**

Les appellations hypertexte, hypermédia et HTML témoignent de l'évolution rapide de l'histoire du domaine informatique (Santacroce, 2002, p129). L'hypertexte consiste en un document composé de plusieurs « textes », et dont les propriétés particulières sont conditionnées par le support informatique. Contrairement au texte écrit en paragraphes et de manière linéaire sur papier, l'hypertexte n'est pas nécessairement constitué d'unités d'information agencées de façon linéaire. D'après (Levy, 1990), cité par Santacroce, ces unités liées par une multiplicité de liens peuvent être : « *des mots, des textes ou des fragments de textes, des images, des graphiques ou parties de graphiques, des séquences sonores complètes ou tronquées, des documents complexes qui peuvent être des hypertextes eux-mêmes* ». (Santacroce, 2002, p129). Il suffit aujourd'hui, de cliquer sur un lien pour passer d'un texte à un texte ou à des images, un son ou une vidéo. Par exemple, les revues électroniques et les dictionnaires en ligne se prêtent aux applications de l'hypertexte ou l'hypermédia (terme plus approprié).

### **3-4 - Le multimédia et ses différents usages**

Les premiers usages interactifs du multimédia étaient ceux des vidéodisques dont certains étaient orientés vers l'apprentissage linguistique, tels que *Peau d'âne* en France (1986), *A la rencontre de Philippe* aux Etats-Unis (1989) et *Vi-Conte* au Canada (1991). Au début des années 90, l'usage du multimédia s'est beaucoup répandu avec la diffusion des normes MPC (micro-ordinateur équipé d'un microprocesseur). Nous pouvons, à titre d'exemple, citer l'exemple de l'éditeur Jériko qui a voulu mettre en place à l'aide de son système *Labo* un didacticiel multimédia de FLE. Malheureusement cette expérience n'avait pas donné ses fruits et s'est avérée insatisfaisante. En effet il fallait, tout d'abord, prendre en considération les caractéristiques sémiologiques et interactives du multimédia. Un groupe formé au sein du Credif en septembre 1995 « *Multimédia et didactique des langues* » créé en septembre 1995 par Marie-José Barbot, Thierry Lancien et Christine Develotte, s'est fixé des objectifs bien déterminés tels que: l'analyse des caractéristiques des supports multimédia et l'étude du processus de leur usage

ainsi que la détermination des variables qui permettent d'évaluer l'apport de ces nouveaux supports dans l'apprentissage. Cette équipe a étudié deux genres de support, d'une part des supports multimédia conçus pour l'apprentissage du français, et d'autre part des supports multimédias grand public. Donc, si l'objectif des auteurs et des enseignants est celui d'autonomiser l'apprenant, le multimédia pourrait être le meilleur moyen. Selon Mangenot :

le multimédia offre un potentiel qui permet aux auteurs et aux enseignants (si tel est leur objectif) de développer l'autonomie de l'utilisateur : structuration des processus cognitifs, organisation flexible de l'apprentissage, représentation du rôle de l'enseignant. (Mangenot, 2005,p317)

#### **4. La compréhension d'un document numérique**

La notion de compréhension a changé avec le numérique. En effet, l'hypertexte permet de travailler sur plusieurs textes à la fois et ce à partir de mots cliquables.

Comprendre c'est élaborer une représentation mentale cohérente d'un contenu, alors trouver la cohérence d'un hypertexte est le plus souvent quasiment impossible, pour la simple raison que plupart des hypertextes actuels sont ouverts, ils ouvrent vers des textes qui n'ont pas été écrits par les mêmes, qui n'avaient pas les mêmes intentions, etc. (Tricot, 2016, en ligne)

De nos jours, il existe plusieurs logiciels et d'applications qui permettent d'annoter la lecture à l'écran. Pensons par exemple à l'ajout de commentaires, au surlignement d'un ou de plusieurs éléments ou l'auto-enregistrement vocal. L'auteure Danielle Millette propose d'ailleurs des activités à cet effet.

- À l'ordinateur, lorsqu'il s'agit d'un fichier au format PDF, il y a Adobe Reader. Sur la tablette, il y a plusieurs options offrant différentes fonctionnalités.
- Adobe Acrobat est une application gratuite et offre certaines fonctionnalités d'annotation de base.
- On peut aussi considérer le site Web Diigo, qui est non seulement un puissant outil de gestion de marque-pages, mais qui permet aussi d'annoter les pages Web. On peut aussi utiliser sa version mobile, appelée Diigoannotator sur iPad, et Diigo sur Android.
- Enfin, toujours sur iPad, l'application LiquidText permet de regrouper

per des informations, de commenter le texte ou des éléments sélectionnés, d'extraire du texte et des images, de surligner et d'ajouter du contenu pour faire des liens.

- Il en existe bien d'autres comme PDF Expert, ClaroPDF, OneNote et Notability, qui permettent d'annoter avec plusieurs outils et d'ajouter un enregistrement audio.
- *Enfin, annotâtes a sensiblement les mêmes fonctionnalités que les applications précédentes, mais permet de faire plusieurs enregistrements audio.*(Millette, 2014,p60)

Le tableau suivant permet, selon Amadiou (2015), de présenter les traitements cognitifs impliqués dans la compréhension de trois types de documents numériques à savoir : les hypertextes, multimédia et les animations.

		Catégories de documents numériques		
Dimensions de l'activité de compréhension		Document hypertexte	Document multimédia	Document animation
Sélection des éléments		Sélection d'un lien hypertexte pour accéder à un texte ou partie d'un texte	Sélection d'une partie d'information au sein d'un format d'information	Localisation et sélection d'un élément ou zone d'informations
	Traitement spécifique de l'élément sélectionné	Construction d'une représentation du texte sélectionnée ou d'une partie seulement selon les	Organisation des informations du format d'information traité en une représentation	-

Traitements des éléments		besoins du lecteur		
	Traitement relationnel des éléments (établissement de la cohérence)	Etablissement de relations-sémantiques entre informations principalement à un niveau macrostructural (inter-textes)	Processus d'intégration entre les deux représentations en mémoire issues des traitements de formats différents d'information	Structuration locale (micro-chunks) et globale (ensemble système) des éléments du système étudié
Elaboration mentale	d'un modèle	Elaboration d'une représentation mentale intégrée de la situation décrite par l'ensemble des textes	Elaboration d'un modèle mental intégré indépendant des représentations des formats	Elaboration d'un modèle mental de haut niveau d'abstraction des aspects fonctionnels du système étudié

**Tableau : catégories des documents numériques**

#### **4-1 Les spécificités de la lecture numérique**

Rouet développe deux aspects de la lecture numérique à propos. L'auteur évoque le changement significatif dans les processus de lecture: l'accès à l'information, et l'évaluation de la qualité de l'information.

### 4.1.1. L'accès à l'information numérique.

Traditionnellement parlant, la lecture fait référence à un lecteur lisant un texte continu de façon systématique, du début à la fin.

Réductrice en ce qui concerne la lecture imprimée, cette image s'éloigne encore plus de la réalité lorsque l'on observe la lecture numérique. Qu'ils 'agisse de SMS ou pages Web ou de roman en ligne, le lecteur accède au texte numérique par une combinaison d'exploration visuelle (de listes ou de menus, par exemple) et d'actions explicites comme la formulation de requêtes ou la sélection de liens. Ces actions supposent de la part du lecteur une réflexion a priori sur les caractéristiques du texte auxquels il/elle souhaite accéder. L'accès au texte en environnement numérique tend dans une certaine mesure à se substituer à des formes d'accès à l'information basées sur la médiation sociale. (Roue,2016,t en ligne)

Sur le plan cognitif, accéder à un texte ou à une partie d'un texte spécifique fait partie d'une catégorie plus large d'activités regroupées sous l'expression de «recherche d'informations». Pensons par exemple aux modèles proposés par plusieurs chercheurs pour déterminer les différents processus et étapes qui sous-tendent cette activité lorsqu'elle s'applique à des textes. Trois processus méritent une attention particulière :

<b>Le processus de formation des buts</b>	<i>Par définition, toute recherche d'information nécessite la formation préalable d'un but (définir ce qui est à chercher). Cette formation est en soi un processus complexe qui peut solliciter la compréhension d'une consigne, la réflexion sur ses propres connaissances, la perception des enjeux liés à l'activité (bénéfices potentiels et risques encourus)</i>
<b>Le processus de rejet des informations non pertinentes</b>	<i>Il est courant que les informations que le lecteur devrait pas sélectionner présentent des caractéristiques apparentes qui les rendent très attractives. Par exemple, elles peuvent se trouver en début de liste, être écrites en caractères de plus grande taille, ou accentués par l'usage de majuscules ou de marques typographiques. Le lecteur doit alors réprimer l'envie de choisir ces informations et poursuivre son évaluation des autres possibilités offertes. Les recherches montrent que ce processus est complexe et inégalement maîtrisé (Pan et al., 2007).</i>

<b>Le passage d'un mode de traitement soutenu à un mode rapide et superficiel.</b>	<i>La recherche d'informations se poursuit fréquemment au sein même des pages électroniques examinées. Le lecteur doit à ce stade encore faire abstraction des indices implicites données par la position respective des informations sur la page, et même dans certains cas rechercher activement des informations qui ne sont pas immédiatement visibles mais demandent la sélection d'un lien enchâssé ou le défilement de la page. On est ici très loin d'un enchaînement régulier et presque entièrement prédictible des fixations et des saccades, guidé par la seule succession des mots, des phrases et des paragraphes au sein du texte, typique de la lecture des ouvrages de fiction par exemple</i>
--	---

**Tableau 2 : Processus et étapes de la recherche d'information (Rouet 2016)**

### 4.1.2. L'évaluation de la qualité de l'information

Il est clair qu'avec la panoplie des documents et des ressources disponible en ligne et soumis à la production individuelle et à la collaboration, on assiste à une sorte d'explosion de la quantité d'information disponible assortie d'une problématique montante concernant la qualité de ces informations. Il suffit de nos jours de lancer une recherche via un moteur de recherche et l'utilisateur obtiendra toutes les réponses possible à sa quête. Pour pouvoir comprendre les documents et les textes proposés dans les différentes plateformes sites Web, réseaux sociaux ou forums les sites Web il est important de situer ces textes par rapport à la réalité à laquelle ils réfèrent;

Faire la part entre la description objective, l'interprétation, l'argumentation. Pour cela le lecteur doit souvent prendre en compte les conditions qui ont entouré sa production : l'auteur (notamment son activité, sa qualification), les moyens de connaissance de cette situation qu'il possède, ou encore son intention communicative. Il faut également situer le texte lui-même, par exemple la date de production, son mode de diffusion (est-ce une correspondance privée ou un article dans un grand journal ?), le destinataire auquel il s'adresse. » (Rouet, 2016, p6)

## 5. Etude et contexte

Grâce à un questionnaire auto-administré, les étudiants au nombre de 70 ont répondu à neuf questions. L'objectif de notre enquête était de connaître, d'un côté les préférences de notre public quant aux supports imprimés ou

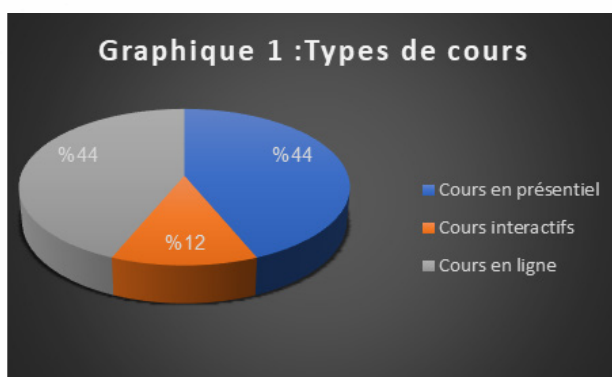
numériques proposés par les enseignants, et de l'autre, nous voudrions connaître les stratégies de lecture mises en œuvre pour apprendre à partir des supports en question. Nous exposons dans ce suit les résultats de notre étude.

**- Citez les modes d'enseignement adoptés.**

Les étudiants ont cité les trois types de cours proposés, mais d'après les pourcentages, les groupes de 3<sup>ème</sup> année n'en bénéficient pas de la même manière :

**Tableau 1 : Types de cours**

Types de cours	Nombre	Pourcentage
Cours en présentiel	70	100%
Cours interactifs	20	28.57%
Cours en ligne	70	100%

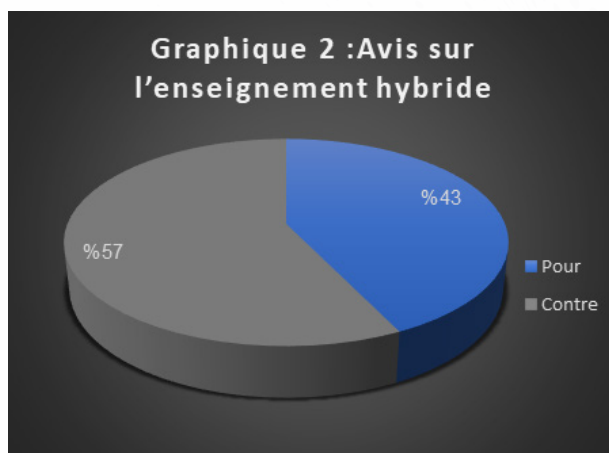


Les données du tableau révèlent que les enseignants n'adoptent pas le même mode d'enseignement. Cela est peut-être dû à la qualité de la connexion, au manque de formation dans le domaine des TIC ou au désintérêt des étudiants par rapport aux cours interactifs. Il s'agit en effet d'une nouvelle expérience imposée par la situation pandémique et un mode de travail complètement différent pour notre population d'enquête.

**- Etes-vous pour ou contre l'enseignement hybride ?**

**Tableau 2 : Avis sur l'enseignement hybride**

Position	Nombre	pourcentage
Pour	30	42.85%
Contre	40	57.14%



Nous remarquons que la majorité des étudiants sont contre ce nouveau mode d'enseignement et préfèrent retourner à l'ancienne méthode d'apprentissage.

### **- Pourquoi ?**

Les étudiants qui sont **contre** l'enseignement hybride expliquent leur position par les raisons suivantes :

*« Le problème permanent de connexion » ; « La surcharge cognitive » ; « L'absence de l'enseignant et le manque d'explication » ; « Manque d'initiation à ce mode de travail » ; « Préférence pour le papier »*

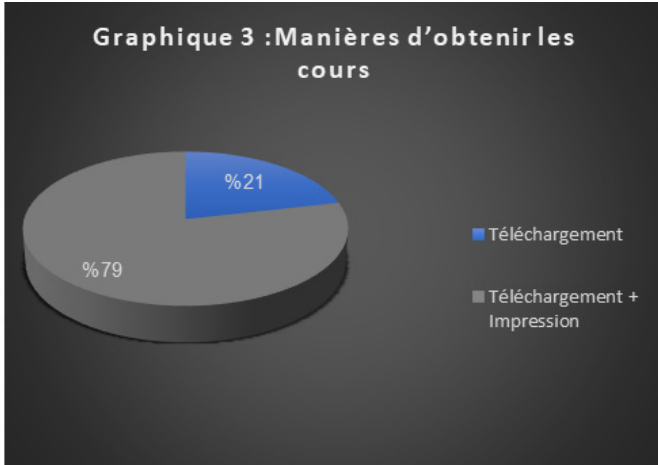
Les étudiants qui sont **pour** les deux modes d'enseignement argumentent en avançant les raisons suivantes :

*« Planning allégé en présentiel » ; « Autonomie dans l'apprentissage » ; « Avoir un rythme individuel d'apprentissage » ; « Possibilité d'avoir le cours intégral ».*

Il est clair que l'enseignement hybride n'arrange pas tout type d'étudiant. En effet, certains voient en ce mode hybride beaucoup d'avantages par rapport surtout à l'accès aux différents cours dans les deux versions possibles, d'autres voient que les problèmes techniques ainsi que l'absence de l'enseignant pourraient freiner leur apprentissage.

- **Comment obtenez-vous vos cours intégraux ?**
- **Tableau 3 : Manières d'obtenir les cours**

	Nombre	pourcentage
<b>Téléchargement</b>	<b>15</b>	<b>21.42%</b>
<b>Téléchargement + Impression</b>	<b>55</b>	<b>78.57%</b>

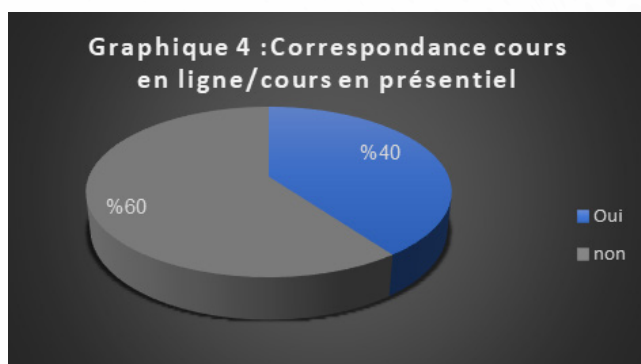


Les résultats montrent que nos informateurs représentant 78.57% de la population d'enquête, préfèrent avoir la version papier du cours en téléchargeant et en imprimant les documents pédagogiques mis en ligne. Cela nous renvoie d'emblée aux réponses données à la deuxième question concernant le mode d'enseignement privilégié. Nous avons, rappelons-le, constaté que plus de la moitié des étudiants préfèrent l'enseignement classique, donc un enseignant présent et un cours imprimé. Cela les rassure et leur permet d'agir sur le texte pour mieux cerner le contenu proposé. La présence de l'enseignant constitue pour eux une garantie et une assurance pour assimiler le cours.

- **Les contenus correspondent-ils à ceux présentés en présentiel ?**

**Tableau 4 : Correspondance cours en ligne/cours en présentiel**

	Nombre	Pourcentage
<b>Oui</b>	<b>28</b>	<b>40%</b>
<b>non</b>	<b>42</b>	<b>60%</b>



Nous constatons d'après les données chiffrées que 60% de nos répondants ne sont pas convaincus du contenu des cours numérisés, et trouvent que ces derniers ne correspondent pas à leurs équivalents présentés en classe. Nous pensons que cette situation est expliquée par le fait que le volume horaire consacré au cours en présentiel est très insuffisant et ne permet pas de cerner tous les éléments qui composent le cours. Donc, nous enregistrons déjà une représentation négative vis-à-vis des documents numériques.

### **Si non, pourquoi ?**

Notre public insatisfait des contenus d'apprentissage mis en ligne trouve qu'ils sont plutôt trop longs, difficiles, compliqués, incompréhensibles et ne renvoient pas aux points abordés avec les professeurs en classe. De plus, certains cours en ligne comportent des hypertextes, ce qui désoriente en quelque sorte les étudiantes et les pousse à effectuer plusieurs autres recherches à la fois.

Nous pensons que les enseignants se trouvent dans l'obligation de compléter les cours par de nouveaux contenus pour atteindre les objectifs du module. Néanmoins, il se peut que certains professeurs déposent des extraits d'ouvrages scientifiques en ligne sans faire attention à leur complexité cognitive et/ou linguistique, ou encore exposent les étudiants à un contenu informationnel surchargé (nombre important de pages). D'autres insèrent des liens hypertextes pour amener l'étudiant à lire et à approfondir ses connaissances. Concernant ce dernier point, on note que :

*Le document hypertextuel se caractérise par sa non-linéarité – chaque lien pouvant ouvrir vers un autre texte – et par sa discontinuité potentielle – le nouveau texte ouvert par le lien n'étant pas forcément en continuité de celui que l'on quitte. (Bélisle,2004,p167).*

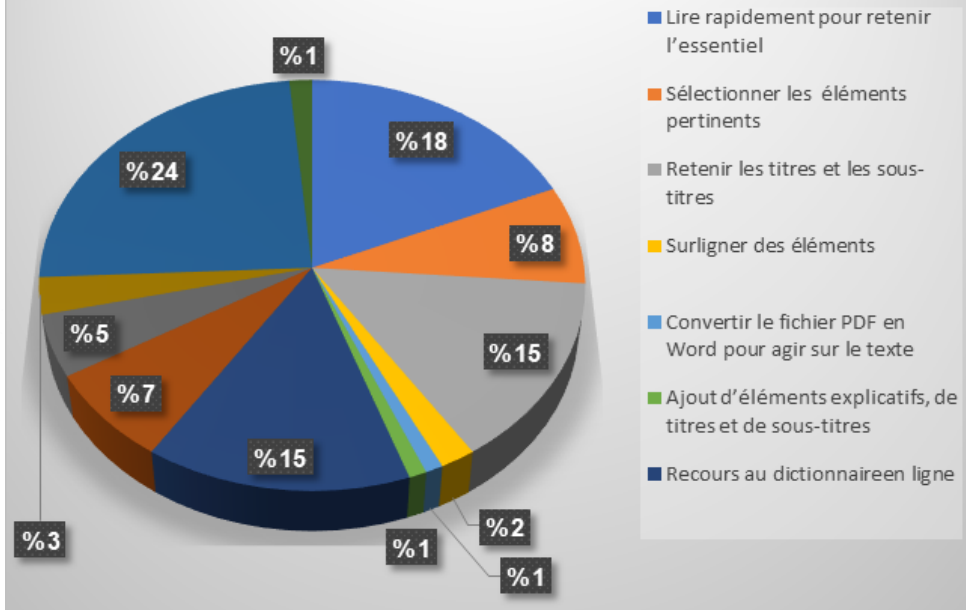
Mais devant cette situation, les étudiants ne parviennent pas à mobiliser les stratégies d'apprentissage nécessaires pour une meilleure perception et une meilleure compréhension des cours.

- **Comment procédez-vous pour mieux assimiler le contenu de vos cours à partir du support électronique ?**

**Tableau 5 : Stratégies d'apprentissage à partir du support numérique**

	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Lire rapidement pour retenir l'essentiel</b>	<b>38</b>	<b>54.28%</b>
<b>Sélectionner les éléments pertinents</b>	<b>16</b>	<b>22.85%</b>
<b>Retenir les titres et les sous-titres</b>	<b>30</b>	<b>42.85%</b>
<b>Surligner des éléments</b>	<b>4</b>	<b>5.71%</b>
<b>Convertir le fichier PDF en Word pour agir sur le texte</b>	<b>2</b>	<b>2.85%</b>
<b>Ajout d'éléments explicatifs, de titres et de sous-titres</b>	<b>2</b>	<b>2.85%</b>
<b>Recours au dictionnaire en ligne</b>	<b>30</b>	<b>42.85%</b>
<b>Consultation d'ouvrage et d'articles thématiques (recherche parallèle )</b>	<b>15</b>	<b>21.42%</b>
<b>Activer tous les liens hypertextes</b>	<b>10</b>	<b>14.28%</b>
<b>Activer quelques liens hypertextes</b>	<b>6</b>	<b>8.57%</b>
<b>Imprimer directement le document</b>	<b>50</b>	<b>71.42%</b>
<b>Faire des captures d'écran</b>	<b>3</b>	<b>4.28%</b>

**Graphique 5 :Stratégies d'apprentissage à partir du support numérique**



D'après les réponses à la question à choix multiples ci-dessus, nos informateurs semblent fuir le document numérique, quand bien même ce dernier constitue une référence fiable et sûre pour obtenir le cours. 54, 28% des étudiants procèdent plutôt à une lecture rapide, diagonale et 71.42% d'entre eux passent directement à l'impression, donc refusent de lire à partir d'ordinateurs, liseuses ou téléphones portables. Soit 42.85% des répondants retiennent seulement les titres et les sous-titres. Toutefois, ils sont plus de 40% de la population d'enquête à effectuer des recherches simultanées à partir de dictionnaires électroniques ou de moteurs de recherche. Cette opération semble être la plus facile pour notre public qui ne possède pas de compétences de lecture numérique, une lecture qui se limite à la contemplation. Très peu d'étudiants consultent les liens hypertextes et se contentent de lire ou d'imprimer les premières pages qui s'affichent.

- **Quelle(s) stratégie(s) mobilisez-vous pour comprendre les contenus du document papier ?**

Plusieurs réponses ont été données. En effet, les sujets interrogés agissent sur le texte imprimé en vue d'une meilleure compréhension du cours. En plus de la lecture et de la relecture du document, nos informateurs prennent notes, utilisent des feuilles blanches, tracent le plan du cours, numérotent les

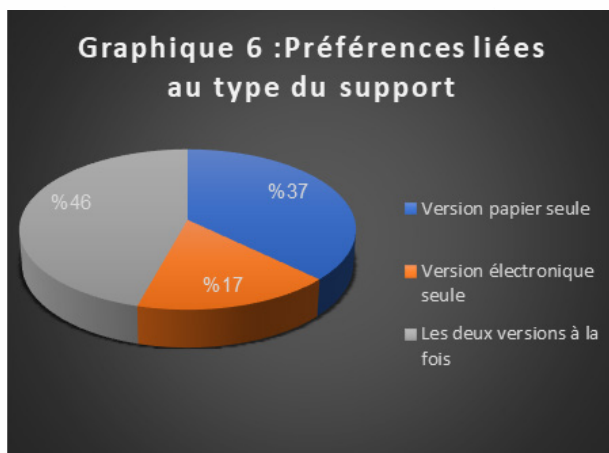
points à revoir, soulignent (usage du surligneur) les phrases et les concepts clés sur le polycopié et encadrent les paragraphes importants. La version papier leur permet d'effectuer le résumé d'une partie, d'un paragraphe ou d'une idée en le rédigeant sur la feuille même. Des phrases nominales, tracées sur la marge, peuvent indiquer l'idée globale de chaque partie du cours, ce qui permet de faciliter la mémorisation du contenu. Aussi, les étudiants se permettent-ils de consulter deux autres moyens d'information, à savoir les dictionnaires et les Smartphones pour la recherche immédiate de l'information.

Nous pouvons remarquer que les étudiants de 3<sup>ème</sup> année recourent à la recherche d'information quel que soit le format de leur document. Cette opération leur permet de compléter les contenus de leur cours. Il ne s'agit pas d'une activité simple car : *La recherche d'information nécessite la mise en œuvre d'activités mentales telles que la compréhension, la mémorisation et le choix d'informations liées au traitement de ces activités.* (Djouani, 2013,p70)

- Que préférez-vous :  
**Version papier seule ?**  
**Version électronique seule ?**  
**Les deux à la fois ?**  
**Justifiez votre réponse**

**Tableau 6 : Préférences liées au type du support**

	Nombre	Pourcentage
<b>Version papier seule</b>	<b>26</b>	<b>37.14 %</b>
<b>Version électronique seule</b>	<b>12</b>	<b>17.14 %</b>
<b>Les deux versions à la fois</b>	<b>32</b>	<b>45.71%</b>



Les pourcentages indiquent une préférence pour les deux versions du cours par 45.71% de la population d'enquête. 37.14 % des étudiants trouvent utile de travailler à partir du polycopié et 17.14 % privilégient le support électronique. Concernant les raisons avancées par les uns et les autres, nous les récapitulons dans le tableau suivant :

**Tableau 7 : Raisons du choix de tel ou tel type de support**

Versions du cours	Raisons avancées par les étudiants
<b>Version papier seule</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Avoir un document concret,</i></li> <li>- <i>Etre confiant</i></li> <li>- <i>Lecture facile, agréable et confortable</i></li> <li>- <i>Parcourir facilement les contenus</i></li> <li>- <i>Bonne représentation mentale des informations</i></li> <li>- <i>Bonne organisation des révisions</i></li> <li>- <i>Elaboration facile de plans</i></li> <li>- <i>Etre sûr du contenu</i></li> <li>- <i>Bénéficier d'un résumé</i></li> <li>- <i>Parcourir facilement le document</i></li> <li>- <i>Repérage facile de ce qui est important</i></li> <li>- <i>Liberté dans la révision</i></li> <li>- <i>Utilisation de codes personnels : les couleurs, symboles, des signes et des icônes.</i></li> <li>- <i>Surligner, souligner ou encadrer l'essentiel</i></li> <li>- <i>Reformuler une idée sur la marge</i></li> <li>- <i>Résumer en une phrase les idées d'un paragraphe, d'une partie</i></li> <li>- <i>Numéroter les parties</i></li> <li>- <i>Peut-être gardé</i></li> </ul>
<b>Version électronique seule</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Document téléchargeable</i></li> <li>- <i>Document consultable à n'importe quel moment</i></li> <li>- <i>Recherche synchrone d'informations supplémentaires sur les cours grâce au moteur de recherche Google.</i></li> <li>- <i>Consultation immédiate du dictionnaire en ligne</i></li> <li>- <i>Sélectionner facilement des passages ou concepts à expliquer</i></li> <li>- <i>Avoir plusieurs applications en même temps</i></li> <li>- <i>Coût moins cher</i></li> <li>- <i>Une clé USB, plus pratique, facile à ranger</i></li> </ul>

<b>Les deux versions à la fois</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Etre rassuré en cas de perte de la version électronique (USB, connexion), ou le papier (détérioration ou illisibilité)</i></li> <li>- <i>Les deux supports se complètent</i></li> <li>- <i>Effectuer des recherches en ligne à partir de difficultés sur le papier.</i></li> <li>- <i>Ne pas fatiguer les yeux en lisant tout le temps à l'écran</i></li> <li>- <i>Lecture libre</i></li> <li>- <i>Documentation riche, articles, ouvrages numériques</i></li> <li>- <i>Pallier le manque de livres en bibliothèque</i></li> </ul>
------------------------------------	--

Les réponses obtenues nous aident à comprendre les motivations qui poussent les étudiants à privilégier ou à choisir tel ou tel format de cours. En effet, nous avons remarqué que majoritairement, les étudiants préfèrent avoir les deux versions du cours, car cela les rassure d'un côté, et de l'autre, leur permet de consolider leurs acquis et enrichir leur savoir. Pour eux, les deux supports se combinent et se complètent pour atteindre un même but : comprendre et bien assimiler les différents contenus..

Pour nos informateurs qui préfèrent le cours en ligne, nous constatons d'après leurs réponses qu'ils essayent de profiter des atouts de la navigation et de l'hypertexte pour joindre de nouvelles informations à leurs cours truffés de notions, de concepts et de mots clés nécessitant souvent des explications supplémentaires. Les étudiants qui adhèrent au format papier ou au mode feuilletage, expliquent ce choix par le fait d'apprendre à partir d'un document concret, facile à lire, à réviser car, en agissant sur le papier, il est toujours possible de saisir son contenu et même le réécrire. Il s'agit également d'une habitude, ou d'un mode de travail qu'on ne peut pas changer du jour au lendemain. En effet, durant toute leur scolarité, les étudiants se sont été familiarisés avec le format papier et plus précisément les livres imprimés, les manuels scolaires et extrascolaires .

## **Conclusion**

Avec l'évolution croissante des nouvelles technologies, enseignement et apprentissage prennent plusieurs formes. Du cahier, livre et photocopié, nous passons aux cours en ligne, aux ouvrages numériques, aux dispositifs et aux logiciels multimédia. Cette réalité nécessite l'acquisition de nouvelles compétences en lecture numérique et l'adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage en ligne.

Nous avons pu remarquer à travers l'étude menée que nos étudiants, habitués à l'usage des TIC, préfèrent avoir les deux versions papier et électronique du cours car cela les rend confiants et leur permet d'approfondir leurs connaissances. Néanmoins, nous avons constaté une certaine réticence par rapport à l'usage du polycopié numérique ou numérisé seul et ce pour des raisons diverses relatives au manque de confort lors de l'activité de lecture et au manque de compétences en matière de lecture numérique. Ceci dit, il est grand temps de penser à former les enseignants et les étudiants à l'usage des ressources électroniques tout en développant chez eux des mécanismes cognitifs et métacognitifs propres au numérique. Nous terminons par citer quelques recommandations proposées par un groupe de recherche québécois quant à la formation à la lecture numérique

- Former les élèves aux caractéristiques spécifiques des genres numériques, les aider à appréhender ces nouvelles formes textuelles numériques pour manipuler les ressources techniques, mobiliser les processus cognitifs adéquats (par exemple, la navigation).
- Former les élèves aux caractéristiques des supports numériques et aux caractéristiques des lectures induites par les supports numériques (par exemple, comment consulter un document sur un téléphone intelligent).
- Apprendre aux élèves à mobiliser des stratégies différentes selon les intentions de lecture, les genres et les supports et apprendre à mobiliser fréquemment et pendant tout l'acte de lecture (avant, pendant, après) les stratégies liées au processus métacognitif.
- Former les futurs enseignants et les enseignants sur les caractéristiques de la lecture numérique et les processus pouvant être mobilisés en lecture numérique.
- Élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettent de développer, mais aussi d'évaluer de manière formative et sommative, les compétences et les savoirs en lecture numérique.
- Augmenter les occasions pour les jeunes de lire en ligne. Les recherches soulignent une forte corrélation entre usages fréquents et variés et niveau de compétence en lecture numérique.
- Fournir aux élèves et aux enseignants un métalangage pour parler des spécificités de la lecture numérique (ex. : propriétés des genres, processus, supports).

- Produire des documents officiels approuvés par les autorités ministérielles définissant clairement les processus impliqués par la lecture numérique en fonction des intentions de lecture, des genres et des supports.
- Fournir à l'enseignant des ressources numériques et libres de droit pour les textes de fiction, de même que des créations vidéos.
- Assurer une veille numérique des ressources pertinentes.

Il est vrai, les nouvelles technologies de l'information et de la communication s'imposent aujourd'hui comme un mode de fonctionnement alternatif permettant aux enseignants universitaires d'innover leurs pratiques pédagogiques, voire s'adapter à la nouvelle donne. Il est vrai aussi, que les enseignants ont une certaine maîtrise de l'outil Internet : usage des moteurs de recherche, réseaux sociaux, recherche de document sur web. De manière corollaire, l'usage des nouvelles technologies pour dispenser des cours doit être exploité à bon escient pour l'intérêt de l'étudiant d'autant plus que le monde actuel connaît une accélération très importante due au progrès scientifique et technique

## **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- AMADIEU, Frank, La compréhension de documents numériques. Mémoire d'HDR, Université de Toulouse, 2015.
- BANAT-BERGER, Françoise & HUC Claude, Les multiples visages du document numérique, PIAF, Novembre 2011, disponible sur :
- [https://www.piafarchives.org/sites/default/files/bulk\\_media/m07s03/section03\\_papier.pdf](https://www.piafarchives.org/sites/default/files/bulk_media/m07s03/section03_papier.pdf) (consulté le 11/10/2023)
- BELISLE, Claire, La lecture numérique réalités enjeux et perspectives. Collection « Référence » Presses de l'enssib. 2004
- COMYN, Hélène, Une documentation papier à l'ère du numérique : recensement, évaluation, complémentarité. Sciences de l'information et de la communication. 1999. ff dumas-01726149
- DJOUANI, Mohamed, Recherche d'information dans les documents numériques : vers une variation des modalités d'exécution procédurale. Ordinateur et société [cs.CY]. Université de Bourgogne, 2013. Français. ffNNT : 2013DIJOL023ff. fftel-00945859v2f

- Dictionnaire des nouvelles technologies en éducation
- LASSASSIMoundir et al, Université et enseignants face au Covid 19 : L'épreuve de l'enseignement à distance en Algérie. Les Cahiers du Cread –Vol 36 n°03-2020 p 397-424.
- LAVELE, Nathalie, Compétences, processus et stratégies de lecture en fonction des genres textuels numériques et des supports numériques. Rapport de recherche(MEESR) (FRQSC), Montréal, 2017.
- MANGENOT, François.: « Seize ans de recherches en apprentissage des langues assisté par ordinateur », in Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste, p. 313-322, , ENS Editions, Lyon, 2005
- MANGENOT, François. & LOUVEAU, Elisabeth, Internet et la classe de langue, Paris, Clé International, 2006
- MILLETTE. Danielle, L'iPad en orthopédagogie, Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, Canada, 2014
- Note de synthèse : L'éducation en temps de COVID-19 et après. (2020), Nations Unies.
- ROUET, Jean- François., Quelles sont les spécificités de la lecture numérique ? Conférence de consensus lire, comprendre, apprendre. Lyon 16 & 17 mars 2016.
- SAEMMER, Alexandra., Matières textuelles sur support numérique, Publication de l'Université Saint-Etienne, collection Ar, 2007
- SANTACROCE, Michel, Informatique, numérique et multimédia : quelques mythes récurrents didactique des langues. Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA), Laboratoire Parole et Langage, 2002, 21, pp.121-151. <hal-00285549>
- TRICOT, André, Dans quelle mesure les supports numériques peuvent-ils compliquer ou faciliter l'apprentissage et la pratique de la lecture ? Conférence de consensus Cnesco « Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? ». Cnesco, Toulouse, 2016

## Expériences universitaires et conceptions du métier d'enseignant chez les futurs enseignants de français langue étrangère

الخبرات الجامعية والمفاهيم المتعلقة بمهنة التدريس لدى معلمي المستقبل للغة الفرنسية كلغة أجنبية

University experiences and conceptions of the teaching profession among future teachers of french as a foreign language

Boudebouda Fatiha

Université Mohamed Seddik-Benyahia, Jijel- Algérie,

fatiha.boudebouda@univ-jijel.dz

بودبودة فتيحة- جامعة محمد الصديق بن يحي

### Résumé:

La communication que nous souhaitons présenter porte sur l'expérience universitaire des futurs enseignants de français langue étrangère pour le secondaire et l'évolution de leurs représentations de la profession. Il s'agira d'identifier les différentes conceptions du métier d'enseignant ainsi que les différentes compétences pédagogiques et didactiques acquises au cours de leur formation initiale. Nous nous sommes posée la question suivante : **Comment l'expérience universitaire des jeunes élèves de l'Ecole Normale les aiderait-elle à se construire une identité professionnelle ?**

**Mots-clés :** Expériences- Conceptions- Formation initiale- Profession- Futurs enseignants de fle

### ملخص:

ترتكز المداخلة التي نود تقديمها على إثر المؤتمر على التجربة الجامعية للأساتذة المستقبلين للغة الفرنسية كلغة أجنبية في الطور الثانوي وتطور مفهومهم للمهنة. في الدراسة التي أجريناها، سيكون الهدف هو تحديد المفاهيم المختلفة لمهنة التدريس وكذلك المهارات التربوية والتعليمية المختلفة المكتسبة أثناء تكوينهم في المدرس العليا الخاصة بالأساتذة لذلك سألنا أنفسنا السؤال التالي: كيف ستساعد التجربة الجامعية الطلاب الشباب في المدرسة العليا للأساتذة على بناء هوية مهنية؟

الكلمات المفتاحية: الخبرات - المفاهيم - التكوين الأولي - المهنة - معلمو المستقبل

## **Abstract :**

The communication we wish to present focuses on the university experience of future teachers of French as a foreign language for secondary school and the evolution of their representations of the profession. In the study we have conducted, it will be necessary to identify the different conceptions of the teaching profession as well as the different pedagogical and didactic skills acquired during their training. So we asked ourselves the following question: **How would the university experience of the young students of the Ecole Normale help them to build a professional identity?**

**Keywords :** Experiences- Conceptions- Initial training- Profession- Future teachers

## **Introduction**

À l'échelle mondiale, la question de la formation des jeunes enseignants constituent des sujets essentiels auxquels tous les politiciens s'intéressent chaque fois qu'ils veulent réaliser de profondes réformes. En effet, tous nouveaux changements concernant le système de la formation sont présentés comme un levier très important qui permet de faire face non seulement aux problèmes éducatifs mais également aux problèmes sociaux et économiques. La société mondiale évolue et se transforme, et il est donc nécessaire que la formation des enseignants soit conforme à cette évolution. Par exemple, le 5 octobre 2021, l'Unesco a célébré la journée mondiale des enseignants sous le thème : « **Les enseignants au cœur de la relance de l'éducation** » et a appelé tous les intervenants politiques et éducatifs à se focaliser sur les enseignants et les défis auxquels leur métier fait face, comme pour gérer les transformations imposées dans l'enseignement et l'apprentissage par la pandémie de Covid-19.

Cependant, selon des recherches récentes, les enseignants débutants ayant reçu une formation universitaire importante, en particulier ceux de l'Ecole Normale Supérieure, se plaignent toujours de ne pas avoir répondu à leurs attentes en matière de formation pédagogique complète compte tenu de l'écart entre leur formation initiale et leur pratique en classe. Nous nous sommes donc posée les questions suivantes: **Comment l'expérience universitaire des jeunes étudiants de l'Ecole Normale Supérieure les aiderait-elle à se construire une identité professionnelle ? Comment les futurs enseignants conçoivent-ils cette double identité d'étudiant et d'enseignant ?**

Nous chercherons, à travers une enquête menée auprès de 15 étudiants de l'École Normale Supérieure d'El Eulma à Sétif en Algérie, à identifier les particularités et les difficultés de leur discipline d'appartenance par rapport au métier d'enseignant. Nous étudierons également la culture des futurs enseignants d'un point de vue idéologique, social et institutionnel en vue d'envisager des stratégies possibles pour construire une culture professionnelle commune aux étudiants futurs-enseignants du secondaire.

## **1. La double identité de l'étudiant Normalien**

L'étudiant Normalien doit, comme tout autre étudiant universitaire souhaitant exercer le métier d'enseignant, s'adapter aux nouvelles conditions qui se présentent à lui. Il doit réussir son affiliation universitaire, assumer son nouveau statut d'étudiant et se préparer au métier d'enseignant. Il passe donc de son statut d'élève à son statut d'étudiant, et comme tout nouveau passage, il nécessite un processus qui consiste comme le décrit Coulon « à découvrir et à s'approprier les allant de soi et les routines dissimulées dans les pratiques de l'enseignement supérieur » (Coulon, 1993, pp164 -170). Il s'agit donc d'une adaptation aux nouveaux modes d'enseignement supérieur et d'un apprentissage visant à acquérir des compétences et avoir progressivement une connaissance des méthodes locales et des routines qui lui permettent de comprendre le fonctionnement général de l'université et construire sa nouvelle identité d'étudiant.

Selon Felouzis (2001,p11-12), dans le contexte universitaire actuel, l'étudiant se trouve placé devant de nouveaux principes d'identification, une nouvelle forme pédagogique et, par la même, une nouvelle manière d'être individu. En ce qui concerne les étudiants qui se préparent à l'enseignement, eu égard aux évolutions du corps enseignant durant ces dernières décennies (accroissement des effectifs certifiés, statut diversifié), la véritable unité du corps enseignant est liée aux compétences académiques exigées par les concours (voir Felouzis, 1997, p13). Les connaissances nécessaires pour les concours constituent le socle commun des candidats de l'enseignement secondaire de chaque discipline. En outre, il est impressionnant de constater que l'évolution professionnelle des jeunes enseignants est différente, malgré une même formation. Elle dépend d'autres variables, telles que le parcours social et scolaire de chaque enseignant en corrélation avec les contextes professionnels (établissements, élèves, collègues, programmes, etc.).

Par ailleurs, l'expérience de la formation est vécue par les futurs maîtres en interaction avec les autres facteurs institutionnels (université, école, etc.). Ce qui signifie, selon l'expression de Dewey (1947), que la

formation constitue un processus social. En outre, la transition de la formation universitaire à la pratique professionnelle est très importante étant donné que certains éléments du parcours dans l'enseignement supérieur exercent une influence sur l'entrée des jeunes dans la vie active.

## **2. La formation universitaire des futurs enseignants**

Le bon nombre de recherches réalisées jusqu'à présent autour de la question de la formation des futurs enseignants, estime aujourd'hui que les enseignants débutants qui ont reçu une formation universitaire très poussée notamment dans les écoles destinées à la formation à l'enseignement critiquent leur formation professionnelle et la jugent inférieure à leurs attentes à leur formation initiale car elle ne répond pas à leurs attentes (voir Duru-Bellat et Van Zanten, 1999, p156).

Jellab parvient au constat (2006, pp130-131). La plupart des professeurs stagiaires se plaignent de ne pas avoir satisfait leurs attentes par rapport à une formation pédagogique complète et de ne pas avoir trouvé de réponses pédagogiques, étant donné que l'écart entre le niveau de recrutement et le niveau réel des élèves est visible.

Pour cela, Deauvieu (2007) considère qu'il faut engager trois grands registres de savoirs dans l'activité enseignante lors de la formation professionnelle:

1. le savoir savant, c'est-à-dire les savoirs disciplinaires et académiques qui s'apprennent à l'université, 2. le savoir curriculaire et 3. le savoir « réflexif » sur la transmission des connaissances. Mais, ces deux derniers savoirs s'apprennent pendant les stages et au cours de l'activité d'enseignement.

Face aux enjeux de la mondialisation en Algérie comme dans la quasi-totalité des pays, les décideurs œuvrent pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement par le biais de réformes redéfinissant le statut de l'enseignant et sa formation. Ils mettent en place des formations pouvant fournir aux futurs enseignants les connaissances et les pratiques nécessaires à une prise de fonctions dans les meilleures conditions possibles.

L'un des grands axes de la réforme du secteur de l'éducation est l'enseignant et sa formation. Au départ l'intérêt était centré sur l'élève et le savoir malgré que l'enseignant constitue l'un des trois pôles du triangle didactique, sa place était reléguée au second plan car la première place était accordée à l'élève et au programme. Xavier Roegiers (2007) affirme que la qualité de formation de l'enseignant a ses répercussions sur les apprenants :

Les systèmes éducatifs devraient faire face à plusieurs défis [...] diminuer les écarts entre les résultats scolaires et améliorer les performances de tous les élèves, et surtout les élèves faibles [...] pour faire face à ces défis, il convient avant tout d'améliorer la qualité de la formation de tous les acteurs, et en particulier celle des enseignants. Il a été confirmé que la formation constitue un vecteur assez important pour assurer l'adhésion de tous les acteurs au changement. (Roegiers, 2007, p3)

### **3. La formation initiale des étudiants futurs-enseignants**

De façon générale, la formation initiale est un parcours qui doit aboutir à l'exercice d'une profession. Dans le cas de l'enseignement du fle, elle doit doter les étudiants des compétences nécessaires qui leur permettront d'exercer le métier d'enseignant une fois sorti de l'université. Forquin (1984, p213) précise que la formation initiale est « Un parcours éducationnel, un ensemble suivi d'expériences d'apprentissage effectuées par quelqu'un, sous le contrôle d'une institution d'éducation formelle au cours d'une période donnée ».

Pour Brassard et Reuter (1992, p23), elle doit assurer deux choses importantes :

1. Elle doit insister sur la relativité des pratiques de classes et des théories apprises.
2. Elle doit aussi « dans la sécurité des pratiques qu'ils ont vécues élèves », leur permettre d'avoir des pistes de travail concrètes et une réflexion sur les débuts professionnels eux-mêmes.

Dans une telle perspective, l'enseignant a besoin d'une formation pour la pratique et non d'une formation pratique.

### **4. Présentation de l'étude réalisée auprès des étudiants Normaliens**

L'étude que nous avons menée auprès des 15 étudiants de l'Ecole Normale Supérieure de Sétif en Algérie nous a permis de discerner les différentes conceptions des futurs enseignants de français du métier d'enseignant. L'Ecole Nationale Messaoud ZEGGAR qui offre des programmes de formation initiale et continue pour les enseignants du primaire et du secondaire, ainsi que pour les cadres de l'éducation. Les programmes sont organisés en départements, chacun spécialisé dans un domaine particulier. Le département des langues par exemple regroupe des classes de français et des classes d'anglais qui se forment à l'enseignement des deux disciplines dans des paliers différents.

Nous avons choisi de limiter notre enquête à une classe de 5<sup>ème</sup> année à l'Ecole Nationale Supérieure, car notre objet n'était pas d'expliquer les effets contextuels de la formation universitaire des enseignants. L'étude menée ne repose pas sur l'aspect représentatif des résultats, mais c'est beaucoup plus l'aspect caractéristique qui nous intéresse le plus. C'est pourquoi nous avons estimé qu'une recherche exclusivement menée dans une classe serait parfaitement adaptée à notre objet d'étude

Nous avons élaboré un questionnaire constitué de (12) questions tournant autour des thématiques répondant à nos objectifs de recherche. Nous avons construit un questionnaire original qui répond bien aux besoins de notre enquête. Pour ce faire, nous avons consulté un questionnaire établi par Bourdieu, Eliard et Passeron (1964) et un autre élaboré par Galland (1995, p221-247).

Les premières questions étaient centrées sur l'identification des personnes interrogées (âge, sexe) alors que les autres concernaient directement les objectifs de notre recherche, tels que le choix du métier des futurs enseignants, leurs conceptions pédagogiques, leurs représentations du métier, leur formation universitaire et professionnelle, la construction de leur identité professionnelle, leurs attentes face aux écoles de formation et leurs conceptions de l'évolution du métier.

#### **4.1. Analyse des données recensées**

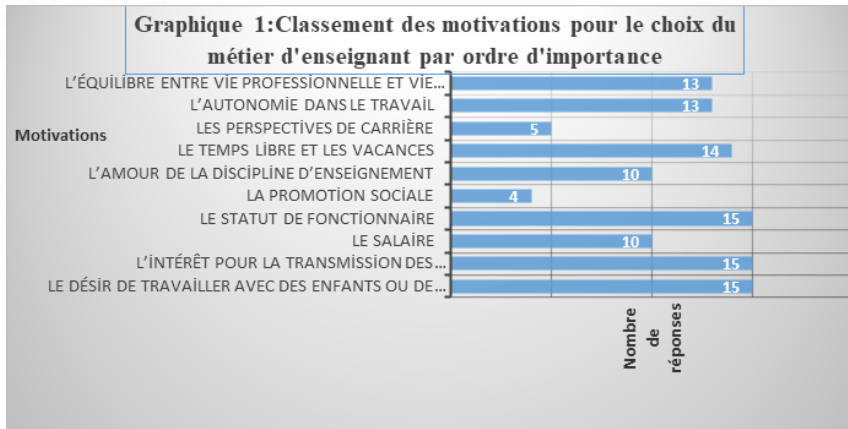
L'analyse de notre corpus nous a mis face à un éventail de réponses très riche. Nous sommes parvenue aux résultats suivants :

##### **4.1.1. Identités des répondants**

Notre population d'étude est centrée sur des étudiants de 5<sup>ème</sup> année à l'ENS de Sétif, des jeunes qui veulent devenir enseignants dans le secondaire. Les 15 étudiants interrogés sont majoritairement de sexe féminin. Ces premiers résultats confirment une fois de plus que les professions de l'enseignement comptent parmi les premières professions intellectuelles ouvertes aux femmes et que, principalement, les femmes sont plus présentes dans les disciplines littéraires que dans les disciplines scientifiques. En outre, les représentations des répondants selon leur âge montrent que notre enquête porte sur une population jeune de 21 à 25 ans.

## 4.1.2 Les motivations des étudiants pour le choix du métier d'enseignant

Le graphique suivant démontre le classement des motivations pour le choix du métier.



La question des motivations pour le choix du métier d'enseignant est essentielle pour étudier les représentations que se font les jeunes eux-mêmes de leur profession du futur. Nous avons demandé à nos répondants de classer par ordre d'importance les motivations qui les ont amenées à s'orienter vers la formation dans cette carrière. Le graphique démontre que, pour notre population d'enquête, trois grandes tendances se dégagent. Les principales raisons selon nos répondants sont l'intérêt de la transmission des connaissances, le statut de fonctionnaire et le désir de s'occuper d'enfants ou de jeunes avec la quasi-unanimité des réponses. Les répondants ont ensuite établi une classification des autres motivations, à savoir l'autonomie dans le travail (13réponses), le temps libre et les vacances (13/15), la possibilité de concilier vie privée et vie professionnelle (13/15), puis le salaire (10/15), les perspectives de carrière (5/15) et, enfin la promotion sociale (4/15).

Il semble que les étudiants soient motivés par le métier pour des raisons plutôt idéalistes en ce qui concerne les relations avec les enfants et la transmission des savoirs.

L'enseignant a la possibilité, malgré la forme stricte des programmes, de décider seul de son travail et de son organisation selon son projet personnel. Cette liberté plaît aux enseignants parce qu'elle leur donne l'occasion de créer un style pédagogique unique. D'ailleurs, ces mêmes enseignants ont un pouvoir certain sur l'évaluation des élèves et sur les demandes de travail quotidien (« *liberté pédagogique* »). Cette autonomie s'inscrit dans la possibilité des enseignants de créer des situations d'enseignement conformes

à leur style particulier qui est indicatif de leur trajectoire sociale. Notamment, selon Tardif (2001, 2010), un professeur peut enseigner la même chose que ses collègues, mais de manière fort différente.

Toutefois, la question de l'autonomie dans le métier d'enseignant est contestable. Comme nous l'avons vu dans notre partie théorique à propos de la prolétarianisation du métier, d'autres auteurs mettent en avant l'impuissance des enseignants à acquérir leur autonomie dans l'exercice du métier en raison des contraintes institutionnelles. En particulier, Van Zanten (2009, p86) observe les différences entre les établissements et les pratiques particulières que l'enseignant est contraint d'appliquer dans la classe. Ainsi, selon cette auteure, cette autonomie *de facto* des enseignants dans la classe est mise en relation de manière récurrente avec l'absence de coordination au sein des établissements.

En ce qui concerne les perspectives de carrière, le faible taux se trouve justifié par le fait que ces mêmes candidats sont conscients du fait que le secteur de l'enseignement n'offre pas de perspectives de carrière en raison des structures fermées de l'Éducation nationale qui ne permettent pas une carrière enseignante<sup>4</sup> sur la simple base de l'expérience professionnelle mais par la voie des concours de la fonction publique. En outre, en ce qui concerne les salaires, il y a très peu d'augmentation jusqu'en fin de carrière et les perspectives se révèlent très limitées. Elles concernent seulement des postes administratifs qui déconnectent les professeurs des élèves (par exemple, postes de chef d'établissement ou d'inspecteur pédagogique).

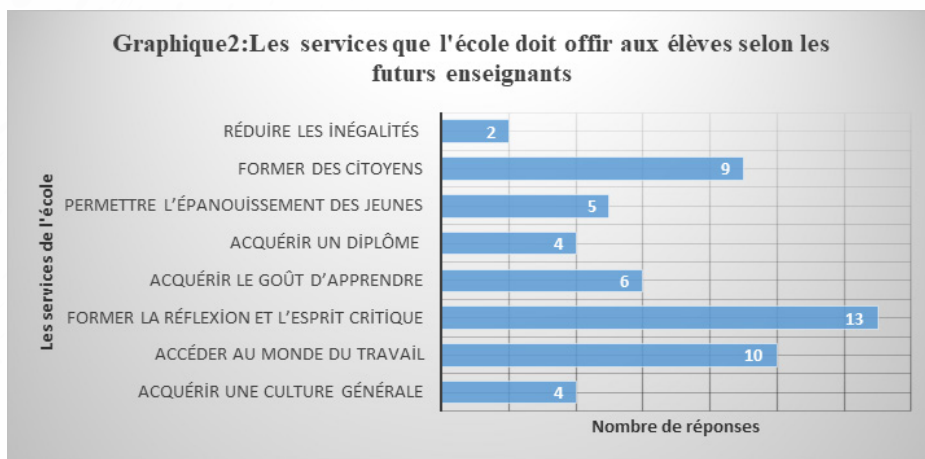
#### **4.1.3. Les services que l'école doit offrir d'après les étudiants**

Les répondants ont établi un classement entre les services que doit offrir l'école aux élèves. Les avis sont divergents et nous conduisent à croire que l'objectif de la formation à l'enseignement est atteint. En effet, les réformes d'aujourd'hui revendiquent toutes la formation des apprenants à la réflexion et l'esprit critique, à la citoyenneté et à la centration sur l'apprenant

Le graphique suivant révèle bien que les futurs enseignants comprennent actuellement la principale fonction de l'école selon les formations instaurées par le Ministère de l'Éducation Nationale.

La plupart des répondants ont la conviction que le rôle de l'école aujourd'hui est la formation et l'épanouissement de l'individu, et le second est la formation à la réflexion (13 répondants) ainsi que la production de citoyens (9 réponses). De plus, l'éducation formelle centre ses programmes sur l'apprenant. Toutefois, les répondants eux-mêmes estiment que l'objectif de

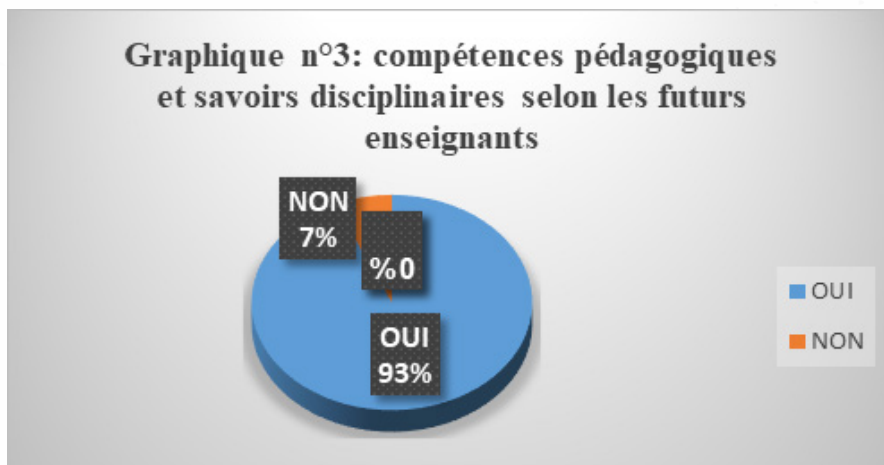
l'école devrait être d'accéder à un métier (10 répondants), ce qui est conforme aux besoins de la société moderne. De plus, il serait nécessaire, selon eux, que l'école contribue en priorité au développement de l'esprit critique des élèves afin que ces derniers puissent affronter les problèmes de la société et connaître le monde, ce qui correspond plutôt à l'optique pragmatique des jeunes enseignants, probablement imposée par les contraintes socioéconomiques actuelles.



#### 4.1.4. Les compétences pédagogiques et les savoirs disciplinaires selon nos répondants

Le graphique suivant répond à la question liée aux préférences de nos répondants par rapport aux compétences pédagogiques et les savoirs disciplinaires.

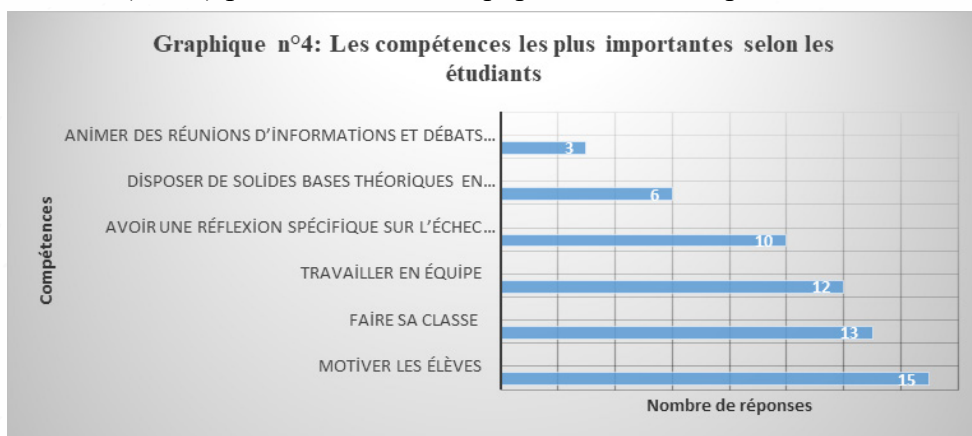
La majorité des étudiants soit 93% privilégient les compétences pédagogiques contre 7% seulement pour les savoirs disciplinaires.



Bien évidemment, l'attachement des étudiants à la pédagogie s'explique par la particularité de leur formation qui propose des matières et des modules liés à la pédagogie et à la gestion générale de la classe comme « Outils et techniques de la classe », « Analyse de pratiques professionnelles », etc. Inversement les réponses données pour « NON », démontrent l'académisme de certains étudiants qui, selon eux, il est important aussi de transmettre des savoirs disciplinaires.

#### 4.1.5. Les compétences les plus importantes selon nos répondants

Nous avons demandé à ces mêmes personnes de classer les compétences pédagogiques selon leur ordre de préférence. (15/15) étudiants ont choisi la motivation des élèves comme la compétence la plus importante, qui veut dire « *créer le besoin d'apprendre* » selon l'expression de Jellab (2006, p160). (13/15) étudiants ont choisi en deuxième position la gestion de la classe et (12/15) pour le travail en équipe en troisième position.



Les compétences pour motiver les élèves seraient toujours idéales pour tenir la classe aujourd'hui, étant donné que les élèves ont beaucoup plus de centres d'intérêt extrascolaires. Aujourd'hui, l'enseignant doit capter l'attention des apprenants, car ils sont au centre d'intérêt des systèmes éducatifs actuels.

Les étudiants interrogés semblent avoir des représentations plus idéalistes et n'ont pas une image claire de la réalité. C'est la raison pour laquelle ils se conforment aux modèles actuels de la formation d'enseignant et plus généralement aux consignes de l'institution scolaire qui place « *l'élève au centre* ».

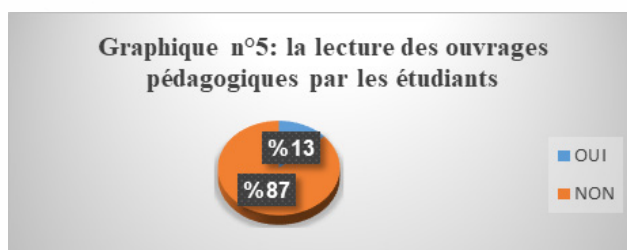
Vient ensuite en deuxième position, la gestion de la classe. Il est déjà connu que les enseignants se trouvent confrontés à de nombreuses difficultés en raison de l'hétérogénéité des niveaux des élèves. Ils ne parviennent pas à articuler tous les niveaux. C'est aussi l'une des compétences les plus importantes aux yeux de nos répondants à côté du travail en équipe. Pour ce dernier choix, il faut essentiellement se focaliser sur la raison que la situation primordiale des étudiants qui seront dans la classe sans expérience déterminera sans doute le besoin d'échanges avec les autres collègues. C'est ce qui confirme Obin (2005, p102)

Paradoxalement, c'est peut-être cet individualisme, et donc le sentiment plus faible d'appartenir à un même corps, qui permet aux nouveaux d'aborder le travail en équipe de manière plus pragmatique, avec moins de prévention que les anciens, et d'exprimer plus ouvertement des demandes de solidarité dans la proximité

Les autres compétences « Avoir une réflexion spécifique sur l'échec scolaire, et sur les différences personnelles et culturelles », « Disposer de solides bases théoriques en psychologie sociale du développement », « Animer des réunions d'informations et débats avec les parents » n'ont pas été bien classées par nos répondants.

#### **4.1.6. La lecture des ouvrages pédagogiques par les étudiants**

A la question portant sur la lecture des ouvrages pédagogiques 87% les futurs enseignants de notre enquête ont répondu qu'ils n'en lisent pas, contre 13% qui lisent des ouvrages pédagogiques.



Ces résultats révèlent et confirment le désintérêt des jeunes d'aujourd'hui à la lecture. Avec l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, les jeunes préfèrent les réseaux sociaux aux livres car ils sont plus animés, c'est ce que confirment les résultats obtenus à partir des réponses à la question (6).

#### **4.1.7. Les principales sources d'information sur l'évolution du métier d'enseignant**

En ce qui concerne les principales sources d'information sur l'évolution pédagogiques du métier d'enseignement. Les réseaux sociaux sont la première préférence des 15 étudiants interrogés. Viennent ensuite les manuels scolaires (10/15), puis à égalité, les ouvrages scientifiques et les séminaires et conférences (6/15), et enfin la presse (1/15), les documents et bulletins officiels (1/15) et les sites pédagogiques en dernière position.

Il est intéressant de souligner actuellement une représentation du métier du point de vue des futurs enseignants. En particulier, il est important d'étudier l'image que les jeunes enseignants ont eux-mêmes développée de l'évolution du métier depuis ces dernières années. Le fait qu'ils suivent les actualités pédagogiques via les réseaux sociaux s'explique par la rapidité de ses outils à livrer l'information en quantité et en qualité. Pour les manuels scolaires, il se peut que ses étudiants les consultent régulièrement surtout qu'ils ont déjà reçu une formation dans le module « Etude des programmes, des manuels et évaluation » en troisième année.

#### **4.1.8. Les caractéristiques du bon et du mauvais enseignant selon nos répondants**

De nombreux chercheurs ont étudié l'effet du maître sur l'apprentissage des élèves. Un bon enseignant serait celui qui prend en charge tous les élèves selon leurs possibilités en optimisant et en créant leurs occasions d'apprendre.

En demandant aux futurs enseignants de citer trois adjectifs caractérisant un bon enseignant, ils font une longue liste des qualités qu'ils souhaitent voir chez un véritable maître.

- *Compétent/objectif, compréhensif*
- *Compétent-patient-*
- *Cultivé, sévère, ponctuel*
- *actif, compétent, conscient*
- *motivé, intéressé, responsable*

L'enseignant modèle sait parfaitement se préoccuper de la situation d'apprentissage en instaurant une bonne relation avec ses élèves. Il est celui qui peut anticiper avec sagesse des situations imprévisibles, et

c'est précisément sur ce critère que se juge le professionnel. Pour Felouzis (1997, p100), dans son enquête sur les caractéristiques académiques d'un maître, il souligne que la maîtrise de sa discipline n'est jamais spontanément indispensable. Généralement, les jeunes enseignants considèrent comme principales les qualités relationnelles et affectives, bien plus que les qualités intellectuelles, telles la patience, une certaine forme d'autorité et la disponibilité à l'écoute. C'est ce qui est constaté chez nos répondants, qui, pour eux, un bon enseignant doit être compréhensif, patient et intéressé, celui qui est gentil avec ses élèves, celui qui est toujours prêt et à l'écoute, attentif à leurs besoins, sympathique et bienveillant, toujours disponible, humaniste et altruiste.

Une autre caractéristique importante soulignée par nos répondants est « la compétence ». En effet, un bon enseignant doit être compétent dans sa discipline mais au même temps il n'est pas un simple exécutant de l'enseignement disciplinaire. Il est aussi celui qui sait capter l'attention de ses élèves en les motivant. Il est quelqu'un de responsable, actif et ponctuel.

Une autre caractéristique du bon enseignant est d'être juste en disant « Objectif ». Il est intéressant de constater que l'attitude d'un enseignant juste se traduit par son respect réel pour la personnalité des élèves. Ce qui révèle l'intérêt profond des jeunes enseignants pour la personne de l'élève.

Les autres caractéristiques citées sont la conscience et l'autorité qui sont aussi valorisées par nos répondants, c'est-à-dire fixer les règles à tenir en classe, tenir l'ordre général de la classe et être juste.

Cependant, en leur demandant de citer les adjectifs qui caractérisent un mauvais enseignant, les répondants disent qu'il s'agit de l'enseignant :

1. *Autoritaire/ subjonctif/incapable de maîtriser la classe*
2. *Maltraitant, feignant, vulgaire*
3. *paresseux, passif, méprisant*
4. *démotivé, désintéressé, irresponsable*

Nos répondants jugent en premier lieu et principalement l'enseignant « autoritaire » qui abuse de son pouvoir, qui est violent (verbalement ou physiquement), vulgaire, qui ne respecte pas les besoins de ses élèves, qui crée des situations de stress et qui traite mal ses élèves.

Il est aussi méprisant, passif et paresseux, un enseignant qui ne donne pas à ses élèves d'occasions de participer à la classe est responsable de la

fatigue et du dégoût de ses élèves.

On observe, d'après ces résultats qu'il y a une rupture totale avec le modèle traditionnel de l'enseignant autoritaire et magistral, qui fait place à l'enseignant compréhensif, juste, gentil, passionné par sa discipline et ses élèves. Nos résultats montrent que les jeunes enseignants ont pleinement conscience du fait que le rôle de l'enseignant moderne est d'être au service de l'élève « centre de son intérêt ».

#### 4.1.9. Les connaissances théoriques et didactiques durant la formation pour le métier d'enseignant

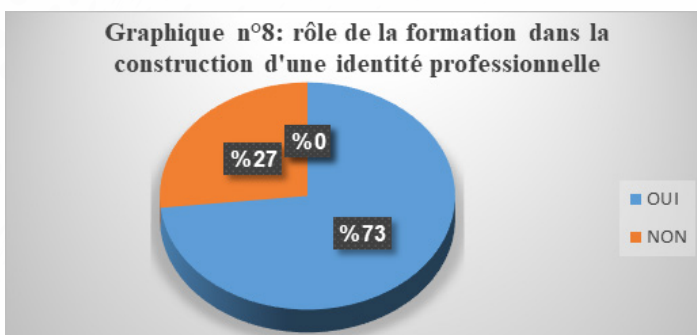
A la question que nous avons posée aux étudiants « **En tant que futur enseignant, estimez-vous que les connaissances théoriques et didactiques de votre formation universitaire soient suffisantes pour la préparation au métier d'enseignement ?** », 87% des réponses sont pour OUI et 13% seulement pour NON.



Nous sommes convaincue que les étudiants ne nient pas la qualité de la formation universitaire qu'ils ont reçue mais les données quantitatives invalident les connaissances théoriques et didactiques acquises durant leur formation. Nous supposons que les étudiants ne s'estiment pas préparés à la pédagogie et à la didactique. C'est donc cette question de préparation au métier d'enseignement qui inquiéterait plus notre population.

#### 4.1.10. Une formation suffisante pour construire une identité professionnelle

Dans le cadre de notre enquête, 27% des étudiants seulement estiment que la formation universitaire ne les aide pas à construire une identité professionnelle. Inversement, 73% des étudiants trouvent que la formation reçue à l'ENS est suffisante.



Les étudiants qui nient la suffisance de la formation pour la construction d'une identité professionnelle avancent trois principales raisons « *Il nous manque de la pratique et de la profession* », « *La langue* », « *L'interaction avec les élèves (la pratique de la théorie)*. Il va de soi que les futurs enseignants se rendent compte qu'il s'agit d'une formation qui est très éloignée du terrain professionnel. Ce constat est bien connu des enseignants qui rejoignent pour la première fois l'enseignement. Ils mesurent cette distance dès leur premier contact avec les élèves. Une telle formation académique n'est donc pas suffisante pour devenir enseignant.

En revanche, ce constat se contredit avec les résultats obtenus pour cette question, car 73% des répondants confirment que la formation universitaire les aide à se forger une identité professionnelle. Cela, à notre sens, s'explique par la qualité de l'enseignement offerte par les enseignants de l'ENS. En examinant les canevas proposés aux étudiants depuis leur première année, nous sommes arrivés à la conviction que les étudiants interrogés valorisent la formation universitaire offerte car elle est beaucoup plus basée sur la connaissance de la pédagogie et de la didactique. Les étudiants ayant porté un jugement favorable à l'égard de leur formation ont avancé les arguments suivants : « *Car nous suivons nos études à l'ENS, elle a pour objectif de former des enseignants professionnels* », « *On doit toujours travailler sur soi-même* », « *des modules qui servent à nous former* » « *elle fournit tous les infos/données nécessaires dans un domaine professionnel* »

#### **4.1.11. Signification du métier d'enseignant pour les jeunes étudiants**

Le tableau suivant démontre ce que représente le métier d'enseignant pour nos répondants. La majorité écrasante des étudiants choisissent de « nouvelles compétences et nouvelles méthodes de travail », « Activité

professionnelle d'un apprentissage rationnellement organisé », un « Métier d'un certain prestige par son caractère intellectuel » et enfin « une très grande reconnaissance sociale » avec (14/15) réponses.

Les étudiants soulignent aussi l'importance de l'expertise pédagogique en y répondant favorablement (13/15) contre (2/15) pour « non ».

**Tableau n°1. Ce que signifie le métier d'enseignement pour les étudiants futurs-enseignants**

<b>Opinions</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>	<b>NSP</b>
Formation tout au long de la vie	10	5	
Grande maîtrise du comportement, grâce à un code éthique assimilé durant la socialisation professionnelle	11	4	
Travail libéré des pressions sociales ordinaires et libre d'innover et de prendre des risques	10	5	
Utilisation des lois générales de la psychologie de l'apprentissage pour résoudre les problèmes individuels que rencontre chaque enfant au cours de l'acquisition des savoirs	10	4	1
Plus de perspectives de carrière	10	5	
Métier d'un certain prestige par son caractère intellectuel	15	0	
Très large reconnaissance sociale	14	00	1
Acceptation et partage des valeurs et des normes communes	/	/	
Rémunération plus substantielle	4	9	2
Davantage d'expertise pédagogique	13	2	
Davantage d'autonomie et de responsabilité individuelle	15	00	
Elévation du statut d'enseignant	7	6	
Nouvelles compétences et nouvelles méthodes de travail	15	00	
Activité professionnelle d'un apprentissage rationnellement organisé	15	00	

D'autres tendances homogènes se dégagent aussi. (10/15) pour la « Formation tout au long de la vie », (11/15) pour la « Grande maîtrise du comportement, grâce à un code éthique assimilé durant la socialisation professionnelle », (10/15) pour le « Travail libéré des pressions sociales

ordinaires et libre d'innover et de prendre des risques » et enfin (10/15) pour l'«Utilisation des lois générales de la psychologie de l'apprentissage pour résoudre les problèmes individuels que rencontre chaque enfant au cours de l'acquisition des savoirs.

Il semble que les étudiants n'accordent pas une importance particulière à l' « Élévation du statut d'enseignant » (6/15), et à la « Rémunération plus substantielle » (9/15).

Il est impressionnant de constater, d'après les résultats obtenus, chez certains de nos répondants une certaine conscience professionnelle, le fait de comprendre la notion de professionnalisation en tant que formation tout au long de la vie. Le fait aussi de faire le choix pour les compétences, les méthodes de travail et de l'activité professionnelle assurant un apprentissage organisé indique la connaissance et la conscience des étudiants des nouvelles exigences de la tutelle par rapport à un enseignement centrée sur les besoins de l'élève et adaptée aux évolutions de la société.

Certains répondants relient la professionnalisation du métier au statut de l'enseignant en tant que professionnel. C'est pourquoi ils insistent sur l'amélioration nécessaire du statut d'enseignant et la revalorisation de leur métier, mal perçu par la société.

D'autres réponses confirment la tendance des étudiants à l'autonomie et à la responsabilité individuelle loin des contraintes du métier.

#### **4.1.12. Attentes des étudiants à l'égard de la formation à l'ENS**

A la dernière question « Quelles sont vos attentes à l'égard de la formation à l'ENS ? » seulement deux réponses ont été recensées. « *Certainement je n'attends plus rien de l'ENS, en tant qu'étudiante en 5ème année je vois que la formation ici n'est pas suffisante, je dois fournir beaucoup d'efforts personnels pour arriver à atteindre mon objectif* », « *J'attends de devenir plus consciente de mon métier et de ses exigences et ses difficultés* », certainement l'expérience universitaire vécue par les étudiants, les a conduits à exprimer une certaine frustration. L'expérience ne se stabilisera jamais pour des étudiants sans attentes par rapport à leur expérience universitaire. Ils doivent donc fournir beaucoup d'efforts personnels et intellectuels pour réussir leur formation et leur profession plus tard. En examinant les programmes de formation destinés aux étudiants de l'ENS pour la discipline « Français », nous pouvons constater que la formation ne prend pas en compte l'aspect humain du métier, car elle propose beaucoup plus de contenus disciplinaires

que de contenus pédagogiques ou didactiques. L'expérience universitaire est donc, à un certain niveau, mal vécue en matière de formation pour le métier d'enseignant.

## 5. Discussion des résultats

Notre enquête menée auprès des étudiants futurs-enseignants à l'ENS de Sétif, nous a permis de déceler des conceptions et des représentations différentes du métier d'enseignant. Pour la plupart, la formation reçue à l'université s'avère insuffisante compte tenu que cette formation propose des contenus liés beaucoup plus à la discipline qu'à la pédagogie et au savoir-faire professionnel. Il va de soi que le terrain paraît pour certains le seul détenteur de la vérité sur le métier d'enseignant.

Par ailleurs, en leur interrogeant sur leurs préférences pour les compétences pédagogiques ou didactiques, la plupart privilégie la pédagogie à l'apprentissage académique. Cela démontre qu'ils sont conscients que leurs compétences ne sont pas permanentes car le métier d'enseignement est directement exposé aux changements de la société. Les élèves évoluent et changent chaque année. Chaque génération est différente de l'autre, il est donc nécessaire que la formation soit conforme à cette transformation. Il faut dire que c'est un métier en évolution permanente, ce qui explique le besoin des étudiants de techniques complexes et de pratiques en classe pour savoir la gérer. De plus, il nous semble que le véritable inconvénient de la formation, est le fait qu'elle ne se focalise pas sur la façon de découvrir la source des problèmes que peuvent rencontrer les futurs enseignants. L'enseignant n'a pas la possibilité de voir clairement la cause réelle des problèmes qui échappent à son contrôle. La formation proposée se focalise beaucoup plus sur l'apprentissage et la mise en application de techniques visant à résoudre les problèmes une fois sur le terrain. Les étudiants semblent unanimement valoriser une formation par la pratique. Ce qui signifie qu'ils attendent de construire et de vivre l'expérience de leur formation professionnelle en situation, en action pour qu'ils deviennent de plus en plus « *conscients* » des difficultés et des soucis de l'enseignement.

Nous avons pu constater aussi chez les étudiants de notre enquête qu'ils sont plus ouverts au travail en équipe. Ils sont conscients que le métier d'enseignant demande que l'on s'investisse davantage dans l'action immédiate et privilégie la relation avec les autres. Ces étudiants savent déjà qu'ils auront besoin d'être bien encadrés au début de leur carrière.

En outre, en leur posant des questions sur les motivations du choix du

métier nous a permis de confirmer que les jeunes enseignants ont pour trois principales motivations la transmission des connaissances, l'amour de la discipline et le contact avec les élèves. Mais le fait que la majorité des candidats évoquent pour première motivation la transmission des connaissances révèle une certaine vocation pour l'exercice de la profession, à savoir un choix motivé par un désir profond et fondé.

En leur interrogeant sur la construction d'une identité professionnelle via une formation universitaire, ces étudiants sont conscients qu'elle ne pourrait se construire sans un environnement professionnel. En effet, la notion d'identité professionnelle relie l'individu à un contexte de la classe. Pour être construite, l'identité de l'enseignant se rattache à l'environnement social et institutionnel dans lequel elle s'encadre, c'est-à-dire qu'elle doit être validée par certaines normes et certaines valeurs sociales et institutionnelles.

L'enquête menée nous a permis de comprendre les différentes représentations des étudiants de l'ENS de la profession. Leur conscience du besoin d'encadrement au début de leur carrière, du besoin de pratique et de méthodes de travail confirme ce que les chercheurs estiment aujourd'hui. Le métier d'enseignant est un métier comme les autres. Les caractéristiques de cette nouvelle identité professionnelle sont la rationalisation et la technicisation des savoirs, alors que la vocation devient un mythe, c'est-à-dire que les nouveaux enseignants sont des « *professionnels de l'apprentissage* » (Guibert, Lazuech et Rimbart, 2008,p108)

## Conclusion

L'analyse que nous avons effectuée des résultats quantitatifs et qualitatifs nous permet de répondre à notre questionnement de départ **«Comment l'expérience universitaire des jeunes étudiants de l'Ecole Normale Supérieure les aiderait-elle à se construire une identité professionnelle ? Comment les étudiants futurs-enseignants conçoivent-ils cette double identité d'étudiant et d'enseignant ?** Toutefois, même si les étudiants apparaissent plus pragmatiques face aux difficultés du métier, le choc à l'entrée dans l'enseignement sera inévitable. Ce choc pourrait être interprété dans le contexte de l'insuffisance de la formation professionnelle durant la formation universitaire des futurs enseignants

La frustration et le mécontentement ressentis chez nos répondants pourraient être interprétés du fait de leur conscience de l'insuffisance de la formation professionnelle durant leur formation universitaire. En effet, nos répondants estiment que les connaissances disciplinaires reçues étaient

suffisantes mais qu'elles ne correspondaient pas aux besoins réels du métier d'enseignant. Il n'y avait pas de relation entre la théorie et la pratique. Cet éloignement de la théorie par rapport à la pratique est aussi la raison pour laquelle nos enquêtés estiment que la formation universitaire ne les a pas aidés à se construire une identité professionnelle.

Par ailleurs, en ce qui concerne les conceptions pédagogiques des futurs enseignants, nous observons une influence directe exercée par les consignes actuelles de l'Éducation nationale. Toute leur réflexion pédagogique est orientée vers la personnalité et les besoins de l'élève. Selon eux, le bon enseignant est celui qui place l'élève au centre, plus un élève est motivé plus il a l'aptitude à apprendre. Inversement, le mauvais enseignant est celui qui est autoritaire, sévère et indifférent à ses élèves.

Enfin, nous aurions aimé avoir des réponses auprès de notre population d'enquête sur leur impression en rejoignant la classe pour la première fois. L'étude réalisée se limite aux niveaux des conceptions et des représentations du métier d'enseignant d'après des étudiants qui, probablement à l'entrée de l'année prochaine, seraient sur le terrain. Seraient-ils à la mesure d'enseigner face aux conditions latentes dans lesquelles baignent nos classes de langue ?

### **Références bibliographiques**

BOURDIEU, Pierre, ELIARD, Michel, PASSERON, Jean-Claude, 1964. «Les étudiants et leurs études», La Haye, Mouton, *Cahiers du centre de sociologie Européenne, Sociologie de l'Education*, 1, pp.135-149.

BRASSART, D.-G., REUTER, Yves., (1992), « Former des maîtres en français. Éléments pour une didactique de la didactique du français ». *Etudes de linguistique appliquée*, n°87, pp 11-24.

CORDIÈ, Anny, 1998. *Malaise chez l'enseignant*. Paris, Editions du Seuil.

COULON, Alain, 1993. *Ethnométhodologie et éducation*. Paris, PUF.

COULON, Alain, 1997. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, Politique d'aujourd'hui.

DEAUVIEAU, Jérôme, 2007. «Observer et comprendre les pratiques enseignantes», *Sociologie du travail*, vol. 49, n°1, pp.100-118.

DEWEY, John, 1947. *Expérience et Education*. Paris, Editions Bourrelie et cie.

DURU-BELLAT, Marie, VAN ZANTEN, Agnès, 1999. *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin.

FELOUZIS, Georges, 1997. *L'efficacité des enseignants*. Paris, PUF.

FELOUZIS, Georges, 2001. *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*. Collection sociologique d'aujourd'hui, Paris, PUF.

FORQUIN, J-C., 1984. « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de scolarisation » in, *Revue Française de Sociologie*, n° 25(2), pp. 211-232.

GALLAND, Olivier (dir.), 1995. *Le monde des étudiants*. Collection sociologies, Paris, PUF.

GUIBERT, Pascal, LAZUECH, Gilles, RIMBERT, Franck, 2008. *Enseignants débutants «faire ses classes»*. *L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes

JELLAB, Aziz, 2006. *Débuter dans l'enseignement secondaire. Quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?* Coll. Logiques sociales, Paris, Le Harmattan.

LESSARD, Claude, TARDIF, Maurice, 2001. «Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante», *Revue scientifique virtuelle, Education et Francophonie (Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000, Volume XXIX, No 1, (printemps 2001)*

OBIN, Jean-Pierre, 2005. «Le renouvellement des professeurs du second degré : formes et enjeux», *Recherche et formation*, n°45, INRP

ROEGIERS Xavier, (2007), *Former des enseignants aujourd'hui, avec la collaboration de Taher El Amir, Mai*, p.03

TARDIF, Maurice, LEVASSEUR, Louis, 2010. *La division du travail éducatif*. Paris, PUF

VAN ZANTEN, Agnès, 2009. *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris, PUF

## Annexe :

### Questionnaire

Dans le cadre d'une recherche sur les « **Expériences universitaires et conceptions du métier d'enseignant chez les futurs PES de français langue étrangère** », je vous prie de bien vouloir prendre le temps de répondre aux questions suivantes. Tout d'abord, nous vous rappelons l'anonymat de ces réponses. Vos réponses, elles nous permettront d'analyser vos expériences, vos représentations et vos méthodes de travail en tant que futurs professeurs de langue française au secondaire

#### Identité des répondants :

1. Sexe :	Homme <input type="checkbox"/>	Femme <input type="checkbox"/>	
2. Age :	20-25 ans <input type="checkbox"/>	26-30 ans <input type="checkbox"/>	31-35 ans <input type="checkbox"/>
	36-40 ans <input type="checkbox"/>	41-45 ans <input type="checkbox"/>	

- Classez (de 1 à 10) les motivations qui vous ont amené(e) à choisir le métier d'enseignant (1=le plus important)?
  - Le désir de s'occuper d'enfants ou de jeunes
  - L'intérêt pour la transmission des connaissances
  - Le salaire
  - Le statut de fonctionnaire
  - La promotion sociale
  - L'amour de la discipline d'enseignement
  - Le temps libre et les vacances
  - Les perspectives de carrière
  - L'autonomie dans le travail
  - L'équilibre entre vie professionnelle et vie privée

Autres motivations. (Précisez lesquelles) .....

- A quoi doit servir l'école en priorité ? (classez de 1 à 8, 1=le plus important)

- Acquérir une culture générale
  - Accéder au monde du travail
  - Former la réflexion et l'esprit critique
  - Acquérir le goût d'apprendre
  - Acquérir un diplôme
  - Permettre l'épanouissement des jeunes
  - Former des citoyens
  - Réduire les inégalités
- En tant que futur enseignant, qu'est-ce qui est le plus important pour vous ?
    - Les savoirs disciplinaires
    - Les compétences pédagogiques
- Quelles sont pour vous les compétences pédagogiques les plus importantes ? Classez-les de 1 à 6 (1 = la plus importante) :
    - Motiver les élèves
    - Faire sa classe
    - Travailler en équipe
    - Avoir une réflexion spécifique sur l'échec scolaire, et sur les différences personnelles et culturelles
    - Disposer de solides bases théoriques en psychologie sociale du développement
    - Animer des réunions d'informations et débats avec les parents
- Lisez-vous des ouvrages pédagogiques?
 

Oui  Non
- Quelles sont vos principales sources d'information sur les évolutions du métier pédagogiques ? (Citez en deux au maximum)
    - Ouvrages scientifiques
    - Documents officiels, bulletins officiels

-Manuels scolaires

-Sites pédagogiques

-Réseaux sociaux

- Presse

- Séminaires, conférences

- Autres sources. Lesquelles ?.....

- Citez trois adjectifs (au maximum) qui caractérisent selon vous un bon enseignant:

a.....

b.....

c.....

- Citez trois adjectifs (au maximum) qui caractérisent selon vous un mauvais enseignant:

a.....

b.....

c.....

- En tant que futur enseignant, estimez-vous que les connaissances théoriques et didactiques de votre formation universitaire soient suffisantes pour la préparation aux concours des métiers d'enseignement ?

Oui

Non

*Si non, qu'est-ce qui vous paraît insuffisant et qu'est-ce qui mériterait d'être plus largement développé ?*

.....  
.....  
.....  
.....

*Attendez-vous autre chose ? Si oui, quoi ?*

.....  
.....  
.....

- Pensez-vous que la formation universitaire vous aide à construire une identité professionnelle?

Oui

Non

Pourquoi ?.....

.....  
 .....  
 .....

- Que signifie selon vous la question de l'évolution du métier d'enseignant ?

<b>Opinions</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>	<b>NSP</b>
Formation tout au long de la vie			
Grande maîtrise du comportement, grâce à un code éthique assimilé durant la socialisation professionnelle			
Travail libéré des pressions sociales ordinaires et libre d'innover et de prendre des risques			
Utilisation des lois générales de la psychologie de l'apprentissage pour résoudre les problèmes individuels que rencontre chaque enfant au cours de l'acquisition des savoirs			
Plus de perspectives de carrière			
Métier d'un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique			
Très large reconnaissance sociale			
Acceptation et partage des valeurs et des normes communes			
Rémunération plus substantielle			
Davantage d'expertise pédagogique			
Davantage d'autonomie et de responsabilité individuelle			
Elévation du statut d'enseignant			
Nouvelles compétences et nouvelles méthodes de travail			
Activité professionnelle d'un apprentissage rationnellement organisé			

- Autre conception :.....

12. Quelles sont vos attentes à l'égard de votre formation à l'ENS?

.....

.....

.....

.....

.....

**Lecture croisée du Schéma Directeur du Numérique (Octobre 2022)  
et du guide des Assises Nationales sur l'enseignement supérieur et sa  
modernisation (Avril 2023)**

MAOUCHI Amel  
Laboratoire Langues et Traduction  
Université Frères Mentouri-Constantine 1  
Maouchi.amel@umc.edu.dz

**Résumé :**

Une stratégie nationale ambitieuse de numérisation de l'enseignement supérieur a été récemment lancée, illustrée par le Schéma Directeur du Numérique du 24 octobre 2022 et le guide des Assises Nationales sur l'enseignement supérieur d'avril 2023. Cette initiative vise à moderniser l'université algérienne en intégrant les technologies numériques pour améliorer la qualité de la formation, de la recherche et de la gouvernance. Cependant, cette transition digitale présente des défis majeurs d'ordre technique, pédagogique et organisationnel. Une analyse croisée des deux documents stratégiques pourrait fournir des éléments de réponse et des recommandations opérationnelles pour assurer une appropriation réussie de la transformation digitale par tous les acteurs de l'enseignement supérieur.

**Mots clés :** Schéma directeur-stratégie numérique-Assises nationales-lecture croisée-Enseignement supérieur

**A Comparative Analysis of the Digital Master Plan (October 2022)  
and the National Conference Guide on Higher Education and its Mod-  
ernization (April 2023)**

**Abstract:**

A recent ambitious national strategy for digitizing higher education has been launched, as outlined in the Digital Master Plan of October 24, 2022, and the National Conference Guide on Higher Education in April 2023. This initiative aims to modernize Algerian universities by integrating digital technologies to enhance the quality of education, research, and governance. However, this digital transition poses major challenges in technical, pedago-

gical, and organizational aspects. A cross-analysis of the two strategic documents could provide insights and operational recommendations to ensure a successful adoption of digital transformation by all stakeholders in higher education.

**Key Words:** Master Plan-Digital Strategy-National Conference-Cross-reading-Higher Education

قراءة متقاطعة للخطة الإدارية لتكنولوجيا الرقمية (أكتوبر 2022) ودليل المؤتمرات الوطنية حول التعليم العالي وتحديثه (إبريل 2023)

### ملخص:

تم إطلاق مؤخرًا استراتيجية وطنية طموحة لترقية تكنولوجيا التعليم العالي، كما يظهر من خلال مخطط التوجيه الرقمي في 24 أكتوبر 2022 ودليل المؤتمرات الوطنية حول التعليم العالي في أبريل 2023. تهدف هذه المبادرة إلى تحديث الجامعة الجزائرية من خلال دمج التقنيات الرقمية لتحسين جودة التدريب والبحث والإدارة. ومع ذلك، تواجه هذه الانتقال الرقمية تحديات كبيرة من الناحية التقنية والتربوية والتنظيمية. يمكن لتحليل مشترك للوثقتين الاستراتيجيتين توفير عناصر إيجابية وتوصيات عملية لضمان تبني ناجح

للحول الرقمي من قبل جميع أطراف التعليم العالي.

**الكلمات المفتاحية:** مخطط توجيهي-استراتيجية رقمية-مؤتمرات وطنية-قراءة مشتركة-

تعليم عالي

## Introduction

L'enseignement supérieur constitue un enjeu majeur pour l'avenir de l'Algérie. Avec près de 2 millions d'étudiants répartis dans plus de 100 établissements, ce secteur stratégique fait face à de nombreux défis liés à la massification rapide qu'il a connu ces dernières décennies. Qualité des formations, emploi des diplômés, ou encore adéquation aux besoins socio-économiques sont autant de questions critiques. Dans ce contexte, la modernisation de l'enseignement supérieur algérien est devenue une priorité des politiques publiques.

Parmi les leviers identifiés de cette nécessaire modernisation, la transition numérique occupe une place centrale. Le développement du numérique éducatif, à travers des infrastructures modernes, des pédagogies innovantes s'appuyant sur le digital, et des parcours flexibles, apparaît en effet incontournable. Il permet d'envisager une transformation profonde des modes d'enseignement et d'apprentissage, au service de la réussite et de l'employabilité des étudiants.

Cet article propose une contribution significative à la réflexion sur l'articulation entre le numérique et la refondation de l'enseignement supérieur, en se basant sur l'analyse de manière détaillée des convergences et divergences entre les deux feuilles de route majeures visant à moderniser l'enseignement supérieur en Algérie. En insistant particulièrement sur l'interconnexion entre la transition numérique et les réformes de gouvernance, programmes, recherche, et autres dimensions stratégiques, nous mettons en lumière la complémentarité essentielle pour une refondation efficace.

Il sera mis en lumière l'importance d'une approche systémique qui prend en compte les multiples dimensions du changement dans ce secteur stratégique. Notre ambition est de contribuer activement au débat scientifique sur les stratégies de réforme de l'enseignement supérieur, en s'appuyant spécifiquement sur le cas de l'Algérie comme un exemple enrichissant.

En plus de fournir un éclairage contextuel sur le processus de modernisation entrepris par les autorités algériennes, cet article s'engage à formuler des recommandations concrètes pour assurer une mise en œuvre cohérente et concertée de ces réformes. Il vise également à valoriser et diffuser les connaissances académiques qui émergent de ces changements majeurs au sein du système d'enseignement supérieur algérien, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives pour l'avenir de l'éducation supérieure dans le pays.

La mise en place du numérique dans le secteur de l'enseignement supérieur en Algérie, telle qu'envisagée par le Schéma Directeur du Numérique d'octobre 2022 et le guide des Assises Nationales sur l'enseignement supérieur et sa modernisation d'avril 2023, suscite des interrogations spécifiques.

La lecture croisée de ces deux documents met en lumière des perspectives et des orientations parfois divergentes, nécessitant une analyse approfondie pour identifier les points de convergence et de divergence.

Face à cette complexité, la problématique centrale de notre étude réside dans la recherche des stratégies optimales pour la mise en œuvre du numérique dans l'enseignement supérieur en Algérie, en considérant les spécificités et les éventuelles tensions entre les directives du Schéma Directeur du Numérique et celles des Assises Nationales. Comment concilier ces deux visions distinctes tout en maximisant leur complémentarité pour garantir une refondation cohérente et efficace de l'enseignement supérieur algérien ?

Cette problématique nous amène à explorer les articulations nécessaires entre les ambitions du numérique, les réformes structurelles

envisagées, et les aspirations globales de modernisation énoncées dans les Assises Nationales. À travers cette lecture croisée, notre objectif est d'identifier les obstacles potentiels, d'évaluer les synergies possibles, et de formuler des recommandations pertinentes afin de d'évaluer la mise en place du numérique dans ce secteur stratégique.

Face à cette complexité, plusieurs hypothèses peuvent être dégagées pour orienter l'étude sur la mise en œuvre du numérique dans l'enseignement supérieur en Algérie : Il pourrait être envisagé que les directives du Schéma Directeur du Numérique et celles des Assises Nationales peuvent coexister de manière harmonieuse, offrant ainsi une complémentarité naturelle sans générer de tensions significatives.

-On pourrait supposer que des conflits potentiels existent entre les deux visions, entraînant des tensions lors de la mise en œuvre du numérique dans l'enseignement supérieur. Ces conflits pourraient découler de divergences dans les priorités ou les approches.

-Que les directives du Schéma Directeur du Numérique et celles des Assises Nationales sont susceptibles de s'adapter mutuellement au cours du processus de mise en œuvre, permettant ainsi une convergence progressive vers des objectifs communs.

-Il pourrait être envisagé que, pour assurer une refondation cohérente et efficace de l'enseignement supérieur, une stratégie de priorisation des aspects essentiels des deux visions pourrait être adoptée.

Pour vérifier nos hypothèses, notre démarche est ainsi structurée :

Nous commencerons par analyser en profondeur le Schéma Directeur du Numérique et les directives des Assises Nationales ; de comprendre leurs objectifs, leurs points de convergence et de divergence. Nous situerons ces directives dans le contexte plus large de l'enseignement supérieur algérien, en mettant en évidence les enjeux et les besoins spécifiques.

Nous procéderons par la suite à l'analyse comparative qui vise à repérer les aspects communs et les éventuelles tensions entre les deux visions. Évaluer les impacts potentiels de ces divergences sur la mise en œuvre du numérique dans l'enseignement supérieur.

Analyser les résultats par croisement des données recueillis à la lumière des hypothèses formulées. Formuler des recommandations concrètes en proposant des stratégies conciliant les éventuelles tensions identifiées entre

les deux visions et optimisant aussi les pratiques pour une mise en œuvre cohérente et concertée du numérique dans l'enseignement supérieur algérien.

Avant d'aller plus loin dans notre lecture, nous proposons un bref aperçu sur ces deux documents de travail.

### **I-Schéma directeur du Numérique (SDN) : étude approfondie**

Le document intitulé « Vision - Schéma Directeur du Numérique dans le secteur du MESRS – Algérie » (MESRS, 2022) constitue un référentiel stratégique définissant un plan directeur pour l'intégration du numérique dans le secteur de l'enseignement supérieur en Algérie. Ce référentiel a été élaboré, discuté, et enrichi lors d'une conférence universitaire nationale, et il est actuellement mis en application et ce depuis octobre 2022.

Ce référentiel vise à guider le développement numérique dans le secteur en offrant une vision claire, en identifiant les défis spécifiques, et en proposant des recommandations pratiques pour assurer une mise en œuvre réussie.

Le schéma suivant illustre la hiérarchie descendante de ce Schéma (SDN) dans le secteur de l'enseignement supérieur, montrant comment la vision stratégique se décompose en enjeux, puis en axes stratégiques, en programmes, et enfin en projets. La dernière section indique également la répartition des projets au niveau national, régional et local, ainsi que le nombre de plateformes numériques à développer à chaque niveau :

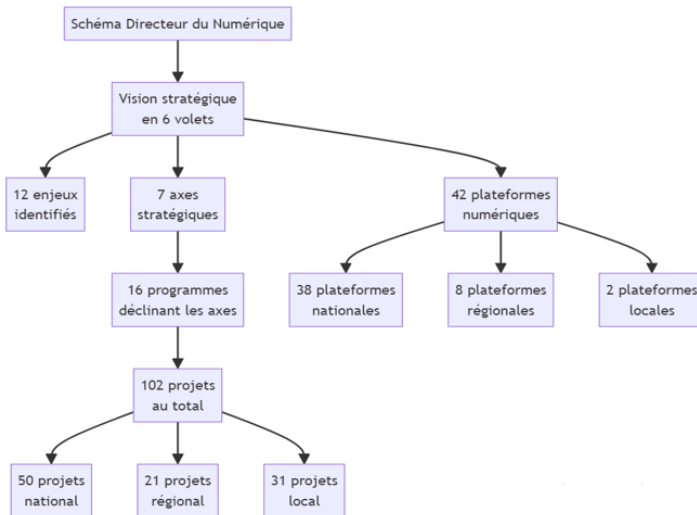


Figure 1 : L'articulation générale du Schéma Directeur du Numérique (MESRS, 2022)

## **II- Guide des assises nationales : un guide holistique**

Le Guide des Assises Nationales sur l'Enseignement Supérieur et sa Modernisation se positionne (MESRS, 2023) comme un document clé définissant la méthodologie envisagée pour une consultation étendue visant à élaborer des propositions tangibles en vue de l'évolution de l'enseignement supérieur en Algérie, a été élaboré dans le cadre de ces assises dédiées à cette thématique essentielle, le guide énonce une approche participative impliquant neuf ateliers thématiques regroupant l'ensemble des parties prenantes.

Les neuf ateliers thématiques représentent des domaines clés où des consensus doivent être forgés pour tracer une feuille de route vigoureuse pour la modernisation du secteur. Ces ateliers sont créés pour aborder des thèmes qui reflètent la diversité des enjeux auxquels l'enseignement supérieur algérien est confronté. Des sujets tels que la réforme de l'organisation pédagogique, l'articulation entre le lycée et l'université, l'employabilité des diplômés, l'innovation et l'entrepreneuriat, la dynamisation de la recherche, l'amélioration du cadre de vie étudiant, la modernisation de la gouvernance, la visibilité et l'attractivité de l'université algérienne, ainsi que la responsabilité sociale et sociétale, sont au cœur des discussions.

Les livrables attendus, notamment les synthèses des débats et les propositions émises par chaque atelier, sont influents pour consolider les recommandations finales. La feuille de route résultante constituera un guide stratégique, tracé par la collaboration active de toutes les parties prenantes. Le guide offre une structure méthodologique, favorisant une démarche collaborative et inclusive, nécessaire pour relever les défis complexes de ce secteur en Algérie.

## **III-Les fondements théoriques des deux initiatives**

L'analyse de contenu montre clairement l'apport du cadre conceptuel ayant présidé à l'élaboration des deux documents. Ces soubassements contribuent à façonner les orientations et les objectifs des réformes envisagées dans le secteur de l'enseignement supérieur.

La lecture montre que les deux documents s'appuient sur des fondements théoriques communs, étroitement liés à la modernisation du secteur, mettant en lumière les tendances contemporaines de rénovation. Ces bases conceptuelles, bien que non explicitement citées, se dégagent clairement des textes.

La première approche met en avant le développement des compétences,

tant chez les étudiants que chez les enseignants, reflétant ainsi une adhésion aux réformes éducatives contemporaines (Roegiers, 2010, p.25). La seconde, centrée sur le socio-constructivisme, souligne une construction active des connaissances par les apprenants à travers des méthodes pédagogiques innovantes, redéfinissant le rôle de l'enseignant comme accompagnateur plutôt que transmetteur de savoir (Vygotsky, 1978, p.84).

La question de l'employabilité, avec son accent sur l'alignement entre formation et emploi ainsi que sur le développement des compétences dites « soft skills » se manifeste de manière prépondérante, en phase avec les attentes du marché du travail (OCDE, 2016, p.35).

La quatrième approche, sous-tendant une logique de construction des formations basée sur des objectifs d'apprentissage clairs, des compétences définies, et une articulation en unités capitalisables, démontre une approche programmatique et structurée (De Ketele, 2010, p.112).

Le schéma directeur et les axes stratégiques expriment une volonté manifeste de piloter le changement de manière organisée, dénotant une vision stratégique pour l'avenir de l'enseignement supérieur (Séguin, Hafsi et Demers, 2008, p.18). Les démarches d'évaluation, d'accréditation, et de labellisation inscrites dans les documents s'inscrivent dans le mouvement global de recherche de qualité dans l'enseignement supérieur, soulignant l'importance de l'assurance qualité (Martin & Stella, 2007, p. 203).

Enfin, la prise en compte des attentes des étudiants, de la société, et la recherche d'une attractivité internationale traduisent une orientation « servicielle », mettant en avant une approche centrée sur le client (Sporn, 2003, p.23).

### **IX-Analyse croisée des deux démarches**

La lecture croisée du schéma directeur du numérique et du guide des assises nationales sur l'enseignement supérieur révèle un objectif partagé celui de l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur en Algérie. Alors que le schéma directeur met particulièrement l'accent sur la numérisation des infrastructures, des services, et des pratiques pédagogiques, le guide des assises adopte une approche plus globale, englobant des dimensions telles que la gouvernance, l'employabilité des diplômés, et l'innovation.

Des convergences significatives émergent sur plusieurs thèmes, notamment la formation des enseignants au numérique (Axe 1 du schéma) et l'amélioration des programmes et de la pédagogie (Axe 2), ainsi que la

responsabilité sociale de l'université (Atelier 9 du guide). Le schéma directeur met en avant l'accompagnement des étudiants par le numérique (Axe 3), une préoccupation partagée par le guide qui aborde également la réussite des étudiants (Atelier 1).

La recherche occupe une place centrale dans les deux documents, traitant de la valorisation et de la visibilité (Axe 4 du schéma) d'une part, et de la structuration et du financement (Atelier 3 du guide) d'autre part. Un intérêt commun se manifeste également pour le développement de l'innovation et de l'entrepreneuriat chez les étudiants, reflété dans l'Axe 3 du schéma et l'Atelier 2 du guide.

Le schéma directeur prévoit un axe dédié à l'administration (Axe 6), rejoignant ainsi les préoccupations de gouvernance abordées dans le guide (Atelier 5). En résumé, ces deux feuilles de route convergent sur de nombreux aspects pour la modernisation de l'enseignement supérieur algérien.

### **V-Synergies et complémentarités des deux initiatives**

La superposition des deux documents favorise une démarche équilibrée et allie l'efficacité opérationnelle du SDN à la vision inclusive et participative promue par le guide des Assises nationales (combinaison d'une orientation top-down efficace et vision bottom-up collaborative). Le SDN garantit la mise en œuvre pragmatique et ciblée des chantiers numériques. Le guide des Assises assure l'adhésion des acteurs et une perspective élargie, prenant en compte tous les aspects de la modernisation de l'enseignement supérieur. Ainsi, cette complémentarité renforce la viabilité et la pertinence des réformes entreprises pour l'avenir de l'enseignement supérieur en Algérie.

Si le SDN se concentre sur les orientations clés, les programmes spécifiques, et les projets concrets pour numériser les infrastructures, les services, et les pratiques pédagogiques universitaires, nous avons remarqué que le guide des Assises nationales offre une perspective plus large élaborée dans le cadre de consultations nationales.

Le SDN établit un cadre directeur en identifiant des priorités claires, en alignant les objectifs stratégiques et en mobilisant les ressources nécessaires. Il se positionne comme le pilier opérationnel de la transition numérique, visant à moderniser l'ensemble du secteur de l'enseignement supérieur.

D'un autre côté, le guide des Assises nationales émerge d'un processus de consultation impliquant diverses parties prenantes. Il joue un rôle fondamental en consolidant une vision commune de la modernisation

de l'enseignement supérieur en Algérie. En intégrant les résultats de ces consultations, il apporte une perspective holistique, prenant en compte les éléments précédemment cités tels que la gouvernance, l'employabilité des diplômés, l'innovation, et d'autres aspects clés.

La synergie entre le SDN et le guide des Assises nationales permet non seulement une mise en œuvre plus cohérente des initiatives numériques, mais aussi une modernisation globale et intégrée du système d'enseignement supérieur.

## **VI-Analyse Stratégique pour la modernisation de l'enseignement supérieur en Algérie : application de l'analyse SWOT et de l'AFOM**

### **VI-1 Présentation de la démarche**

Soumettre le Schéma Directeur du Numérique et les Assises Nationales sur l'Enseignement Supérieur et sa Modernisation en Algérie à l'analyse SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) ou AFOM (Analyse des Forces, Opportunités, Menaces) constitue une démarche stratégique essentielle pour évaluer et anticiper les dynamiques qui influenceront la réussite de la modernisation du secteur.

Cette analyse garantit une perspective holistique en identifiant les forces internes, les faiblesses, les opportunités externes, et les menaces potentielles liées à la mise en œuvre des orientations définies dans ces documents.

Du côté *des forces*, cette démarche permettra d'identifier les atouts et les avantages concurrentiels que le Schéma Directeur du Numérique et les Assises Nationales apportent à l'enseignement supérieur algérien. Cela inclut la clarification des points forts, tels que les programmes spécifiques de numérisation, les recommandations issues des consultations nationales, et la vision stratégique détaillée, qui peuvent constituer des bases solides pour le développement futur.

*Les faiblesses*, quant à elles, seront scrutées avec attention pour comprendre les obstacles potentiels à la mise en œuvre. Cela peut englober des aspects comme des lacunes dans la formation au numérique, des contraintes budgétaires, ou des défis liés à la gouvernance universitaire. Une prise de conscience de ces faiblesses permettra de mettre en place des stratégies d'atténuation et de renforcement.

L'analyse des *opportunités* externes éclairera sur les avenues non

exploitées pour renforcer la modernisation de l'enseignement supérieur en Algérie. Ces opportunités peuvent inclure des partenariats stratégiques, des financements externes, ou l'adoption de meilleures pratiques internationales.

Enfin, l'examen des *menaces* potentielles, telles que les contraintes politiques, économiques, ou technologiques, aidera à élaborer des stratégies de gestion des risques et à anticiper les défis éventuels.

## VI-2 L'objectif de l'application de la démarche

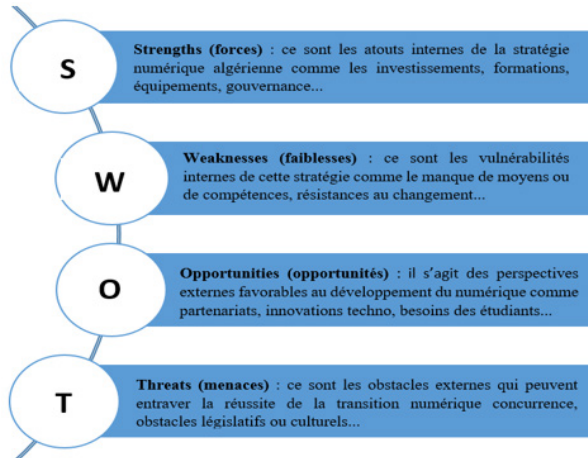


Figure 2 : Présentation de l'analyse SWOT

L'objectif de l'analyse SWOT ou AFOM que nous opérons sur les deux documents permettra aux décideurs et aux parties prenantes de disposer d'une compréhension approfondie des éléments internes et externes qui influenceront la mise en œuvre des orientations définies dans ces documents clés. Cela constitue un outil essentiel pour prendre des décisions éclairées, maximiser les opportunités, atténuer les risques, et renforcer la pérennité et la réussite du processus de modernisation de l'enseignement supérieur en Algérie.

## VI-3 Analyse SWOT du Schéma directeur du numérique

L'analyse SWOT met en lumière la robustesse du Schéma Directeur du Numérique, soulignant ses forces visionnaires et ses programmes de numérisation. Cependant, elle souligne également la nécessité de surmonter les défis liés à la mise en œuvre et de maximiser les opportunités d'innovation et de partenariat tout en atténuant les risques potentiels associés à la résistance au changement et à la dépendance technologique.

Le résultat de l'analyse SWOT du Schéma Directeur du Numérique dans l'Enseignement Supérieur Algérien est ainsi résumé :

<b>Forces (S)</b>	
<b>S</b>	1-Vision Stratégique Éclairée : Le Schéma Directeur offre une vision claire et détaillée de la numérisation de l'enseignement supérieur en Algérie, établissant une base solide pour les initiatives futures.
	2-Programmes de Numérisation : La mise en place d'une gouvernance à trois niveaux (national, régional, local) témoigne d'une approche exhaustive avec une identification précise des axes stratégiques et des programmes à mettre en œuvre avec une volonté politique de numériser le secteur à tous les échelons.
	3-Formation des Enseignants : L'axe 1 du schéma met l'accent sur la formation des enseignants au numérique, renforçant ainsi les compétences nécessaires à une transition réussie.
<b>Faiblesses (W)</b>	
<b>W</b>	1-Défis de Mise en Œuvre : La complexité de la mise en œuvre de 102 projets à différents niveaux (national, régional, local) pourrait présenter des défis logistiques et organisationnels.
	2-Ressources Limitées : La réalisation ambitieuse des projets pourrait être entravée par des ressources financières et humaines limitées, nécessitant une gestion efficace des moyens.
<b>Opportunités (O)</b>	
<b>O</b>	1-Partenariats Internationaux : La numérisation offre une opportunité de renforcer les partenariats avec des institutions internationales, favorisant l'échange de bonnes pratiques et l'accès à des ressources supplémentaires.
	2-Innovation Pédagogique : L'intégration du numérique ouvre la voie à des méthodes d'enseignement innovantes, offrant des opportunités d'amélioration de la qualité et de la pertinence des programmes.
<b>Menaces (T)</b>	
<b>T</b>	1-Résistance au Changement : La résistance potentielle au changement, en particulier parmi le personnel académique, peut constituer une menace pour la mise en œuvre réussie du schéma.
	2-Dépendance Technologique : La dépendance accrue aux technologies numériques expose le système à des risques tels que les pannes techniques, nécessitant des plans de contingence robustes.

#### **VI-4 Commentaire des résultats**

Cette analyse SWOT du Schéma Directeur du Numérique dans l'Enseignement Supérieur Algérien montre la perspective équilibrée des forces, faiblesses, opportunités et menaces associées à cette initiative majeure. :

La vision stratégique éclairée est une force fondamentale, qui offre une orientation claire pour la numérisation de l'enseignement supérieur. Elle crée un cadre solide pour guider les actions futures et mobiliser les parties prenantes vers des objectifs communs.

Les programmes de numérisation, avec 102 projets à différents niveaux, reflètent une approche exhaustive et une ambition étendue, démontrant l'engagement envers une transformation significative à tous les

échelons du système éducatif.

La focalisation sur la formation des enseignants au numérique est une stratégie judicieuse, renforçant les compétences nécessaires pour une transition réussie vers les pratiques éducatives numériques.

Les défis potentiels liés à la mise en œuvre de 102 projets à différents niveaux soulignent la complexité logistique et organisationnelle qui pourrait entraver la réalisation complète des objectifs.

Les ressources financières et humaines limitées pourraient représenter une faiblesse, exigeant une gestion rigoureuse pour maximiser l'efficacité des moyens disponibles.

Les partenariats internationaux offrent une opportunité stratégique de renforcer la coopération avec des institutions mondiales, favorisant l'échange de connaissances et de ressources pour enrichir la mise en œuvre du schéma.

L'innovation pédagogique constitue une opportunité majeure, la numérisation permettant des approches éducatives novatrices qui peuvent améliorer la qualité et la pertinence des programmes.

La résistance potentielle au changement, en particulier parmi le personnel académique, émerge comme une menace significative qui pourrait entraver la mise en œuvre réussie du schéma. Il souligne la nécessité d'une stratégie de gestion du changement efficace.

La dépendance technologique accélérée expose le système à des risques tels que les pannes techniques. Il met en évidence la nécessité de développer des plans de contingence robustes pour minimiser les interruptions potentielles.

## **VI-5 Analyse SWOT du guide des Assises Nationales sur l'enseignement supérieur et sa modernisation**

L'analyse SWOT du Guide des Assises Nationales sur l'Enseignement Supérieur et sa modernisation met l'accent sur la vision partagée et l'approche holistique qu'il offre. Cependant, pour maximiser son impact, il devra surmonter les défis logistiques, gérer efficacement la résistance au changement, et tirer parti des opportunités de partenariat pour assurer une modernisation complète et durable de l'enseignement supérieur en Algérie.

<b>Forces (S)</b>	
<b>S</b>	1-Vision Partagée : le guide présente une vision commune élaborée au cours de consultations nationales, renforçant la légitimité et l'adhésion à la modernisation de l'enseignement supérieur en Algérie.
	2-Approche Holistique : en abordant des dimensions variées telles que la gouvernance, l'employabilité, et l'innovation, le guide adopte une approche globale qui prend en compte la diversité des enjeux du secteur.
	3-Ateliers Thématiques : la proposition de neuf ateliers thématiques démontre une volonté de concertation avec les parties prenantes, facilitant la construction d'un consensus et l'émergence de solutions collaboratives.
<b>Faiblesses (W)</b>	
<b>W</b>	1-Défis de Mise en Œuvre : la mise en œuvre des propositions formulées lors des consultations nationales pourrait se heurter à des défis logistiques et organisationnels, nécessitant une planification et une coordination efficaces.
	2-Complexité des Thèmes : la diversité des dimensions abordées dans le guide peut compliquer la mise en œuvre cohérente des propositions, exigeant une attention particulière à l'harmonisation des actions.
<b>Opportunités (O)</b>	
<b>O</b>	1-Renforcement des Partenariats : le processus des Assises Nationales offre une opportunité de renforcer les partenariats avec des acteurs nationaux et internationaux, créant un environnement propice à l'échange de bonnes pratiques.
	2-Modernisation Multidimensionnelle : l'approche globale du guide offre l'opportunité de moderniser l'enseignement supérieur de manière holistique, intégrant les différentes facettes pour une transformation complète.
<b>Menaces (T)</b>	
<b>T</b>	1-Résistance au Changement : la résistance au changement, notamment dans des aspects tels que la gouvernance, peut représenter une menace pour la mise en œuvre réussie des propositions formulées lors des Assises Nationales.
	2-Contraintes Financières : la réalisation des propositions pourrait être entravée par des contraintes financières, nécessitant une gestion prudente des ressources disponibles.

## VI-6 Commentaire des résultats

Les forces identifiées dans le cadre des Assises Nationales pour la modernisation de l'enseignement supérieur en Algérie présentent un ensemble de points positifs. La « Vision Partagée » souligne l'importance d'une vision commune, élaborée à travers des consultations nationales, ce qui renforce la légitimité et l'adhésion à la modernisation. Cela suggère un processus inclusif qui prend en compte les diverses perspectives.

L'« approche holistique » est également une force notable, car elle aborde plusieurs dimensions telles que la gouvernance, l'employabilité et l'innovation. Cela indique une compréhension approfondie des enjeux variés du secteur de l'enseignement supérieur.

Les « ateliers thématiques » sont une autre force, montrant une volonté de consultation et de collaboration avec les parties prenantes. La construction d'un consensus et l'émergence de solutions collaboratives sont des éléments clés pour une mise en œuvre réussie. Cependant, les faiblesses identifiées soulèvent des préoccupations. Les « défis de mise en œuvre » suggèrent que

la logistique et l'organisation pourraient représenter des obstacles potentiels. Une planification et une coordination efficaces seront déterminantes pour surmonter ces défis.

La « complexité des thèmes » souligne la nécessité d'une attention particulière à l'harmonisation des actions, compte tenu de la diversité des dimensions abordées. Cela souligne l'importance d'une approche intégrée et cohérente.

En ce qui concerne les opportunités, le « Renforcement des Partenariats » constitue un avantage majeur. Les Assises Nationales offrent une plateforme pour renforcer les collaborations avec des acteurs nationaux et internationaux, favorisant l'échange de bonnes pratiques.

L'« opportunité de modernisation multidimensionnelle » met en évidence la possibilité de moderniser l'enseignement supérieur de manière holistique, intégrant les différentes facettes pour une transformation complète.

Quant aux menaces, la « résistance au changement » peut représenter un défi, en particulier dans des domaines sensibles tels que la gouvernance. Une gestion efficace du processus de changement sera fondamentale pour surmonter cette menace.

Les « contraintes financières » soulignent la nécessité d'une gestion prudente des ressources pour assurer la mise en œuvre réussie des propositions formulées lors des Assises Nationales. Une planification financière solide sera décisive pour surmonter cette menace potentielle

## **VI-7 Indicateurs de suivi communs : Etude comparative**

Le tableau infra (Tab 1) résume les principaux résultats de l'analyse SWOT comparative entre le Schéma Directeur du Numérique (SDN) et le Guide des Assises Nationales (GAN) pour la modernisation de l'enseignement supérieur en Algérie

Quelques solutions qui pourraient être proposées pour tirer le meilleur parti de cette analyse SWOT comparative du Schéma Directeur du Numérique (SDN) et du Guide des Assises Nationales (GAN) :

- Mettre en place un comité de pilotage commun pour assurer une coordination étroite entre les deux initiatives et une mise en œuvre cohérente.
- Élaborer une matrice de complémentarité entre les programmes

de numérisation du SDN et les thèmes du GAN pour identifier les synergies et les renforcer.

Voici un modèle (Tab 2) :

Analyse SWOT comparative	SDN	GAN
<b>Forces</b>	Vision stratégique	Vision partagée
	Programmes concrets	Approche holistique
	Formation des enseignants	Concertation des parties prenantes
<b>Faiblesses</b>	Défis de mise en œuvre	Défis de mise en œuvre
	Ressources limitées	Complexité des thèmes
<b>Opportunités</b>	Innovation pédagogique	Modernisation globale du secteur
	Partenariats renforcés	Partenariats renforcés
<b>Menaces</b>	Résistance au changement	Résistance au changement
	Dépendance technologique	Contraintes financières

Tab 1 : Analyse SWOT Comparative entre SDN et GAN

Programmes SDN	Thèmes GAN correspondants	Synergies à développer
Équipement numérique des établissements	Gouvernance et financement	Optimiser les budgets alloués pour un équipement de qualité
Formation des enseignants au numérique	Corps enseignants	Intégrer les compétences numériques dans les plans de formation continue
Développement de MOOC	Pédagogie et vie étudiante	Accroître l'utilisation des MOOC dans les cursus en présentiel
Ouverture de campus numériques	Employabilité des diplômés	Proposer des formations en ligne certifiantes en adéquation avec les besoins du marché du travail

Tab 2 : Matrice de complémentarité entre SDN et GAN

Le principe d'une matrice de complémentarité entre deux initiatives stratégiques comme le Schéma Directeur du Numérique (SDN) et le Guide des Assises Nationales (GAN) consiste à mettre en regard de façon systématique les différents volets et composantes de chaque initiative, par exemple, les programmes du SDN et les thèmes du GAN. Il s'agit ensuite d'identifier, pour chaque programme du SDN, à quel(s) thème(s) du GAN il se rattache et est complémentaire, et vice versa pour chaque thème du GAN en déterminant avec quels programmes du SDN il présente des liens.

Une analyse plus approfondie des synergies et interdépendances entre les deux initiatives est ensuite nécessaire. Les résultats de cette analyse permettent de déduire des recommandations sur la manière de renforcer ces complémentarités dans la mise en œuvre opérationnelle. L'objectif ultime est

de faire ressortir les corrélations qui n'étaient pas forcément évidentes au premier abord entre des initiatives pouvant sembler distinctes.

Ce processus permet de développer une vision intégrée et systémique, d'identifier tous les effets de levier transversaux, et in fine, de déployer les actions de façon optimisée et harmonisée. La matrice devient ainsi un outil pratique de pilotage stratégique, contribuant à la cohérence et à l'efficacité des réformes.

- Développer des partenariats stratégiques avec des acteurs nationaux et internationaux clés, en s'appuyant sur les opportunités ouvertes par les deux démarches.
- Concevoir un plan de communication et de gestion du changement intégré pour favoriser l'appropriation des réformes par toutes les parties prenantes.
- Mettre en place des programmes de formation mixte pour les enseignants, alliant compétences numériques (SDN) et nouvelles pédagogies (GAN).
- Rechercher des financements additionnels auprès d'institutions nationales et internationales pour soutenir la mise en œuvre des initiatives.
- Définir des indicateurs de suivi communs entre le SDN et le GAN pour évaluer l'avancement et l'impact des actions engagées. Quelques indicateurs de suivi potentiels sont résumés dans ce tableau (Tab 3) :

Indicateurs de Suivi	Initiatives Concernées	Méthodes de Mesure
<b>Pourcentage d'établissements d'enseignement supérieur équipés en matériel informatique et connexion internet de qualité</b>	SDN	Enquêtes et audits institutionnels
<b>Part des enseignants ayant suivi une formation aux compétences numériques et pédagogiques</b>	SDN/GAN	Suivi des programmes de formation et enquêtes auprès du personnel enseignant
<b>Nombre de cursus universitaires proposant une partie des enseignements à distance ou en ligne</b>	SDN	Analyse des programmes académiques et rapports institutionnels
<b>Taux d'étudiants utilisant les ressources et outils pédagogiques numériques</b>	SDN	Suivi de l'utilisation des plateformes numériques d'apprentissage
<b>Evolution du nombre de partenariats avec des institutions étrangères</b>	GAN	Analyse des accords et rapports de collaborations internationales
<b>Proportion d'enseignants-chercheurs engagés dans des projets de recherche internationaux</b>	GAN	Suivi des projets de recherche et collaborations internationales
<b>Taux d'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur à 6 mois et 12 mois</b>	GAN	Enquêtes auprès des diplômés et suivi des taux d'emploi

Tab 3 : Indicateurs de suivi communs entre SDN et GAN

- Capitaliser sur l'innovation numérique du SDN pour enrichir la modernisation globale promue par le GAN.

<b>Domaine</b>	<b>Indicateurs SDN</b>	<b>Indicateurs GAN</b>
<b>Équipements numériques</b>	% d'établissements équipés en matériel informatique	% d'établissements avec connexion internet haut débit
<b>Compétences numériques</b>	% d'enseignants formés au numérique	% d'enseignants utilisant le numérique dans leur pédagogie
<b>Production de ressources numériques</b>	Nombre de MOOC produits	% de cursus proposant des ressources numériques
<b>Coopération internationale</b>	Nombre de partenariats avec des institutions étrangères	Nombre de participants à des MOOC internationaux
<b>Insertion professionnelle</b>	Taux d'insertion à 6 mois des diplômés	% de diplômés certifiés en compétences numériques

Tab 4 : tableaux de bord intégrés pour le suivi conjoint du Schéma Directeur du Numérique (SDN) et du Guide des Assises Nationales (GAN)

## Conclusion

Afin de construire une vision intégrée et systémique entre deux initiatives majeures telles que le Schéma Directeur du Numérique (SDN) et le Guide des Assises Nationales sur l'enseignement supérieur (GAN), et de dégager des effets de levier transversaux, il est impératif d'adopter une approche globale et holistique. Cette approche devrait tenir compte de l'ensemble des dimensions impliquées, qu'elles soient sociales, économiques, technologiques, politiques, ou environnementales, pour garantir une cohérence d'ensemble.

Il est essentiel de réaliser une cartographie exhaustive de tous les acteurs concernés, de leurs interactions et de leurs intérêts respectifs. Cela permettrait d'établir une coordination efficiente, favorisant ainsi la mise en œuvre harmonieuse des initiatives. Une analyse approfondie des interfaces et des complémentarités potentielles entre les différentes composantes des deux initiatives est également nécessaire pour optimiser leur alignement.

L'identification d'objectifs convergents ou interdépendants entre les deux démarches constitue un autre volet important de cette démarche intégrée. Cela permettrait de maximiser les synergies tout en évitant les conflits potentiels. De plus, il convient de rechercher activement les effets de levier et les dynamiques vertueuses, en explorant, par exemple, comment la numérisation peut renforcer l'employabilité des diplômés.

Dans cette perspective, une démarche collaborative et transversale s'avère nécessaire. La création de groupes de travail mixtes impliquant des acteurs des deux initiatives favoriserait un échange fructueux d'idées et d'expertises. Des points réguliers d'échange, et d'analyse croisée des progrès sont à prévoir pour maintenir une coordination fluide.

La mise en place d'instances de pilotage intégrant les parties prenantes des deux initiatives est également recommandée. Cela favoriserait une gouvernance concertée, alignée sur les objectifs communs des deux initiatives. Définir des indicateurs et des tableaux de bord intégrant des données du SDN et du GAN permettrait d'évaluer de manière cohérente les progrès réalisés.

Enfin, la diffusion à grande échelle des bonnes pratiques de synergies serait essentielle. Cela contribuerait à reproduire les réussites à un niveau plus vaste, optimisant ainsi l'impact global de l'intégration entre le Schéma Directeur du Numérique et le Guide des Assises Nationales sur l'enseignement supérieur. Cette approche systémique et participative se révèle essentielle pour maximiser les complémentarités et déployer des actions cohérentes et impactantes.

## **Bibliographie**

DE KETELE, Jean-Marc, La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. Revue française de pédagogie, (172), 5-13, Lyon : INRP, 2010.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Schéma Directeur du Numérique pour l'enseignement supérieur en Algérie, Alger : MESRS, 2022.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Guide des Assises Nationales sur l'Enseignement Supérieur et sa Modernisation en Algérie, Alger : MESRS, 2023.

MARTIN, Marcel & STELLA, André, Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur, Paris : Les options. IPE-UNESCO, 2007. En ligne [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152045\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152045_fre). (Consulté en 2023)

OCDE, Compétences au service du progrès social : Le pouvoir des compétences socio-émotionnelles et de la culture, Paris : OCDE, 2016. En ligne <https://www.oecd.org/fr/education/les-competences-au-service-du-progres-social-9789264256491-fr.htm>. (Consulté en 2023)

ROEGIERS, Xavier, La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés, Bruxelles : De Boeck, 2010.

SEGUIN, François, HAFSI, Taïeb et DEMERS, Claude, Le management stratégique : De l'analyse à l'action, Montréal : Éditions Transcontinental, 2008.

SPORN, Barbara, Convergence or divergence in international higher education policy: Lessons from Europe. Forum for the Future of Higher Education, 31-44, 2003.

TARDIF, Jean, L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement, Montréal : Chenelière Éducation, 2006.

UNESCO, Repenser l'éducation - Vers un bien commun mondial?, Paris : UNESCO, 2015. En ligne <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232696>. (Consulté en 2023)

VYGOTSKY, Lev Semenovich, Mind in society: The development of higher psychological processes, Cambridge Massachussets:Harvard University Press, 1978.

# Estudio sobre la adquisición de gramática de la lengua extranjera y su problemática en el aula

Dr. Zuhair Ahmed Saleh  
د. زهير أحمد صالح

Dr. Zuhair Ahmed Saleh, Iraq / University of Anbar, E- mail: dr.zuhair-saleh@uoanbar.edu.iq

## Resumen:

Si repasamos la historia de la metodología del español como lengua extranjera en los últimos periodos, podemos mostrar que la gramática ha recibido unos tratamientos muy diferentes, y sin que hayamos encontrado todavía una respuesta adecuada a la problemática que plantea. En este trabajo tratamos de presentar algunas ideas sobre la adquisición de gramática dentro de la competencia lingüística, y a la luz de las últimas investigaciones realizadas en el marco de la teoría de la adquisición y de la teoría lingüística, con el objeto de comprender mejor los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición de la gramática y para distinguir algunas posibles problemáticas para su tratamiento en el aula de español como lengua extranjera.

**Palabras clave:** Adquisición, Gramática, Problemática, Metodología, español.

## دراسة حول اكتساب قواعد النحو للغة الاجنبية واشكالياتها داخل الصف الدراسي

فيما لو قمنا بمراجعة تاريخية لمنهجية اللغة الاسبانية كلغة اجنبية في الفترة الاخيرة، يمكن التأكيد بأن قواعد النحو في هذه اللغة قد مرت بإشكاليات ومراحل ادراك وفهم ذات مستويات مختلفة، دون ايجاد حلول مناسبة لهذه الاشكاليات الى وقتنا الحاضر. وفي هذه الدراسة سنحاول ايجاد افكار وحلول حول عملية اكتساب قواعد النحو ضمن الكفاءة اللغوية، وفي ظل البحوث الاخيرة المنجزة ضمن الاطر النظري لعملية الاستيعاب والنظرية اللغوية، من اجل فهم افضل لمراحل الادراك والمعرفة التي تخضع لعملية اكتساب واستيعاب قواعد النحو وتشخيص بعض الاشكاليات من اجل معالجتها داخل الصف الدراسي الخاص باللغة الاسبانية كلغة اجنبية

**كلمات مفتاحية:** الاكتساب، قواعد النحو، الاشكالية، علم المنهج، اللغة الاسبانية.

## **Study on the acquisition of foreign language grammar and its problems in the classroom**

If we review the history of the methodology of Spanish as a foreign language in recent periods, we can notice that grammar has received very different treatments, without having yet found an adequate response to the problems it poses. In this work we try to present some ideas about the acquisition of grammar within linguistic competence, and in the light of the latest research carried out within the framework of acquisition theory and linguistic theory, in order to better understand the processes cognitive aspects that underlie the acquisition of grammar and to distinguish some possible problems for their treatment in the classroom of Spanish as a foreign language.

**Keywords:** Acquisition, Grammar, Problems, Methodology, Spanish.

### **1. Introducción:**

Comenzaremos por aclarar algunos conceptos previos para delimitar el campo del estudio, esto es, qué comprendemos por “adquisición” y a qué se llama gramática. El término “adquisición” no se ha armonizado con el aprendizaje, especialmente, desde la enunciación del Modelo del Monitor de (Krashen, 1977). Naturalmente se usa “adquisición” para aludir a los procesos no conscientes, intuitivos y automáticos, que suceden, en especial, cuando la comprensión de la lengua se adquiere en un ambiente natural. Por el contrario, “aprendizaje” se hace referencia a los procesos conscientes, reflexivos y controlados que sostienen el conocimiento que se produce a partir del vínculo reflexivo con los detalles de la LO, en contextos establecidos o formales. Esta distinción, evidentemente clarificadora, no lo es tanto, en la manera en que somos incapaces de delimitar cómo, cuándo y por qué se construye un proceso consciente o subconsciente. Sin embargo, intuitivamente, una expresión “suena bien / mal” a los estudiantes, sin saber muy bien por qué, mientras que, otras veces, son capaces de explicar mediante “una regla de la corrección” o “la agramaticalidad” de una oración. La dicotomía “adquisición – aprendizaje” acaban de los procesos cognitivos distintos subyacentes a estas dos actitudes.

Ahora bien, adquirir una lengua, sea “L1” o “L2”, supone la producción de un sistema cognitivo mental, que llamamos Lengua “L1 (interiorizada) y L2 (exteriorizada)” y para distinguir entre L1 y L2 en gran manera, es algo complejo y abstracto, y que entiende, al menos, un conocimiento pragmático, léxico-semántico, gramatical y fonológico, por lo tanto de un procesador que permite entender y expresar los grupos de signos lingüísticos. En este estudio

trataremos solamente “la adquisición” de la competencia gramatical. El asunto de cómo se puede adquirir la gramática de una lengua, hay que ver por una parte con las características de los detalles a los que el estudiante está expresado lengua meta (LM), considerados “insuficientes” para producir un sistema lingüístico complejo y abstracto, sólo por el simple vínculo con el aductor; por otra, con la dificultad del proceso de adquisición de la lengua, desde la situación inicial hasta alcanzar el estado terminal de la gramática adulta, o en el caso de la lengua extranjera, de la gramática para los hablantes nativos. Los dos aspectos principales se conocen, entonces, como el “problema lógico” y el “problema del desarrollo” de la adquisición. El problema lógico se basa en explicar la evidente facilidad, rapidez y regularidad de la adquisición, ante unos datos insuficientes y poco determinados: por ejemplo, cómo entendemos en la oración (a) “María” y “ella” pueden ser “correferentes” (se refieren a la misma persona), mientras que en (b) no lo son, dado que la información que el niño requiere no está disponible en los detalles que escucha:

(a) “María dice que ella tiene hambre”

(b) “Ella dice que María tiene hambre”.

Como resolución a este problema, la teoría lingüística ha sugerido la existencia de una “gramática universal” (GU) innata, un sistema de conocimiento determinado para el lenguaje en la mente / cerebro del niño, que dirige e impone el proceso de adquisición. La gramática que indica el conocimiento lingüístico inconsciente es un “constructo” mental, psicológico, y subyace al procedimiento y al lenguaje. Se puede presentar metafóricamente como “órgano mental” constituido por inicios universales y parámetros no determinados, de manera que el contacto con las informaciones de la lengua a la que está expresado permitiría al niño elegir el valor apropiado de los parámetros para su lengua propia. La tarea de los que estudian una lengua extranjera se concuerda, en este sentido, con la tarea del niño que aprende la lengua materna. Si las informaciones del aductor a los que está expresado el que estudia una L2 de igual modo están subdeterminados, y él tiene que construir un sistema que analizará esas informaciones e ideará la gramática de su interlengua, entonces es probable que la GU además juegue un papel, es decir, que los “fundamentos lingüísticos innatos” medien en la adquisición de L2. Sin embargo el problema o la dificultad de la adquisición de la gramática de L2 es distinto al de L1 en partes importantes que debe tener en cuenta: la edad; el grado de éxito final; la importancia de la erudición y de la corrección; y el papel de los elementos afectivos entre otros. El punto de partida, el estado anterior a la adquisición de L2 muestra también una diferencia fundamental:

el aprendiente adulto ya tiene el conocimiento de una lengua, su LM, y tiene, también, un excelente sistema para resolver problemas generales y abstractos, no en camino de desarrollo como en la cuestión del niño, sino que, en el adulto, ya está absolutamente desarrollado su sistema cognitivo. Si los que estudian una L2 internalizan e idean en su interlengua una gramática que es más allá de las informaciones del aductor de esa L2 en unos aspectos relevantes, podría ser que extrañan de su gramática de la L1, más que la GU, la que les permitiera comprender ese conocimiento.

Si el procedimiento de adquisición del español como L2 se realiza a cabo en ambientes institucionales y formales, es inevitable construir una gramática pedagógica que explique de forma explícita los rasgos del sistema gramatical que el aprendiente nativo conoce de forma implícita.

## **2. Adquisición de Gramática e Instrucciones de L2:**

La idea de que existe una (Gramática Universal) de las lenguas humanas se origina en la visión de (Chomsky, 1968) citado en (Celce, 2001) sobre la adquisición de la primera lengua (L1). Celce (2001) supone que todos los niños aprenden el idioma en un momento de su desarrollo mental en el que experimentan dificultades para captar otros tipos de conocimiento más o menos complejos que el idioma. Aun los niños con menos capacidad intelectual lograron adquirir el lenguaje que escuchaban a su alrededor. La información del idioma que madure a los hablantes no podrían haber aprendido del idioma que escuchan a su alrededor se denomina el “problema lógico de la adquisición del lenguaje”. Holmes (1992) por su parte, argumenta que la teoría del monitor desarrollada por Krashen en la década de 1970, comparte algunas expectativas aproximadas de la “Gramática Universal”, pero su campo es específicamente la adquisición de un segundo idioma. Según la “Gramática Universal”, el resultado es que los seres humanos adquieren L1 sin instrucción o retroalimentación sobre el error. La teoría se presentó en términos de cinco hipótesis. La hipótesis fundamental de la Teoría del Monitor es que existe una diferencia entre ‘adquisición’ y ‘aprendizaje’. Se supone que la adquisición ocurre de manera similar a la adquisición de L1, es decir, con el enfoque del alumno en comunicar mensajes y significados; el aprendizaje se describe como un proceso consciente, en el que la atención del alumno se dirige a las reglas y formas del lenguaje. Brown (2014) sugiere que la discusión sobre la edad y la adquisición del lenguaje inevitablemente considera la cuestión de si hay un período de crítico llamado “período sensible” para la adquisición del lenguaje: un período de la vida biológicamente determinado en el que el lenguaje es cada vez más difícil de adquirir. El argumento clásico es que un

punto crítico para la adquisición de un segundo idioma ocurre alrededor de la adolescencia, más allá de la cual las personas parecen ser relativamente incapaces de adquirir un segundo idioma. Esto ha llevado a algunos a suponer, incorrectamente, que a la edad de doce o trece años, significativamente es menos capaz de aprender un segundo idioma con éxito. Tal suposición debe verse a la luz de qué se significa para tener el “éxito” en el aprendizaje de un segundo idioma.

Enseñar idiomas es uno de los oficios más antiguos de la historia. A través de esto a lo largo de la historia se han desarrollado formas de enseñar el idioma y se han creado nuevos métodos. Algunos ejemplos de estas formas son: Método de traducción de gramática, Método directo, Método audio-lingual y Método de enseñanza comunicativa, que se utilizaron en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas (Freeman & Anderson, 2014) y son de la siguiente manera:

1- Método de traducción de gramática: este método enfatiza la enseñanza de la gramática del segundo idioma, su principal técnica es la traducción desde y hacia idiomas de destino.

2- El método Directo: es un cambio radical del Método de traducción de gramática por el uso del idioma de destino como medio de instrucción y comunicación en la lengua dentro del aula, y por la evitación del uso de la primera lengua y de la traducción como técnica.

3-El método audio-lingual fue el primero en afirmar abiertamente que se derivaba de la lingüística y la psicología. El método audio lingüístico refleja la lingüística descriptiva, estructural y contrastiva de los años cincuenta y sesenta. Su base psicológica es el conductismo, que interpreta el aprendizaje del lenguaje en términos de estimulación y respuesta, condicionamiento operante y refuerzo con énfasis en el aprendizaje exitoso sin errores.

4- Método de enseñanza comunicativa: este método pretende hacer competencia comunicativa como un objetivo de la enseñanza de idiomas; desarrolla procedimientos para enseñar las cuatro habilidades que mejoran la interdependencia del lenguaje y la comunicación; y fomentar actividades que incluyan comunicación real y llevar a cabo tareas significativas.

Según Mondoh (2000) el uso significativo del lenguaje para el alumno apoya el proceso de aprendizaje. Se espera que los estudiantes de idiomas sean negociadores y que los profesores sean organizadores, guías, analistas, consejeros o administradores de procesos de grupo. Los métodos

de enseñanza afectan la profesión de un profesor en el sentido de que algunos estudiantes, cuando se entregan a través de un método dado, entienden algunos conceptos mejor. Los métodos de enseñanza cuando se usan apropiadamente se convierten en un variable significativa del logro estudiantil. Yule (1998) demuestra que es erróneo tratar el aprendizaje de la segunda lengua igual que otras materias. Los dos elementos más importantes en aprendizaje de la lengua son la gramática y el vocabulario. Esos dos elementos se pueden aprendidos a través de la memorización y la escritura en lugar de hablar. Mientras que la pronunciación de las palabras debe aprenderse hablando en lugar de escribir.

La adquisición de un idioma es uno de los temas centrales de la ciencia. Cada teoría de los rasgos psicológicos ha tratado de elucidarla; lo más probable es que ningún tema alternativo haya suscitado tal conflicto. Obtener un nuevo idioma es el rasgo humano por excelencia: todos los humanos tradicionales hablan, y cada vez que hablamos, revelamos algo sobre el lenguaje. Por lo tanto, los hechos de la estructura del lenguaje son fáciles de encontrar; esta información apunta a un sistema de extraordinaria calidad. Aun así, aprender un idioma principal de muchas cosas que cada alumno tendrá éxito en cuestión de unos pocos años y no es un requisito para las lecciones formales. Con el lenguaje, por lo tanto, preparándose hasta el núcleo de lo que sugiere ser humano, no sorprende que la adquisición del lenguaje por parte de los alumnos haya recibido tanta atención. Cualquier persona con puntos de vista totales sobre la mente humana quisiera indicar que los pocos pasos iniciales de los alumnos son pasos en la dirección correcta. El análisis de la adquisición del lenguaje es vital para nuestra comprensión del hombre en general y del desarrollo intelectual del niño en particular. Pinker (1997) definió el lenguaje como el principal vehículo que puede conducir al descubrimiento de los propios pensamientos. Pinker también mencionó que debido a las adaptaciones únicas del cerebro humano, se adquiere el lenguaje. Barto y Saviile-Troike (2017) aclararon que la adquisición de un segundo idioma es el estudio de un nuevo idioma por parte de un solo individuo o de un grupo que sigue su lengua materna.

Para comprender completamente la adquisición del lenguaje, debemos comprender el origen de la adquisición de segunda lengua, dicho por Larsen-Freeman (2015); en la adquisición de segunda lengua, los estudios ya han abordado cinco fases en aspectos sobre la adquisición de L2: (1) Hacer un comienzo, en el que se centró en el orden y la secuencia de adquisición; (2) Período de expansión: se habla sobre la transferencia de idiomas, la gramática universal, la pragmática de un segundo idioma y la entrada e interacción;

(3) etapa cognitiva; que abordó los estudios sobre conocimiento implícito y conocimiento explícito, teoría del aprendizaje de habilidades, conciencia y adquisición de L2, (4) El giro social; que se centró en las teorías de la socialización y la teoría sociocultural; y (5) Desarrollos recientes; que estamos hablando de la teoría de sistemas dinámicos complejos y la transdisciplinariedad. El éxito de los estudios de la adquisición de segunda lengua se encuentra en la contribución que puede hacer a disciplinas bien establecidas y al abordaje de problemas prácticos.

Ellis (2021,202) afirma que la comprensión de adquisición de un segundo idioma podría ser una síntesis completa y cuidadosa del análisis actual en la adquisición de un segundo idioma. Mientras que normalmente se supone que, para estudiantes universitarios que toman un curso introductorio en la adquisición de segunda lengua; es importante para los profesores de segunda lengua o idiomas extranjeros: vayan a crear su teoría de adquisición específica a través del examen asociado de la lengua de los estudiantes de idiomas, y también los procesos que resultan de ello. A veces resulta la convicción de que los profesores se sienten cómodos con un determinado conjunto de ideas sobre el aprendizaje de lenguas, el hecho de que no se refiera expresamente a las implicaciones de la teoría asociada al análisis de la adquisición de segunda lengua para la enseñanza lenguas extranjeras, es una descripción altamente inteligible de los problemas en la adquisición que son esenciales para comprender el método de adquisición.

## **2. 1. Instrucción de gramática tradicional:**

La gramática y su instrucción siempre han sido la manzana de la discordia en todas, y cada una de las discusiones sobre el aprendizaje de una segunda lengua/lengua extranjera (L2). Es la fuente de controversia más antigua entre académicos, profesores e incluso estudiantes: ¿Se necesita gramática en el aula de L2? ¿Qué tipo y cuánto? ¿Cómo se enseña y qué necesitan saber los instructores de idiomas? Los últimos 30 años han visto avances en metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras a través del análisis detallado de contextos comunicativos, temas, tareas y propósitos, así como descripciones escaladas de las competencias en las que nos basamos cuando nos comunicamos. Sin embargo, según Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo (2012, 15) y Grundy (2004, 121), los enfoques de la enseñanza explícita de la gramática se han mantenido prácticamente sin cambios, y tradicionalmente se ha implementado un diseño filológico en gran parte descriptivo del currículo gramatical. Por ejemplo, cuando se trata del sistema verbal español, podemos encontrar clasificaciones según:

tiempo (presente, pasado, futuro, pospretérito, presente por pasado, pasado en presente); tipo de enunciación (acciones principales, acciones de fondo, acciones recurrentes, acciones puntuales); aspecto (durativo, descriptivo, repetitivo, perfectivo); modalidad (virtual, asertivo, declarativo), etc. Este tipo de instrucción gramatical trata el lenguaje como un objeto y crea una división pedagógica entre las propiedades formales de las formas lingüísticas y su uso y función.

Los enfoques tradicionales de la gramática son entonces generalmente mecánicos, con reglas que se presentan como una propiedad del sistema lingüístico de destino, y no como resultado de la elección del hablante (Achard, 2008, 441). Una gran revisión de la literatura para la investigación de lingüística aplicada en español L2 realizada por Antón (2011, 92) señaló que los enfoques tradicionales para la enseñanza de la gramática no interactúan bien con el paradigma comunicativo de la enseñanza de idiomas y son difíciles de actuar para los instructores de idiomas, porque es difícil de encontrar el equilibrio entre el estudio formal de un sistema lingüístico y los procesos de aprendizaje activos necesarios para una interacción significativa con el idioma de destino en contextos de la vida real más allá del aula. Además, la relación entre lingüistas e instructores de idiomas no parece ser mutuamente informativa. Uno de los principales problemas en este campo es que parece haber muchos lingüistas que teorizan sobre la adquisición de una segunda lengua y cómo debería informar la enseñanza. Al mismo tiempo, una gran parte de los profesores de idiomas muestra poco o ningún interés por el desarrollo profesional y académico, sin tardarse nunca a considerar que son los primeros beneficiarios de dicha formación (Achard, 2004). Para ilustrar mejor este punto, y en palabras de Langacker, a menos que ellos mismos sean profesores de idiomas experimentados, es probable que los consejos de los lingüistas sobre la pedagogía del lenguaje no tengan más valor práctico que los consejos de los físicos teóricos sobre cómo enseñar el salto con pértiga. (2008, 7)

Larsen-Freeman (2015, 263-264) afirma que los puntos de vista resumidos anteriormente mostrando que la enseñanza de la gramática consiste principalmente en reglas que explican cómo se usan las formas lingüísticas, seguidas de una práctica controlada de ad hoc que no busca interrelacionar las diferentes secciones del currículo de la lengua. Luego señala que tanto la industria editorial del texto como la falta de interés por el desarrollo profesional por parte de los profesores de idiomas son los culpables.

## **2. 2. Gramática pedagógica. Tradicional versus cognitivo:**

Al considerar qué es la Gramática Pedagógica, se deben hacer dos preguntas: (1) Cuando los profesores enseñan gramática explícitamente, ¿están apuntando hacia las pruebas estandarizadas que los estudiantes sin duda tendrán que tomar?; y (2) ¿Nuestra instrucción está orientada a cubrir una serie de puntos en el programa de estudios con una prueba de evaluación final al final del capítulo, curso o programa? Si la respuesta a ambas preguntas es sí, lo más probable es que la gramática se enseñe en términos de qué es “correcto” e “incorrecto” en el idioma, donde las listas de reglas y los usos de las formas lingüísticas son los medios efectivos para un acabamiento. Pero hay otras posibilidades, opciones pedagógicas que apuntan a la enseñanza para usuarios competentes, capaces e independientes del idioma de destino, desde un punto de vista pedagógico, se presupone que los elementos gramaticales son portadores de significado y no meras estructuras formales que se imponen al azar a los estudiantes. (Castañeda, 2014, 59).

Como señalan Boers, De Rycker y De Knop (2010, 4), existe una necesidad real de buscar opciones de enseñanza tanto efectivas como eficientes, dado que en muchos casos de instrucción las horas de contacto con la lengua meta son limitadas. El objetivo de este artículo es defender una aproximación cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera, donde la gramática combina significado y forma como una unidad de enseñanza. Esta aproximación tiene como objetivo ofrecer a los alumnos la opción de construir un lenguaje basado en su propia intención comunicativa, y no en lo que las instrucciones del libro de texto describen como sistema lingüístico. Un diseño de currículo cognitivo para la enseñanza explícita de la gramática proporcionará a los alumnos principios operativos en el idioma de destino que les permitirán controlar su desempeño sin la absoluta memorización de listas aleatorias de nociones y funciones. Esta idea ya se proponía a principios del siglo XXI, cuando Dirven, Niemeier y Pütz (2001, xiv) apoyados por materiales de aprendizaje inspirados en la lingüística cognitiva para todos los niveles de instrucción: desde principiantes absolutos hasta los más avanzados. La última ventaja de la instrucción explícita en el aula desde este punto de vista es el uso pedagógico de imágenes y esquemas como base para fomentar la comprensión y el procesamiento de la nueva gramática. Las representaciones gráficas de elementos léxicos, construcciones y significados conceptuales son una poderosa alianza entre el instructor y el alumno, ya que permiten construir puentes experienciales entre el idioma materno y el idioma de destino y facilitan la interpretación de conceptos incorporados en el idioma extranjero.

### **2. 3. A favor de la instrucción explícita en gramática pedagógica:**

Estudios derivados de la psicología cognitiva y teorías del pensamiento que se aplican a la enseñanza/aprendizaje de lenguas, proponen que la cognición humana resulta de la interacción entre las memorias declarativa y procedimental (Alonso Aparicio, 2014, 21). Y esta interacción puede fomentarse a través de la atención explícita en la enseñanza de la gramática para contribuir a cómo los aprendices procesan el sistema de la lengua extranjera. Además, tanto las teorías cognitivas como las socioculturales de la L2 sostienen que desarrollar conocimiento explícito de las formas (objetivo de la L2) es una parte importante del proceso más largo de construcción del conocimiento implícito que sostiene la comunicación en tiempo real. (Toth, Wagner y Moranski, 2013, 300)

Desde este punto de vista, la instrucción explícita debe proporcionar a los estudiantes información operativa sobre cómo funciona el idioma meta, combinada con una práctica sistemática que les permita a los estudiantes usar cualquier nueva conexión de forma-significado de manera significativa, confiable y eficiente durante comunicación en tiempo real. Solo a través de la práctica sistemática estructurada se puede procesar el conocimiento explícito y eventualmente incorporarlo al corpus mental de la L2. La práctica sistemática es lo que hace progresar y avanzar la interlengua de los alumnos, y supone tener en cuenta aspectos como en siguiente (Llopis-García, 2014):

- El uso de actividades tanto de entrada como de salida estructuradas –es decir, de comprensión y producción–, porque como señalan Dekeyser y Prieto Botana (2014, 460), permitir que los alumnos realicen conexión de forma- significado en ambas situaciones es el reto más duro de la instrucción gramatical.

- Practicar en todas las diferentes habilidades. Y no solo las cuatro grandes habilidades comunicativas del lenguaje (comprensión auditiva/escrita, producción auditiva/escrita), sino también competencias interculturales, personales o sociales a través de tareas tanto individuales como colaborativas.

- Una secuencia que facilite el procesamiento (primero comprender la forma objetivo, luego producir a través de la práctica significativa, por ejemplo). En este sentido, “enfocar sobre forma”, se ha demostrado para ser una aproximación de sonido sistemática y pedagógica para practicar nuevas formas gramaticales en el aula de L2. Robinson y Ellis (2008,7) apoyan “enfocar sobre forma” en oposición al aprendizaje implícito, que se ha demostrado ineficiente cuando se trata de funciones gramaticales opacas, y

agregan que aumentar la conciencia de los estudiantes sobre esas funciones a través de la instrucción explícita afecta positivamente la interlengua. Además, Cadierno (2008, 264) va un paso más allá y afirma que “enfocar sobre forma” es el compañero ideal para la enseñanza de la gramática L2 cuando se aplica una pedagogía basada en la lingüística cognitiva. La idea, entonces, es que esta metodología establezca una relación entre el aprendizaje y la forma lingüística, y permita un procesamiento del lenguaje que se base más en el notar/percibir y comprender, y menos en la memorización.

### **3. Adquisición de la gramática en la lengua española:**

El lenguaje es una creación humana colectiva, que refleja la naturaleza humana, de que cómo conceptualizamos la realidad, cómo nos relacionamos unos con otros. Y luego, al analizar las diversas peculiaridades y complejidades del lenguaje, creo que podemos obtener una ventana a lo que nos motiva, que es lo que podemos conceptualizar en nuestra lengua materna a través de la interacción con el mundo que nos rodea, y por lo tanto comunicarse con los demás de una manera significativa. En el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras y el español como lengua extranjera en particular, el motivo debe ser centrarse en las diferencias de conceptualización entre la L1 de los estudiantes y el español. La adquisición de L2 ha sido una cuestión crítica y un problema teórico dentro del campo. Long (1983) lo abordó directamente durante un artículo en el que presentó los resultados de muchos estudios empíricos en el aula, todos abordando la cuestión de si la instrucción puede ser útil o no para los estudiantes de L2. En su revisión, pensó en once estudios que examinaron si los alumnos que recibieron instrucción lograron el siguiente nivel de competencia. En estos once estudios, se compararon únicamente la sala de clase, la exposición realista y la sala de clase con la exposición realista. Long concluyó que los hallazgos indican que la instrucción es útil para adultos (etapas intermedias y avanzadas) y jóvenes. Es útil tanto en adquisición de los contextos ricos (es decir, durante los cuales los alumnos están expuestos al idioma de destino fuera del contexto de la sala de clase) y en adquisición de ambiente pobre (es decir, durante los cuales los alumnos están expuestos al idioma de destino únicamente durante el contexto de la sala de clase). Tales bordes emergen aunque se mida la competencia de los medios. El mismo autor acabó que una mezcla de instrucción y exposición práctica eran las mejores condiciones, ya que la instrucción busca afectar la velocidad y el éxito supremo en la adquisición de L2.

Muchos investigadores querían probar qué estrategia podría usarse mejor en el aula para promover la excelente adquisición de un idioma. Muchos

de estos estudios se han utilizado ampliamente en un aula de español y el objetivo es brindar muchas educaciones de mejor calidad a los estudiantes de L2. Ni'mah (2020) afirmó que algunos estudiantes aprenden un nuevo idioma rápidamente y más rápido que otros. Además, algunos alumnos aprenden un idioma gracias a sus esfuerzos, perseverancia y voluntad. Sin embargo, aún hay factores más importantes para considerar por qué una persona tiene éxito en el aprendizaje de un idioma que es forzosamente para los aprendices. En el mismo sentido, Ni'mah propone que estudiar la adquisición de un segundo idioma por un estudiante se centra principalmente en los tres aspectos: personalidad, motivación y la estrategia de aprendizaje del alumno. Este caso ha demostrado que las estrategias de aprendizaje, junto con la personalidad y la motivación de los alumnos en general, pueden determinar el éxito del alumno en la adquisición de un segundo idioma. Además, dado que aprender o adquirir un nuevo idioma debe tomar acción, se alienta a los alumnos a mejorar personalmente y realizar algunas actividades beneficiosas que pueden contribuir a su aprendizaje y adquisición de un nuevo idioma. Además, las habilidades de escritura del estudiante muestran que adquiera varias reglas gramaticales que mejoren estas habilidades de escritura. La gramática cognitiva ofrece algunas herramientas conceptuales que pueden crear "oportunidades para el lenguaje", es decir, la capacidad de crear la comunicación significativa de nuestra experiencia a través del uso del lenguaje. Algunas de estas herramientas son la encarnación del lenguaje, las redes semánticas, la interpretación, los prototipos, la perspectiva, las imágenes y la metáfora. Argumentamos que el uso pedagógico de estas herramientas en el aula del español como lengua extranjera permite un aprendizaje motivado, lo que a su vez fomenta la adquisición y ayuda la comprensión gramatical que mejora el aprendizaje y la memoria, y abre el camino para una mejor comprensión de la conceptualización de la lengua meta (Lee, 2001, 18).

La idea del lenguaje encarnado es una herramienta de enseñanza muy efectiva en el español como lengua extranjera, no solo por las ventajas obvias para enseñar elementos léxicos, sino especialmente cuando se presentan y explican formas y construcciones gramaticales más abstractas. En el caso de la enseñanza de vocabulario, los instructores pueden usar los conceptos experimentales de movimiento y espacio para pasar de términos literales y más fáciles de entender a colocaciones más complejas y motivadas semánticamente. Considere el siguiente ejemplo: Movimiento y espacio — La oración "Subir al segundo piso" tiene un significado literal que transmite movimiento hacia un destino que se encuentra en un eje vertical, más alto que el hablante. Partiendo de la representación metafórica del verbo "subir",

donde arriba es más, y por lo tanto arriba es aumento vertical, la elevación literal equivale a un aumento en la cantidad de valor. De esta manera, “subir los precios” podría enseñarse en relación con el ejemplo literal, donde el espacio y el movimiento literal pueden extenderse al establecer una red semántica de significados relacionados que se mueven desde los sentidos basados en la experiencia hasta representaciones concretas de conceptos abstractos. (Un aumento de precio) en términos comprensibles para todos los hablantes. Las redes semánticas están motivadas y proporcionan un enfoque “fácil de usar” para la variación léxica, principalmente porque establecen conexiones directas entre conceptos aparentemente no relacionados. Los profesores de español pueden aprovechar estos enfoques del vocabulario y buscar bases comunes en los idiomas nativos y de destino de sus alumnos, mejorando así la experiencia de aprendizaje de vocabulario de sus alumnos, fomentando una comprensión motivada de elementos léxicos y minimizando la memorización insuficiente de palabras y sus traducciones no relacionadas. Por lo tanto, establecer conexiones entre la morfología verbal y su selección ayuda a nuestros estudiantes a darse cuenta de que una palabra se entiende mejor como un punto de acceso al rico conocimiento previo del interlocutor, que se compone de redes de conocimiento organizadas e interconectadas (Tyler, 2012, 32). El siguiente proceso útil y relacionado que debería informar la enseñanza del español se conoce como interpretación, que es la forma en que los hablantes eligen sus palabras para presentar sus procesos de pensamiento abstracto y que, a su vez, intentan construir una representación conceptual lo más cercana posible a la propia del hablante en la mente del interlocutor. Con la interpretación, es más fácil explicar por qué algunas construcciones en español parecen ser demasiado similares para que los estudiantes las distingan con éxito sin una instrucción explícita adecuada y coherente. Tal es el caso del contraste imperfecto/pretérito, donde el verbo solo codificará la interpretación particular que el hablante tiene en mente. Cuando los estudiantes usan cualquiera de los dos, su interlocutor nativo “visualizará” o construirá una escena diferente según el tiempo que se use, como en el ejemplo siguiente: (Alonso Raya et al, 2005,129)

- 1- Cuando cruzaba la calle, escuché una voz que me llamaba.
- 2- Cuando crucé la calle, escuché una voz que me llamaba.

La oración en español para ambos ejemplos es: Mientras cruzaba la calle, escuché una voz que me llamaba por mi nombre, que usa el imperfecto del número 1, y el pretérito al número 2. Los ejemplos muestran claramente la construcción de cada verbo, donde para el imperfecto la acción de cruzar está

en medio de sucediendo, pero se muestra como finalizado con el pretérito. Enseñanza de la interpretación no solo liberará a los estudiantes de memorizar aparentemente relaciones aleatorias que vinculan los tiempos verbales a marcadores temporales y normas específicas de discursos combinatorios (ayer, el otro día, antes, cada año, etc.), pero también permitirá a los estudiantes ser exactos y precisos en la forma en cómo expresan la narración de cuentos en el pasado, dónde las acciones ocurren tanto en sucesión o simultáneamente. Otra ventaja de enseñar selección aspectual con interpretación reside en el hecho de que, en ocasiones, ambos tiempos diferirán entre sí no porque estén conceptualizando diferentes escenas, sino porque también pueden estar representando la misma escena desde diferentes ángulos. Considere el siguiente ejemplo de (Llopis García, et al, 2012, 169): “mi abuelo era un hombre muy agradable. Murió hace cinco años”.

(1) Mi abuelo era un hombre muy simpático. Hace cinco años que murió

(2) Mi abuelo fue un hombre muy simpático. Hace cinco años que murió

Cuando se interpreta con imperfecto (1), el punto de vista del hablante la sitúa “dentro” de la acción que describe, como si el interlocutor estuviera dentro de los recuerdos del hablante y pudiera ver cómo su abuelo interactuaba con otras personas. La duración específica de la acción no se conceptualiza aquí, principalmente porque en este caso no es relevante para lo que el hablante quiere comunicar. El ejemplo (2), en cambio, presenta la acción como “muy alejada” del hablante y del oyente, donde no vemos las interacciones del abuelo, pero imaginamos su carácter y la acción del verbo “ser” como terminada. Hay un final de la acción, dando al interlocutor la sensación de que ser amable lo definió durante toda su vida hasta el final.

#### **4. Implicaciones metodológicas en el aula de español / L2**

Aprender y utilizar una segunda lengua (L2) de forma adecuada es una tarea compleja. Además de dominar las estructuras gramaticales y el vocabulario, los estudiantes también deben desarrollar habilidades comunicativas y conciencia cultural, ya que están intrínsecamente vinculadas. Los estudiantes deben comprender un vocabulario amplio y variado para lograr la fluidez lingüística, lo que convierte en el aspecto más difícil del aprendizaje de un nuevo idioma (My Duong et al., 2021). El español tiene un amplio campo de estructuras gramaticales, con diferentes formas para varios tipos de palabras (Mansor et al., 2022). Ciertas palabras en español se conjugan (flexionan) para variar sus características morfológicas según quién habla, el tema de la frase y otros criterios. Dependiendo del tiempo del

verbo y de la persona, muchos verbos en español contienen dos o incluso tres formas diferentes. Algunos teóricos anteriores sugieren que la motivación es un componente imperativo del aprendizaje de idiomas. Específicamente, los estudiantes se sienten motivados a aprender un idioma en particular cuando ven lo útil que será en su futura carrera (Singh et al., 2021). Aunque la inteligencia, el estilo cognitivo, las estrategias de aprendizaje y la aptitud pueden influir en el aprendizaje de idiomas de una persona (Gardner, 1985), estudios recientes demostraron que la motivación juega un papel vital en la integración del aprendizaje de los estudiantes (Dornyei, 2019; Mazuin et al., 2020). En línea con la motivación, la participación de los estudiantes en el aprendizaje de idiomas beneficia su cognición. Aprender español implica habilidades tanto léxicas como gramaticales, pero debido a la complejidad del idioma y la mayoría de los estudiantes tienen dificultades para aprender la conjugación de los verbos.

Para conocer más sobre los problemas y dificultades de la enseñanza del español, hicimos varias preguntas:

### **1. ¿Qué dificultades encuentran los profesores en la enseñanza del español?**

Algunos de los factores que influyeron en el resultado del aprendizaje, según Gardner (1985) y Singh et al. (2021), son el estilo cognitivo de la personalidad, la inteligencia, las estrategias de aprendizaje de idiomas, la aptitud y la motivación para aprender un idioma. Entre ellos, la motivación parece ser el factor dominante que influye en el aprendizaje de idiomas de un alumno, estudios recientes también arrojaron resultados notables que indican que la motivación es imperativa para determinar el éxito en el aprendizaje de idiomas de una persona (Singh et al., 2021). De hecho, teóricos como Skehan (1991) también coincidió en que, aparte de la aptitud para el lenguaje, la motivación es el elemento más significativo que contribuye a las diferencias individuales específicas en el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas. Además, la teoría de Dornyei (2019) señala que sin motivación, las habilidades y aptitudes cognitivas no garantizan una experiencia óptima de aprendizaje de idiomas ni siquiera alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Estudios recientes de Mazuin et al. (2020) y Singh et al. (2021) han descubierto que para mejorar el aprendizaje, un profesor debe priorizar la motivación de sus alumnos en el aprendizaje de un idioma en particular. La motivación integradora, en la teoría de Gardner y Lambert (1972), es el interés de una persona hacia una cultura, y la motivación instrumental refleja el propósito de aprender el idioma. Sorprendentemente, en este estudio se observaron ambas caras

de las motivaciones lingüísticas, Singh et al. (2021) determinó que (i) los estudiantes se aburren aprendiendo español que es necesario introducir la cultura primero que nada para que los estudiantes se conecten con el idioma (motivación integradora), y (ii) los profesores también creen que sus alumnos no ven la lengua española como algo que se pueda utilizar en su futura carrera (motivación instrumental). Sin embargo, también es notable discutir que estos estudiantes no están expuestos a un entorno de apoyo que practique el español de forma natural, a diferencia de los estudiantes en un entorno de habla hispana. En el estudio de Mansor et al. (2022), muchos estudiantes también tuvieron problemas en gramática, es decir, en la conjugación de verbos. Los profesores de este estudio señalaron que incluso ellos mismos tienen dificultades para aprender la conjugación de los verbos durante sus capacitaciones. El español tiene una estructura gramatical complicada (Mansor et al., 2022; My Duong et al., 2021) y los estudiantes comparan estas estructuras con su lengua materna para desglosar sus componentes. Mansor et al. (2022) también ha puesto de relieve que aprender las reglas gramaticales y las estructuras básicas es imperativo para el aprendizaje del idioma español.

## **2. ¿Qué aspectos de la enseñanza del español son difíciles?**

Un factor importante que contribuyó a las dificultades de los profesores en la enseñanza del idioma español fue la memoria. En particular, se requiere memoria a largo plazo para almacenar y mantener ideas léxicas (en el léxico mental) y reglas gramaticales si el lenguaje se considera la manifestación intrínseca y estática del conocimiento lingüístico, por ejemplo, el conocimiento metalingüístico (Bunting y Wen, 2022). Una vez que el lenguaje se procesa (percibe y analiza), se combina con información almacenada en la memoria a largo plazo, lo que hace que el conocimiento lingüístico sea crucial en estos niveles inferiores (Wallace, 2022). Una de estas ideas generales es que la memoria de trabajo es responsable de organizar y almacenar la información sensorial reciente hasta que pueda integrarse adecuadamente en el proceso cognitivo responsable de hacerlo (Bunting y Wen, 2022). Inicialmente, una de las características definitorias de este componente básico de la mente humana son sus dimensiones finitas (Bunting y Wen, 2022; Carruthers, 2003; Hasson et al., 2018; Klingberg, 2009), que otorga acceso a la información necesaria para los procesos en curso. (Hasson et al., 2018). Lo que visto en esta perspectiva, la memoria de trabajo tiene implicaciones de gran alcance para la estructura, el aprendizaje, el procesamiento y el crecimiento a largo plazo de cualquier lengua determinada (Bunting y Wen, 2022). En consonancia con este contexto, las limitaciones de la memoria de trabajo limitan e influyen en componentes importantes del lenguaje (MacWhinney y O'Grady, 2015). Según

lo dicho, la memoria juega un papel importante en el aprendizaje del español basándose en las experiencias de profesores de lengua española. A algunos de los estudiantes les resulta difícil aprender el idioma debido a su incapacidad para memorizar las reglas básicas del idioma. Los oyentes con un campo más amplio de experiencia lingüística decodifican de forma más exhaustiva y precisa porque tienen un repertorio más amplio de modelos mentales de los que se puede extraer (Wallace, 2022). Se supone que la “memoria primaria, la memoria secundaria y el control de la atención” son parte de sus mecanismos subyacentes (Shipstead et al., 2014), a los que recurren los humanos cuando completan tareas cognitivas complicadas (Baddeley, 2003). Las deducciones respaldan parcialmente a Peng et al. (2018) que los factores personales en la memoria de trabajo podrían no ser esenciales para la comprensión o que pueden ser más significativos para actividades como el vocabulario.

### **3. ¿Qué estrategias utilizan los profesores en la enseñanza del español?**

Borg (2015) investigó estudios antiguos sobre la cognición de los docentes y la enseñanza de la gramática. Las deducciones muestran que la principal fuente de precisión lingüística de los profesores son sus propias experiencias de aprendizaje de idiomas. Este configuró sus estrategias en función de cuál les conviene más. Los profesores utilizaron estrategias que también les ayudaron a aprender el idioma español cuando también estaban en sus cursos de idiomas. Además, Llovet Vilà (2016) observó una falta de coincidencia entre los objetivos curriculares y la implementación en el aula. Las actitudes previas hacia el lenguaje, las propias experiencias educativas de los profesores y sus propias experiencias docentes parecieron influir en el grado en que se implementó el plan de estudios. Según Jain et al. (2012) y Singh et al. (2021), la actitud hacia el aprendizaje de idiomas es un componente esencial en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua, y esta actitud está impulsada por la motivación. Como resultado, los profesores deben mejorar el entorno de enseñanza y aprendizaje incorporando actividades interactivas más motivadoras. Según las implicaciones pedagógicas (Singh et al., 2021) incluye que los profesores deben proporcionar retroalimentación para motivar a los alumnos, ya que los resultados indican que las actitudes específicas de los docentes pueden influir en los alumnos. En resumen, el entorno del aula y el escenario de aprendizaje, incluidos el instructor, el material del curso, los recursos y las prácticas, pueden modificarse para adaptarse a las orientaciones motivacionales de los alumnos (Dornyei, 2019).

Además, algunos estudios sobre español como lengua extranjera también reportan excelentes resultados de un método inductivo tanto en entornos universitarios como en escuelas secundarias superiores (Russell, 2014). Esto demostró que las estrategias centradas en el estudiante son la estrategia más adaptada y que también ayudan al aprendizaje de sus estudiantes. Por lo tanto, se debe motivar a los alumnos y brindarles oportunidades para utilizar el idioma con más frecuencia en clase, y es importante que sea proporcionar aportes en las lecciones de idiomas, es probable que los estudiantes también deban observarlos y posteriormente utilizarlos en la conversación para que se conviertan en parte de su discurso (Askland, 2018). Las investigaciones indican que las actividades entre pares, por ejemplo, parecen ser más precisas que la instrucción dirigida por maestros para generar altas tasas de desarrollo del lenguaje en los estudiantes (Chávez, 2016). Además, si los profesores hacen un uso regular de la lengua de destino en el aula, será más fácil para los alumnos aprender la lengua (Askland, 2018).

Esta deducción muestra que los educadores buscan métodos de enseñanza que sean beneficiosos para los estudiantes que provienen de diversos orígenes. El dominio lingüístico previo de los estudiantes les ayuda a aprender un nuevo idioma. Es considerablemente más sencillo comprender algo que el estudiante ya ha experimentado y se debe instar a los estudiantes a crear conexiones entre el idioma que entienden y el idioma que están aprendiendo actualmente, y a comunicar esas comparaciones en clase.

## **5. Conclusiones:**

Aprender gramática a través de práctica, es como aprender cualquier otra habilidad, debe combinar la práctica con el estudio. Tenemos como ejemplo, aprender a tocar un instrumento musical, si vas a aprender por tocar un instrumento como los maestros que enseñan normas a los niños, estudiarás el mecanismo y el estilo de tocar música sin tocar ningún instrumento, pero esto no tiene sentido. Solo puedes mejorar cualquier habilidad a través de la práctica. Entonces, cuando se trata de aprender las notas de un instrumento musical y su aplicación práctica, van de forma paralela. Desafortunadamente, esta rara vez es el caso cuando se trata del aprendizaje de idiomas. En la mayoría de las aulas académicas, a los estudiantes se les enseña gramática lingüística antes de que hayan profundizado en el vocabulario y las expresiones básicas necesarias para interactuar con el idioma que pueden hablar. Se puede enseñar el idioma de manera diferente, pero requiere que implementemos nueva tecnología. Será importante que observe las expresiones gramaticales y las formas en que hablan los hablantes nativos, y luego será su turno de tomar

estas expresiones e incorporarlas a su estilo y su escritura. Mucha gente hace esto de forma natural e instintiva, pero muy pocos programas de educación lingüística siguen o refuerzan este enfoque. Esta es la razón por la que muchos estudiantes de idiomas no perfeccionan un nuevo idioma. Alejarse completamente del aprendizaje de la gramática es incorrecto: la gramática tiene un papel importante en el aprendizaje de idiomas. La enseñanza de la gramática a menudo implica la finalización exitosa de las lecciones, pero esto no significa necesariamente que el estudiante pueda hablar o escribir el idioma de manera correcta y consistente. Podrás escribir y hablar un nuevo idioma con fluidez si practicas imitando las palabras y expresiones que escuchas de hablantes nativos, estudiar gramática por sí solo no logra el objetivo deseado. Hay libros o revistas en los que ponen frases de uso común en el idioma, ya que son herramientas muy útiles para quienes aprenden un nuevo idioma. Estos libros contienen ejemplos de diálogos dichos por personas reales y son una gran inversión para recopilar vocabulario y términos comunes. Son un recurso que brinda al lector o al oyente ejemplos del lenguaje hablado con énfasis en la gramática. Cuando quieras aprender un nuevo idioma, concéntrate en cómo los hablantes nativos forman sus oraciones y trata de decir tu oración de la misma manera. Si te enfocas en una oración a la vez, aprenderás gramática y palabras nuevas de una manera fácil y útil.

Todos los conceptos descritos en este trabajo, cuando son utilizados con intención pedagógica por un instructor de idiomas informado, permiten a los estudiantes elegir cómo cuentan su propia historia con los antecedentes y el conocimiento lingüístico necesarios para vincular la forma gramatical con la configuración de los eventos en la comunicación real. Los hablantes parecen elegir entre estos patrones en competencia para guiar la atención de su oyente de varias maneras con el objetivo final de establecer contacto mental con el oyente. Y si eso es lo que inconscientemente hacen los hablantes nativos, las ventajas de darle a los estudiantes de español esa misma opción es sin duda de gran interés pedagógico. La instrucción en L2 tiene como objetivo motivar a los estudiantes a hacer pleno uso de sus sistemas interlingüísticos en progreso y a alejarse de las reglas del libro de texto ejercitando su propia creatividad. Para que los enfoques cognitivos de la enseñanza de la gramática en el aula de la lengua española estén más extendidos y sean más conocidos por los profesores de idiomas, en este punto se necesitan más oportunidades de desarrollo profesional. Las aplicaciones pedagógicas y las ventajas de la teoría lingüística cognitiva en la enseñanza de lengua española son muchas y grandiosas, pero se necesita y ciertamente se desea mucho más para:

1- .Formar adecuadamente a los profesores de idiomas tanto en la base lingüística teórica necesaria como en los enfoques metodológicos de la gramática que mejor se ajusten a un diseño de enseñanza de gramática cognitiva. Además, sería aconsejable poner esta formación a disposición de profesores de idiomas también fuera del ámbito de la educación superior.

2- Incrementar el conjunto de investigaciones realizadas sobre aplicaciones de la gramática cognitiva a la lengua española con el fin de determinar mejor su beneficio pedagógico y su impacto en el aprendizaje de idiomas eficiente y motivado.

La combinación de todas las consideraciones anteriores aborda la noción de que con la instrucción adecuada, el aprendizaje de un uso es, por tanto, una cuestión de captar el eje semántico que impone un proceso mucho más natural y agradable que la mera memorización. Comprender la gramática del español desde una perspectiva cognitiva significa independizarse de listas de reglas que asignan formas lingüísticas a algunos significados y los mismos significados a otras formas.

### **Referencia:**

- Achard, Michel.(2004). Grammatical instruction in the Natural Approach. In Michel Achard & Susanne Niemeier (Eds.). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (165-194). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Achard, Michel. (2008). Teaching construal: cognitive pedagogical grammar. In Peter Robinson and Nick Ellis (Eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. (432-455). London: Routledge.
- Alonso Raya, Rosario; Castañeda, Alejandro; Martínez Gila, Pablo; Miquel, Lourdes; Ortega Olivares, Jenaro and Ruiz Campillo, José Plácido. (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusion.
- Alonso Aparicio, Irene. (2014). Fundamentos cognitivos de la práctica sistemática en la enseñanza gramatical. In Alejandro Castañeda (Ed.) *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. (9-38). Madrid: SGEL.
- Antón, Marta (2011). A review of recent research (2000–2008) on applied linguistics and language teaching with specific reference to L2 Spanish, *Language Teaching*, 44(1), 77-112. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444810000340>
- Askland, S. (2018). “Too much grammar will kill you!” Teaching Spanish as a foreign language in Norway: What teachers say about

- grammar teaching. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 6 (2), 57–84. DOI: 10.4 63 6 4/ njmlm . v6i2.435
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36 (3), 189–208. DOI: 10.1016/S0021-9924(03)00019-4
  - Boers, Frank; De Rycker, Teun; De Knop, Sabine (2010). Fostering language teaching efficiency through Cognitive Linguistics: Introduction. In Frank Boers; Teun De Rycker; Sabine De Knop (Eds.). *Fostering language teaching efficiency through Cognitive Linguistics*. (1-26). New York: Mouton de Gruyter.
  - Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Bloomsbury: Bloomsbury Publishing.
  - Brown, H. (2014). *Principles of language learning and teaching*. USA: Pearson Education, Inc.
  - Bunting, M. F. and Wen, Z. E. (2022). Working memory in language learning and bilingual development. In Logie R., Wen Z., Gathercole S., (Eds.) *Memory in Science for Society: There is Nothing as Practical as a Good Theory* (295–322). UK: Oxford University Press.
  - Cadierno, Teresa (2008). Learning to talk about motion in a foreign language. In Peter Robinson & Nick Ellis (Eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. (239-275). London: Routledge.
  - Carruthers, P. (2003). On Fodor’s problem. *Mind & Language*, 18 (5), 502–523. DOI: 10.1111/1468-0017.00240
  - Castañeda, Alejandro y Alhmoud, Zeina (2014). Gramática Cognitiva en descripciones gramaticales para niveles avanzados de ELE. In Alejandro Castañeda (Eds.) *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. (39-85). Madrid: SGEL.
  - Celce, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA: Heinle and Heinle.
  - Chavez, M. (2016). The first language in the foreign language classroom: Teacher model and student language use— An exploratory study. *Classroom Discourse*, 7 (2), 131–163. DOI: 10.1080/19463014.2016.1149499
  - Dekeyser, Robert and Prieto Botana, Goretti (2014). Acquisition of grammar by instructed learners. In Kimberly Geeslin (Eds.) *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. (449-465). Oxford: Blackwell.
  - Dirven, René; Niemeier, Susanne; Pütz, Martin (2001). Introduction. In René Dirven, Susanne Niemeier, Martin Pütz (Eds.) *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy*. (xiii-xxv). Berlin: Mouton de Gruyter.

- Dornyei, Z. (2019). Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9 (1), 19–30. Retrieved from: <https://doi.org/10.14746/ssllt> . 2019.9.1.2
- Ellis, R. (2021). A short history of SLA: Where have we come from and where are we going? *Language Teaching*, 54(2), 190-205. DOI:10.1017/S0261444820000038
- Freeman, D. & Anderson, M.(2014). *Techniques & Principles in Language Teaching*, UK: Oxford university press.
- García, E. , Arias, M. B. , Harris Murri, N. J., and Serna, C. (2010). Developing responsive teachers: A challenge for a demographic reality. *Journal of Teacher Education*, 61 (1–2), 132–142. DOI: 10.1177/0022487109347878
- Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology in Second Language Learning*. London: Edward Arnold Ltd.
- Grundy, Peter (2004). The figure/ground Gestalt and language teaching methodology. In Michel Achard and Susanne Niemeier (Eds.). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. (119-141). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hasson, U., Egidi, G., Marelli, M., and Willems, R. M. (2018). Grounding the neurobiology of language in first principles: The necessity of non-language-centric explanations for language comprehension. *Cognition*, (180), 135–157. DOI: 10.1016/j.cognition.2018.06.018
- Holmes, J.(1992). *An Introduction to sociolinguistics*. London: Longman .
- Jain, Y., Sidhu, G. K. and Lim, B. K. (2012). The attitudes of freshman undergraduates in learning English as a second language. *Asian Journal of University Education*, 8 (1), 85–106.
- Klingberg, T. (2009). *The Overflowing Brain: Information Overload and the Limits of Working Memory*. New York: Oxford University Press.
- Langacker, Ronald (2008). The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy. In Sabine De Knop and Teun De Rycker (Eds.) *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. (7-36). New York: Mouton de Gruyter.
- Larsen-Freeman, Diane (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching*, 48(2), 263-280. Retrieved from <http://www>

- Lee, David (2001). *Cognitive Linguistics: an introduction*. Oxford: OUP.
- Llopis-Garcia, Reyes; Real Espinosa, Juan Manuel and Ruiz Campillo, José Plácido (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Llopis-Garcia, Reyes (2014). Efficient language pedagogy: What Second Language Acquisition research can bring to the classroom. Plenary talk in *Methodological development of teaching of Spanish as a second language. A workshop for teachers, VII: Acquisition*. New York: Barnard College.
- Llovet Vilà, X. (2016). Language teacher cognition and practice about a practical approach: The teaching of speaking in the Spanish as a foreign language classroom in Norwegian lower secondary school. (Doctoral Dissertation), University of Bergen, Norway.
- MacWhinney, B. and O’Grady, W. (2015). *The Handbook of Language Emergence*, New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Mansor, N. S., Aziz, N.A., Olmedo, B.V., and Nor, M. M. (2022). Basic Spanish for Malaysian students: Learning difficulties. *Asian Journal of University Education*, 18 (4), 1024–1033. DOI: 10.24191/ajue.v18i4.20011
- Mazuin, M. H., Narehan, H., Nur Athirah, S.(2020). Moderating effects of student motivation on the relationship between learning styles and student engagement. *Asian Journal of University Education*, 16 (3), 93–103. DOI: 10.24191/ajue.v16i2.10301
- Mondoh, H.O. (2000). A comparison of activities carried out by boys and girls: A case of Eldoret municipality, Kenya. *Journal of Education and Human Resources*, 1:49-56.
- My Duong, T., Quoc Tran, T. and Thanh Pham Nguyen, T. (2021). Non-English majored students’ use of English Vocabulary learning strategies with technology-enhanced language learning tools. *Asian Journal of University Education*, 17 (4), 455–463. DOI: 10.24191/ajue.v17i4.16252
- Ni’mah, U. (2020). Case study: The role of learning strategies, personality, and motivation in the second language acquisition: writing proficiency of a Somalian student. *Journal of English for Academic and Specific Purposes*, 3(1), 43-55. DOI: <https://doi.org/10.18860/jeasp.v3i1.9771>
- Peng, P., Barnes, M., Wang, C. C., et al. (2018). A meta-analysis on the relation between reading and working memory. *Psychological Bulletin*, 144 (1), 48–76. DOI: 10.1037/bul0000124
- Pinker, S. (1997). Language Acquisition. In Lila R. Gleitman, Mark

Lieberman (Eds.), *An Invitation to Cognitive Science: Language*. (199-241). Cambridge: Linguistic Society of America.

- Robinson, Peter and Ellis, Nick C. (2008). An introduction to cognitive linguistics, second language acquisition, and language instruction. In Peter Robinson & Nick Ellis (Eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. (3-24). London: Routledge.
- Russell, V. (2014). A closer look at the output hypothesis: The effect of pushed output on noticing and inductive learning of the Spanish future tense. *Foreign Language Annals*, 47 (1), 25–47. DOI: 10.1111/flan.12077
- Saville-Troike, M., & Barto, K. (2017). *Introducing second language acquisition*. UK: Cambridge University Press
- Shipstead, Z., Lindsey, D. R., Marshall, R. L. and Engle, R. W. (2014). The mechanisms of working memory capacity: Primary memory, secondary memory, and attention control. *Journal of Memory and Language*, (72), 116–141. DOI: 10.1016/j.jml.2014.01.004
- Singh, K. K. M., Fu, D. L. E., Chu, I. L. Y., et al. (2021). Motivational orientations of learning Japanese as a foreign language among undergraduates in a public university in Malaysia. *Asian Journal of University Education*, 17 (3), 255–270. DOI: 10.24191/ajue.v17i3.14525
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13 (2), 275–298. DOI: 10.1017/S0272263100009979
- Toth, Paul D.; Wagner, Elvis; Moranski, Kara (2013). Co-constructing' Explicit L2 Knowledge with High School Spanish Learners through Guided Induction. *Applied Linguistics*, 34 (3), 279-303. <http://doi.org/10.1093/applin/ams049>
- Tyler, Andrea (2012). *Cognitive Linguistics and second language learning*. New York: Routledge.
- Yule, G. (1998). *The study of language*. UK: Cambridge University Press.
- Wallace, M. P. (2022). Individual differences in second language listening: Examining the role of knowledge, metacognitive awareness, memory, and attention. *Language Learning*, 72 (1), 5–44. DOI: 10.1111/lang.12424

