

**ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA  
ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA  
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA**



*Series*  
**PSYCHOLOGY - PEDAGOGY**

**Year - XXIII, 2024, no 46, Issue 1**



**ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA**  
**ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA**  
**SERIES: PSYCHOLOGY - PEDAGOGY**

---

**BIANNUAL PUBLICATION, EDITED BY THE TEACHING STAFF**  
**TRAINING DEPARTMENT, YEAR XXIII, 2024, NO 46, ISSUE 1**  
**EDITORIAL BOARD**

- ✓ Diana ANTOCI, Doctor Habilitatus, University Professor PhD, "Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau, Republic of Moldova
- ✓ Cecilia CONDEI, Professor, PD, University of Craiova, Romania
- ✓ Sigolène COUCHOT-SCHIEX, Professor, PhD, Université de Cergy-Pontoise, France
- ✓ Euphrosyne EFTHIMIADOU, Professor, PhD, Hellenic Air Force Academy, Dekeleia, Greece
- ✓ Caroline GOSSIEAUX, Training Manager, PhD, University of Pau and Pays de l'Adour, France
- ✓ Aoife LEAHY, Independent Researcher, PhD, Editor ESSE Messenger, Dublin, Ireland
- ✓ Monique LEBRUN-BROSSARD, Professor, PhD, University of Quebec at Montreal, Canada
- ✓ Agnès LEROUX-BÉAL, Associate Professor, PhD, UFR LCE, University of Paris Nanterre, France
- ✓ Marin MANOLESCU, Professor, PhD, University of Bucharest, Romania
- ✓ Deborah MEUNIER, Senior Lecturer, PhD, University of Liege, Belgium
- ✓ Valentina MÎSLIȚCHI, Associate Professor, PhD, "Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau, Republic of Moldova
- ✓ Ioan NEACȘU, Professor, PhD, University of Bucharest, Romania
- ✓ Armela PANAJOTI, Associate Professor, PhD, "Ismail Qemali" University of Vlora, Albania
- ✓ Sofia Loredana TUDOR, Associate Professor, PhD, University of Pitesti, Romania
- ✓ Titela VÎLCEANU, Professor, PhD, University of Craiova, Romania
- ✓ Ana VUJOVIĆ, Professor, PhD, Teacher Training Faculty, University of Belgrade, Serbia

**EDITORS:** Ecaterina Sarah FRĂSINEANU, Vali ILIE, Florentin-Remus MOGONEA,  
Mihaela Aurelia ȘTEFAN, Răzvan Alexandru CĂLIN, Oprea-Valentin BUȘU,  
Amalia Raluca STEPAN

**EDITORS-IN-CHIEF:** Florentina MOGONEA, Alexandrina Mihaela POPESCU

**EDITORIAL SECRETARY:** Florentina MOGONEA

This volume was approved by CNCIS code: 35

ISSN 2668-6678 ISSN-L 1582-313X

**UNIVERSITARIA PUBLISHING HOUSE, CRAIOVA**

---

**ADDRESS OF THE EDITORIAL OFFICE: THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT**

13, Al. I. Cuza Street, Craiova, Dolj, Postal code 200585, Telephone (040)251422567

Web: <https://dppd.ucv.ro/> E - mail: [dppd@central.ucv.ro](mailto:dppd@central.ucv.ro)

Authors are fully responsible for both content and translation of texts.

## SUMMARY / TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION / INTRODUCȚIUNĂ</b> .....	7
<b>Euphrosyne EFTHIMIADOU</b> Espace européen de l'éducation : renforcer la recherche en pédagogie universitaire pour aller à la quête d'environnements informatiques et de pratiques éducatives novatrices.....	9
<b>Jean Désiré BANGA AMVÉNÉ</b> Le capital scientifique en LMD : parcours d'un préconstruit.....	22
<b>Vali ILIE, Ecaterina Sarah FRĂSINEANU</b> A radiography of the value register of future teacher students.....	32
<b>Hicham BELMOKHTAR</b> L'implication des textes littéraires dans le développement de la compétence interculturelle lors des cours de FLE pour les apprenants algériens de niveau 1AS.....	47
<b>Saida TOBBI</b> Exploring the use of 11 in algerian EFL education: a qualitative investigation among first-year secondary school teachers in Batna.....	61
<b>Adolf MOTE, Georges Gustave MBOE, Vandelin MGBWA</b> Aptitudes requises pour les professionnels de jeunesse et d'animation et construction identitaire chez les personnes vivant dans le milieu carcéral.....	71
<b>Radhia CHERAK, Nouhad TIGANI, Radia BELLAGOUN</b> Perspectives de l'enseignement / apprentissage du texte littéraire en classe de FLE à l'ère de la numérisation croissante.....	85
<b>Ali BOUZEKRI</b> Former à l'enseignement du FLE en Algérie, quels défis ?.....	99
<b>Khadija LEMSSIAH, Malika BAHMAD</b> L'évolution de l'enseignement du français dans le contexte marocain : entre politique linguistique et politiques scolaires.....	109

**Abdelli KANDSI, Fatima KEBAILI**

L'apport du support audio-visuel sous-titré à la compréhension de l'oral et au vocabulaire en milieu universitaire..... 121

**Charef Eddine KAOUADJI**

L'usage du français en contexte algérien, entre études universitaires et pratiques professionnelles : cas des archivistes ..... 133

**Amir MEHDI, Mahfoudh BENYOUCEF**

Impact de la gestion planifiée du tableau blanc en classe de FLE sur la compétence de compréhension de l'écrit d'un texte en l2 : cas des apprenants de 4<sup>ème</sup> AM..... 146

**Manel BRAHMI, Asma NESBA**

Investigating multimodal scientific communication: an analysis of communicative modes in Biology and Engineering research articles..... 158

**Joachen BANINDJEL**

Schémas de représentations des imaginaires et signifiants culturels et gestion des indices de souffrance psychique de l'enfant handicapé en Afrique..... 172

**Djemâa BENSALÉM**

Compétences numériques dans le contexte universitaire algérien. De l'usage des TICS à l'éthique..... 186

**Florentina Mogonea, Florentin Remus MOGONEA**

Effets formateurs des organisateurs graphiques dans la matérialisation de l'apprentissage situationnel..... 200

**Sorin Iulian MERLUSCA, Adrian TUREK-RAHOVEANU**

Student learning experience and competence development: a comprehensive study at USAMV Bucharest..... 213

**Faiza BERKOUICHE**

School and separation anxiety in children: the psychotherapeutic value of art therapy..... 222

**Mihaela Aurelia ȘTEFAN**

Wellbeing – an important dimension of teaching-learning..... 236

<b>Oprea-Valentin BUȘU</b> The need for personal development in the university environment.....	250
<b>Ecaterina Sarah FRĂSINEANU, Vali ILIE</b> Approches pédagogiques en vue de stimuler la pensée critique et créative des étudiants.....	264
<b>Gilbert DAOUAGA SAMARI</b> Postures d'étayage en classes de langues à Ngaoundéré : ajustement et dynamique d'apprentissage.....	276
<b>Ala Eddine BAKHOUC</b> Expérimentations pédagogiques dans la formation des instituteurs pour l'enseignement du FLE.....	292
<b>Elisabeta SPUNEI, Nătălița-Mihaela FRUMUȘANU, Mihaela MARTIN</b> Study visits – connections with the labor market, a study in Romania.....	302
<b>TO THE AUTHORS / À L'ATTENTION DES AUTEURS .....</b>	317
<b>INFORMATIVE THEMES / THÉMATIQUE PROPOSÉE.....</b>	318



## INTRODUCTION / INTRODUCTION

The *Annals of the University of Craiova Journal, Psychology-Pedagogy series*, edited under the aegis of the Teacher Training Department, reached number 46(1), continuing the tradition of publishing studies, articles with topics falling within the fields of educational sciences, psychology, social sciences, special didactics or inter-, multi- and transdisciplinary themes.

The volume contains original studies, which present research based on extensive and solid documentation. Each work in the volume brings a contribution to enriching the issues it addresses.

Several studies in this volume address the problem of making language teaching more efficient, in different contexts and at different levels of schooling, respectively the development of linguistic, communication and intercultural competences.

Other studies investigate: didactic, methodological aspects; on the use of new technologies in teaching; on pupils' learning experiences; the value dimension of training future teachers.

We also highlight some studies that debate novel topics: Schemes of representations of imaginaries and cultural signifiers and management of indices of psychological suffering of disabled children; School and separation anxiety in children; Wellbeing – an important dimension of teaching-learning; the need for personal development in the university environment; Investigating multimodal scientific communication; Study visits – connections with the labor market; Skills required for youth and action professionals and identity building among people living in prisons.

Regardless of the topics approached, the studies offer a glimpse of certain contemporary social and educational realities, offering the chance to share models of good practice, to carry out analyses and interpretations of the aspects discussed.

**The journal is indexed in the ERIH PLUS, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Central and Eastern European Online Library (CEEOL), Index Copernicus, RePEc, Google Scholar, Directory of Research Journals Indexing (DRJI), WorldCat, Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD), SCPIO and it is also included in 22 national and international libraries.**

### **Editors in chief,**

Florentina MOGONEA, University of Craiova, Romania  
Alexandrina Mihaela POPESCU, University of Craiova, Romania





## ESPACE EUROPÉEN DE L'ÉDUCATION : RENFORCER LA RECHERCHE EN PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE POUR ALLER À LA QUÊTE D'ENVIRONNEMENTS INFORMATIQUES ET DE PRATIQUES ÉDUCATIVES NOVATRICES\*

Euphrosyne EFTHIMIADOU<sup>1</sup>

### **Résumé**

*À l'ère du numérique, des évolutions technologiques ont vu le jour, qui ont incité les chercheurs et praticiens de l'éducation à se réadapter au nouveau contexte numérique. La recherche en pédagogie universitaire a été poussée ayant pour but d'insérer cette nouvelle culture numérique dans les réformes récentes. De systèmes informatiques accompagnés de dispositifs technologiques ont été mis en vigueur en vue de faire preuve d'innovation pédagogique par le recours à des pratiques éducatives pionnières. Selon le cadre stratégique de l'espace européen de l'éducation, les États membres de l'Union Européenne doivent se fixer de nouveaux objectifs en s'appuyant non seulement sur le renforcement des moyens de coopération stratégique et des synergies notamment l'espace européen de la recherche et le processus de Bologne, mais encore sur la fixation des objectifs et des indicateurs de progrès accomplis dans la réalisation de l'espace européen de l'éducation.*

*Tout en tenant compte du renouvellement du contexte universitaire en matière d'éducation et de formation dans l'espace européen, il serait intéressant de se centrer sur la contribution essentielle de l'Agence Universitaire de la Francophonie dans le renouvellement de la pédagogie et formation universitaire. Puis l'innovation pédagogique numérique (IPN) se réalise par le biais de réseaux et de systèmes informatiques en ligne. Enfin, étant donné l'internationalisation et la numérisation de l'éducation, de pratiques pédagogiques novatrices ont vu le jour au cycle supérieur. La mise en œuvre de systèmes de gestion de l'apprentissage, que ce soit dans un environnement de modèle d'apprentissage mixte ou dans un environnement d'éducation ouverte et à distance, joue un rôle essentiel au niveau personnel dans le développement des stratégies d'apprentissage, mais aussi au niveau collectif dans la culture des compétences professionnelles.*

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Professor PhD, Department of Aeronautical Sciences, Hellenic Air Force Academy, Dekeleia, Greece, e-mail address: efrosin13@yahoo.com, ORCID ID: 0009-0001-3216-446X.

*Mots-clés : Espace Européen de l'Éducation, Recherche en Pédagogie Universitaire, Formation Ouverte et à Distance (FOAD), Environnements Informatiques, Pratiques Éducatives novatrices.*

## **EUROPEAN EDUCATION AREA: STRENGTHENING UNIVERSITY PEDAGOGICAL RESEARCH IN SEARCH OF DIGITAL ENVIRONMENTS AND INNOVATIVE EDUCATIONAL PRACTICES**

### **Abstract**

*In the digital age, technological developments have emerged, which have prompted researchers and education practitioners to readapt to the new digital context. Research in university pedagogy has been extensive, with the aim of inserting this new digital culture into recent reforms. Computer systems accompanied by technological devices have been put into effect in order to demonstrate pedagogical innovation through the use of pioneering educational practices. According to the strategic framework of the European Education Area, the Member States of the European Union must set new objectives based not only on the strengthening of the means of strategic cooperation and synergies, in particular the European Research Area and the Bologna Process, but also on the setting of objectives and indicators of progress towards the achievement of the European Education Area.*

*While taking into account the renewal of the university context in terms of education and training in the European area, it would be interesting to focus on the essential contribution of the Francophone University Agency (AUF) in the renewal of university pedagogy and training. Then digital pedagogical innovation (DPI) is carried out through networks and online computer systems. Finally, given the internationalization and digitalization of education, innovative pedagogical practices have emerged in the higher cycle. The implementation of learning management systems, whether in a blended learning model environment or in an open and distance learning environment, plays an essential role at the personal level in the development of learning strategies, but also at the collective level in the cultivation of professional competences.*

**Key words:** *European Education Area, University Pedagogical Research, Open and Distance Learning (ODL), Digital Environments, Innovative Educational Practices.*

### **1. Introduction**

À l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, des évolutions technologiques ont vu le jour, qui ont incité les chercheurs et praticiens de l'éducation à se réadapter au nouveau contexte numérique. De systèmes informatiques accompagnés de dispositifs technologiques ont été mis en vigueur en vue de faire preuve d'innovation pédagogique par le recours à des pratiques éducatives pionnières. Selon le plan d'investissement France 2030 et de son levier « formation et enseignement », la stratégie d'accélération

« Enseignement et numérique » englobe « *tous les acteurs qui se rassemblent et construisent ensemble les solutions innovantes pour l'école de demain: État, collectivités territoriales, chercheurs, enseignants, Ed Tech, opérateurs* » (<https://www.education.gouv.fr/dossier-de-presse-france-2030-l-innovation-au-service-de-l-enseignement-scolaire-341929>) mettant en faveur l'innovation et la réindustrialisation. Dans cette optique, la communauté éducative se caractérise par la résilience et l'omniprésence du numérique et se lie au dynamisme économique des Ed Tech (Educational Technology) tout en permettant de renforcer la compétitivité et d'atténuer en même temps les discriminations par l'accès à une réussite équitable, car « *France 2030 accompagne l'innovation en favorisant la co-construction et l'adoption de solutions numériques éducatives avec les Ed Tech au service de la réussite éducative de tous les élèves* » (Op. cit., p. 5).

Récemment, la recherche en pédagogie universitaire a été poussée ayant pour but d'insérer cette nouvelle culture numérique dans les réformes récentes tout en portant aussi bien sur « *les politiques éducatives institutionnelles, les objectifs de formation, que les pratiques pédagogiques des enseignants* » (Lemaître, 2018, p. 1). L'enseignant joue le rôle de médiateur et est invité à s'intégrer dans cette nouvelle culture numérique tout en mettant l'apprenant au cœur du processus d'enseignement/apprentissage. Selon le cadre stratégique de l'espace européen de l'éducation, les États membres de l'Union Européenne doivent se fixer de nouveaux objectifs en s'appuyant non seulement sur le renforcement des moyens de coopération stratégique et des synergies notamment l'espace européen de la recherche et le processus de Bologne, mais encore sur la fixation des objectifs et des indicateurs de progrès accomplis dans la réalisation de l'espace européen de l'éducation. « *La stratégie de l'Union européenne en matière d'éducation encourage la collaboration entre les États membres de l'Union et les principales parties concernées, et permet de suivre les progrès accomplis dans la réalisation de leur ambition collective* » ([https://commission.europa.eu/topics/education-and-training\\_fr](https://commission.europa.eu/topics/education-and-training_fr)).

Parallèlement, la Stratégie du Conseil de l'Europe pour l'éducation 2024-2030 est en mesure de renforcer la coopération éducative parmi les pays européens et reste en synergie avec les actions prioritaires de l'Union Européenne de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Tout en tenant compte du renouvellement du contexte universitaire en matière d'éducation et de formation dans l'espace européen, il serait intéressant de se pencher sur la contribution essentielle de l'Agence Universitaire de la Francophonie dans le renouvellement de la pédagogie et formation universitaire. Puis on va s'intéresser à l'innovation pédagogique numérique (IPN) par le biais de réseaux et de systèmes informatiques en ligne. Enfin, étant donné l'internationalisation et la numérisation de l'éducation, on va se demander dans quelle mesure on pourrait faire preuve de pratiques pédagogiques novatrices au cycle supérieur.

## **2. Agence Universitaire de la Francophonie : État des lieux de la formation ouverte et à distance**

Pour faire face aux défis du XXI<sup>e</sup> siècle, la réforme du système éducatif vise à créer un enseignement de qualité, qui donne des chances à tous ceux qui ont l'intention de construire une société cultivant des compétences professionnelles. L'usage des systèmes informatiques devient une nécessité pour faire rénover l'université et faire intégrer la formation numérique dans l'espace universitaire francophone.

Depuis 2015, le renouvellement des modèles pédagogiques influencés par l'ère numérique, la création d'un système éducatif de meilleure qualité et la nécessité de créer des Universités Numériques, qui correspondent aux nouvelles exigences actuelles ont constitué les questions du débat francophone. Au terme des échanges réalisés, une déclaration commune a été abordée, qui considérait l'encouragement des projets concernant d'un côté chaque type de renouvellement pédagogique et, d'autre côté, le renforcement des systèmes d'enseignement à distance (FOAD) ainsi que des cours en ligne ouverts et massifs (MOOC). Frayssinhes (2012) mentionne que la formation ouverte et à distance donne « *une liberté d'accès aux ressources pédagogiques mises à la disposition de l'apprenant, aucune restriction ni condition d'admission pour l'apprenant, un itinéraire de formation choisi par l'apprenant, une souplesse de formation qui s'adapte à la disponibilité de l'apprenant, des rythmes adaptés aux impératifs personnels de l'apprenant, la conclusion d'un contrat entre l'institution, le tuteur (formateur) et l'apprenant* » (Frayssinhes, 2012, p. 36).

L'enseignement à distance (e-learning) s'appuie sur les principes de l'accessibilité ouverte grâce à la disposition de nouveaux outils d'apprentissage pédagogiques, tels que la Plateforme Collaborative Moodle. De plus, il prend en considération les méthodes pédagogiques innovantes, où se cultivent les compétences de la médiation, afin de créer des synergies entre les participants et le professeur mentor. Enfin, les Cours Ouverts et Massifs en Ligne (MOOCS : Massive Open Online Courses) se déroulent dans un environnement numérique par le biais de systèmes de gestion de l'apprentissage (LMS : Learning Management Systems).

Pendant les années 1992-2012, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) promeut une stratégie numérique et s'engage à multiplier les échanges d'expériences sur les formations à la pédagogie universitaire tout en proposant son soutien à un ensemble de formations ouvertes et à distance (FOAD). Durant leur formation, les étudiants sont en mesure de télé collaborer en groupe ou individuellement en présentiel et même à distance en recourant à des systèmes informatiques en créant des synergies efficaces. « *Dans les FOAD, on apprend autrement* ». *Il s'agit de souligner ici que les avantages de la FOAD dépassent son cadre organisationnel et que les différences observées par rapport à la formation en présentiel affectent aussi la manière d'apprendre des participants.* » (Karsenti, Depover, Collin, Jaillet & Peraya, 2013, p. 53).

En ce qui concerne l'implantation des dispositifs de formation ouverte et à distance (FOAD) entre 1993 et 2016, « *La littérature francophone sur les FOAD décrit leur historique sous trois angles qui parfois s'entrecroisent : technologique, pédagogique et contextuel. La perspective technologique insiste sur l'évolution des*

*médias et dispositifs technologiques qui structurent ces modes de formation (Peraya, 2003, 2005). Pour Glikman (2002, 2014), cette orientation est évidente du fait que les FOAD reposent fondamentalement sur les médias et technologies » (Béché & Schneider, 2019, <https://journals.openedition.org/dms/3910>). En ce qui concerne les formes de médiation lors des séances de Formation Ouverte et à Distance, les chercheurs signalent que « Dans les recherches francophones sur les FOAD, il existe deux formes principales de médiation : fonctionnelle et interactionnelle, indissociables et déterminées par les formes technologiques de la médiatisation (Peraya, 2006). Cette médiation se révèle dans deux principales tâches : le tutorat (Depover, 2013 ; Gueraud et Cagnat, 2004 ; Lancella, 2009 ; Wion et Gagné, 2008) et les interactions apprenantes collaboratives (Burton et al., 2011 ; Cartier et Chanier, 2006 ; Muller, 2014) » (Op. cit.). Quant à la place et l'importance du tutorat dans les nouveaux dispositifs de formation à distance, Depover note que « D'un tutorat basé sur des interventions ponctuelles, on est passé à une conception privilégiant la continuité du suivi apporté par le tuteur. Ainsi, l'arrivée des médias interactifs a permis, par la versatilité des moyens d'échange proposés, d'assurer une prise en charge beaucoup plus précise et permanente du tutorat » (Depover, 2013, p. 71).*

Actuellement, la formation ouverte et à distance demeure de plus en plus diversifiée par le développement des MOOC (Massive Online Open Courses), mais encore des SPOC (Small Private Open Courses) réservés à une trentaine de participants préalablement sélectionnés en encourageant l'accès à des ressources numériques telles que capsules vidéo, cours, en ligne, activités interactives en ligne en présentiel et à distance tout en favorisant l'aspect ludique. Ainsi, la mission francophone se dote d'organiser un espace d'innovation et de favoriser le développement et la modernisation des systèmes éducatifs. De plus, l'Agence Universitaire Francophone envisage d'aider les établissements d'enseignement supérieur à faire face aux nouveaux défis de l'éducation en les appuyant dans la définition de leur politique d'enseignement numérique.

*Dans le cadre de sa stratégie 2021 - 2025, l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) promeut la transformation numérique et l'innovation pédagogique comme leviers d'une meilleure employabilité des diplômé(e)s et d'une plus grande accessibilité et inclusion des formations. Par ailleurs, l'AUF encourage le partenariat, la coopération, la mobilité et le développement scientifique dans l'enseignement supérieur et la recherche à l'international (<https://appelsprojets.auf.org/appel-a-projets-des-formations-ouvertes-et-a-distance-foad-2025-26-appel/>).*

A cet effet, la Stratégie de la Francophonie numérique 2022-2026, promeut le développement d'un cadre et d'un environnement propices à l'usage et à l'appropriation du numérique pour en faire un outil et un vecteur d'inclusion, de développement humain, social et économique dans l'espace francophone. « À

*l'horizon 2026, la Francophonie aura accéléré sa transformation numérique, en appui au développement de solutions innovantes et durables, de coopération inclusive et solidaire au profit de l'espace francophone et de ses populations »* ([https://www.francophonie.org/sites/default/files/2021-12/SFN\\_CMF\\_39\\_10122021.pdf](https://www.francophonie.org/sites/default/files/2021-12/SFN_CMF_39_10122021.pdf)).

D'ailleurs, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) agit en tant qu'opérateur en vue de créer un espace francophone scientifique entre 1987 et 1989 pour se définir plus tard, en 1995, comme un espace de liberté et d'innovation, mais aussi de partage et de solidarité. De nos jours, le concept de Francophonie scientifique conçoit les systèmes éducatifs dans leur ensemble et adopte une nouvelle stratégie agissant dans une logique systémique englobant universités, centres de recherches, mais aussi des formations tout au long de la vie. Dans le Livre blanc de la Francophonie scientifique (2021), le Recteur de l'Agence Universitaire de la Francophonie, Pr. Khalbous, signale que :

*Ce livre (...) évoque les questions de l'innovation pédagogique, traite de la difficulté de la valorisation de la recherche francophone, expose le défi de l'employabilité des diplômés universitaires francophones ainsi que l'entrepreneuriat étudiant, revient largement sur la transformation numérique et la gouvernance des structures éducatives et universitaires francophones, détaille les besoins en Formation des formateurs en langue française, insiste sur l'importance de l'internationalisation des universités et de leur ancrage local dans l'espace francophone, et enfin il interroge la Francophonie scientifique de demain*

([https://auf-semaine-francophonie.auf.org/wp-content/uploads/2021/09/AUF\\_Livre\\_blanc\\_web\\_1.pdf](https://auf-semaine-francophonie.auf.org/wp-content/uploads/2021/09/AUF_Livre_blanc_web_1.pdf)).

### **3. L'innovation pédagogique numérique (IPN) par le biais de réseaux et systèmes informatiques en ligne**

L'innovation pédagogique numérique se considère comme un levier pour renouveler le contexte éducatif par la mise en place des réseaux et systèmes informatiques en ligne permettant de mieux gérer le processus de l'enseignement/apprentissage et de proposer un suivi individualisé par l'adoption d'une pédagogie différenciée. Les mutations sont profondes et l'on assiste à un déferlement d'approches nouvelles, telles que les MOOC (Massive Open Online courses), la pédagogie inversée ou les environnements personnels d'apprentissage (Lebrun, 2015). D'autre part, on observe le développement des CLOMS, vu les initiatives innovantes au réseau universitaire francophone pour encourager et contribuer à la promotion de l'éducation numérique. Tel est l'exemple de l'Association des Ombudsmans et des Médiateurs de la Francophonie (AOMF), qui lance une plateforme de cours en ligne ouvert et massif (CLOM). De cette manière, l'engagement des participants au cycle supérieur se réalise par la conception et la mise en œuvre de dispositifs numériques éducatifs et d'outils technologiques

sophistiqués permettant d’agir et d’interagir en présentiel, mais aussi à distance de manière synchrone, semi-synchrone et asynchrone.



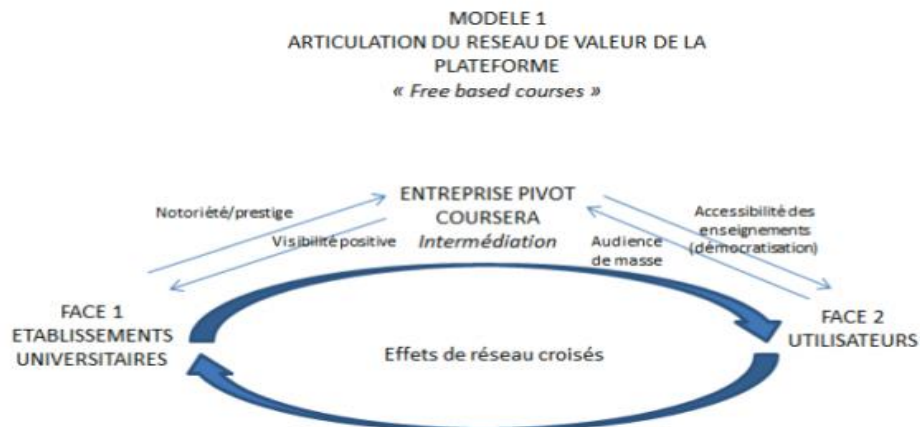
**Figure 1. Les MOOC (Massive Open Online Courses – Cours en Ligne Ouvert et Massif)**

*Source : Elongué, Ch. (17/01/2021). Analyse des institutions francophones produisant des MOOCs en Afrique - Kabod Group, <https://kabodgroup.com/analyse-des-institutions-francophones-produisant-des-moocs/>*

Avec l’avènement de l’intelligence artificielle et la place prépondérante qu’occupe le numérique dans un contexte international, il est temps de se pencher sur l’influence forte exercée chez les personnes en formation, afin de les engager et de les réadapter dans le contexte de communication hybride. Il est indéniable que l’information et l’échange des données numériques se propagent avec les nouveaux modes de communication et de collaboration, car ces machines qui se ré-forment fréquemment au rythme des innovations technologiques et des modes consuméristes, ces machines nous in-forment à leur tour, individuellement et collectivement, en favorisant certains modes particuliers de communication et de collaboration plutôt que d’autres (Citton, 2016).

L’apparition de nouveaux outils technologiques comme les tablettes numériques et les téléphones mobiles intelligents, mais aussi le développement des applications numériques et la création des espaces numériques interactifs répondent aux nouvelles exigences de formation. De plus, l’intégration des interfaces multimodales permettent de mettre en œuvre des actions collaboratives et de créer des échanges mutuels tout en cultivant la pente créative des participants. En effet, de nombreuses plateformes ont germé pour encadrer, et faciliter l’accès aux cours en ligne telles que Coursera, la plateforme de formation fondée en 2012 par Andrew Ng et Daphne Koller, professeurs d’informatique de l’Université Stanford, ou encore Udemy, OpenClassrooms, Edmodo, FuturLearn. En France, certaines grandes écoles telles que HEC, l’EM LYON ou encore Polytechnique proposent des cours sur la

plateforme Coursera. Par conséquent, les plateformes numériques deviennent de nouveaux modèles d'organisation et d'infrastructures organisationnelles multifaces. La dynamique stratégique de ces plateformes s'appuie désormais en grande partie sur le développement des technologies de l'intelligence artificielle (IA).



**Figure 2. Articulation du réseau de la valeur de la plateforme**

Source : Acquatella, Fernandez et Houy, (2018), *Le cas Coursera ou la préfiguration des changements en cours sur les plateformes d'apprentissage en ligne*, <http://journals.openedition.org/dms/3030>

Les approches multimodales et ouvertes mettent à la disposition des participants des ressources numériques pour concevoir et médiatiser de nouveaux outils informatiques. Dans cette optique, « *l'avenir des neurosciences computationnelles et de l'Intelligence Artificielle par le recours à des méthodes innovantes sur l'imagerie de l'activité cérébrale envisagent de faire le lien entre les neurosciences (qui permettent de comprendre le cerveau) et des stratégies concrètes (qui permettent d'aider à apprendre)* » (Efthimiadou, 2023, 19). Récemment, les approches stratégiques recourant aux technologies de l'IA connaissent un essor, car « *Les technologies de l'IA tournées vers l'apprentissage automatique (framework learning, voice analysis...) et notamment le « machine learning 5 » occupent désormais une place prépondérante dans les stratégies de création de valeur des plateformes. Par exemple, Amazon et Google développent des modèles standards de « Cloud Machine Learning » adaptés à tous les types et tous les volumes de données* » (Acquatella, Fernandez, & Houy, 2018, p. 6).

L'invasion technocratique arrive à pénétrer dans notre vie humaine et à modifier notre manière d'apprendre, de s'informer, de porter réflexion, d'agir et même de réagir par les stimuli extérieurs, qui envahissent les zones de notre cerveau et de notre sensibilité. Ainsi, « *la résilience numérique s'avère nécessaire pour garder en harmonie les actants en formation, qui feront preuve de compétences digitales, socio-affectives mais aussi émotionnelles dans la co-construction des*



*environnements d'apprentissage et de formation tout au long de la vie »* (Efthimiadou, 2022, p. 13).

Avec l'internationalisation du contexte pédagogique, il serait intéressant de développer des canaux de communication pour mieux comprendre, traiter et produire de nouvelles informations dans un environnement de formation synchrone, semi-synchrone et asynchrone. Il est important que les membres d'un groupe, en phase de médiation, s'initient progressivement au processus de formation continue, lorsqu'ils communiquent en présentiel ou en ligne de manière synchrone, demi-synchrone et asynchrone en se servant des outils de communication innovants.

Tenant compte du fait que le numérique constitue un levier social, il est très important de passer de l'enseignement, qui vise à la transmission des connaissances à un enseignement, qui a pour but principal de cultiver les compétences des personnes en formation en rénovant les pratiques pédagogiques.

#### **4. Faire preuve de pratiques éducatives novatrices au cycle supérieur**

Adopter des méthodes différenciées et assurer aux participants une formation en ligne pourront être un levier d'innovation en se concentrant sur la modernisation de la façon d'enseigner et d'apprendre en soulignant l'importance de former les enseignants pour intégrer les technologies à l'éducation. L'enjeu éducatif entend une formation adaptée aux besoins exigeants et comprend la culture des valeurs comme la collaboration, la créativité et l'autonomie en vue de s'investir dans des pratiques pédagogiques diversifiées à l'ère du numérique.

Quant à la fixation des objectifs pédagogiques opérationnels, l'éducateur doit tenir compte de l'environnement d'apprentissage numérique en vue de prendre des décisions stratégiques pour la conception de bonnes pratiques et d'actions efficaces. Dans ce sens, il est essentiel d'encourager la participation active du groupe-cible avec de multiples canaux de communication et de gérer les relations parmi les participants. Sous cet aspect, le rôle de l'enseignant-mentor est considéré comme catalyseur, car il renforce la confiance mutuelle entre les membres de la communauté de formation, visant à guider et à préparer systématiquement le groupe cible aux nouveaux défis qui se présentent dans la vie socioprofessionnelle. Comme le note Efthimiadou, « *Dans ce cas, le mentor assume un rôle de médiateur, qui permettra aux personnes en formation de faire évoluer leurs compétences professionnelles et de se prendre en charge pour continuer à acquérir de nouveaux savoir-faire, en vue de garantir la confiance en soi et l'énergie nécessaire pour lutter contre tout échec éventuel* » (Efthimiadou, 2019, p. 41).

La formation en ligne offre l'opportunité d'associer des outils de communication flexibles et des applications à gérer avec aisance comme les forums, la messagerie électronique, la visioconférence, la classe virtuelle (e-classe). De plus, « *il est possible de proposer des activités interactives collaboratives enrichissantes par le recours au wiki ou aux blogs, mais encore par le partage des informations et la communication en ligne pour élaborer des simulations ou même des scénarios pédagogiques en ligne* » (Efthimiadou, 2019, pp. 45-46).

Dans un environnement d'apprentissage numérique, le but primordial est de prendre des décisions stratégiques pour concevoir de bonnes pratiques et des actions efficaces, qui encouragent la participation active du groupe-cible avec plusieurs canaux de communication. L'apprentissage collaboratif fondé sur les Technologies de l'Information et de Communication met à la disposition des participants des ressources numériques pour concevoir et médiatiser des scénarios pédagogiques.

*Pour soutenir l'activité collaborative, l'environnement d'apprentissage intègre des outils d'«awareness» qui permettent d'aider les apprenants à prendre conscience de leur activité et de celle de leurs partenaires. Les outils permettant d'établir ce diagnostic sont souvent désignés par les termes de « tableau de bord ». Ils informent les sujets sur l'état de leurs actions et de leurs interactions au sein du groupe à travers une série d'indicateurs (Janssen & al., 2011). Dans l'environnement d'apprentissage, il leur offre la possibilité de visualiser, sous forme graphique et chiffrée, des informations relatives à leur manière de collaborer au sein de leur équipe (Temperman, De Lièvre, De Stercke, 2012, p. 322).*

L'échange d'expériences et de bonnes pratiques permet d'exploiter les capacités du groupe pour l'élaboration de tâches complexes, en cultivant le sens de la responsabilité et le professionnalisme. La mise en œuvre de systèmes de gestion de l'apprentissage, que ce soit dans un environnement de modèle d'apprentissage mixte ou dans un environnement d'éducation ouverte et à distance, joue un rôle essentiel au niveau personnel dans le développement des stratégies d'apprentissage, mais aussi au niveau collectif dans la culture des compétences professionnelles des participants. Il est certain que l'implication des stagiaires dans de multiples actions collaboratives stimule la cohésion et la solidarité entre eux sans négliger de mettre l'accent sur l'importance des compétences de médiation par la culture de l'esprit d'équipe dans la conception et le développement de commandes complexes par le biais de systèmes de gestion de l'apprentissage.

En fin de compte, l'adoption de bonnes tactiques permettra de cultiver les compétences socioprofessionnelles du groupe-cible par l'initiation au réseautage en tirant profit des plateformes en ligne. Il est possible de créer et partager du contenu pour mettre en valeur ses connaissances et ses expériences tout en rejoignant des communautés de spécialistes. Dans ce cas, on reste engagé dans la réalisation de son projet pédagogique grâce aux diverses fonctionnalités et outils technologiques dont on se sert pour partager des tâches collaboratives et pour interagir en ligne tout en explorant ses opportunités. *« À l'ère du numérique, les nouveaux outils informatiques et les approches multimodales et ouvertes peuvent faciliter les échanges parmi les sujets pour mettre en pratique des modes d'apprentissage pragmatiques et assurer de nouvelles exigences en matière de formation par l'adoption de bonnes pratiques éducatives cultivant un savoir agir centré sur le potentiel créatif » (Efthimiadou, 2017, p. 185).*

## 5. Conclusion

En définitive, la globalisation de l'économie et les transformations radicales opérées dans la vie socioprofessionnelle se trouvent en évolution constante nécessitant la transformation de l'éducation par la numérisation du contexte pédagogique. Faire entrer l'université à l'ère numérique et se former tout au long de la vie dans un contexte d'enseignement/apprentissage formel, semi-formel et informel donne lieu au développement des compétences professionnelles, mais encore à l'acquisition de nouvelles expériences visant à l'épanouissement personnel et à la nécessité d'exploiter le potentiel créatif de tous les actants du contexte pédagogique. Il s'agit d'un nouvel enjeu éducatif réunissant enseignants et participants dans une ambition commune par la réalisation des plateformes collaboratives créant des échanges fructueux et visant à l'adoption des pratiques éducatives efficaces. Ainsi, la Stratégie du Conseil de l'Europe pour l'éducation 2024-2030 par la mise en œuvre d'un plan stratégique favorise l'hybridation au cycle supérieur et l'encouragement de la recherche pour aller à la quête des nouvelles pratiques pédagogiques vu que :

*Les trois piliers prioritaires de la Stratégie sont soutenus par cinq principes transversaux : la flexibilité dans la conception et l'élaboration des programmes d'enseignement, l'autonomie des apprenants, le développement professionnel, l'inclusion et la participation, ainsi que la gouvernance démocratique et participative des systèmes éducatifs et des établissements* ([https://commission.europa.eu/topics/education-and-training\\_fr](https://commission.europa.eu/topics/education-and-training_fr))

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Acquatella F., Fernandez V. & Houy T. (2018). Les stratégies de plateformes à l'épreuve de l'intelligence artificielle. *i3 Working Papers Series*, 18-SES-03. Accessible sur : <https://i3.cnrs.fr/wp-content/uploads/2018/03/WPi3-18-SES-03-Acquatella-Fernandez-Houy.pdf>. Consulté le 12/05/2024.
2. Béché, E. & Schneider, K.D. (2019). État des lieux de la recherche francophone sur les formations ouvertes et à distance. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 27 | 2019, mis en ligne le 13 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/dms/3910;DOI:https://doi.org/10.4000/dms.3910> Accessible sur : <https://journals.openedition.org/dms/3910#quotation>. Consulté le 11/05/2024.
3. Citton, Y. (2016). Préface. Humanités numériques et études de média comparés. In N. K. Hayles, *Lire et penser en milieux numériques: Attention, récits, technogénèse*. Grenoble : UGA Éditions.
4. Depover, C. (2013). La place et l'importance du tutorat dans les nouveaux dispositifs de formation à distance. In : *Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie. 1992-2012. Un détour par le futur*. Chapitre VI, 69-81. Ouvrage collectif, coordonné par Pierre-Jean Loiret (AUF). Agence Universitaire de la Francophonie : Éditions des Archives Contemporaines.

Accessible sur : [https://bibliotheque.auf.org/doc\\_num.p-hp?explnum\\_id=822](https://bibliotheque.auf.org/doc_num.p-hp?explnum_id=822).  
Consulté le 12/05/2024.

5. Efthimiadou, E. (2017). Cultiver les tâches collaboratives pour une pédagogie de projet dans une perspective actionnelle. *Enseigner/apprendre le français à l'université. Quelles applications pour la perspective actionnelle? De la construction individuelle à l'action collective*, 175-188. / coord. : Aphrodite Maravelaki, Khalil Moussafir, Jean Donckers, Geneviève Geron. Ed : Le Langage et l'Homme. Louvain-La-Neuve : EME Editions.
6. Efthimiadou, E. (2019). La contribution du mentor. Gérer le parcours de formation des enseignants par l'adoption de pratiques éducatives novatrices à l'ère du numérique. Mentoring and flexible pathways in Education. *Proceedings of the 4th Edition of the International Conference on Education and Spirituality*. Teacher Training Department (DPPD) and Centre for Psychological and Pedagogical Research, University of Craiova. 40-48. Bucharest: Universitară.
7. Efthimiadou, E. (2022). Se former au numérique : vers une approche multimodale et digitale pour co-construire des environnements d'apprentissage. *Annals of the University of Craiova, Series Psychology, Pedagogy*, 44(1), 7-15. DOI:10.52846/AUCPP.2022.1.1.
8. Efthimiadou, E. (2023). Imagerie cérébrale VS Imagerie computationnelle: Intégrer les neurosciences dans la numérisation de l'Éducation. *Annals of the University of Craiova, Series Psychology, Pedagogy*, 45(2)Supplement, 7-20. DOI: 10.52846/AUCPP.2023.2suppl.01.
9. Fournier Y. & Rakocevic R. (2022). Objectifs éducation et formation 2030 de l'UE : où en est la France ? *Note d'Information*, n° 22.13, DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-22-13>. Consulté le 11/05/2024.
10. Frayssinhes, J. (2012). *L'apprenant adulte à l'ère du numérique*. Paris : L'Harmattan.
11. Karsenti T., Depover, C., Collin, S., Jaillot, A. et Peraya, D. (2013). L'expérience de 2 416 étudiants à distance : résultats d'une enquête longitudinale sur les formations à distance soutenues par l'AUF. Dans P. -J. Loiret (dir.), *Un détour par le futur : les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie 1992-2012*, 45-65. Paris : Archives Contemporaines.
12. Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur : vers une nouvelle culture de l'évaluation ? Évaluer. *Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(1), 65 - 78.
13. Lemaître, D. (2018). L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 34(1) | 2018, mis en ligne le 26 mars 2018, consulté le 21 septembre 2021. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/1262>; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.1262>. Accessible sur : <https://journals.openedition.org/ripes/1262>. Consulté le 11/05/2024.
14. Temperman, G., De Lièvre, B. De Stercke, J. (2012). *Collaborer et s'autoréguler à distance pour acquérir une formation pédagogique de base : analyse de la*

- progression des étudiants*, pp. 319-332. In Karsenti, Thierry ; Garry, Raymond-Philippe ; Benziane, Abdelbaki ; Ngoy-Fiama Balthazar Bitambile et Baudot, Fabienne. Montréal : Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF)/Agence universitaire de la Francophonie (AUF).
15. \*\*\*Commission Européenne. *Éducation et formation. Action de la Commission*. Accessible sur : [https://commission.europa.eu/topics/education-and-training\\_fr](https://commission.europa.eu/topics/education-and-training_fr). Consulté le 11/05/2024.
  16. \*\*\**Formations Ouvertes et À Distance (FOAD) 2025/26. Appel à projets*. AUF. Accessible sur : <https://appelsprojets.auf.org/appele-a-projets-des-formations-ouvertes-et-a-distance-foad-2025-26-appel/>. Consulté le 12/05/2024.
  17. \*\*\*Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. *France 2030 : l'innovation au service de l'enseignement scolaire. (27/06/2022)*. Dossier de presse. Accessible sur : <https://www.education.gouv.fr/dossier-de-presse-france-2030-l-innovation-au-service-de-l-enseignement-scolaire-341929>. Consulté le 11/05/2024.
  18. \*\*\*L'Éducation pour les sociétés démocratiques d'aujourd'hui et de demain. Stratégie du Conseil de l'Europe pour l'éducation 2024-2030. (28-29 septembre 2023). *Conférence permanente du Conseil de l'Europe des ministres de l'Éducation « Le pouvoir de transformation de l'éducation : valeurs universelles et renouveau civique »*, 26e session Strasbourg, France. Accessible sur : <https://rm.coe.int/strategie-pour-l-education-2024-2030-26eme-session-de-la-conference-pe/1680abee82>. Consulté le 11/05/2024.
  19. \*\*\*Agence Universitaire de la Francophonie. *Livre blanc de la Francophonie scientifique. Consultation Mondiale – AUF*. (2021). Bucarest : Édition AUF. Accessible sur : [https://auf-semaine-francophonie.auf.org/wp-content/uploads/2021/09/AUF\\_Livre\\_blanc\\_web\\_1.pdf](https://auf-semaine-francophonie.auf.org/wp-content/uploads/2021/09/AUF_Livre_blanc_web_1.pdf).
  20. \*\*\*Stratégie de la Francophonie numérique 2022-2026. *Conférence ministérielle de la Francophonie 39e session – Visioconférence*, le 10 décembre 2021. Organisation Internationale de la Francophonie. Accessible sur : [https://www.francophonie.org/sites/default/files/2021-12/SFN\\_CMF\\_39\\_1-0122021.pdf](https://www.francophonie.org/sites/default/files/2021-12/SFN_CMF_39_1-0122021.pdf). Consulté le 12/05/2024.

## LE CAPITAL SCIENTIFIQUE EN LMD : PARCOURS D'UN PRÉCONSTRUIT\*

Jean Désiré BANGA AMVÉNÉ<sup>1</sup>

### Résumé

*Depuis la réforme universitaire africaine dénommée Système LMD (Licence-Master-Doctorat), les savoirs scientifiques appris à l'université constituent un capital quantifiable en crédits cumulables et transférables, à l'image du capital économique. Il s'agit d'un préconstruit, une parole antérieure reprise comme allant de soi. Mais d'où vient le préconstruit qui fait du capital un attribut de la science ? Prenant appui, à la fois, sur le dialogisme bakhtinien, l'analyse du discours et la thèse du capital culturel de Pierre Bourdieu, le présent article se propose de reconstituer, à travers le temps et les institutions, le parcours du préconstruit capitaliste à la lumière de trois textes : le règlement pédagogique d'une université africaine puis les Déclarations de Libreville et de Bologne.*

**Mots-clés :** Capital, Crédit, LMD, Préconstruit, Processus de Bologne.

### CULTURAL CAPITAL IN BMD: TRACING A PRE-BUILT DISCOURSE

### Abstract

*The university reform known as the BMD (Bachelor-Master-Doctorate) system has turned science into capital with cumulative and transferable credits. This paper is informed by the theoretical perspective of Bakhtin's dialogism and views this as a pre-built, an earlier word taken up in discourses as self-evident, even though its source is unknown. Where is this pre-built from? This article argues that the capitalist pre-built originates in certain instances of global power. To reveal its path and understand its motivations, the article analyses a group of texts including a pedagogical regulation and the Declarations of Libreville and Bologna.*

**Key words:** Capital, Credit, BMD, Pre-construct Bologna Process.

### 1. Introduction

La capitalisation de la science est un paradigme introduit par la réforme universitaire dénommée Système LMD (Licence-Master-Doctorat) survenue en

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>PhD in French, University of Bergen, Norway, Associate Professor, Faculty of Education, University of Yaounde 1, Cameroun, e-mail address: [jean.banga@univ-yaounde1.cm](mailto:jean.banga@univ-yaounde1.cm), ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8619-4843>

Afrique au début du millénaire. L'apprentissage des savoirs ne s'évalue plus en points, mais se capitalise en crédits. Les étudiants utilisent la notion de capital comme allant de soi et discutent de leurs résultats académiques en termes d'Unités d'enseignement capitalisées ou non. L'équation « science égale capital » apparaît tel un pré-construit, une parole antérieure reprise par des locuteurs comme allant de soi, en toute ignorance de cause. Une question se pose : d'où vient ce préconstruit ressassé sur les campus africains qui fait du capital un attribut de la science ? Le présent travail se propose d'en reconstituer le parcours et en saisir les motivations, à travers l'analyse d'un groupement de textes fondateurs : le règlement pédagogique d'une université d'Afrique centrale, les déclarations de Libreville et de Bologne puis la thèse du capital culturel de Bourdieu.

#### **a) Émergence du préconstruit**

D'emblée, il convient de souligner que la capitalisation de la science n'est pas tombée du ciel, mais fait son entrée sur les campus africains à travers des textes officiels. Au Cameroun, le discours de la capitalisation des savoirs s'instaure à l'Université de Yaoundé 1 au travers du règlement pédagogique validé le 27 décembre 2012 par le Conseil de l'université, faisant suite à une circulaire ministérielle du 19 octobre 2007 relayant les instructions de la Déclaration du 11 février 2005 faite par les chefs d'État de la Communauté économique et monétaire d'Afrique centrale (désormais CEMAC) :

*« La capitalisation est une acquisition définitive d'une UE (Unité d'enseignement) obtenue avec une note égale ou supérieure à la moyenne exigée. Les crédits relatifs à cette UE sont alors dits capitalisés. Les crédits capitalisés sont : transférables d'un parcours de formation à un autre, d'une université à une autre et d'un pays à un autre. Ils sont définitivement acquis, quelle que soit la suite du parcours ; ils sont appréciés par la notation CA dans les relevés de notes. Les crédits relatifs à une UE obtenue avec une note inférieure à la moyenne exigée, soit une cote inférieure à C, ne sont pas transférables ; ils sont dits capitalisés non transférables. Ils sont appréciés par la notation CANT » (Université de Yaoundé 1, 2012, p. 10).*

#### **b) Définition des concepts**

La science désigne l'ensemble des connaissances d'une valeur universelle, que l'on sait pour les avoir apprises. Elle relève de la culture, entendue comme ce que l'homme ajoute à la nature. La culture scientifique universitaire est désormais considérée comme un capital. Le terme capital, dérivé de la racine latine *caput* : la tête, signifie d'abord le « principal », mais surtout une somme de biens ou de richesses utilisée pour en tirer un profit. En fait, biens, richesses et moyens matériels et financiers ne constituent pas du capital, par nature ; ils ne le deviennent que lorsqu'ils sont mis en œuvre pour générer du profit, de la plus-value. Le capital économique ainsi constitué comporte quatre propriétés : volume, diversité, croissance et individualité. Autant dire que l'on peut avoir plus ou moins d'argent (volume) ; posséder de l'argent et des biens matériels (diversité) ; augmenter ses

avoirs (croissance) et en faire ce que l'on veut (individualité) parce que notre argent nous appartient en tant qu'individu (Cuq *et al.*, 2003, p. 39). Par extension, les savoirs scientifiques appris au sein de l'institution universitaire se caractérisent dorénavant par les quatre composantes du capital économique : ils peuvent être plus ou moins nombreux (volume) ; variés (diversité) ; cumulables (croissance) et transférables, c'est-à-dire qu'ils sont la propriété de l'individu qui en dispose à sa guise (individualité).

Depuis l'instauration du discours de la capitalisation de la science dans les campus de la zone CEMAC, les étudiants qui s'énoncent en termes de crédits capitalisés, cumulés ou transférables reprennent ainsi, à leur insu, un préconstruit. Par préconstruit, il faut entendre la *trace dans le discours d'éléments discursifs antérieurs dont on a oublié l'énonciateur*, mais auxquels est attaché un sentiment d'évidence (Pêcheux, 1990, p. 43). La reprise d'éléments de discours antérieurs à son discours à soi est un phénomène d'ordre dialogique. Le dialogisme exprime une thèse d'ordre philosophique sur la nature du langage, qui a remis en question la croyance à l'autonomie du locuteur et ruiné le postulat de l'unicité du sujet parlant. Le dialogisme postule que *dans tous les domaines de la vie et de la création idéologique, nos paroles contiennent en abondance les mots d'autrui, transmis avec un degré de précision et de partialité fort varié* (Bakhtine, 2003, p. 157). Seul l'Adam mythique, premier homme à nommer les choses et les êtres, pouvait *éviter absolument cette réorientation mutuelle par rapport au discours d'autrui, qui se produit sur le chemin de l'objet* et s'énoncer librement sans s'aliéner la parole d'autrui (Todorov, 1981, p. 98). En conséquence, le locuteur, *dans l'illusion, se croit source de son discours là où il n'en est que le support, et l'effet* (Authier-Revuz, 1984, p. 100).

### **c) Position du problème**

S'il en est ainsi, de qui les universités d'Afrique centrale tiennent-elles le discours de la capitalisation de la science repris quotidiennement sur leurs campus ? *A priori*, le discours qui fait du capital un attribut de la science laisse entendre la voix bien connue de Pierre Bourdieu (1979) qui, dans ses travaux, a considéré les savoirs et savoir-faire appris par l'individu comme un « capital culturel ». Les universités africaines de l'espace CEMAC ont-elles repris les paroles de Bourdieu ? Le présent article fait l'hypothèse que le préconstruit ressassé par les universités de la zone CEMAC prend sa source dans certaines instances du pouvoir mondial. Pour vérifier cette hypothèse, l'on se propose de reconstituer le parcours de ce discours à travers la constitution et l'analyse d'un groupement de textes. Car il revient à l'analyste du discours de questionner les évidences, d'identifier l'altérité qui s'exprime dans un discours, d'en dévoiler le parcours, le cheminement, les reformulations, les contextualisations ; de remonter à la source du préconstruit afin de saisir éventuellement les motivations originelles de l'énonciateur *oublié* dont le discours est repris comme allant de soi (Pêcheux, 1990, *supra*).

### **d) Orientation méthodologique**

Pour remonter aux sources du discours de la capitalisation des savoirs, l'on a adopté la méthode de l'Analyse du discours (désormais AD) et la technique du



groupement de textes qui constitue, avec l'anthologie littéraire et la lecture de l'œuvre intégrale, une des trois situations de lecture proposées en didactique de la compréhension écrite en classes de lettres. L'AD considère que l'on ne saurait penser les lieux indépendamment des paroles qu'ils autorisent, ni penser les paroles indépendamment des lieux dont elles émergent. Pour cela, sa démarche s'articule en deux temps : ramener une pluralité d'énoncés à l'unité d'un positionnement qui est rapporté, par la suite, à son contexte non verbal afin de nouer la configuration énonciative à l'identité d'un groupe humain. En effet, le *geste inaugural de l'AD* consiste à ramener à l'unité d'un positionnement une dispersion d'énoncés [...] en ce qu'ils définissent dans l'espace social une certaine identité énonciative historiquement circonscriptible (Maingueneau, 1991, p. 8). Mais il ne suffit pas d'identifier une pratique discursive pour en comprendre le sens et en saisir ses motivations. C'est pourquoi, dans un second temps, l'articulation du texte au contexte apparaît comme une étape importante de l'analyse, qui permet de comprendre, en faisant des hypothèses de sens, comment, en un lieu et à une époque, une population d'individus a été amenée à produire des énoncés semblables (Maingueneau 1987, p. 76). L'étape de l'analyse contextuelle permet donc de saisir les motivations d'une pratique discursive, d'autant que l'on ne saurait penser un discours indépendamment du contexte qui l'autorise.

S'agissant à présent du « groupement de textes », il fait son apparition comme technique de décryptage pragmatique des textes en France dans les années 1980 (*Bulletin Officiel* du 7 juillet 1983) et arrive la décennie suivante en Afrique francophone. La technique consiste à rassembler des textes sur la base d'une unité thématique ou problématique, dans le but de construire chez l'élève une culture nécessaire à la compréhension de la vie politique et sociale, que les lectures isolées et l'environnement social et médiatique ne suffisent pas à construire. Le présent groupement de textes s'est construit autour d'une unité problématique : le dévoilement du parcours du discours universitaire qui capitalise la science. Le groupement se compose de trois textes qui seront examinés dans l'ordre suivant : le règlement intérieur de l'Université de Yaoundé 1 ; la déclaration des chefs d'État de la CEMAC réunis à Libreville en 2005 et la déclaration de Bologne de 1999 en Italie. Les textes feront l'objet d'une lecture méthodique représentée dans des tableaux élaborés d'après le modèle de Lesot (1992). Il nous reviendra d'identifier l'altérité qui s'exprime dans le discours capitaliste et d'en dévoiler le parcours en allant des campus universitaires aux sources du préconstruit.

## **2. Étapes du parcours : lecture méthodique d'un groupement de textes**

### **a) Le règlement pédagogique de l'Université de Yaoundé 1**

La capitalisation des savoirs à l'université de Yaoundé 1 fut instituée par le règlement pédagogique de 2012, document explicitement dialogique qui ne dissimule pas les voix dont il est l'expression et montre du doigt les trois sources énonciatives dont il s'inspire. En effet, le règlement pédagogique commence en indiquant clairement qu'il ne s'énonce pas de lui-même, mais se situe en droite ligne de voix d'autorité qui en constituent la source : « Faisant suite à la circulaire ministérielle... l'université de

Yaoundé I a adopté la recommandation de la CEMAC compatible avec le système européen ». Trois sources énonciatives sont mentionnées indiquant un dialogisme montré : *la circulaire ministérielle*, *la recommandation de la CEMAC* et *le système européen* d'enseignement supérieur. Les modes de reprise des différents discours sont bien précisés : *faisant suite à ; a adopté ; compatible avec*.

**Tableau 1. Lecture méthodique du Règlement pédagogique de l'Université de Yaoundé 1**

Extraits de texte	Questionnement	Réponse	Déduction
« Faisant suite à la circulaire ministérielle... »	L'université est-elle source de son dire ?	Reprise d'une voix ministérielle	Dialogisme montré : trace du préconstruit
« L'université de Yaoundé I a adopté la recommandation de la CEMAC compatible avec le système européen »	L'université est-elle source de son dire ?	Reprise des recommandations de la CEMAC et accord avec le modèle européen	Dialogisme montré : traces du préconstruit : CEMAC et système européen
« Le crédit représente le volume de travail que l'étudiant est supposé fournir pour assimiler les différentes composantes d'une UE »	Quelle est l'équation assertée ?	Savoir = crédit (le savoir est un capital)	Dialogisme constitutif : préconstruit non indiqué ; auteur oublié.

Dès lors, il devient facile de retracer le parcours du discours capitaliste pratiqué à l'université de Yaoundé 1. Il suffit de retrouver les documents cités : la circulaire ministérielle d'octobre 2007 *portant dispositions relatives au cadrage général en vue du lancement du système LMD dans l'enseignement Supérieur au Cameroun* ; la recommandation de la CEMAC ; la déclaration de Bologne. L'on explorera directement les deux derniers documents.

#### **b) La déclaration de Libreville (désormais DL)**

La déclaration des chefs d'État de la CEMAC réunis à Libreville en 2005 (Figure 1) instruit aux gouvernements des États membres de la zone, une nouvelle configuration de l'enseignement supérieur. Elle recommande l'introduction d'un nouveau discours dans le système d'enseignement supérieur de la zone CEMAC en recommandant « d'activer la réunion du Conseil des ministres en charge de l'Enseignement supérieur des pays membres de la CEMAC, en vue de définir les objectifs, les moyens et les modalités de construction de l'espace CEMAC de l'enseignement supérieur » (DL, 2005). Dès lors, le règlement pédagogique de 2012 n'est donc pas autonome, mais apparaît déterminé en amont par la DL.



injonctions sont déroulées ensuite : « l'intégration des Enseignants, des Chercheurs et des Étudiants de l'Espace CEMAC au système d'éducation mondial en général et européen en particulier ». A la vérité, les pays sous-développés, dont la CEMAC, auraient « été sommés de s'adapter sous peine d'être déconnectés des universités du Nord et du système mondial » (Charlier et Croché, 2012, pp. 91-92). À en croire Charlier et Coché (2012, p. 95), depuis le début des années 2000, des organisations africaines de premier plan – CAMES (Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur), REESAO (Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement supérieur d'Afrique de l'Ouest), CEDEAO (Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest), ADEA (Association pour le Développement de l'Enseignement en Afrique), AUA (Association des Universités africaines), UEMOA (Union Monétaire de l'Afrique de l'Ouest) - encouragent fortement les universités africaines à adopter le modèle dit de Bologne. À ce jour, la quasi-totalité des pays africains assure la médiation indigène de ce préconstruit, y compris le Maroc et l'Algérie, depuis respectivement 2003 et 2004 (Khelfaoui, 2009, p. 2).

### c) Étape 3 : la déclaration de Bologne 1999

Fondée en 1088, l'Université de Bologne en Italie est considérée comme la première et la plus ancienne d'Europe. En juin 1999, l'aînée des universités européennes rassemble les ministres de vingt-neuf pays qui vont signer la « déclaration de Bologne » (désormais DB), par laquelle ils souscrivent au projet de création d'un espace européen d'enseignement supérieur qui se donne pour objectif la mise en place d'un système de crédits, à la suite du système ECTS (European Credit Transfer System), comme moyen approprié pour promouvoir une plus large mobilité des étudiants. Il est donc manifeste que le *système de crédits* et de capitalisation des savoirs présent dans le discours de l'université camerounaise lui provient de la DB qui s'était engagée formellement à assurer la promotion de son modèle à l'échelle du monde : *nous nous engageons à coordonner nos politiques pour atteindre, à court terme et en tout cas avant la fin de la première décennie du nouveau millénaire, ... la promotion de ce système européen à l'échelon mondial* (ministres européens de l'Éducation, 1999, p. 3).

**Tableau 3. Lecture méthodique de la déclaration de Bologne**

Extraits de texte	Question	Réponse	Déduction
« mise en place d'un système de crédits — comme celui du système ECTS » (Système européen de transfert et d'accumulation de crédits)	À quels autres textes le système de crédits renvoie-t-il ?	Il renvoie à un texte antérieur : ECTS créé en 1988 par l'Union Européenne pour ERASMUS	Dialogisme constitutif de la DB : le ECTS est un préconstruit repris par la DB.
« En affirmant notre adhésion aux principes généraux de la Déclaration de la Sorbonne »	La DB est-elle source de son dire ?	Non, reprise d'une voix antérieure : la Déclaration de la Sorbonne	Dialogisme montré

Le dévoilement du parcours du préconstruit capitaliste n'ira pas plus loin que la DB, qui n'est pas la source ultime du préconstruit transmis à la CEMAC. Le Processus de Bologne (désormais PB) dont la DB n'est qu'une étape, englobe actuellement les 46 pays membres de l'Union Européenne et bénéficie du soutien de la Commission européenne, du Conseil de l'Europe, de l'UNESCO, de l'OCDE, de la Table ronde des industriels (ERT, European Round Table of Industrials). En tout état de cause, le discours de la capitalisation des savoirs est incontestablement un préconstruit venu d'ailleurs et repris par l'Université camerounaise qui, faisant suite à la circulaire ministérielle indiquée supra, « a adopté la recommandation de la CEMAC compatible avec le système européen » issu de la DB qui marque officiellement le début de la réforme européenne de l'enseignement supérieur dénommée *Processus de Bologne*. Le préconstruit qui capitalise la science prend donc sa source au-delà de la DB, dans l'immensité du PB. Or, comme le souligne Charlier, *la genèse du processus (de Bologne) reste relativement méconnue et a fait l'objet de réinterprétations multiples qui en camouflent nombre d'aspects* (Charlier, 2009, p. 4).

### **3. Discussion**

D'après Bourdieu, la culture est un capital qui peut être incorporé, objectivé ou institutionnalisé sous la forme de titres scolaires et universitaires qui peuvent permettre « d'établir des taux de convertibilité entre le capital culturel et le capital économique en garantissant la valeur en argent d'un capital scolaire déterminé » (1979, p. 6).

#### **a) L'inflation des titres culturels francophones**

Le LMD apparaît dès lors comme une réorganisation du capital culturel institutionnalisé du monde francophone qui, du fait de l'inflation de ses titres universitaires et la perte de leur convertibilité dans le système culturel anglo-américain dominant, se voit obligé de supprimer des titres devenus obsolètes. En effet, le capital culturel du monde francophone ancien se déclinait en une dizaine de titres universitaires : Diplôme d'études universitaires générales (DEUG), Brevet de technicien supérieur (BTS), Licence, Maîtrise, Diplôme d'études approfondies (DEA), Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS), Doctorat du troisième cycle et Doctorat d'État. Avec le LMD, l'Union européenne, la France et les États satellites africains sont sommés de s'arrimer au modèle anglo-américain qui s'en tient à trois titres universitaires : licence, maîtrise (en anglais, Master) et doctorat. Dans le contexte actuel d'uniformisation économique et culturelle planétaire, seuls les titres du LMD pourraient garantir la convertibilité économique internationale ou la valeur en argent du capital culturel.

#### **b) Matière grise et matière première**

Le discours de la capitalisation des savoirs se présente en outre comme une application de l'idéologie néolibérale mercantiliste au monde universitaire, le passage de la gouvernance de l'enseignement supérieur à la logique de marché qui a affecté la gouvernance mondiale ces dernières années (Mok et Lo, 2002). La polyphonie du discours universitaire africain s'inscrit ainsi dans le cadre du transfert des préconstruits discursifs liés à la mondialisation de la logique des marchés. Dans cette perspective,

Tardif observe que, jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, *l'école servait avant tout de creuset à la fabrication collective des nationalités territoriales, linguistiques, religieuses et citoyennes : la formation d'une main-d'œuvre qualifiée passait alors nettement au second plan* (Tardif, 2012, p. 5). Il en a été ainsi jusque dans les années 1970 et 1980 : *les demandes du monde économique par rapport au système d'enseignement connaissent de nouvelles mutations. L'école est sommée de changer, afin de mieux s'adapter aux attentes des employeurs* (Hirtt, 2013, p. 16). Le savoir semble de plus en plus considéré comme un capital économique, aux antipodes de l'aspect culturel et prestigieux d'antan : *la matière grise est devenue la véritable matière première* (Tardif, 2012, p. 6). Nul doute que la capitalisation de la science relève d'un mouvement planétaire de mondialisation de l'économie des savoirs.

#### 4. Conclusion

Au total, il appert que le discours universitaire qui capitalise la science est effectivement un préconstruit dont le parcours, parfaitement identifiable, conduit l'analyste depuis la CEMAC jusqu'au processus de Bologne. Le dialogisme foncier du langage est donc vérifiable, le sujet énonciateur étant au demeurant instrumentalisé par des institutions qui lui servent le sens des mots aussitôt intériorisés de manière illusoire, comme allant de soi (Maingueneau, 1991, p. 18). Après en avoir adopté le discours, l'Afrique a-t-elle véritablement adhéré à ce qui en fait le fondement, l'idée que « la matière grise soit devenue la véritable matière première » ? À en croire Charlier et Coché (2012, p. 95), ce n'est pas si sûr car, à l'observation, *Ce qui est exporté en Afrique n'est même pas le modèle de Bologne, mais certaines recettes françaises d'application*. Autant dire qu'en s'exportant, le modèle de Bologne perd en flexibilité et se fige le long du chemin. Dès lors, il faut craindre qu'en reprenant sans discernement les discours d'autrui, l'Afrique ne se retrouve *insérée, à titre d'instrument, dans un processus pratique dont les motivations et la finalité lui demeurent étrangères, voire inconnues* (Towa, 2011, p. 339).

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 19(73), 98-111. <https://www.jstor.org/stable/41681984>
2. Bakhtine, M. (2003). *Esthétique et théorie du roman*. Gallimard.
3. Banga Amvéné, J. D. (2021). Transpiration didactique en LMD : la pédagogie universitaire africaine acculturée à l'exercice. *Annales de l'Université de Craiova, Psychologie - Pédagogie*, 43(2), 23-31. DOI: 10.52846/AUCPP.43.02
4. Banga Amvéné, J. D. (2023). *Le discours de la thèse*. Generis Publishing.
5. Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
6. Charlier, J.-É. (2009). Faire du processus de Bologne un objet d'analyse. *Éducation et sociétés*, 2(24), 109-125. DOI: 10.3917/es.024.0109
7. Charlier, J.-É. & Croché, S. (2003). Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices. *Éducation et sociétés*, 2(12), 13-34. DOI: 10.3917/es.012.0013
8. Charlier, J.-É. & Croché, S. (2012). L'influence normative du processus de

- Bologne sur les universités africaines francophones. *Éducation et sociétés*, 1(29), 87-102. DOI: 10.3917/es.029.0087
9. Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
  10. Hirtt, N. (2013). L'école et le capital : deux cents ans de bouleversements et de contradictions. *L'école démocratique*, 53, 1-22. APED. [https://www.researchgate.net/publication/317013925\\_L'Ecole\\_et\\_le\\_Capital\\_deux\\_cents\\_ans\\_de\\_bouleversements\\_et\\_de\\_contradictions](https://www.researchgate.net/publication/317013925_L'Ecole_et_le_Capital_deux_cents_ans_de_bouleversements_et_de_contradictions)
  11. Khelfaoui, H. (2009). Le Processus de Bologne en Afrique : globalisation ou retour à la situation coloniale ? *JHEA/RESA*, 7(1 & 2), 1-20. CODESRIA.
  12. Lesot, A. (1992). *La lecture méthodique. Initiation*. Hatier.
  13. Maingueneau, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Hachette.
  14. Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Seuil.
  15. Mbot, J. E. (2015). *Le LMD dans la zone CEMAC*. CEMAC/Université Omar Bongo. <https://cupdf.com/document/le-lmd-dans-la-zone-cemac-presentation-pr-jean-emile-mbot.html>
  16. Mok, J. & Lo, E. (2002). L'introduction d'une logique de marché et la nouvelle gouvernance dans l'enseignement supérieur. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 14(1), 55-88. Éditions de l'OCDE. DOI: 10.1787/hemp-v14-art2-fr
  17. Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8. DOI: 10.18162/fp.2012.172
  18. Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique*, suivi de *Écrits du Cercle de Bakhtine*. Éditions de Minuit.
  19. Towa, M. (2011). *Identité et transcendance*. L'Harmattan.
  20. \*\*\*Communauté Économique et Monétaire d'Afrique Centrale. (2005). Déclaration de Libreville sur la construction d'un espace CEMAC de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la formation professionnelle. In Jean Emile Mbot (2015). *Le LMD dans la zone CEMAC*. <https://slideplayer.fr/slide/454283/>
  21. \*\*\*Ministres européens de l'Éducation. (1999). *L'espace européen de l'enseignement supérieur. La Déclaration de Bologne du 19 juin 1999*. [http://ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/03/2/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_French\\_553032.pdf](http://ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/03/2/1999_Bologna_Declaration_French_553032.pdf)

## A RADIOGRAPHY OF THE VALUE REGISTER OF FUTURE TEACHER STUDENTS\*

Vali ILIE<sup>1</sup>, Ecaterina Sarah FRĂSINEANU<sup>2</sup>

### **Abstract**

*Students are perceived as a group that manifests certain specific cultural particularities, among which there are the values, beliefs and principles of conduct. Since the instructional-educational activities carried out with them must take into account those aspects that they value and which represent benchmarks in the cognitive, affective and behavioral spheres, we decided to find out which axiological benchmarks the students we work with refer to. They assimilate the cultural values promoted by the university and, at the same time, they are active participants in the act of creating new values. We were interested in identifying the most common values among master's students who are enrolled in the courses of the psychopedagogical module and also to what extent these are found in their attitudes and opinions in specific training situations. In order to achieve the proposed goal, we started from the hypothesis that students refer to both classical and recent values. In order to test the research hypothesis, we used qualitative research methods, which allowed us to inventory the dominant values of the students' axiological register, but also to find out some reasons and arguments they base their opinions on.*

**Key words:** Education, Students, Values, Value orientations.

### **1. Introduction**

Regarded as a kind of core of the social being shaped by culture, *values* represent what is meaningful to people. They relate exclusively to humans and they have a desirable character. We turn to them when we want to find out the specifics of a society or a cultural group, but also when we are interested in the motivational bases of the attitudes and behaviors of human individuals. We believe that all aspects of people's daily lives are influenced by values. Values are constructs that transcend objects and situations, relate to personality traits, and are among the most important

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: vali.ilie@edu.ucv.ro, corresponding author, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5354-4787>

<sup>2</sup>Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: ecatarina.sarah.frasineanu@edu.ucv.ro, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3404-5939>



predictors of behavior and attitude. The complexity of the approach to values has led to the investigation of their relationship with behaviors and to the analysis of the influence of values on personal and organizational effectiveness. Values are related to action, being a ferment of it (Cucoş, 2002) and they also affect well-being (ie happiness, life satisfaction) (Kim *et al.*, 2020). Also, values have been compared to beliefs (Rokeach, 1973), needs (Super, 1973), goals (Schwartz & Bilsky, 1987), criteria for choosing goals (Locke, 1976) and attitudes (Eagly & Chaiken, 1992; Fishbein & Ajzen, 1975) (*apud* Dose, 1997, p. 220).

Understanding values as reference standards in human activity leads to defining them as "desirable trans-situational goals, varying in importance, that serve as guiding principles in the life of a person or other social entity" (Schwartz, 1994, p. 21). Thus, they constitute criteria for the appreciation of things, relationships, social institutions, cultural products, behaviors and ideas, common standards that give coherence to social life (Chelcea & Iluţ, 2003).

Value orientations are a person's choices in relation to the diversity of values that influence attitude and behavior. To choose from among several possible options is to assign a higher value to one of them. As Călin mentions, "value orientation means the value adopted and followed by someone in his behavior" (2001, p. 110). In contemporary society, value orientations undergo important changes: tolerance replaces normativism, differences are accepted, truths are contextual and equivalent, and the idea of consensus has become obsolete. We are witnessing a leveling of the boundaries between elite and mass culture, we are moving towards criticism and reflexivity. However, "individual axiological orientation (internalized values) – constitutes a subjective data, something internal and virtual, acting as a motivational vector that determines or colors our acts of conduct" (Călin, 2013, p. 70).

Given the specificity of values and the importance of value orientations from an educational point of view, we are interested in the referential framework of students preparing to be teachers. Referring to contemporary subjects, Baldwin (2020) believes that they become phenomenologists of their own identities as an effect of a digitally generated zoom-in culture. Thus, "digitally mediated identity proves to be one of the essential activities of the 21st century Western culture" (Baldwin, 2020, p. 57). We can learn certain dominants according to value orientations, which are broader and reflected in behavior. These impose a series of value polarities, among the most well-known being the modernism-traditionalism polarity, the modernism-postmodernism polarity and the individualism-collectivism polarity (Voicu & Voicu, 2002). Moreover, the most influential contemporary theory in the study of values aims to replace materialistic values, dominant in modern societies, with post-materialistic ones. From the perspective of the "evolutionary theory of emancipation" (a continuation of the "revised theory of modernization"), it is considered that "the correspondence between objective living conditions and subjective life orientations consists in the fact that preventive closure is adaptive under pressing threats, while promotive openness is adaptive in the presence of promising opportunities" (Beugelsdijk & Welzel, 2018, p. 1472).

## 2. Literature review

### 2.1. Characteristics of values

The human being is characterized as a personality according to the values towards which it is oriented. "Although the nature of values and their structure may be universal, individuals and groups differ substantially in the relative importance they attribute to the values" (Schwartz, 2012, p. 3). Lijadi (2019) approaches them as the foundation of human behavior, expressing what individuals consider important and worthy of having, keeping and pursuing. Values are classified according to different criteria that highlight their *diversity*. M. Rokeach made a valuable contribution to the study of values. Thus, the person's preferences regarding what he wants to achieve in life and the goals he pursues throughout his life are a criterion for identifying final or terminal values (e.g. comfort, achievement, peace, security, freedom, harmony, love, social recognition, true friendship). The means by which the objectives are to be achieved refer to the instrumental values (e.g. ambition, receptivity, competence, cheerfulness, courage, forgiveness, honesty, creativity, independence, politeness, responsibility) (Rokeach 1973). Among the criteria for classifying values we can enumerate duration, relationship with their bearer, independence, depth of satisfaction. Thus, Scheler (1973) speaks of sensible, vital, spiritual and sacred values.

The higher the number of criteria for classifying values, the greater their number and the greater the difficulty of a complete radiography. Depending on the incidence on the community and individuals, there are possible values and probable values; according to the degree of manifestation in behavior, there are potential values, actualized values, virtual values and operant values; if we refer to their place and role in the structure of mentalities, there are central and marginal values, etc. (Iluț, 1973). Schwartz identifies six main features found in the writings of several theorists (2012, pp. 3-4): (1) there are beliefs inextricably linked to affect; (2) they refer to desirable ends that motivate action; (3) they transcend specific actions and situations; (4) they serve as standards or criteria; (5) they are ordered by the importance relative to each other; (6) the relative importance of multiple values guides action.

Within societies, there is a consensus on the *hierarchical order* of values. While benevolence, universalism, and self-direction values are most important, power and stimulation values are least important. Schwartz interprets these assessments from the perspective of a pancultural hierarchy, which is based on the adaptive functions of values in maintaining societies and our shared human nature. There is therefore a hierarchy of values. Values can be looked upon as being hierarchical, leading to the idea of a value system. However, it is not the values themselves that matter, but the hierarchical value system that matters. On the other hand, "within the range of preferences, some values are more widely viewed as desirable; there is greater social consensus on their desirability" (Dose, 1997, p. 228). In Scheler's view, a value that occupies a higher position in the hierarchy provides greater satisfaction, and the more indivisible a value is, the more spiritual it is. Experiencing higher values provides greater personal evolution. Scheler proposes a vision of the human being that evolves according to three levels (*apud* Cadena & Castañón, 2020, p. 116): (1) at the lowest

level are placed the individuals who dedicate themselves to sensory values, related to feelings of pleasure and pain; (2) at an intermediate level are those who prefer affective values, related to emotions; (3) at the highest level, the spiritual one, there are people who realize spiritual and sacred values.

*Polarity* is another characteristic of values (e.g. healthy-sick, beautiful-ugly, true-false, sacred-profane). Value is bipolar (for every value there is a countervalue; every positive value has its corresponding negative value). Values are *absolute* because they have an objectivity that is independent of human appreciation or judgment, do not depend on human perception or belief, and are not influenced by personal emotions, opinions, or feelings. On the other hand, some authors emphasize the *relativity* and, therefore, the subjectivity of values.

To the list of the characteristics of values we add their *social determination*. "The social determination of values is a fundamental characteristic, which we find in F. Nietzsche, G. Hofstede, R. Inglehart and S. Schwartz, the most influential contemporary authors, who include in their theories social defining elements of values. From this perspective, values are framed in a system of preferences of a person, group or community. For sociologists, values must be considered as social facts with an essential role in ensuring social unity" (Tulei, 2019, p. 15). The process of generating new values through co-participation leads to *the fusion* of values and is influenced by changes in society.

## **2.2. Educational values**

Education provides answers and solutions to the creation of a culture based on the needs of the community in accordance with the values and systems that apply within it. According to Cucuș, the educational value derives from a certain context and is "that optimal ratio, of adequacy between the means (that is, the form, the conditions) of achieving education and its finality (target)" (2000, p. 79). Reboul identifies three groups of educational values (1992, p. 4): (1) values that education cultivates (integration into the environment – in a traditional society, or cultivation of the autonomy of the individual, of the critical spirit, of judgment – in a more liberal society); (2) values indispensable to education (obedience, discipline, obedience to others – in a classical society, or cooperation, creativity, own initiative – in the case of a modern education); (3) values that represent benchmarks in judging the results of education (the robot portrait of the "good student", the "smart student", the "competent teacher").

Pedagogically validated, educational values include (Rassekh & Văideanu, 1987, p. 163): (1) social values (e.g. cooperation, justice, kindness, respect for others); (2) values related to the individual (e.g. honesty, sense of order, peace of mind); (3) values concerning countries and the world (e.g. patriotism, national consciousness, peaceful citizenship); (4) process values (e.g. perception, truth-seeking, reflection). In the analysis between value and education, Călin understands by education "the process of knowing and sensitizing man to values and their creative assimilation" (2001, p. 106). In an analysis of the relationship between culture, education and values, Antonesei (2002, pp. 47-48) distinguishes the main cultural categories transmitted through education: (1) eternally human values (they have

passed the test of time and form the most stable and safe area because they are the result of successive selection processes); (2) the values of the national community (preserved in the national cultural heritage); (3) the values of the saeculum (are the values specific to a certain historical era). By reference to a topography of values, there are framework values (they are preserved by modernity and include Truth, Goodness, Beauty, Sacred Feeling, Legality, Freedom, Equality and Solidarity), respectively derived values (they are not established in an hermetic and frozen reality) (Antonesei, 2002). Analyzing the relationship between intrinsic value and educational value, Gatley states that "whether a student values something for its own sake is up to them, there is no imperative to value some things rather than others just because they are intrinsically, rather than extrinsically valuable" (2021, p. 687). In postmodern theory, "education should help students construct diverse values that are useful for them, in the context of their own culture. Values are considered useful for a given culture, not universally true or correct" (Stan, 2004, p. 113). Only a few studies have empirically examined the association between country-level cultural values and educational achievement.

However, there are a number of concerns about identifying educational values. For example, the Educational Values Evaluation and Design (EVED) framework identifies the elements of a complex educational system from the perspective of how they inculcate (or fail to promote) educational and societal values in an inclusive environment (Schuelka & Sherab, 2022). The values promoted by the education system are (European Commission, 2023): equity, excellence, well-being, professionalism, respect, diversity, transparency, collaboration. There are other values added to these, but there are three things that matter to students: the academic staff they work with, the nature of their academic study, and a sense of belonging. The latter is based on common values, which the students of a particular institution share. Starting from the epistemological foundations of values and value orientations, a radiography of the ones that young people appreciate can be made. The investigation of the students' attitudes allows accentuating the dynamics and hierarchical structure of value orientations, and their inventory provides a perspective on the axiological dominants in today's society.

### **3. Methodology**

#### **3.1. Organization and conduct of research**

42 students enrolled in the psycho-pedagogical training program participated in the research: Agronomy (4) + Horticulture (15) + Techniques (Automation, Computers and Electronics – 13, Mechanics – 6, Electrical Engineering – 4). *The research sample* includes master's students in the 2nd year, between 23 and 38 years old. The students were divided into two groups that were worked with separately, both having the same training program in "Sociology of education": Group 1 – Agronomy and Horticulture and Group 2 – Automation, Computers and Electronics, Mechanics, Electrical Engineering.

*The purpose* of the research is to make a radiography of the value system to which the master's students relate. *The objectives* of the research aim at:

1. Defining the conceptual framework by defining values, classifying them and identifying their characteristics;
2. Examining the data about certain values, grouped according to the dimensions of education;
3. Analyzing the main value orientations of students objectified in opinions and attitudes about different social situations with educational implications;
4. Checking the students' responses and drawing conclusions based on the research findings.

In the data collection process, we started from *the question*: What are the most common values among students and to what extent are they found in their attitudes and opinions in certain training situations. This study used methods specific to the interpretive and inductive approach and explored the axiological experiences and perspectives of the students who participated in the research.

*The problem* of our investigation is the identification of the register of values to which the master's students enrolled in the courses of the psycho-pedagogical mode relate. Starting from the mentioned question problem, we issue the *hypothesis* according to which, in an attempt to understand the world they live in and interpret certain situations specific to social interactions, students consider important both classical values and more recent modern values.

We called for a *focus group* during the semester (October 2023-January 2024) as part of the seminar activities specific to the subject of "Sociology of Education". We followed the rules for constructing the focus group moderation guide (announcing the theme and objectives, establishing discussion subthemes and formulating questions, with an emphasis on open-ended ones).

We are further presenting the situations where we used the focus group in order to identify the value orientations of the students.

1. *Theme (Situation)*: School at the center of social change

a) *Premises*: (1) In the context of globalization, change becomes a learning process; (2) The purpose of the school institution is to provide the framework for action in order to implement the reform measures.

b) *Questions for discussion*: Strategic or operational changes?, What values does the Romanian school promote?

c) *The learners' attitude towards some aspects of the social system*:

- 8 students from the Horticulture and 5 students from the Technical specializations were involved. From the first group, 3 of those who participated in the focus group (37.50 %) are in favor of punctual, operational changes. From the second group, 4 of them (80 %) chose operational changes.

- The main values reported by the students are: truth (first group 75 %, second group 80 %), responsibility (first group 25 %, second group 60 %), tolerance (first group 25 %, second group 60 %), participation (first group 75 %, second group 40 %), equity (first group 25 %, second group 60 %) and cooperation (first group 50 %, second group 40 %).

2. *Theme (Situation)*: The culture of the school organization

a) *Premises*: The analysis of the mission and values of the school organization the students are part of.

b) *Questions for discussion*: Traditional/ parochial, paternalistic/ dependent, submissive or democratic/ participatory culture? A culture of collaboration or competition?

c) *The learners' attitude towards some aspects of the social system*:

- While the participants of the first group (10) made arguments for a democratic culture in percentage of 70.00 %, the participants of the second group (12) made arguments for a democratic culture in percentage of 75.00 %.

- The students majoring in Agriculture and Horticulture emphasized the fact that this has at its center the values of respect for human dignity, freedom, equality, promotion of human rights. The students in Technical specializations structured democratic values in several social dimensions: belonging, identity, tolerance, trust, inclusion, civic concerns and freedom.

- Among the 10 participants of the first group, 6 (60.00 %) pleaded for a culture of cooperation. In the second group, out of a total of 12 participants, 6 (50.00 %) chose the culture of cooperation.

3. *Theme (Situation)*: Vulnerable groups

a) *Premises*: In a class in Romania, where there is only one student of Roma ethnicity, the teacher wants to name him in order to give him an individual task.

b) *Questions for discussion*: Is it okay or not if he says to another student: "Give your gipsy colleague the assignment to solve!?", Is it better if he says: "Give your Roma colleague the task to solve!?", Would it be more appropriate to find another way of expression?, How can the effect of using nuances in formulating be explained?

c) *The learners' attitude towards some aspects of the social system*:

- In the activity carried out with students majoring in Agriculture and Horticulture, out of the total of 14 participating subjects, only 1 of them chose the first option; 3 of the others chose the second option, and the rest (10 students) brought arguments in favor of the third option. As for the students from the Technical faculties, 17 subjects participated in the focus group: none opted for the first proposed option. If 2 of them chose the second option, the others (15 students) expressed themselves in favor of the third option.

- Therefore, a significant percentage includes students who, by the opinions expressed, exclude the first answer options. They believe that nuances in expression can have a positive or negative effect, depending on the context.

4. *Theme (Situation)*: The role of education/ school in managing social problems (e.g. school dropout, poverty)

a) *Premises*: Directions of school intervention in preventing and/ or solving social problems.

b) *Questions for discussion*: What is the axiological universe that determines these courses of action? (case study and text analysis)

c) *The learners' attitude towards some aspects of the social system*:

8 students from both groups participated in the focus group. The students presented different possible directions of action at the school level. During the discussions, the most frequent reference was made to: children's rights (75 %), equality (75 %), equity (75 %), freedom (50 %), inclusion (50 %), well-being (25 %), solidarity (25 %).

5. *Theme (Situation):* Prosocial behaviors

a) *Premises:* Factors influencing prosocial behavior include the perceived responsibility, the pluralistic ignorance, the cost-benefit analysis, as well as the cultural and economic factors.

b) *Questions for discussion:*

The students were asked for examples of behaviors that had the following characteristics: they are conscious, free, intentional and disinterested acts; they seek to help, support or protect people in difficulty; they are taught and they promote social values (e.g. tolerance); they are influenced by the state of mind and they are based on altruism; they are carried out outside of the formal (professional) obligations and without the expectation of rewards.

c) *The learners' attitude towards some aspects of the social system:*

19 students participated in this focus group activity (group 1 – 12 subjects; group 2 – 7 subjects). Examples of prosocial actions that the subjects participated in or witnessed: donation of personal goods (12 students – 63.16 %); tree planting (8 students – 42.11 %); helping the elderly (7 students – 36.84 %); helping colleagues who have difficulties in solving school tasks (5 students – 26.32 %); spending free time with children from a placement center (1 student – 5.26 %); giving compliments and praises (14 students – 73.68 %).

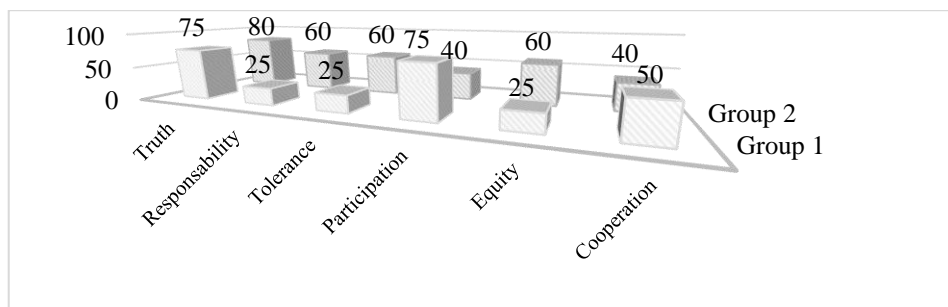
In order to complete the answer to the question we started from in this research, we have centralized the answers provided by the students regarding the values they consider important. Thus, in order to support the description of the academic experiences generated through the focus group discussions, we applied at the end of the first semester of the academic year 2023-2024 a *questionnaire* to identify the values the students relate to. The first part of the questionnaire included demographic and contextual questions about the participants, and the following two sections of the questionnaire focused on: (1) values specific to the organizational culture of the University of Craiova; (2) the values of the general dimensions or contents of education, and (3) the values considered to be of utmost importance in a person's life.

### **3.2. Results and discussion**

The topics discussed in the focus group during a school semester were placed in instructional situations where the students were asked to express their opinion and call on their previous experiences. By using this qualitative data collection method, I learned how students think and what kinds of experiences they share. Their interaction provided information about the topics under discussion, but also about how they orient themselves in certain situations.

In **the first activity**, the discussions focused on the beliefs behind the changes and the values promoted by the Romanian school. 13 students participated in the

activity. Of these, 7 brought arguments in favor of the operational changes. The fact that more than half of the participating students (53.85 %) prefer punctual, operational changes means that they have an open attitude and can come up with solutions that can be quickly implemented, without high costs and with positive impact. Most chose proactive change instead of reactive (adaptive) change, provided it is well planned and participative in nature. Changing the way of acting by virtue of a board of values is a necessary step in any organization. From this point of view, the values of the Romanian school that the students mentioned are presented in Figure 1. From the multitude of values that were referred to, we noted in the table the ones with the highest frequency, as they were specified.



**Figure 1. The prevailing values specific to the Romanian school in the students' perception**

It can be seen that there are high percentages recorded in both groups for two values: truth and participation. The first is part of the classic, eternally human values, and the second concerns the civic sphere, in which active involvement is a right of every citizen. An element of democratic life, participation is promoted by European policies as a dimension of a new governance model.

**The second activity** took a look at the culture of the school organization and the students discussed the mission and values of the school organization they belong to. We found that a large percentage of students made arguments for the democratic culture. It has at its center the values of respect for human dignity, freedom, equality, promotion of human rights. Thus, more than 50 % of the students of both groups brought up modern values. Regarding the cooperation-competition ratio, students recognize the importance of cooperation.

In **the third activity**, we took a look at how students relate to people in vulnerable groups. The homogeneous composition of the group facilitated the participants' engagement in sharing and comparing, especially on topics that elicited contradictory discussions. For example, referring to the idea of acceptance and tolerance of members from various social categories, respectively from various ethnicities, generated different points of view. Since "in recent decades, in social psychology – and even in sociology – the concept of value has been largely diluted into that of norm and attitude" (Călin, 2013, p. 67), we were interested in the official documents that outline the framework legislation regarding persons belonging to



vulnerable groups. Compared to those who do not work in the education system, those who are already teachers and teach in education had a pro-inclusion and non-discrimination attitude. They know the rules in force and can give examples of concrete ways of intervention. The 6 students (19.35 %) who chose the first two options did not have solid arguments and referred to life situations, personal experiences that express certain prejudices. They represent the affective dimension associated with the stereotype, the affective reference to a certain group. They generalized some individual experiences at the level of all representatives of the respective group and culture, accepting marginalization, exclusion or discrimination.

In **the fourth activity** we selected two social problems in relation to which education plays an important role. On the one hand, the students had to analyze a case study related to school dropout. On the other hand, they had to analyze a text about children from poor families. In both situations, we were interested in finding out what is the axiological universe that determines their views. To this end, we wrote down the school-wide courses of action as they were understood by the students. During the discussions, the most frequently mentioned were: children's rights (75 %), equality (75 %), equity (75 %), inclusion (50 %), freedom (50 %), well-being (25 %) and solidarity (25 %).

The **fifth activity** was built around the theme of prosocial behaviors. It was found that, during childhood and adolescence, prosocial behaviors are of major importance because they help to develop relationships with others. We found that this need persists into early youth, as students gave many examples of prosocial actions they had participated in or witnessed, many of which were included in volunteering. Having an important role in the life of the individual and the community, volunteering is the interaction between what we value and the value we create through our actions. Following the discussions among the participants in the focus group, we noticed many opinions favorable to prosocial behaviors. Also, based on their analysis, with examples from the students' experiences, several directions of action were highlighted based on the main value orientations.

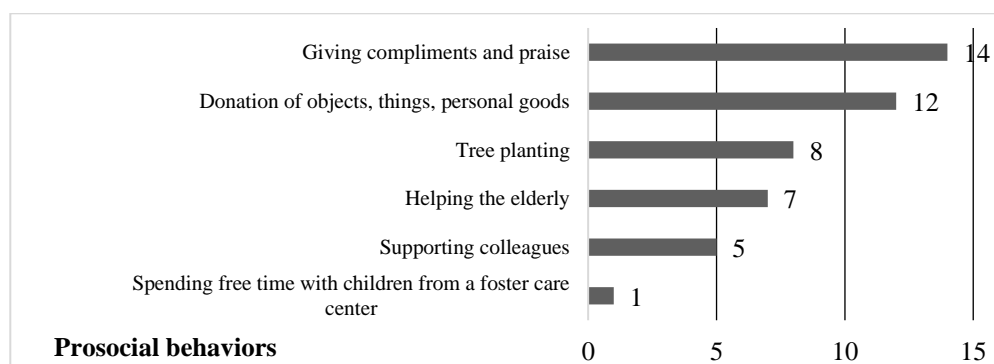
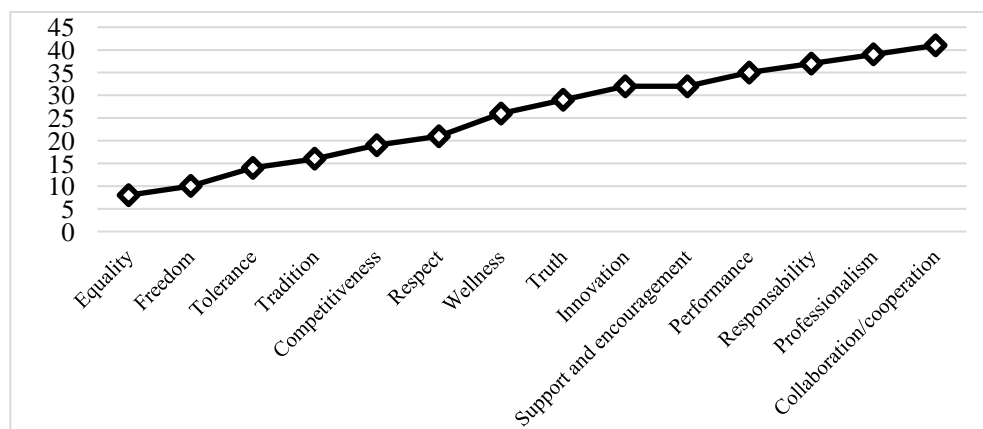


Figure 2. Directions of action in the management of social problems

The information obtained after the application of the focus group was supplemented by those obtained through the questionnaire applied at the end of the semester to the 42 students present at the exam. Thus, we obtained information about the values that the students consider specific to the organizational culture of the University of Craiova, the institution where they prepare for the teaching profession. We consider that „value orientations, integrated into consistent value systems, do not change easily. Any change implies essential transformations of the scale of preferences, reflected in behavior, attitudes, beliefs” (Antoci, 2022, p. 223). Therefore, I supplemented the information collected through the focus group with the help of the questionnaire.

To the first question in the questionnaire (*item 1*), regarding the specifics of the organizational culture which students are part of, they identified a series of significant values for them. We noticed the diversity of the values, which is why classifying them into distinct categories was a challenge. We recorded them in the order of their frequency, and the final results are recorded in the Figure 3:

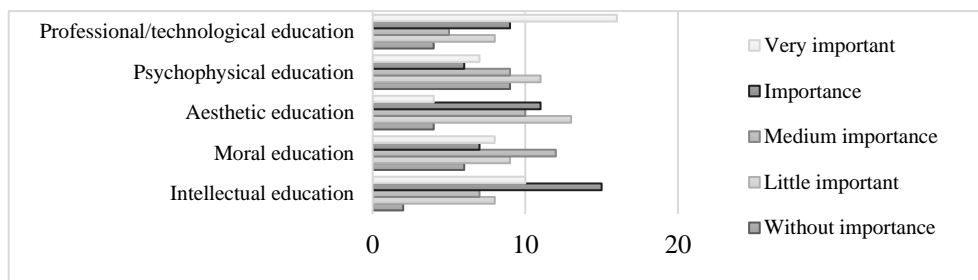


**Figure 3. Values specific to the organizational culture, which includes the students participating in the research**

We find that high percentages register values such as: collaboration/cooperation or partnership, professionalism and responsibility. We notice that the students put the value of collaboration first, this being preferred, in the focus group discussions, to competition.

*Item 2* of the questionnaire regarded the association of a score (from 1 to 5) for a series of values specific to the dimensions of education. From these, we have selected truth and curiosity for intellectual education, goodness and respect for moral education, beauty and harmony for aesthetic education, health and vitality for psychophysical education, respectively responsibility and utility for professional/technological education.

The obtained results are presented in the following figure:



**Figure 4. Values specific to the dimensions (sides) of education**

It is observed that the values with a high importance are technological (38.10 %) and intellectual (23.81 %). The values considered unimportant fall into the aesthetic dimension, but the psychophysical ones do not occupy a significant place either.

*Item 3* targets the value that students consider most important in their lives. And in this chapter we found a great diversity of expressed values, but there were some constants that attracted attention: justice (54.76 %), fairness (38.09 %), trust (35.71 %), involvement (33.33 %), innovation (26.19 %) and empathy (23.81 %).

Corroborating the data obtained in the focus group and those resulting from the application of the questionnaire, we find that there is a wide variety of values that students appreciate and refer to. Some of them stand out from their system, most of them of an intellectual and ethical nature. Participants emphasize the values of democratic culture and appreciate culture based on values such as cooperation, partnership, support for others. In a world that is constantly changing, values that have passed the test of time remain in the center of attention, but some more recent ones are also finding their place. Therefore, the hypothesis that we proposed at the beginning of the research is confirmed and we find that the students participating in the research are oriented towards social values: (1) participation, cooperation – activity 1; (2) pragmatism – activity 2; (3) tolerance – activity 3; (4) equality and equity – activity 4; (5) helping – activity 5. We also noticed that the students' answers in the activities carried out during the training program highlight values that we identified in response to the questions of the quiz. Thus, many students specified that, in addition to professionalism/ academic excellence (62 %), collaboration, cooperation and partnership (74 %) are values specific to the organization they belong to. The list of the mentioned values is completed with values of a professional and intellectual, cognitive nature, while some moral values (e.g. justice – 54 % and fairness – 38 %) are placed at the top of the list of values that students appreciate the most.

In order to identify the researched values and value orientations, they established the following indicators and descriptors:

a) Focus-group: indicators - Directions in the Romanian school (descriptors: the two types of changes) – activity 1; Dominants of school culture (descriptors: the four types of culture – activity 2; Ethnic group (descriptors: types of message expression) – activity 3; Social problems (descriptors: abandonment and poverty) – activity 4; Prosocial acts (descriptors: Characteristics prosocial behaviors).

b) Questionnaire: indicators – dimensions of education (descriptors: intellectual education, moral education, aesthetic education, physical education, professional/ technological education).

#### **4. Limits**

Like the gender-related variable, age has a consistent impact on the values, attitudes, and behavior of the subjects. Generation Y representatives are more socially conscious compared to previous generations, a fact confirmed by the value options we identified. However, these may change in the following years, as they will be replaced by those from Generation Z. It is necessary that the results of the present research be supplemented with the results of other researches, which analyze the impact of age, but also the stage the students are at, in relation to their studies (there may be differences between the value options and the values that the first year Bachelor students and final year Master students appreciate).

On the one hand, the relatively small sample suggests that the results of the questionnaire cannot be generalized to other contexts. In addition, it is possible that the value orientations – analyzed through the lens of solving some tasks related to different social aspects (e.g. vulnerable groups, prosocial behaviors) that followed the analysis of the students' opinions and attitudes – are different depending on the specifics of the students' specializations or by other variables that we did not set out to control. We investigated the students' attitude expressed in opinions, but "the prediction of attitudes based on behavior has a higher degree of probability and it is more effective than the prediction of behavior based on attitudes" (Călin, 2013, p. 65). On the other hand, values are difficult to fit into certain axiological grids, and some can be included in two or more categories. Their diversity makes them difficult to group, measure, quantify, but their analysis in concrete situations, through value orientations, represents a way of ranking them.

#### **5. Conclusions**

Because values dictate our attitudes and behaviors, they shape our own personality and help us find an identity. Being trained during the approach of psycho-pedagogical training of students and knowing closely their concerns, we noted that formative-educational activities can be culturally supported by capitalizing on educational practices that share the desire to recognize, maintain and develop cultural diversity. The results indicate that students' attitudes, expressed through opinions, as a way of relating to different social situations, are guided by values. The students participating in the research appreciate prosocial values and are equally sensitive to ethical issues, which they try to understand and solve by appealing to moral values such as fairness and justice. We believe that adopting a culturally responsive pedagogy involves relating to the values students share, knowing the students' cultural backgrounds and previous life experiences, and also the way all these elements effectively support quality learning. Thus, a radiography of the values to which the students relate serves as a theoretical lens upon which various educational experiences can be constructed. We live in a society of infinite and

undefined possibilities, where what yesterday was considered normal, today can be considered worrying and even pathological.

However, modernity (supported by the affirmation of the values of autonomy, freedom and social rationality) remains under construction because the nature of the postmodern condition, as analyzed by Bauman (2000), makes us reinforce the belief that the task of modernity is still open.

## REFERENCES

1. Antoci, D. (2022). *Teoria și metodologia formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri*. [http://www.cnaa.md/files/theses/2022/58013/diana\\_antoci\\_thesis.pdf](http://www.cnaa.md/files/theses/2022/58013/diana_antoci_thesis.pdf)
2. Antonesei, L. (2002). *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației*. Iasi: Polirom Publishing House.
3. Baldwin, M. (2020). The zoom-in culture of digitally-mediated identity. *Journal for Cultural Research*, 24(1), 53-68. <https://doi.org/10.1080/14797585.2020.1755506>
4. Bauman, Z. (2000). Living in the era of liquid modernity. *Cambridge Anthropology*, 1-19.
5. Beugelsdijk, S., Welzel, C. (2018). Dimensions and Dynamics of National Culture: Synthesizing Hofstede With Inglehart. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(10), 1469-1505. <https://doi.org/10.1177/0022022118798505>
6. Cadena, N. B. De La, Castañon, G. A. (2020). Schelerian fundamentals of logotherapy. *Phenomenology, Humanities and Sciences*, 1(1). 111-120. <https://philarchive.org/archive/DELSFO>
7. Călin, M. (2001). *Filosofia educației*. Bucharest: Aramis Publishing House.
8. Călin, R. A. (2013). Schimbarea atitudinilor și a comportamentelor sociale. *Analele Universității din Craiova. Seria Psihologie-Pedagogie*, 27-28, 63-82.
9. Chelcea, S., Iluț, P. (2003). *Enciclopedie de psihosociologie*. Bucharest: Economic Publishing House.
10. Cucuș, C. (2000). *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iasi: Polirom Publishing House.
11. Dose, J. J. (1997). Work values: An integrative framework and illustrative application to organizational socialization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70. 219-240. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1997.tb00645.x>
12. Gatley, J. (2021). Intrinsic value and educational value. *Journal of Philosophy of Education*, 55, 675-687. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12555>
13. Iluț, P. (1973). Aitudinea față de valori și imaginea de sine. *Probleme sociologice ale tineretului*. Studia Universitatis Babeș-Bolyai. Cluj-Napoca.
14. Lijadi, A. A. (2019). What are universally accepted human values that define ‘a good life’? Historical perspective of value theory. *Working Papers of the International Institute for Applied Systems Analysis*. <http://pure.iiasa.ac.at/id/eprint/16049/1/WP-19-006.pdf>

15. Kim, W. J., Trung, N. X., Hung, L. V., Trung, N. N. (2020). Relationship between cultural values and well-being: analysis from some East Asian countries. *Journal for Cultural Research*, 24(4), 334-350. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.ulb.ac.be/doi/full/10.1080/14797585.2020.1861812>
16. Rassekh, S., Văideanu, G. (1987). *Les Contenus de l'éducation: perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0-000188666>
17. Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF.
18. Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York, NY: Free Press.
19. Scheler, M. (1973). *Formalism in ethics and non-formal ethics of values. A new attempt toward the foundation of an ethical personalism*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
20. Schuelka, M. J., Sherab, K. (2022). Educational Values in Complex Systems: An Introduction to the Educational Values Evaluation and Design Framework and a Case Study of Inclusivity in Bhutan. *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, 24(1). <https://doi.org/10.52214/cice.v24i1.8773>
21. Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>
22. Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
23. Stan, E. (2004). *Pedagogie postmodernă*. Iasi: European Institute.
24. Tulei, A. (2019). Perspectiva pedagogică a definirii valorilor. *Didactica Pro*, 1(113). [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/12-15\\_12.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/12-15_12.pdf)
25. Voicu, M., Voicu, B. (2002). Proiectul de cercetare internațională privind studiul valorilor europene. *Calitatea vieții*, XIII, 1-4.
26. \*\*\*European Commission. (2023). *Reforme în derulare și evoluții în materie de politici*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/ro/national-education-systems/romania/reforme-derulare-si-evolutii-materie-de-politici>

## L'IMPLICATION DES TEXTES LITTÉRAIRES DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE LORS DES COURS DE FLE POUR LES APPRENANTS ALGÉRIENS DE NIVEAU 1AS\*

Hicham BELMOKHTAR<sup>1</sup>

### *Résumé*

*Cet article met en lumière l'essor croissant de l'interculturalité dans l'enseignement du Français langue étrangère (FLE), une évolution amplifiée par la mondialisation qui promeut les échanges entre différentes cultures. La littérature joue un rôle crucial dans cette perspective, devenant un pilier pour appréhender et valoriser les diversités culturelles. Elle se présente comme un vecteur permettant de découvrir l'autre et de saisir les mutations sociétales en cours. Notre recherche, centrée sur l'étude du manuel de 1<sup>re</sup> année secondaire en Algérie, s'attache à évaluer la contribution du texte littéraire au développement de la compétence interculturelle chez les apprenants. Au-delà de son aspect linguistique, nous explorons comment il influe sur la compréhension et l'acceptation des cultures. Notre approche méthodologique repose sur l'analyse d'un questionnaire distribué aux enseignants et aux apprenants afin de comprendre leur perception de cet impact.*

**Mots-clés :** Textes littéraires, Compétence interculturelle, FLE, Apprenants algériens, 1AS.

## THE INVOLVEMENT OF LITERARY TEXTS IN FOSTERING INTERCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT DURING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE (FLE) CLASSES FOR ALGERIAN LEARNERS AT LEVEL 1 SY

### *Abstract*

*This article highlights the burgeoning prominence of interculturality within the teaching framework of French as a Foreign Language (FLE), a progression furthered by globalization, which fosters interactions among diverse cultures. Literature assumes a pivotal role in this context, serving as a cornerstone to comprehend and appreciate cultural diversities. It serves as a conduit for*

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Researcher, Associate Professor PhD, Grade "A" - Accredited to Supervise Research, Ahmed Benyahya El Wancharissi University of Tissemsilt – Algeria, e-mail address: belmokhtarhicham38000@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9054-2863

*discovering others and grasping the ongoing societal transformations. Our research, centered on examining the 1st-year secondary school manual in Algeria, aims to assess the role of literary texts in fostering intercultural competence among learners. Beyond its linguistic facets, we probe into its influence on understanding and embracing different cultures. Our methodological approach relies on the analysis of a questionnaire distributed to both teachers and students in order to understand their perception of this impact.*

**Key words:** *Literary texts, Intercultural competence, FFL education, Algerian students, 1SY.*

## 1. Introduction

À l'ère actuelle marquée par la mondialisation et ses implications, notamment l'expansion des moyens de communication et la disparition progressive des frontières, le rôle crucial de l'interculturalité dans l'acquisition d'une langue étrangère ne cesse de prendre de l'importance. Un vaste éventail de publications et de discours témoigne de l'intérêt croissant des spécialistes de l'éducation pour ce champ d'étude : « *La perspective interculturelle s'intéresse donc aux sujets culturels et à leur identité.* » (Windmüller, 2011, p. 19).

Cette nécessité revêt une importance particulière dans le domaine de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), là où se rencontrent la langue maternelle de l'apprenant et la langue cible, ainsi que leurs cultures respectives : « *Le préfixe « inter » dans le mot interculturel renvoie à la manière dont on voit l'Autre, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à l'autre* » (Abdallah-Preteuille, 2017, p. 59). Il était donc impératif de développer des méthodes pédagogiques qui encouragent cet environnement interculturel, permettant ainsi à l'apprenant de communiquer avec autrui en acceptant et en valorisant leurs différences, tout en établissant des relations constructives.

La littérature émerge comme l'un des moyens privilégiés favorisant cette compréhension. En étant intimement liée à une culture spécifique, elle offre un terrain propice à la connaissance de l'autre : « *L'œuvre littéraire peut donc constituer une voie d'accès aux différents codes sociaux et à des visions du monde dans la mesure où elle représente une mosaïque assez expressive du désir de soi et de l'autre* » (Abdelouhab, 2019, p. 3). Dans cette optique, le texte littéraire, porteur des valeurs et des mythes propres à la société de son auteur, se trouve en confrontation avec la culture de l'apprenant, incitant ainsi à une remise en question de leurs rôles respectifs. Pour atteindre cette interprétation, l'enseignant doit encourager les apprenants à s'appuyer sur leur propre culture afin de cultiver une expérience interculturelle enrichissante. Le contenu d'un texte littéraire peut être utilisé comme un point de référence pour comparer les cultures, à la fois celle de l'élève et celles des auteurs algériens ainsi que d'autres nationalités.

Notre étude, centrée sur le contenu du manuel scolaire de la première année secondaire en Algérie, cible les apprenants âgés de quinze ans et ayant un niveau de débutant. Elle se focalise sur le texte littéraire et son influence sur le développement



de la compétence interculturelle chez les apprenants. Notre objectif est de répondre à cette question fondamentale : quelle est la contribution spécifique du texte littéraire à l'acquisition d'une compétence interculturelle au cours de la première année secondaire en Algérie ?

Afin d'explorer cette problématique, nous avons formulé les hypothèses suivantes : premièrement, que le texte littéraire contribue à la construction de la compétence interculturelle en favorisant la compréhension et l'acceptation de l'autre dans ses spécificités ; deuxièmement, que le texte littéraire se limite à l'acquisition de compétences linguistiques.

## **2. Méthodologie**

Notre étude s'articule autour de trois sections distinctes, chacune apportant un éclairage spécifique sur notre enquête.

La première partie plonge dans le cadre théorique, explorant en profondeur l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) en Algérie. Elle se penche également sur l'utilisation des manuels scolaires et la place des textes littéraires dans ces supports pédagogiques, mettant en lumière leur rôle dans la promotion de l'interculturalité :

*« La question de l'apprentissage d'une langue étrangère en valorisant la dimension interculturelle commence à reprendre de l'ampleur depuis que l'on a recommandé en Algérie l'approche communicative dans l'enseignement des langues. Un enseignement dont l'objectif majeur est celui de favoriser la compréhension mutuelle entre les peuples et la familiarisation avec la culture de l'Autre tout en dotant l'apprenant d'un moyen de communication lui permettant de communiquer et reconnaître d'autres systèmes de significations » (Benazzouz, 2017, p. 5).*

La deuxième partie se tourne vers l'aspect pratique de notre étude. Elle présente le questionnaire conçu à l'intention des enseignants et des élèves : *« L'enquête par questionnaire consiste à poser, par écrit, à des sujets une série de questions relatives à une situation, à leur opinion, à leurs attentes, à leur niveau de connaissance ou de conscience d'un problème, ou de tout autre point qui intéresse le chercheur » (N'da, 2015, p. 138).* Ce point fournit une analyse des réponses recueillies, ce qui permet d'obtenir une perspective concrète et des insights significatifs sur l'impact réel des textes littéraires sur l'acquisition interculturelle des apprenants.

## **3. Encrage théorique**

L'objectif principal de l'éducation scolaire réside dans la transmission de connaissances et de valeurs cruciales pour l'insertion future des apprenants, tant sur le plan professionnel que social. Ces éléments fondamentaux, vitaux pour chaque individu, sont incarnés à travers les contenus des manuels scolaires, conçus selon la politique éducative propre à chaque pays. Ainsi, en synthétisant et en rendant accessibles les connaissances dans une discipline donnée, le manuel contribue

également à la socialisation en transmettant des modèles de comportement, des normes et des valeurs au sein d'une société : « *Le manuel scolaire est un élément central dans la pratique pédagogique, il est reconnu comme l'un des facteurs les plus efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement, particulièrement dans les états où le système éducatif manque de moyens* » (Memai & Rouag, 2017, p. 2).

Étant un compagnon constant de l'apprenant tout au long de sa scolarité, le manuel doit stimuler sa curiosité et susciter son désir d'apprendre. Dans cette optique, il est important de tendre vers une nouvelle génération de manuels offrant une présentation à la fois attrayante et hautement pédagogique, grâce aux technologies éditoriales.

En Algérie, le manuel de première année secondaire, en parfaite adéquation avec le récent programme de Français, incarne les fondements méthodologiques, pédagogiques et les matières prescrites :

*« Il peut être aussi considéré comme une interprétation pratique, documentée du programme proposé et validé par le ministère de l'Éducation. À travers la progression, les outils et les démarches qu'il propose, le manuel se projette à atteindre les objectifs assignés par les programmes. Installer et développer la compétence interculturelle chez les apprenants demeure l'un des objectifs les plus essentiels de l'enseignement des langues étrangères »* (Belkacem & Messaour, 2023, p. 5).

Ainsi, il reflète fidèlement les orientations institutionnelles qui insistent notamment sur la nécessité de conjoindre l'utilitaire et le culturel. Une analyse des textes littéraires contenus dans cet ouvrage révèle une dichotomie saisissante : d'une part, une focalisation sur la culture propre à l'apprenant, et d'autre part, une exploration de la culture de l'autre. Par exemple, dès les premières pages, l'élève se trouve confronté à sa place dans le contexte du tiers-monde, exposé à ses défis et à sa réalité économique précaire. D'autres extraits abordent la diversité linguistique mondiale ainsi que les origines du français, hérité du latin et enrichi par des emprunts à d'autres langues. L'objectif sous-jacent demeure celui d'éveiller la conscience de l'élève quant à sa cohabitation au sein d'une seule entité planétaire : la Terre. Ces textes décrivent avec éloquence des éléments tels que des cours d'eau, des récoltes, ainsi que les disparités flagrantes entre nations riches et pauvres.

Dans le manuel de 1AS, certains passages évoquent l'Algérie à l'époque coloniale en mettant en exergue le français comme véhicule ayant permis à la nation d'atteindre un stade de civilisation et de culture avancé : « *Les concepteurs-auteurs semblent pris beaucoup de prudence quant aux choix des auteurs et des thèmes proposés. La sélection des auteurs retenus dans un manuel doit être régie par une volonté de diversité* » (Chemmar & Abadi, 2022, p. 5). Des extraits d'auteurs renommés tels que Jules Verne, Charles Baudelaire, Honoré de Balzac, Émile Zola, Alphonse Daudet, entre autres, sont utilisés pour appuyer cette thèse, insistant sur le rôle de la civilisation française dans le progrès des nations du Tiers-monde, y compris l'Algérie. Cependant, cette représentation soulève une incertitude quant à la description

de l'Algérie précoloniale, se heurtant à l'objectif actuel de la réforme en cours. Cette perspective a suscité des interrogations légitimes concernant l'adhésion aux directives du référentiel des programmes éducatifs, visant à fournir aux apprenants une vision authentique de leur nation et de sa contribution potentielle à l'avenir.

L'évaluation minutieuse de la pertinence de ces choix de textes se révèle fondamentale, surtout pour les élèves de 1<sup>ère</sup> AS, dans la construction d'une perception constructive de la nation. La réforme vise à équiper les apprenants en FLE de compétences critiques et réflexives, sans générer de rejet ou d'hostilité envers autrui : « *En effet, il ne s'agit pas d'apprendre à décrire des textes il s'agit de s'approprier des formes qui permettent de produire des discours respectant les règles sociales et "culturelles" de la communication* » (Djilali, 2016, p. 3). L'objectif est de favoriser chez l'apprenant la capacité de questionner et de développer un esprit critique envers les discours proposés, tout en préservant une appréhension respectueuse de la différence, sans altérer ni sa propre identité ni celle d'autrui. Cette approche encouragerait la créativité des élèves, tant à l'écrit qu'à l'oral, les incitant à remettre en question, un élément essentiel pour appréhender autrui de manière impartiale, surtout dans un monde où la globalisation élimine les frontières traditionnelles du savoir.

Le manuel de 1<sup>ère</sup> AS est structuré en cinq chapitres, et tous comprennent plusieurs séquences conçues pour développer des compétences spécifiques à travers trois projets pédagogiques distincts. Pour combler les lacunes des apprenants, des évaluations sont intégrées. À la clôture de ces chapitres, des exercices associés aux textes étudiés sont proposés, la décision de les utiliser étant laissée à l'enseignant en fonction de l'évolution de sa classe.

Au début de chaque chapitre, une évaluation diagnostique est présentée pour évaluer les acquis avant d'entamer la suite, offrant ainsi à l'enseignant l'opportunité d'identifier les lacunes et d'adapter ses activités en conséquence. Les séquences, au nombre de deux ou trois par chapitre, sont axées sur l'acquisition de compétences via une variété d'exercices :

- Des activités orales utilisant des supports liés aux thèmes ou aux structures syntaxiques, accompagnés de questions pour stimuler l'écoute et l'expression orale des apprenants via des débats ou des échanges.
- Des activités de lecture proposant des textes suivis de questions pour encourager la réflexion des élèves et l'enrichissement de leur vocabulaire.
- Des activités d'expression écrite, comme la rédaction de résumés ou la modification de styles (direct/indirect), contribuant à l'acquisition d'un savoir-faire.

À la conclusion de toute séquence, des évaluations formatives sont incluses pour mesurer les avancées dans l'apprentissage. Chaque chapitre, quant à lui, est clôturé par une évaluation certificative et une grille d'autoévaluation. Les thèmes abordés dans le manuel sont alignés sur les programmes officiels et des ressources sont présentées pour accompagner ces thèmes ou pour pratiquer certaines structures syntaxiques. Souvent illustrées par des images, ces ressources sont suivies de questions destinées à stimuler l'écoute et l'expression orale des élèves à travers des

débats ou des échanges : « *La littérature se veut esthétique, polysémique et culturelle, l'on s'interroge souvent sur ses caractéristiques dans l'enseignement des langues, la littérature répond à des besoins linguistiques, culturels et intellectuels* » (Achab, 2019, p. 2).

Il est fondamental de comprendre les termes définissant un texte littéraire avant de l'analyser. Un texte est décrit comme un ensemble de mots constituant un écrit, tandis que sa perception peut varier en fonction du contexte social dans lequel il est produit : « *Il est par là un outil d'identification extrêmement puissant, qu'il s'agisse de l'identité d'un individu ou de celle d'une collectivité – d'une société, d'une culture* » (Charles, 1995, p. 46). De même, le terme littéraire se rapporte à l'activité liée à la littérature, où cette dernière est définie comme un ensemble d'œuvres écrites ayant une visée esthétique. Ainsi, le texte littéraire se distingue par son usage spécifique de la langue pour exprimer des idées, des émotions et des perspectives, tout en privilégiant une esthétique particulière : « *Un rôle qui a d'abord été confié à la fréquentation des textes littéraires ; ceux-ci avaient (et ont toujours) l'avantage d'être des formes accomplies de la langue et des objets culturels significatifs* » (Defays, 2020, p. 238).

La richesse des textes littéraires se dévoile à travers une pluralité de fonctions telles que la poétique, l'expression, la narration ou l'argumentation, ce qui engendre une diversité de genres. Ces derniers représentent des catégories d'œuvres caractérisées par leur style, leur ton et leur sujet, permettant ainsi de regrouper des créations partageant des similitudes sous une même étiquette. Cette variété générique, pivot de la littérature, s'articule principalement autour de cinq genres majeurs :

1. Le genre narratif comprend des formes comme la nouvelle, le roman, les mémoires, les contes, rédigés en prose. Le roman reste emblématique de ce genre.
2. La poésie, écrite en vers avec un rythme mélodieux et des figures de style, vise à éveiller les sens.
3. Le théâtre regroupe des catégories comme la tragédie, la comédie, le drame, conçues pour être jouées par des acteurs.
4. Le genre argumentatif est utilisé pour persuader ou convaincre, comme dans les discours politiques ou les essais.
5. Le genre épistolaire, tel que les lettres, exprime des sentiments personnels entre l'émetteur et le destinataire.

Dans le domaine de la didactique, l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement du FLE a été étudiée avec intérêt. Ces analyses soulignent les multiples bénéfices de la littérature pour le développement des compétences linguistiques et personnelles des apprenants. Cela inclut l'analyse, le développement des compétences linguistiques, l'enrichissement culturel, le sens critique, l'appropriation du patrimoine, le plaisir de la lecture et la formation de la personnalité. Le texte littéraire, considéré comme un outil principal en FLE, joue un rôle essentiel dans le développement des compétences linguistiques et culturelles. Il présente des caractéristiques distinctes telles que sa nature littéraire et son autonomie permettant une interprétation plurielle. La littérature est ainsi perçue comme centrale

dans l'enseignement des langues étrangères, suggérant son utilisation comme document d'observation et d'analyse dans ce contexte spécifique.

Le texte littéraire est considéré comme un document authentique, favorisant la compréhension écrite et l'expression orale. Cette conception soulève des questionnements sur la nature même d'un document authentique. Ces documents, également appelés "documents bruts" ou "documents sociaux", sont créés pour une communication réelle. Ils peuvent être sous forme écrite, audio ou audiovisuelle, et visent à transmettre une communication effective, tels que des articles de presse, des recettes de cuisine, des extraits d'émissions télévisées, des bulletins météo, des documentaires, des prospectus, des tracts, etc. Ces documents ne permettent qu'une seule interprétation.

L'utilisation du document authentique reste primordiale dans l'apprentissage d'une langue seconde, représentant le français authentique utilisé dans divers contextes, notamment à l'oral. En opposition, le texte littéraire suit des règles grammaticales et syntaxiques spécifiques, étant rédigé dans un Français standardisé et correct. Contrairement à l'usage spontané et parfois hésitant du français dans la réalité quotidienne, comportant des répétitions et des abréviations. Selon certaines perspectives, bien que le texte littéraire joue un rôle essentiel dans l'enseignement du FLE, il ne possède pas de fonction spécifiquement définie.

L'intégration du texte littéraire dans les manuels scolaires du cycle secondaire et son incorporation dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) revêt une importance capitale pour évaluer son impact sur le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants. En effet, au-delà de sa fonction en tant que ressource linguistique principale, le texte littéraire, qu'il s'agisse de romans, de poésie ou de nouvelles, va au-delà de l'acquisition de compétences linguistiques en offrant une fenêtre ouverte sur la découverte et la compréhension d'autres cultures, favorisant ainsi la tolérance et la reconnaissance de la diversité culturelle. Pour remplir efficacement cette fonction, il est crucial d'adapter le texte littéraire au niveau des apprenants, en les engageant dans des interactions autour de ces textes pour qu'ils puissent s'immerger dans la langue étrangère tout en redéfinissant leur identité. L'utilisation croissante du texte littéraire en classe de FLE ne se limite pas à améliorer l'expression en français ; elle favorise également la familiarisation avec d'autres cultures, même lorsque les thèmes abordés sont universels. En dépit de la diversité des genres littéraires tels que la poésie, le conte, la nouvelle ou le roman, le texte littéraire demeure un outil pédagogique primordial pour la transmission de connaissances.

Le texte littéraire joue un rôle éducatif incontestable en cultivant chez les apprenants des aptitudes de lecture, d'écriture et une appréhension approfondie des aspects culturels. Toutefois, il est impératif de prendre en compte des critères comme l'âge, le niveau de compétence et la complexité des textes pour assurer leur pertinence et les aligner avec les objectifs d'apprentissage. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues préconise l'utilisation du texte littéraire en tant que ressource pédagogique fondamentale pour développer diverses compétences linguistiques, de communication et socioculturelles, principalement axées sur la lecture : « *la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme*

- lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.)- représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc. » (coe.int/lang-CECR). Il propose différentes approches comme l'approche globale des textes et la lecture interactive. En outre, le texte littéraire contribue significativement à l'amélioration de la production écrite des apprenants. Au-delà de ces usages conventionnels, les réflexions pédagogiques se concentrent sur la dimension interculturelle du texte littéraire dans le contexte du français langue étrangère (FLE), cherchant à réduire l'écart entre soi et autrui, et à promouvoir l'acceptation de la diversité.

La question de la culture a été au cœur de débats entre spécialistes, mettant en lumière son intégration dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues : « *On peut d'abord traiter le langage comme un produit de la culture : une langue en usage dans une société reflète la culture générale de la population. Mais, en un autre sens, le langage est une partie de la culture ; il constitue un de ses éléments, parmi d'autres [...]* » (Cuche, 2016, p. 47). Il est essentiel de saisir les multiples définitions qui entourent ce concept. Étymologiquement issu du latin « cultura » signifiant travail de la terre, le terme culture a suscité diverses définitions. Certains la décrivent comme l'ensemble des caractéristiques qui définissent l'évolution d'une société, que ce soit techniquement, intellectuellement, politiquement ou moralement, sans émettre de jugement de valeur. Elle est également envisagée comme un ensemble complexe englobant connaissances, croyances, art, droit, morale et coutumes, acquises par l'homme en tant que membre d'une société. Cette vision de la culture demeure reconnue comme étant l'une des plus complètes à ce jour. Une autre perspective se concentre davantage sur les manières de penser, de sentir et d'agir, considérant la culture comme une caractéristique de l'identification à un groupe social spécifique, évoluant avec le temps.

Les diverses définitions de la culture mettent l'accent sur les éléments acquis par les individus. La culture est considérée comme un système dynamique de valeurs intégrant des éléments acquis, des postulats, des croyances et des règles pour favoriser les relations entre individus et avec le monde. L'interculturalité est devenue un sujet important, favorisant l'ouverture à d'autres cultures à travers les langues, les voyages et les médias. Elle interroge notre identité culturelle tout en promouvant l'acceptation de la diversité. Les perspectives sur l'interculturalité varient : certaines soulignent les relations et interactions entre individus, d'autres la considèrent comme une analyse de la diversité culturelle. La compétence interculturelle implique la capacité à interagir avec d'autres cultures sans adopter leur pensée ou comportement, mais avec respect, compréhension et intérêt pour leurs coutumes :

*« Par ailleurs, une compétence interculturelle est un ensemble de connaissances qui permettent à l'individu d'acquérir une maîtrise des relations avec les autres lors des différents échanges. Elle se compose de trois grands éléments à savoir : D'abord, les savoirs (les connaissances des groupes sociaux) que représentent les valeurs et les pratiques sociales qui lient les individus d'un même groupe. Ensuite, le savoir-faire qu'on peut définir comme la capacité à acquérir de nouvelles connaissances et*

*des pratiques culturelles. C'est-à-dire « être capable de gérer l'image stéréotypée que l'on a de l'autre culture » (Kalmar, 2015 : 110). Et enfin, le savoir-être qui est, en quelque sorte, la capacité à relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et se rappeler que chacun est même structuré par son environnement, son éducation, son histoire et son univers culturel » (Chibane, 2019, p. 7).*

Cela suppose la capacité à décoder les significations implicites d'une communauté culturelle. Elle englobe plusieurs dimensions, notamment la culture cultivée, anthropologique, médiatique et historique, symbolisant à la fois une compétence linguistique et une identité culturelle. L'interculturalité est associée à un processus visant à faciliter la compréhension des enjeux sociaux et éducatifs liés à la diversité culturelle, caractérisé par la subjectivité, l'interaction et la situation spécifique dans le discours interculturel.

Toutes les acceptions de la compétence interculturelle mettent en relief trois aspects fondamentaux : la communication interculturelle, l'aspect émotionnel lié au respect et à la compréhension de l'autre, ainsi que la dimension cognitive qui découle de la connaissance de sa propre culture et de celles d'autrui, ayant un impact sur la perception du monde et la manière de penser. L'enseignement du FLE va au-delà de l'acquisition linguistique en visant à fournir aux apprenants des compétences pratiques et comportementales pour leur vie sociale. Dans le contexte actuel de mondialisation et de progrès technologique, l'apprentissage des langues étrangères est devenu indispensable pour appréhender d'autres cultures. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues souligne son rôle dans le renforcement des compétences linguistiques et culturelles des apprenants, contribuant ainsi à leur complexité personnelle. Les programmes d'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie intègrent une approche interculturelle qui encourage la réflexion sur l'altérité et une vision objective des autres cultures. Cette approche vise à tisser des liens entre les cultures pour encourager un échange et un enrichissement mutuel, aussi bien sur le plan collectif par l'acquisition de connaissances factuelles que sur le plan individuel par l'expérience personnelle.

Dans le point suivant, nous examinerons les questionnaires conçus pour évaluer l'importance accordée à l'interculturalité par les enseignants et l'intérêt des élèves pour la culture de l'Autre.

## **4. Enquête dans l'espace de la 1AS**

### **4.1. Questionnaire**

Dans ce chapitre dédié à la partie pratique de notre recherche, nous avons élaboré et administré un questionnaire spécifique aux enseignants de Français de la 1ère année secondaire, dans le but de recueillir leurs opinions concernant l'aspect interculturel du manuel qu'ils utilisent. Nous avons ensuite procédé à une analyse des résultats obtenus à partir de ces questionnaires. En parallèle, un autre questionnaire a été distribué aux élèves de ces établissements. Ces enquêtes ont été

menées dans les lycées de spécialisations : El Bachir, Bendella et Hamidou d'Ain Temouchent en Algérie.

Les premières questions visent à sonder la perception des enseignants concernant le contenu du manuel scolaire. Elles cherchent à évaluer leur compréhension et leur appréciation des textes littéraires présentés, ainsi que leur perception de l'aspect interculturel de ces contenus :

Question 1 : Le manuel scolaire de 1ère année du secondaire, propose-t-il des textes ou des contenus qui mettent en valeur la dimension interculturelle ?

D'après notre enquête, 60 % des enseignants considèrent que le manuel scolaire étudié présente des textes avec un aspect culturel, tandis que 40 % ne partagent pas cette opinion.

Question 2 : Selon votre point de vue, est-ce que le système éducatif en Algérie intègre l'aspect interculturel ?

Les enseignants semblent divisés à parts égales (50%/50%) concernant l'intérêt du système éducatif algérien pour l'aspect interculturel.

Question 3 : Le texte littéraire présent dans le manuel scolaire, est-il exclusivement destiné à promouvoir la culture algérienne ?

Concernant le rôle du texte littéraire dans le manuel de 1ère AS, la grande majorité des enseignants interrogés (80%) estime qu'il ne vise pas exclusivement à promouvoir la culture algérienne. Cette majorité reconnaît implicitement qu'il peut introduire une autre culture que celle des apprenants. Seuls 20% sont convaincus du contraire.

Question 4 : Est-ce votre avis que le manuel scolaire de première année algérienne se concentre uniquement sur l'aspect linguistique tout en négligeant l'aspect interculturel ?

Les opinions des enseignants sont partagées sur la prédominance de l'aspect linguistique par rapport à l'interculturel dans le manuel scolaire. En effet, 40% sont en accord avec cette idée tandis que 50% pensent l'inverse. Les 10% restants n'ont pas exprimé d'opinion, ce qui peut être préoccupant, car cela suggère qu'ils n'ont jamais considéré cette question.

Les questions ci-dessous portent sur le déroulement de la session, axée sur l'acquisition de la compétence interculturelle chez les apprenants de première année secondaire.

Question 1 : Lors de votre enseignement, tenez-vous compte de l'aspect interculturel pour le transmettre aux apprenants ?

En réponse à notre enquête, 80% des enseignants affirment intégrer l'aspect interculturel dans leur enseignement du FLE et œuvrent pour l'implanter chez leurs élèves.

Question 2 : Est-ce que les documents authentiques, les supports fabriqués et les supports audiovisuels jouent un rôle crucial dans le développement de la compétence interculturelle ?

Tous les enseignants conviennent de l'importance et de la nécessité de divers types de documents pour développer la compétence interculturelle de leurs élèves.



Question 3 : Selon votre expérience en enseignement, estimez-vous que les enseignants contribuent à développer la compétence interculturelle ?

80% des enseignants interrogés estiment que l'enseignant joue un rôle essentiel dans l'instauration de la compétence interculturelle. Selon eux, l'enseignant est un acteur indispensable pour atteindre cet objectif. De manière surprenante, 20% des répondants semblent penser le contraire, sans expliciter les raisons pour lesquelles ils excluent le rôle de l'enseignant dans ce processus.

Question 4 : Pensez-vous que l'aspect interculturel se limite aux traditions, aux modes de vie, aux valeurs et aux représentations de l'identité, ou bien est-ce uniquement lié au patrimoine ?

90% des répondants estiment que l'aspect interculturel englobe les traditions, le mode de vie et les valeurs, tandis que seuls 10% le lient exclusivement au patrimoine.

Question 5 : Est-ce que la culture est véhiculée par la langue ?

Selon les résultats, 90% des personnes interrogées considèrent que la culture d'un pays ou d'une société est transmise à travers la langue.

Question 6 : Quels objectifs ou compétences l'enseignant cherche-t-il à développer au cours de la séance ?

Dans l'enquête menée auprès des enseignants, 40% concentrent leur enseignement du FLE sur la compétence linguistique, tandis que 60% accordent de l'importance aux compétences à la fois linguistiques et culturelles. Cela indique qu'une proportion significative d'enseignants, soit près de la moitié, ne semble pas accorder d'attention à l'aspect culturel, et ne met donc pas d'efforts particuliers dans ce domaine lors de leur enseignement.

#### **4.2. Expérimentation**

Dans le cadre de notre étude, une classe de 1ère AS, la plus nombreuse avec 39 élèves, a été sélectionnée pour représenter les autres classes du même niveau. Nous avons administré un ensemble de questions portant sur un sujet interculturel déjà abordé lors d'une session de compréhension écrite. L'objectif principal de cette expérience était de mesurer l'impact de l'enseignement d'un texte interculturel sur les réponses des apprenants. Le texte utilisé pour cette étude est intitulé "La Tauromachie", extrait de l'encyclopédie Larousse.

Question 1 : Est-ce que la tauromachie est une pratique courante en Algérie ?

30 répondants ont déclaré que la pratique est interdite par notre religion, 7 ont répondu qu'il n'y a pas d'arènes pour cette pratique, et 2 personnes n'ont pas donné de réponse.

Question 2 : Est-ce que la lecture de ce texte vous a apporté de nouvelles connaissances ?

Pour les résultats obtenus concernant la question de savoir si la lecture du texte a apporté de nouvelles connaissances, on constate que 22 élèves, soit 56,41 %, ont répondu positivement, affirmant avoir appris davantage. Par contre, 12 élèves, représentant 30,77 %, ont indiqué qu'ils n'ont pas acquis de nouvelles informations. Par ailleurs, 5 élèves, soit 12,82 %, n'ont pas répondu à la question.

Question 3 : Est-ce bénéfique de s'intéresser à la culture d'autres pays ?

Voici les résultats des réponses des élèves : 32 ont répondu "oui" (82,05%), 7 ont répondu "non" (17,95%), et aucun n'a laissé de réponse vide (0%).

Question 4 : En classe, privilégiez-vous l'apprentissage de la langue, de la culture ou des deux aspects à la fois ?

Parmi les élèves interrogés, 15 soit 38,46 % privilégient l'apprentissage de la langue, 4 élèves, équivalant à 10,26 %, optent pour la culture, tandis que 20, représentant 55 %, souhaitent aborder les deux aspects à la fois.

### **4.3. Discussion**

Les enseignants, bien qu'une majorité (60%) d'entre eux perçoive des éléments interculturels dans le manuel scolaire, rencontrent une dissonance notable, un tiers d'entre eux ayant une vision opposée. Malgré ces perspectives divergentes, une proportion considérable des textes contenus dans ce manuel explore l'aspect culturel.

Dans l'ensemble du système éducatif, ces enseignants se partagent équitablement, soit 50% à 50%, sur la prise en compte de l'aspect interculturel. Leur avis se contredit quant à la simple utilisation du manuel pour promouvoir exclusivement la culture algérienne : 80% s'y opposent. Ainsi, son absence de focalisation sur cette culture laisse de la place à la découverte d'autres horizons culturels.

En se penchant sur le manuel, ils oscillent presque à parts égales entre l'aspect linguistique et culturel, avec une légère préférence pour le culturel (50% contre 40%). Paradoxalement, dans leur enseignement, 80% d'entre eux admettent prendre en compte l'aspect culturel et reconnaissent le rôle capital de l'enseignant dans son intégration.

Une autre dualité apparaît lorsqu'il s'agit de définir les compétences visées pendant les cours : seuls 60% ont pour objectif les deux compétences, sans qu'aucun ne se concentre exclusivement sur la compétence culturelle.

Les réponses des apprenants semblent suivre la même tendance que celles de leurs enseignants concernant l'enseignement culturel : 56,41 % affirment apprendre les deux compétences. En ce qui concerne leur intérêt pour d'autres cultures, 82,05% expriment leur désir de les explorer davantage.

Il semble que leurs besoins en ce sens ne soient pas totalement comblés. En effet, à la question de savoir si le texte sur la tauromachie leur a apporté de nouvelles connaissances, seuls 55%, soit un peu plus de la moitié, ont répondu positivement. Cela soulève la question de l'engagement des enseignants dans cet apprentissage. La formation des enseignants à l'interculturel est souvent négligée, et ils reconnaissent souvent ne pas être initiés à cette dimension.

L'enseignant doit incarner de multiples rôles, dont celui de médiateur culturel. Il doit susciter la curiosité des apprenants, leur donner l'envie d'apprendre et de découvrir d'autres horizons : « *L'interculturel comme démarche pédagogique consciente a pour objectif de permettre aux apprenants de sortir de la vision monolithique de la culture et d'accepter la pluralité culturelle* » (Chaves, Favier & Pélissier, 2012, p. 15). Son objectif est de former des individus capables de comprendre et d'apprécier la diversité humaine. Pour y parvenir, il doit les motiver de toutes les manières possibles.

## 5. Conclusion

Après avoir mené notre étude, il est clair que l'intégration croissante de la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues joue un rôle fondamental dans la préparation des individus à s'adapter à une société de plus en plus mondialisée. Initialement considéré comme un outil pour acquérir des compétences linguistiques, le texte littéraire se révèle être bien plus qu'une simple ressource pour l'apprentissage de la langue. Il offre aux apprenants une fenêtre ouverte sur les cultures étrangères, leur permettant de comprendre et d'accepter la diversité de l'autre sans jugement ni préjugés.

Cependant, notre recherche pointe du doigt une lacune dans l'approche de certains enseignants vis-à-vis des textes littéraires. Ils se concentrent davantage sur les aspects linguistiques au détriment de la richesse culturelle qu'ils renferment. Cette constatation met en évidence l'urgence d'une prise de conscience quant à l'importance d'une approche équilibrée, intégrant pleinement la dimension culturelle dans l'enseignement des langues.

Ainsi, il devient impératif pour les chercheurs d'approfondir cette problématique en explorant plus en détail les méthodes pédagogiques favorisant l'intégration culturelle dans l'apprentissage des langues. Une étude sur l'efficacité de ces approches et sur l'impact spécifique des textes littéraires dans le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants serait bénéfique. Cela permettrait non seulement d'enrichir les pratiques éducatives, mais également de mieux préparer les apprenants à interagir dans une société de plus en plus diversifiée et interconnectée.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Abdallah-Preteuille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
2. Abdelouhab, F. (2019) « Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE : enjeux et approches didactiques », In *Multilinguales*, 11, 7-21.
3. Achab, D. (2019). « Didactique du texte littéraire : quelle démarche pour l'enseignement du texte littéraire ? » *Expériences pédagogiques*, 4(1), 59-65.
4. Belkacem, M-A., & Messaour, Riad. (2023). « Enjeux, perspectives et réalité de l'interculturel dans les manuels de deuxième génération en Algérie ». *Algerian Review of Security and Development*, 12(3), 564-574.
5. Benazzouz, N. (2017). « La dimension interculturelle dans le manuel scolaire de la 3ème année secondaire en Algérie ». *Review of Human Sciences*, 17(1), 75-84.
6. Charles, M. (1995). *Introduction à l'étude des textes*. Paris : Seuil.
7. Chaves, R-M., Favier, L., & Péliissier, S. (2012). *L'Interculturel en classe*. Paris : PUG.
8. Chemmar, S & Abadi, D. (2022). « L'enseignement de la dimension interculturelle via le manuel du FLE en Algérie : cas du manuel scolaire de la 1ère année secondaire ». *El-Quari'e Journal of Literary, Critical and Linguistic Studies*, 5(4), 235-249.

9. Chibane, R. (2019). « De la perception de la notion de la compétence interculturelle chez quelques enseignants des langues étrangères en Algérie ». *Revue des pratiques langagières LPLA*, 10(4), 154-172.
10. Cuche, D. (2016). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
11. Defays, J-M. (coord.). (2020). *Le FLE en questions-Enseigner le français langue étrangère et seconde*. Bruxelles : Mardaga.
12. Djilali, K. (2016). *Première année secondaire Lettres-Guide du professeur*. Alger : Office National des Publications Scolaires.
13. Memai, A., & Abla, R. (2017). « Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social ». *Éducation et socialisation*, 43. Doi : <https://doi.org/10.4000/edso.2014>
14. N'da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines*. Paris : L'Harmattan, disponible à l'adresse : <http://livre21.com/LIVREF/F33/F033004.pdf>
15. Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE) : L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin Éducation.
16. [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR), consulté le 14/11/2023.

## EXPLORING THE USE OF L1 IN ALGERIAN EFL EDUCATION: A QUALITATIVE INVESTIGATION AMONG FIRST-YEAR SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN BATNA\*

Saida TOBBI<sup>1</sup>

### **Abstract**

*The aim of this study is to delve into the utilization of the mother tongue (Arabic) by English as a foreign language (EFL) teachers in the Algerian context. Employing a qualitative approach, we conducted semi-structured interviews and observed nine first-year secondary school teachers across six schools in Batna city center, accumulating a total observation time of 16 hours. Analysis of both the interviews and classroom observations reveals that teachers primarily use L1 as an organizational and affective tool and occasionally as an academic one. In the former, it serves to manage the classroom, redirect the learners towards the task at hand, reproach them for not possessing prior knowledge, and express teachers' frustration. In the latter, it is employed for explaining new vocabulary items and grammar rules, clarifying concepts and instructions, checking learners' understanding, giving feedback, and bridging cultural gaps. Additionally, our findings indicate that L1 is used cautiously and only when deemed necessary, as teachers believe that its overuse hinders learning the target language (TL) and reinforces undesirable cognitive habits such as thinking in Arabic when using English.*

**Key words:** *Mother tongue, Functions, Algerian EFL context, Qualitative approach.*

### **1. Introduction**

Learning English as a foreign language in Algeria presents a unique set of challenges, with the classroom serving as the primary arena for learners' exposure to this global language. Within this context, the appropriate use of their L1 emerges as a pivotal factor influencing the effectiveness of English language instruction. It is widely acknowledged that the appropriate use of L1 can contribute to fostering a stress-free atmosphere conducive to language learning. Consequently, Algerian EFL secondary school teachers often resort to Arabic to support students' comprehension and engagement in the classroom. This article endeavors to delve deeper into the use

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Associate Professor, PhD, Batna 2 University, Algeria, e-mail address: s.tobbi@nuiv-batna2.dz, ORCID ID: 0009-0005-9602-3411

of L1 in the aforementioned context, exploring its multifaceted implications for English language instruction and learner development.

## **2. Theoretical Framework**

The use of the mother tongue in teaching foreign languages (FLs) remains a controversial topic. Two opposing views have emerged: The monolingual view and the view supporting the use of L1 in L2 instruction. The exclusive L2 language instruction posits that utilizing L1 would reduce exposure to L2. Atkinson (1993) argues that relying solely on English increases opportunities for acquiring the FL because communication becomes closer to authentic language use situations. Additionally, Atkinson asserts that the EFL teacher should not use L1 in the classroom because he is the primary source of suitable input in the TL for the learner and he is responsible for maximizing its use in the classroom given that exposure to the TL outside the classroom is very limited in the EFL context. Overall, proponents of the monolingual approach argue that incorporating L1 in the EFL classroom would hinder progress and restrict both input and output of L2. Consequently, they suggest discouraging teachers and learners from employing it in EFL classrooms (e.g., Phillipson, 1992; McMillan & Rivers, 2011).

An alternative perspective in FL instruction presents a contrasting viewpoint, suggesting pedagogical benefits in utilizing L1. Advocates of this approach contend that excessive reliance on L2 could potentially hinder learners' cognitive and emotional development. Grim (2010) suggests that when learners are compelled to use the TL, they resort to L1 for internal dialogue, recalling learned grammar rules and preparing their answers in the TL. This creates an additional cognitive load on him and prevents him from directing and allocating his cognitive resources to the learning task. Swain and Lapkin (2000) contend that the exclusion of L1 in performing complex learning tasks deprives the learners from an important cognitive tool. Instead, they propose that L1 can serve as a valuable tool to facilitate the development of L2 proficiency, aiding in linguistic and cognitive growth, as well as fostering emotional well-being (Atkinson, 1993; Macaro, 2001; Butzkamm, 2003; Cummins, 2007; Qian, Tian & Wang, 2009). Moreover, Turnbull (2001) suggests that employing L1 can save time in EFL classrooms, especially when students encounter difficulties in grasping complex grammar concepts or vocabulary. However, it is argued that while using L1, precautions should be taken, and the extent of L2 usage should be kept to a maximum level (Butzkamm & Caldwell, 2009; Macaro, 2001).

## **3. Relevant Literature**

Kim and Petraki (2009) examine teachers' attitudes towards employing L1 within a Korean school environment in Vietnam. The findings revealed a positive reception among teachers regarding the use of L1, with reports indicating its utilization in English classes for elucidating the meanings of unfamiliar words and phrases, orchestrating lesson activities, and clarifying grammatical concepts. Similarly, Yao (2011) observes favorable attitudes among EFL teachers regarding the adoption of L1

in language classrooms. Through the analysis of 15 audio-recorded lessons and semi-structured interviews with EFL teachers, Sali (2014) explores their perceptions of L1 usage and identifies three functional categories: academic, managerial, and socio-cultural. Furthermore, Qian, Tian, and Wang (2009) investigate the employment of L1 by Chinese EFL primary school teachers, discovering its application in delivering clear instructions and eliciting student responses.

In the Turkish educational landscape, Şenel (2010) finds that teachers frequently resort to L1 to assess comprehension levels, explicate the definitions of new vocabulary, and elucidate complex linguistic structures. Kırkgöz (2017) delves into the practices of five secondary school English teachers in Turkish public schools, revealing that L1 was predominantly employed for instructional purposes, classroom management, linguistic explanations, and fostering rapport. While emphasizing English as the primary mode of communication, educators acknowledged the pedagogical value of integrating Turkish when deemed necessary.

Negadi (2021) explores the dynamics of L1 usage among EFL adult beginners in the Algerian context. Administering a survey to 20 EFL students, the study probed into their motivations for code-switching behavior in English classes. The results indicated that strategic use of L1 provided linguistic benefits, such as clarification of grammar rules and unfamiliar vocabulary, as well as social advantages, including time-saving, anxiety reduction, and promotion of fluency development. Furthermore, Bougheda and Ziane (2022) examines the use of L1 in first-year middle school English classes, noting its role as a direct teaching aid to address comprehension issues among learners. Their classroom observations led to the conclusion that most teachers tend to rely on L1 when teaching English to beginners, citing reasons such as low English proficiency and the absence of visual aids.

Although numerous studies have explored the utilization of L1 in EFL instruction within the Algerian educational landscape, there remains a compelling necessity to delve deeper into its use within secondary school settings, particularly focusing on teacher practices. This study endeavors to address the following questions:

1. What are the primary purposes driving the use of L1 by EFL first-year secondary school teachers in Batna?
2. What diverse techniques are employed for integrating L1 within the EFL classroom environment?

#### **4. Methodology**

To understand the various purposes and characteristics of L1 usage among the targeted EFL teachers, the present study embraced a qualitative approach. This choice stemmed from the open-ended nature of the formulated inquiries, which eschew predefined indicators. Targeting first-year secondary school level was deliberate, as students at this stage are deemed intermediate learners, proficient enough to comprehend TL lessons independently after four years of studying English as a subject. Using convenience sampling, ten teachers were chosen to be surveyed and observed but only nine consented to participate voluntarily. They belong to different age groups with an average age of 38.11. Data collection relied on two

instruments: semi-structured interviews, designed to probe the study's research questions, and classroom observations guided by a checklist informed by relevant literature. This triangulation bolstered the study's credibility. Qualitative data analysis was conducted using NVivo 14 software, with researchers assigning pseudonyms to participants for confidentiality, following a format based on the first two letters of their first and last names (e.g., James Brown = JB).

## **5. Results and Discussion**

### **5.1. Functions of L1 in EFL classes**

Although it is widely believed that most EFL teachers avoid using L1 in the classroom, observations have revealed practical applications for its use. The detected functions are divided into two categories: 1). Academic functions and 2). managerial and affective ones.

#### **5.1.1. Academic functions**

##### **• Explanation of new vocabulary items**

Classroom observation revealed that teachers shift from English to Arabic to explain new words or clarify complex grammatical rules, thereby facilitating students' comprehension and enhancing the learning process. Teacher SC, for instance, used L1 to explain the words "bucket", "beater", and "hydrology" in the activity of listening and speaking in Unit Four "Eureka". Similarly, Teacher NA shared her method, "At the beginning of the unit, I ask my pupils to translate all the unfamiliar words into Arabic. They write them in their notebooks, so when we start the unit, they do not encounter any difficulty. Then things go reasonably well."

##### **• Clarification of concepts and instructions**

L1 is employed to clarify concepts and instructions. In the classroom observation, we witnessed this function in action. During a grammar lesson focusing on the past perfect tense, Teacher KY noticed a perplexed expression on some students' faces. Instead of persisting solely with English, she tactfully switched to Arabic to ensure clarity. She said, "الماضي التام ثم البسيط" as we say 'He had finished his homework before he went to bed.'" The strategic integration of L2 in this context not only clarifies the concept but also aids in building a bridge between the students' existing linguistic knowledge and the new grammatical structure. This fosters the students' understanding and enhances accessibility to the lesson content.

##### **• Checking learners' understanding**

In addition to elucidating new vocabulary items and clarifying concepts and instructions, observations have unveiled that L1 is also utilized for ensuring learners' understanding of meaning of new forms and words. Having explained the meaning of "bald" in English, teacher NA asked, "bald؟ ما معنى" A student replied, "My friend (pointing at this desk mate) is not bald." Then the teacher commented, "Good, ليس صلح". Although the student provided an example that mirrors his good understanding of the intended word, the teacher translated the example into L1 to further confirm the clarity of the meaning.



### • Correcting errors and giving feedback

In the observed EFL classrooms, the use of L1 for error correction and feedback emerged as a pivotal pedagogical strategy, enhancing students' language proficiency. During a speaking activity focused on pronunciation, Teacher DL noticed consistent mispronunciations of a specific vowel sound. To provide immediate correction, she used Arabic, advising, "انتبهوا إلى صوت الحرف. يجب أن يكون هكذا" and proceeds to model the correct pronunciation. Similarly, Teacher IR used L1 in error correction and feedback. When a student mistakenly wrote on the board "has went" trying to conjugate the verb "went" in the present perfect, she used L1 to provide targeted feedback saying, "لاحظ الافعال الشاذة. وليس wanted". Teacher NA also used L1 for error correction. When a student wrote on the board "key board", she said, "لوحة المفاتيح كلمة واحدة بدون فراغ"

Reflecting on this usage, teacher IR asserted that L1 is sometimes more effective in error correction as it enables teachers to offer clear explanations and guidance on how to rectify mistakes. She added that this approach not only provides a quick intervention for individual students but also serves as a valuable learning moment for the entire class. Teacher NA also agreed with her colleague on this point and added that the use of L1 for this specific purpose creates a supportive and non-threatening environment which encourages students to actively engage in the learning process without fear of making mistakes.

### • Bridging cultural gaps

Several instances of using L1 for cultural and contextual bridging in the EFL classroom have been witnessed in our observations. In the lesson of phone etiquette, teacher BA incorporated Arabic to draw comparisons between Algerian phone greetings and western ones saying, "على عكس الثقافات الغربية، في ثقافتنا الجزائرية بل في الثقافات العربية بشكل عام تكون التحية مطولة أكثر. نحن عادة نسال عن الصحة والأهل قبل الخوض في الموضوع". Furthermore, during the "Once Upon a Time" unit, when Teacher IR presented a brief video featuring Ali Baba and the Forty Thieves, showcasing Ali Baba's discovery of treasure in the thieves' den and his generous sharing with his brother Cassim, she utilized L1 to highlight the shared value of generosity across all Arab cultures. She remarked, "هذا الكرم نجده تقريبا في جميع قصصنا الشعبية", emphasizing the prevalence of this virtue in almost all our folktales. Both teachers commented on using the mother tongue for this specific function saying that L1 enhances the learners' appreciation of L2 and makes the learning experience more meaningful and relatable. Teacher BA emphasized, "Arabic is sometimes effective in creating a sense of inclusivity and belonging".

### 5.1.2. Organizational and affective functions

In these situations, the use L1 is deemed essential, fulfilling organizational purposes, and sometimes addressing affective needs. EFL teachers may employ L1 either with the entire class or specifically with learners who have lower proficiency levels in L2 to maintain classroom management or adjust behavior.

### • Organizing and managing the class

Classroom observations have revealed the use of L1 by teachers to inquire about whether late students or those who were absent have brought the required

entrance paper. Seven observed teachers used L1 to ask “بني/بنيتي، أحضرت ورقة؟” “الدخول؟”. When asked to elaborate on their use of L1 in this context, all seven teachers emphasized that the use of Arabic guarantees comprehension among students, particularly those with low English proficiency.

In situations where teachers have to deal with managerial, organizational, and disciplinary issues, they find L1 more effective. This is because the instructions formulated in English may not be fully understood by most of the learners. Therefore, teachers opt for Arabic to facilitate learners’ understanding of their intentions, prioritizing the maintenance of order within the class. Teachers recognize that using English may delay the progress of lessons if non-compliance with instructions is due the language barrier.

Classroom observation has also revealed situations in which teachers transitioned from English to L1 to perform the same functions. While dictating a text, Teacher IR noticed that learners were repeating after her despite her instruction not to, so she said, “I will repeat what I dictated.” Since students kept repeating after her, she shifted to L1 saying, “ماتعاودوش ورايا راح تغلطوا زملائكم”. Similarly, Teacher DL initially instructed students in English to refrain from assisting a student with filling gaps in a text on the board. When met with non-compliance, she resorted to Arabic, urging, “خليوه يحاول”

#### • Redirecting learners towards the task at hand

Teachers resort to L1 when learners show disinterest in the learning task. In such cases, the teacher has no choice but to use L1 as an effective means to refocus them on it. For example, when Teacher SC asked learners about the gist in the reading session, and received minimal response, she used L1 to remind them of the purpose they came for and reprimand them saying “راكم هنا باش تقرأوا وتفهموا النص”

Even Teacher RM, who typically avoids using L1 and encourages her students to communicate solely in English, recalled an incident where her students were exceptionally noisy and inattentive. She stated, “I finished the lesson with great efforts, then I stopped everything and said to them in Arabic: هذا هو الدرس كله مكتوب على السبورة. I asked them to copy it down on their copybooks. At that time, diligent students blamed the undisciplined ones, apologized on their behalf, and promised to stop the noise and concentrate with my explanation”.

#### • Expressing frustration

In the current study, all participating teachers were noted to employ L1 to different degrees when they feel frustrated with their students’ behaviors. This usage serves the purpose of conveying to learners the depth of their frustration and irritation. Teachers vent their frustrations only when they are certain that learners have understood their feelings of anger. One observed teacher got angry when most of the students did not bring the textbook saying, “ماقلتلكمش وأكدت الحصة الماضية مايجيش” “واحد بلا كتاب”

It is worth mentioning that teachers do not always resort to using L1 in cases of frustration and anger towards the learners. Observations have documented instances where teachers expressed their anger in English. However, if learners remain unresponsive, teachers find no effective means other than using L1 to clarify

their intentions and vent their frustration. For instance, Teachers KY and DL do not consistently use L1 in situations of intense anger and annoyance. Yet, if learners resist their authority, they abandon English and resort to Arabic. In one situation, Teacher DL expressed anger in English due to noise in one of her classes. However, moments later, feeling increasingly exasperated, she switched to Arabic shouting, “غلبت وأنا نقلكم نقصو الفوضى”

#### • **Reproaching students for not possessing prior knowledge**

Observations have uncovered instances where teachers utilize L1 to express disapproval when learners lack the necessary prior knowledge for a lesson. Teacher LG, for example, showed her students a picture of the main characters of “Alice in the Wonderland” during a warmup activity and asked them about the story’s name. With no student able to answer, she expressed her disappointment, exclaiming, “حتى الرسوم! المتحركة نسبتوها”. Similarly, teacher NA displayed a picture of the National Algerian Television Corporation. Students recognized the building’s name but when asked about its headquarters, they remained silent. Consequently, the teacher reproached them for their lack of the general knowledge saying, “هاذي ثقافة عامة، in Algiers”.

Interviews with the observed teachers unveiled that they unconsciously resort to L1 in emotional reactions especially when they frustrated or disappointed. Teacher BA reflected on this, remarking, “I’m keen on bringing pictures on my laptop to use them as a warmup or to support the content of the lesson. And then guess what happens? My kids (she means her students) do not have even the prior knowledge. At that time, I unconsciously blame them in Arabic. Believe me, I feel disappointed because they have neither a good command of English nor the general knowledge that helps to learn something in the lesson”.

In summary, the teachers’ use of L1 is multifaceted. It serves academic purposes such as explanation of new vocabulary, clarification of concepts and instructions, checking learners’ understanding of meaning of new forms and words, error correction and feedback, as well as cultural and contextual bridging. It is also employed for organizational and affective functions such as organizing and managing the class, redirecting learners towards the learning task at hand, reproaching students for not possessing prior knowledge, and expressing teachers’ frustration. This demonstrates a practical and nuanced use of the mother tongue in the EFL classroom.

The findings of current study align with many other studies, which highlight the use of L1 by EFL teachers for several purposes such as explaining new words and grammar rules as well as issuing and clarifying instructions (Al-Shidhani & Region, 2009; Kayaoğlu 2012; Sali 2014). These studies collectively indicate the utility of L1, especially with non-advanced EFL learners. Compared with Qian, Tian & Wang’s study (2009), the current investigation shares similarities in the categorization of the functions of L1. Both studies identified academic and organizational functions. However, it is noted that the number of academic functions attributed to Arabic as L1 is fewer compared to those identified for Chinese as L1. This difference may be attributed to contextual factors, such as the prevalence of

crowded classrooms, which may necessitate Algerian EFL teachers to prioritize organizational tasks over academic ones.

## **5.2. Techniques of using L1 in EFL classes**

The observations showed three different ways of using L1 by EFL teachers.

### **5.2.1. Pronouncing the first syllable of the Arabic word**

This technique is primarily employed for academic functions, especially when explaining the meaning or new words or tapping into learners' prior knowledge. Teachers pronounce the first letter of the Arabic word or part of it hoping that the learners would guess the intended meaning. However, teachers do not resort to this alternative immediately upon their learners' inability to understand a word or phrase. Instead, they first use other alternatives, such as paraphrasing, mimicking, using synonyms and gestures. This method of using L1 is notably favored among "monolingual" teachers who typically refrain from L1 use in the EFL classroom. For instance, explaining the word "apology", Teacher KY gestured by patting herself on the chest. Despite this, the learners remained silent. Subsequently, she pronounced the first syllable of the Arabic word "إع" and the students continued "اعتذار". The surveyed teachers reported that they often employ alternative techniques to achieve their goals before resorting to L1. However, if these alternatives fail, Arabic becomes a more effective means as it is considered more direct and connected to the learners' experience.

### **5.2.2. Asking the learners to use L1**

In certain cases, teachers explicitly prompt their students to utilize L1, particularly when they seek to confirm comprehension. Some teachers assert that if Arabic is allowed in the EFL classroom, it should be exclusively used by the learners. They perceive themselves as role models in using English, and they may only request learners to use L1 when absolutely necessary. For instance, Teacher RM mentioned that the teacher should not use Arabic; however, it is possible for students to use it. In one of her sessions, assessing students' grasp of the word "browser", she said, "in Arabic?". They replied, "متصفح". "But research engine is...?", she continued. They correctly answered, "محرك البحث".

### **5.2.3. Direct use of L1 by teachers themselves**

Some teachers prefer to directly use of L1 for both academic and organizational purposes. They believe that its use in the former guarantees more compliance and, in the latter, saves time and facilitates learning, especially that that the content of the syllabus is challenging for the slow learners. Additionally, they think that direct use of L1 is inevitable since the learner internally uses it to talk to himself, process information, recall previous knowledge, and organize it in his mind. It is worth noting that the teachers observed and interviewed in this study exercise extreme caution when resorting to direct use of L1. They utilize it only when necessary to aid learning or manage the classroom. In this regard, the current study aligns with Al-Nofaie (2010) regarding cautious usage. The practice of the direct use of L1 detected in the present study is also congruent with Latsanyphone and Bouangeune (2009) in which teachers used a direct translation method and provided clear explanations in the mother tongue, which had a positive impact on word retention.

## 6. Conclusion

The present study has revealed that using L1 by the Algerian first-year secondary school EFL teachers is an unavoidable phenomenon. Contrary to the widespread belief that the mother tongue is never employed in foreign language instruction, all the teachers observed in the current study used it sparingly in response to the requirements of the context in which they taught. The academic functions detected in this study include elucidating unfamiliar vocabulary, clarifying complex ideas and instructions, verifying learners' grasp of new structures and vocabulary, correcting errors, and providing feedback, alongside facilitating cultural and contextual connections. Organizational functions, on the other hand, include overseeing classroom dynamics, guiding learners back to learning objectives, addressing instances where students lack prerequisite knowledge, and conveying frustration. This illustrates a pragmatic and intricate application of L1 in the EFL classroom. Furthermore, teachers' use of L1 in the current study is characterized by extreme caution. They mainly resorted to using alternative means or prompting learners to use it instead of them. In specific situations, they employed L1 directly.

The current study cannot claim the possibility of generalizing its results since it is qualitative in nature and limited to the case studied. Therefore, it may be beneficial to conduct other studies using quantitative methods to obtain data covering a broader sector of English language teachers. The current study could be a step towards that. Additionally, it did not address important aspects that could affect the use of L1 in EFL classes, such as the type of activity practiced, the level of learners, and the educational training level of the teachers. Addressing these variables in future studies will shed more light on the phenomenon investigated.

## REFERENCES

1. Al-Nofaie, H. (2010). The attitudes of teachers and students towards using Arabic in EFL classrooms in Saudi public schools: A case study. *Novitas-Royal*, 4(1), 64-95.
2. Al-Shidhani, A.N., & Region, S.N. (2009). Teachers' beliefs about using Arabic in the English classroom. In S. Borg (ed.), *Researching English language teaching and teacher development in Oman* (pp. 184-191). Muscat: Ministry of Education.
3. Atkinson, D. (1993). *Teaching monolingual classes: Using L1 in the classroom*. Harlow: Longman Group Ltd.
4. Bougheda, A., Ziane, M. (2022). *The use of the mother tongue in first-year middle school English classes. The case of first-year middle school teachers in Jijel*. [Master's thesis, University of Jijel]. Algeria. <http://dspace.univjijel.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/11513/420.514.pdf?sequence=1>
5. Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28, 29-39.
6. Butzkamm, W. & Caldwell, J.A.W. (2009). *The bilingual reform: A paradigm shift in foreign language teaching*. Germany: Narr Dr. Gunter.

7. Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
8. Grim, F. (2010). L1 in the L2 classroom at the secondary and college levels: A comparison of functions and use by teachers. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7(2), 193-209.
9. Kayaoğlu, M.N. (2012). The use of mother tongue in foreign language teaching from teachers' practice and perspective. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 25-35.
10. Kim, Y. & Petraki, E. (2009). Students' and teachers' use of and attitudes to L1 in the EFL classroom. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 11, 58-89.
11. Kırkgöz, Y. (2017). Exploring English teachers' uses of first language in Turkey. In M. Dantas-Whitney & S. Rilling (Eds.), *TESOL voices: Secondary education* (pp. 101-105). Virginia: TESOL Press.
12. Latsanyphone, S. & Bouangeune, S. (2009). Using L1 in teaching vocabulary to low English proficiency level students: A case study at the National University of Laos. *English Language Teaching*, 2(3), 186-193.
13. Macaro, E. (2001). Analyzing student teachers' code-switching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *Modern Language Journal*, 85(4), 531-548.
14. McMillan, B.A., & Rivers, D.J. (2011). The practice of policy: Teacher attitudes toward English only. *System*, 39(2), 251-263.
15. Negadi, M.N. (2021). Benefits of L1 use in adults' EFL classroom in Algeria. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 9(2), 11-34.
16. Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
17. Qian, X., Tian, G., & Wang, Q. (2009). Codeswitching in the primary EFL classroom in China—Two case studies. *System*, 37(4), 719-730.
18. Sali, P. (2014). An analysis of the teachers' use of L1 in Turkish EFL classrooms. *System*, 42, 308-318.
19. Şenel, M. (2010). Should foreign language teaching be supported by mother tongue? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 110-120.
20. Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language teaching research*, 4(3), 251-274.
21. Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign teaching, but ... *The CaYaonian Modern Language Review*, 57(4), 531-538.
22. Yao, M. (2011). On attitudes to teachers' codeswitching in EFL classes. *World Journal of English Language*, 1(1), 19-28.

## **APTITUDES REQUISES POUR LES PROFESSIONNELS DE JEUNESSE ET D'ANIMATION ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE CHEZ LES PERSONNES VIVANT DANS LE MILIEU CARCÉRAL\***

**Adolf MOTE,<sup>1</sup> Georges Gustave MBOE,<sup>2</sup> Vandelin MGBWA<sup>3</sup>**

### **Résumé**

*L'objectif de l'étude est d'analyser les aptitudes requises pour les professionnels de jeunesse et d'animation qui rendent compte de la construction identitaire des personnes vivant dans le milieu carcéral. Durant les situations de prise en charge des personnes en situation de précarité, les besoins de la situation et les besoins de la personne sont à prendre en compte (Kaës, 2022). Cerner la conceptualisation du tuteur dans sa gestion des interactions suppose la prise en compte de l'articulation entre les objectifs poursuivis, les règles d'action, de prise d'information et de contrôle qu'il mobilise. La dimension opérationnelle de la connaissance et l'implication subjective de la personne incarcérée sont nécessaires pour penser cette lecture du positionnement du tuteur. Il se pose alors la question des aptitudes requises pour le soutien en vue de mener à bien le dispositif d'accompagnement. De l'analyse des résultats, il ressort de cela que si l'étayage est l'ensemble d'outils permettant de faciliter le développement et le maintien de soi, ce processus nécessite pour celui qui le manipule certaines aptitudes requises telles que la neutralité, l'écoute active, l'authenticité/congruence, la connaissance de ses limites.*

**Mots-clés :** *Milieu carcéral, Conseiller de Jeunesse et d'Animation, Étayage.*

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Clinical psychologist, Lecturer PhD, Human and Social Sciences Laboratory applied to permanent education, National Institute of Youth and Sports, Yaounde, Cameroon, e-mail address: adolfmotus@yahoo.fr, Corresponding author, ORCID ID: 0009-0001-6542-5734

<sup>2</sup>Organizational Psychologist, Senior Lecturer PhD, Philosophy and Applied Social Sciences Research Unit, University of Dschang, Cameroun, e-mail address: mboegustavegeorges@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3393-2034

<sup>3</sup>Clinical psychologist, Full professor, Laboratory of psychopathology and clinical psychology, University of Yaounde 1, Cameroun, e-mail address: mgbwavandelin@yahoo.fr, ORCID ID: 0009-0001-3591-2611

## SKILLS REQUIRED FOR YOUTH AND ACTION PROFESSIONALS AND IDENTITY BUILDING AMONG PEOPLE LIVING IN PRISONS

### **Abstract**

*The aim of the study is to analyze the aptitudes required for youth and activity leaders, which reflect the identity construction of people living in a prison environment. When caring for people in precarious situations, the needs of the situation and the needs of the individual must be taken into account (Kaës, 2022). Identifying the tutor's conceptualization in his management of interactions means taking into account the link between the objectives pursued and the rules of action, information gathering and control that he uses. The operational dimension of knowledge and the subjective involvement of the incarcerated person are necessary for this interpretation of the tutor's position. This raises the question of the skills required for support in order to successfully carry out the support system. An analysis of the results shows that, while support is a set of tools to facilitate self-development and self-maintenance, this process requires the person handling it to have certain skills, such as neutrality, active listening, authenticity/congruence and awareness of their limits.*

**Key words:** *The prison environment, Youth and Action Counselor, Support.*

### **1. Introduction**

L'histoire du système carcéral au Cameroun s'inscrit dans une succession de méthodes de répression et de sanctions différentes les unes des autres (Ngono Bounoungou, 2014). Par le décret numéro 92/052 du 27 mars 1992, l'exécutif a réorganisé l'institution carcérale camerounaise. De ce fait, l'ensemble des dispositions réglementaires contenues dans ce décret et des moyens mis en œuvre pour la réalisation de l'objectif poursuivi vont en principe être organisés avec cohérence et défaits de toutes formes d'ambiguïtés (Ngono Bounoungou, 2014 ; 2016).

Longtemps sous la compétence du Ministère de l'Administration Territoriale (MINAT), l'administration pénitentiaire est désormais rattachée, depuis 2004 au ministère de la Justice. Elle a pour rôle la mise en marge des individus ayant commis un crime ou un délit et de tenir à la disposition de la justice, les personnes en attente de jugement (les prévenus). Par conséquent, les individus sont condamnés puisqu'ayant commis une infraction reconnue par la justice ou des personnes en attente de jugement - soit des personnes en détention provisoire (prévenus), en attente ou en cours de jugement. Dans un rapport de la direction de l'administration pénitentiaire (2012), le nombre de détenus dans les prisons centrales du Cameroun s'élevait à 24 514 détenus, pour une capacité de 10 070 places, soit un lit pour deux personnes écrouées. Bien plus, le cadre n'est pas aménagé. Donc, le problème n'est pas simplement le surpeuplement, mais davantage l'étroitesse et la vétusté des lieux (Moté, Mbame & Nguidjo, 2022). C'est sans doute cette surpopulation et ses conditions qui ont amenés le législateur camerounais à instituer des réformes induisant le processus d'accompagnement des personnes écrouées. De ce point de



vue, l'environnement carcéral doit changer de perspectives et davantage insister sur l'accompagnement des personnes écrouées ; car une bonne prise en charge carcérale permet un bon épanouissement moral du détenu. D'après Foucault (1999), la prison est un miroir qui amplifie les différends de notre société. Pour lui la manière dont on traite nos détenus reflète alors notre considération de l'être humain.

Ce qui suppose que la prison n'est pas simplement une institution qui prive de libertés. Elle peut aussi se transformer en milieu de vie. Donc un garant méta social pour assurer la sécurité des personnes qu'elle héberge. C'est ce qui explique la volonté du législateur à travers le décret N° 92/052 du 27 mars 1992 portant régime pénitentiaire au Cameroun (RPC) mettent une emphase sur l'humanisation des prisons en matière de droits fondamentaux des détenus : l'hygiène alimentaire équilibrée, habillement, soins de santé adéquats. Pourtant, à l'observation, l'environnement carcéral continu d'être répressif. Tout se passe comme si la personne écrouée était une souillure, un objet impur (Ngono Bounougou, 2016).

Morales, (2022), reprenant les thèses de Bruner & Olson (1973), mettent en relief les fonctions de tutelle. Il s'agit de mise en place de moyens et d'attitude pour servir à établir une première catégorisation, en termes de fonctions de tutelle à partir d'observations. L'enfant étant en train de réaliser une tâche de construction qui, sans l'aide de l'adulte, demeurerait au-delà de sa compétence. C'est un soutien de mise en place de moyens pour servir d'appui de réconfort à quelqu'un. Selon Morales Morales (2022), la fonction de tutelle ici consiste à rendre l'autre autonome. Dans cette logique de la modélisation trifonctionnelle indispensable à l'aide et à la résolution des problèmes, modélisation qui inscrit le processus d'étayage dans un continuum entre l'instant où l'apprenant ne sait pas encore faire tout seul, mais est capable néanmoins de reconnaître le but à atteindre et celui dans lequel il sait presque tout faire seul mais a encore besoin du regard d'autrui pour juger de sa compétence.

Dans les situations de prise en charge des personnes en situation de précarité, deux invariants sont évidents à savoir : d'un côté la dimension opérationnelle de la connaissance et de l'autre côté, l'implication subjective de la personne (Kaës, 2010). Cerner la fonction de tutorat dans cette question des interactions suppose la prise en compte de l'articulation entre les objectifs poursuivis, les règles de l'activité de prise d'information et de contrôle qu'il mobilise et de comprendre en même temps les principes qui tiennent pour vrai, afin de penser cette nécessaire double lecture du positionnement du tuteur. Pour Kaës (2022), le groupe est appelé à assurer les fonctions dans le développement et le maintien de la vie psychique de l'individu contre la solidarité, la détresse, la peur contre les dangers et les attaques du monde interne, le groupe propose de ce fait, un système de protection et de défense en échange d'un contrat d'appartenance au groupe. Ainsi la prison apparaîtrait alors comme un outil de production de vie psychique et de valeurs morales.

En dépit des réformes de l'environnement carcéral, le modèle de tutorat reste le même et figé, faisant de la personne écrouée une personne hors norme, non conforme qu'il convient de normaliser sans pour autant tenir compte de ses aspirations. Le détenu, pour sortir de cette situation bouleversante où il est comme « perdu », recherche un second recours, du réconfort malheureusement auprès des

laissés pour compte, des personnes qui ont perdu le goût de la vie du fait de conditions d'incarcération. Aussi, la prison n'est-elle pas vécue comme une mise à l'écart, une mort par bannissement. À cet effet, la prison est vécue dans un état de solitude, une sanction sociale qui leur impose une marginalisation face à tous les privilèges sociaux. Ils ne sont plus en contact avec tout ce qui se passe dans la société. Leur insertion est encore plus difficile, voire impossible. Ils en tirent un sentiment de dévalorisation, de faible estime de soi. Il est nécessaire qu'avec eux interagissent des professionnels capables de les étayer dans le but de les aider à se redynamiser, à reprendre goût à la vie. Le détenu ne vit plus il végète parce qu'il dépend d'une marge de manœuvre, or vivre ne veut pas dire végéter. D'où le rôle des états. Pour Morales, (2022), citant les travaux de Bruner & Olson (1973), l'étayage vient redonner espoir à la personne.

## 2. Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans un paradigme compréhensif qui recherche le sens et non pas la relation causale qui en cacherait le sens. Il s'agit de lire comment le sujet écroué fait en prison et comment et comment du fait de l'écrou, il aménage les conditions de construction, de protection et de valorisation de son identité. Quelles sont les logiques qu'il met en place lorsqu'il bénéficie d'un accompagnement psychosocial ? L'enquête s'est déroulée à la Prison Centrale de Yaoundé créé en 1968.

Pour retenir les sujets de l'enquête, la recherche a insisté sur un professionnel ayant un vécu considérable d'années de tutorat en milieu carcéral. Le professionnel prend en charge des personnes faisant face au quotidien à une double répétition massive que l'on observe d'une part, par l'omniprésence des manifestations telles que l'agressivité, les addictions aux substances psychoactives, aux jeux, la démotivation, la résignation (Castarède, 2003), mais aussi des troubles internalisés (Friedrich, Mendez et Mihalas, 2010) et externalisés (Ohan, Visser, Strain et Allen, 2011) qui se manifeste par la mise en évidence des rituels (Kapsambelis, 2017). Ce sont les personnes réunissant ces critères qui font partie de la deuxième partie de l'enquête. Il s'agit notamment de trois cas dont les comportements expriment cette double répétition.

Pour réaliser cette opération, nous avons procédé à l'analyse au cas par cas correspondant au modèle freudien. Ce modèle repose sur l'élaboration d'un cadre de référence auquel on confronte le contenu au texte. Ce cadre peut être établi à priori et se fonder sur des problèmes généraux indépendants du corpus particulier ou au contraire, être progressivement construit en cours de lecture et d'analyse. Les entretiens se sont déroulés au sein de la prison. Ils s'articulent autour de quelques thèmes principaux : **neutralité, empathie et accompagnement socio - affectif, connaissance de ses limites et construction identitaire.**

## 3. Présentation des cas observés

### 3.1. Mario et la crise d'humeur

Mario est un homme de 25 ans. Il est orphelin de père depuis l'âge de 16 ans et l'aîné d'une fratrie de quatre enfants. Il est titulaire d'un Probatoire technique et

est inscrit en classe de terminale menuiserie. Condamné à 5 ans et 4 mois de prison, il avait été incarcéré avec comme motif une agression qui lui a valu 8 ans de probation. Mario est issu d'une famille nucléaire où la maman est seule responsable des enfants depuis le décès de son mari, elle exerce une petite activité commerciale pour subvenir aux besoins de la famille. Il a une idée vague de l'histoire de son géniteur qui n'a pas toujours été présent à la maison du fait de son occupation professionnelle, car celui-ci exerçait de son vivant dans un hôpital de la ville de Yaoundé. Après le décès de son père, Mario se voit obligé de jouer les premiers rôles dans la maison. Il va même pendant un certain temps, abandonner les études pour se lancer dans la vie active. Malgré la rudesse des épreuves auxquelles il était confronté, Mario va peu à peu sombrer dans des crises d'humeur et dans une dépression qui vont l'amener à s'orienter vers des amis avec qui il se livrera de temps en temps à la consommation des psychotropes sois disant pour oublier ses problèmes. Après qu'il ait passé deux années à la maison sans aller à l'école, sa maman va l'éloigner de ses mauvaises compagnies à Yaoundé et l'inscrire à l'école dans une banlieue la ville. Mais une fois de retour à Yaoundé pour les grandes vacances, très vite, les mauvaises habitudes reprendront le dessus. *« J'avais trouvé autre chose pour me distraire et passer mes journées. Cette autre chose c'était par exemple les jeux de hasard tels que le parifoot, le pari mutuel urbain camerounais. C'était aussi un genre de jeu de hasard chez nous qu'on appelle le tapé-tapé, le jambo »*. Mario affirme que ces moments qu'il passait en compagnie de ses amis lui procuraient des sensations incroyables. Ces nouveaux espaces transitionnels (Winnicott, 2000, cité par Athanassiou-Popesco, 2016) apparaissent comme un substitut du réel (déception) (Dubé cité par Bleger, 1966). Le cas n'avait pas seulement comme substitut les jeux de hasard. Mais aussi, chez lui on observait des formes de dépendances aux substrats psychoactives telles que l'alcool, la cigarette et parfois même le chanvre qu'il dissimulait dans les mégots de cigarette. Cette double dépendance aux jeux et à la drogue s'explique par le fait que Mario se sent à l'aise et oublie ses problèmes lorsqu'il les consomme.

Précisons que lors d'une bagarre de gang à laquelle il avait pris part, une personne agressée a perdu la vie. C'est comme ça que trois de ses camarades et lui-même ont été arrêtés. L'ensemble des procédures judiciaires et sa condamnation à huit ans de prison l'on conduit à la PCY.

### **3.2. Phily ou la perte de l'estime de soi**

Phily est un jeune homme âgé de 19 ans, enfant légitime, il est 2<sup>e</sup> dans une fratrie de cinq enfants. Originaire de la région du Nord-Cameroun, Phily depuis son enfance n'a jamais connu une vie aisée. Il abandonne définitivement l'école en classe de CM1 pour se lancer dans le petit commerce à l'âge de 13 ans. Après le décès de son père survenu par accident quand il avait l'âge de 9 ans, la maman de Phily, agricultrice et commerçante à ses heures perdues, a dû subvenir aux besoins de la famille toute seule. Phily affirme ceci *« pour la survie de la famille toute entière, chacun devait jouer un rôle et ceci du plus petit des enfants au plus grand »*. Il reconnaît par ailleurs que durant cette période de sa vie, sa sœur aînée devait nettoyer la maison et laver les assiettes, tandis que ses deux autres frères et lui

devaient puiser de l'eau pour approvisionner la maison. Il raconte entre deux larmes écrasées les circonstances du décès de son père, les conditions dans lesquelles il est arrivé à Yaoundé et les raisons qui l'y ont conduit. Le décès de son père occupe toutes les pensées de Phily : « *quand je pense à mon père, et à ma famille, je pleure chaque jour, je me dis que s'il était présent, il allait tout faire pour m'aider à m'en sortir* ». Il est dans l'impossibilité de fonder une amitié avec ses pairs parce que d'une part, il a une vie intérieure intense et triste on dirait qu'il s'est enfermé dans son univers seul avec ses problèmes, d'autres parts, il est repoussé par ses camarades de la prison à cause de sa présentation physique, il est très maigre, et présente certains symptômes de tuberculose parce qu'il tousse beaucoup. Ses camarades de cellule ont peur d'être contaminés, situation qui le plonge de plus en plus dans la solitude et la dépression. Phily ne sort presque jamais de sa cellule sauf pour une convocation ou pour aller chercher de quoi manger. Il avait quitté son quartier de Yelwa à Garoua pour la ville de Yaoundé grâce à un aîné qui le lui avait demandé. Une fois arrivé à Yaoundé, il a été accueilli par cet ami qu'il surnomme David l'attaquant. Après quelques semaines d'imprégnation, Phily sera introduit par son ami David l'attaquant dans une société de gardiennage située au quartier Biyem-assi. Après avoir effectué toutes les formalités du test de sélection, il sera placé comme gardien dans une société de micro finance de la ville. Il sera ensuite approché quelques mois plus tard par l'un des employés de cette structure pour faire un business qui devait leur rapporter gros. Il s'agissait comme il nous le dit, d'un détournement qui avait été effectué par cet employé dans cette micro finance. Phily devait trouver le moyen de camoufler cela en braquage ou vol contre une somme de cinq millions de francs CFA. Un deal qu'il refusa. Mais quelque temps après, Phily, qui avait au préalable reçu deux semaines de congés, était couché dans la chambre quand il entendit la voix de la femme de son ami David qui l'appela de l'extérieur. Une fois dehors, il aperçut trois policiers qui étaient venus le chercher pour un vol qui a eu lieu dans la nuit, dans cette micro finance. Une fois interpellé, Philippe a été mis en garde à vue pour des besoins d'enquête et quelques jours plus tard, déféré à la PCY pour vol à main armée.

### **3.3. Zen, l'enfant de la grand-mère**

Zen est un détenu âgé de 28 ans, enfant illégitime, il est le premier fils de son père qui a deux autres enfants avec son épouse légitime. Il a été dès son enfance pris en charge par sa grand-mère qui l'a élevé comme son propre fils, puisque sa mère l'a abandonné quand il avait trois mois. Les rapports qu'il entretient avec son père et ses autres frères sont plutôt tumultueux dans la mesure où son géniteur aurait abandonné sa mère dès qu'elle est tombée enceinte de lui. À l'âge de 9 ans, Ken se retrouvait parfois en train de passer quatre semaines voire plus, hors du domicile familial. Fort de cette attitude, son père décida de l'envoyer vivre chez sa tante du côté du quartier Ekounou à Yaoundé. Avec l'aide et le suivi rigoureux de sa tante, il obtiendra quelques années plus tard son certificat d'études primaires. Mais, la rigueur et le comportement intransigeant dans sa tante l'exaspéraient au point où Zen fuyait de temps en temps le domicile de sa tante pour rentrer retrouver sa grand-mère qui selon lui était la seule à pouvoir le comprendre. Il affirme que sa tante était très méchante : « *elle me réprimandait régulièrement* ». Zen a quitté son domicile

plusieurs fois durant son enfance et pendant son absence la famille était très souvent inquiète au point où à un certain moment, ça ne les dérangeait plus confit – il. En effet, au lycée Bilingue d'Ekounou où il était inscrit quelques années avant son incarcération, Zen faisait partie d'un gang de malfaiteurs qui avait la réputation de sévir dans certains quartiers de la ville de Yaoundé. C'est pendant une opération de cambriolage qu'il a été arrêté avec deux de ses complices. Il ne regrette pas son acte, au contraire il assume ce qu'il est et pense qu'il serait prêt à recommencer. Depuis qu'il est en prison, seule sa grand-mère est venue lui rendre visite. Actuellement, il dit ne plus vouloir gérer sa famille et considère comme un être sans famille, qui ne vit que pour lui-même et pour personne d'autre.

### **3.4. Michel, le tuteur débordé**

Michel est une jeune CJA qui travaille à la PCY depuis plus de dix ans. Célibataire et mère d'un enfant, elle est responsable du centre socio – éducatif bilingue et dit accueillir plusieurs types de détenus dans son centre. Il s'agit comme elle le fait savoir des bandits de grand chemin, des criminels qui ont commis plusieurs formes de crime à l'extérieur, des mineurs délinquants et récidivistes et surtout des hauts fonctionnaires accusés de détournement des fonds publics. « *La principale fonction du centre socio-éducatif c'est de s'occuper des détenus en situation de difficulté d'adaptation qui ont besoin d'une prise en charge particulière* ». Surtout les détenus mineurs qui se situent dans le processus de transition vers la vie adulte et qui dans des trajectoires de vie assez spécifiques, ont très vite plongé dans la délinquance. Selon elle, les mineurs détenus dont l'âge s'apprécie au moment de la détention, non de la commission des faits, ne sont pas des détenus comme les autres, du fait de leurs âges, leur évolution, le fait qu'ils soient encore sous l'autorité juridique de leurs parents imposent d'organiser de façon spécifique leur séjour de détention. Ce sont des êtres fragiles qui doivent être traités avec beaucoup plus d'attention. Ce sont des enfants qui ont vécu en rupture avec le cadre familial, qui n'ont pas connu l'amour de leur géniteur. Puisqu'il n'existe pas dans notre pays des établissements spécialisés pour mineurs, elle affirme qu'ils font tout ce qu'ils peuvent afin que leur séjour en ces lieux soit le mieux encadré, aussi pour qu'ils puissent bénéficier des conditions les plus favorables en termes d'encadrement éducatif ou de préparation du projet de sortie. Elle dit à cet effet : « *tout mineur incarcéré, même pour une courte durée, doit pouvoir exécuter son temps de détention dans les meilleures conditions possibles et notre travail doit répondre à cet objectif* ». Mais seulement, les réalités contextuelles et les enjeux environnementaux rendent parfois cet objectif quasi impossible.

## **4. Analyse des résultats**

### **4.1. Des effets de neutralité de l'action**

Il ressort des données que certains des sujets préfèrent rester dans leur coin, en retrait, isolés. C'est le cas de Phily qui pense ne pas être soutenu dans ses difficultés. Il dit à ce sujet : « *je ne me confie pas, je ne veux pas raconter ma vie* ». Son histoire est jonchée d'événement traumatique qui ne favorise pas une prise en considération du potentiel qui est le sien. Phily pense que sa vie est insignifiante

parce qu'il n'a personne sur qui il peut s'appuyer. Or, le principe de base de l'étayage, c'est l'attachement et l'accolement qu'un jeune a besoin quand il est en situation de crise pour connaître un développement social et émotionnel normal, de développer une relation d'attachement avec au moins une personne qui prend soin de lui de façon continue. Alors que Ken est un détenu plutôt de type conventionnel qui assume pleinement sa situation de briguant et de délinquant. Il est reconnu au sein de la prison plus facilement par la cicatrice qu'il porte au visage et qu'il n'apprécie pas du tout : « *Certains prisonniers aiment trop se moquer de moi à cause de mes cicatrices, mais cela ne m'émeut pas* » dit-il. Selon lui cette cicatrice est une représentation sérieuse de la marque de son courage, de sa témérité : « *même si certains prisonniers se moquent de ma cicatrice, ils ont parfois peur de moi, parce que je ne plaisante pas avec eux* ». Il tend plutôt à bien s'imposer au sein de cette structure pénitentiaire, puisque son gang gère un important business de drogue au sein de la prison. Dans cette logique, l'on confond même son appartenance culturelle et identitaire. Il se sent vraiment à l'aise au sein cette structure. Mais seulement, ce sentiment de discrimination et de rejet à travers les propos injurieux lui rappelle la douleur de son passé traumatique, l'abandon de ses parents. Durant son enfance, il a eu envie de se confier, d'être aimé, d'être reconnu par ses pairs, ses frères et ses parents. Or, les déficits de reconnaissance sont souvent très fortement accentués pour les enfants, pour lesquels une rupture avec leur origine et leur appartenance à une communauté en pleine construction de leur personnalité et de leur identité, constitue un véritable traumatisme. Cependant, vu ce sentiment qu'ils décrivent et cet état émotionnel qui est le leur, on se rend compte que ce sont des êtres fragiles malgré leur apparence de délinquant, de bandit. C'est ce qui explique que Michel la conseillère veille à prendre des précautions et à garder sa neutralité pour ne pas sombrer dans la congruence. Car éprouver un réel et profond respect, ressentir vraiment des sentiments positifs vis-à-vis de l'autre sans crainte, quels que soient ses sentiments, éprouver de la confiance face aux capacités de l'autre à résoudre ses propres problèmes participent à la considération positive inconditionnelle et sont des attitudes favorisant les chances de changement.

#### **4.2. De L'empathie**

L'enquête révèle que Mario est un détenu conscient de sa situation et du futur comportement qu'il devrait adopter pour construire son insertion sociale. Bien qu'il ait décidé de manifester cette volonté à travers sa participation aux activités de suivi psychologique et d'outillage aux techniques de montage d'un projet professionnel, formation initiée par les CJA dans certaines prisons du Cameroun à l'exemple de la prison centrale de Yaoundé. Il reste tout de même que pendant ces formations, il est réceptif, inactif, la tête contre le banc et parfois il dort, rapporte une responsable des formations dans cette prison qui est membre de l'action chrétien pour l'abolition des tortures (ACAT). Cette formatrice nous laisse comprendre que Mario a un comportement très étrange, différent de celui de la plupart des prisonniers. Il a peur du chiffre sept. Le sens qu'il donne à ce chiffre est amusant mais pourtant très profond : « *le numéro 7 me fait penser à la houe, la machette, la hache* ». La houe, la machette ou la hache sont symboliquement les représentants d'instruments de

guerre. On lui a fait comprendre que l'un de ses grands-parents aurait été découpé à coup de machette lors d'un partage des champs laissés par leurs aïeux. Cette scène traumatogène lui est révélée par les cours de mathématique et la date quand il s'agit de 7, 17, 27 des mois. Ce qui fait qu'il est presque toujours en colère, irrité, parfois agressif lorsqu'un autre détenu lui adresse un propos déplacé. Le principal ennemi de Mario, c'est son image. Il ne s'apprécie pas, se dévalorise en laissant ses cheveux hirsutes (touffus) au point où ses camarades détenus disent qu'il sent le « bouc ». Il dit qu'il n'aime pas se mirer, que son objectif c'est de s'oublier et d'oublier tout ce qu'il a traversé comme événements douloureux. Mais aussi, il fait comprendre que quand il se regarde dans un miroir, il voit des gens avec des visages bizarres. Il dit : « *j'ai très peur de regarder le miroir, parce qu'ils toujours des gens que je vois, qui veulent me parler...* ». Pendant les séances de formations en entrepreneuriat avec les CJA, il est calme, ne s'agite pas, ne bavarde pas, la tête toujours légèrement baissée pour, selon lui, éviter le regard ou l'attention de quelqu'un. Il aime beaucoup se cramponner sur ses cahiers pendant que les autres sont à la pause. Contrairement à Mario, Phily bien qu'ayant vécu le même traumatisme qui l'affecte encore aujourd'hui, semble plus ouvert et plus réceptif pendant les séances de formation avec les CJA. Ainsi, le comportement que ces deux détenus décrivent, est lié à leur capacité à gérer à la fois les fissures dans ses cercles protecteurs, la diminution de leur capacité de représentation, l'altération de leur filtre culturel interne, les attaques de leurs propres pulsions destructrices et probablement le chaos de leurs identités personnelles. Il s'agit des sujets traumatisés par les mauvaises conditions dans lesquelles se passe leur détention. Privés des apports de protection familiale, ces détenus ont subi des dommages au niveau de leurs enveloppes protectrices.

#### **4.3. De la congruence et de la connaissance de ses limites**

Quand on observe les propos de Ken, on constate que le milieu carcéral même si c'est un espace de rééducation, il s'est imposé comme un modèle universel de sanction sociale et d'isolement des individus présumés dangereux. La mission de protéger la société, que la totalité des États accordent au système pénitentiaire, ne devrait pas se résumer à la seule mise « hors d'état de nuire » des criminels, des délinquants. Le fonctionnement ou la mise en œuvre du système pénitentiaire ne devrait pas être statique, ni faire l'objet d'un « copier-coller ». Le comportement de Ken est plus qu'évocateur de ce qu'il voudrait agir sur le détenu, plutôt que sur la structure. Certains délinquants sociaux malgré le fait qu'ils se retrouvent dans ces lieux ne prennent pas toujours la mesure des actes qu'ils ont posés et des conséquences à en tirer. Il est à noter tout de même que le fait que Ken ait été abandonné par sa mère et sa famille a eu un impact sur son comportement récidiviste. Ce qui induit chez lui un mépris envers les personnes qui l'entourent et qui peuvent l'aider à mieux comprendre sa situation. Contrairement aux autres détenus, il semble plutôt mieux s'intégrer au sein de la prison. Mais aussi, ce qui l'aide à aller de l'avant, c'est sa capacité à savoir qui il est, la connaissance de ses limites. À travers les activités qu'il mène, on peut constater que cet espace peut au lieu d'être un espace de redressement, être plutôt un environnement de développement du grand banditisme et de la délinquance. Ken affirme à ce sujet : « *ici aux chatières, chacun*

*bosse énormément pour survivre. En ce qui me concerne, je réussis à manger sans voler. Je ne m'apitoie pas sur mon sort comme certaines autres personnes* ». On constate de ce fait que la meilleure protection de la société devrait passer par la combinaison de plusieurs actions. Il serait inopérant, de nos jours, d'appliquer la sanction tout en négligeant la réinsertion sociale du délinquant. La sanction et la resocialisation du délinquant devraient être des actes de premier ordre pour les aider à renouer avec leur identité. Cependant, Mario bien qu'ayant pris conscience de sa situation constate que la sanction à lui infliger est presque parfois insupportable. L'environnement carcéral est parfois très difficile pour ces détenus. Il dit : « *Nous souffrons énormément, les conditions sont abominables et nos droits les plus élémentaires sont bafoués. La vie ici au « Kosovo » est insupportable, on l'appelle le camp de concentration, comme ceux des nazis* ». Il est quand même utile de rappeler que par rapport aux autres détenus, Mario à quand un niveau scolaire qui lui donne un avantage sur les autres. Il peut se projeter, réfléchir et décider de manière consciencieuse de son avenir. Le niveau scolaire des détenus semble jouer un rôle majeur dans la définition de leur comportement récidiviste.

#### **4.4. De La construction de l'identité**

Des observations de terrain et des entretiens menés auprès des sujets de cette étude, on constate que la construction identitaire est un processus de développement vocationnel par étapes, s'étendant sur toute la vie. Selon la logique de la formatrice et la logique sociale de fonctionnement des centres de détention, les détenus aspirant à une carrière professionnelle sont d'abord amenées à intégrer en eux-mêmes les valeurs sociales et entrepreneuriales qui fonderont leur émancipation dans les perspectives de la construction de leur soi professionnel. C'est le cas de Mario et Phily qui manifestent une grande volonté à vouloir apprendre et développer un projet professionnel. Cela s'explique pour Anzieu (2021), par le fait que la représentation d'un espace se construit à partir de la mise en place d'une limite qui va mettre en forme des liens possibles entre plusieurs parties de cet espace. Ce cheminement prend en compte plusieurs tâches liées au concept de soi chez les individus. Elles constituent des normes liées à des impératifs physiologiques, psychologiques et sociaux relatifs à des compétences sociales, des attitudes et des conduites qu'ils doivent adopter. Dans le cadre de ces détenus, les logiques d'actions qui favorisent leur insertion dans le monde du travail se font en accord avec les processus motivationnels qui font appel à des besoins, mais ceux-ci sont alors en interactions avec des représentations cognitives, notamment relatives à la valeur du but et aux capacités à les atteindre. C'est ainsi que la force motivationnelle qui les pousse à l'action dépendra de trois facteurs : la résultante de deux besoins, le besoin de réussite qui pousse à l'action et le besoin d'éviter l'échec (anxiété) qui incite plutôt à ne pas agir, l'évaluation de l'importance de la réussite et de l'échec, l'estimation de la probabilité de réussir ou d'échouer. De ce qui précède, l'on peut aussi affirmer que la construction identitaire en milieu carcéral n'est pas une chose aisée. Pour Michel, l'atteinte de cet objectif suppose que les détenus se décident à évoluer en vase clos. Ken par exemple fait partie d'un gang au sein de la prison qui a une très mauvaise influence sur lui. Parfois, même si la CJA a toute la volonté du monde et se



déploie dans tous les sens pour les conduire vers une construction identitaire plus valorisée, il peut s'avérer que quelques fois, son travail est mis en déroute par d'autres détenus qui vont à la fin du processus thérapeutique récidiver. Et comme le dit Michel, c'est très récurrent. L'adolescence est une phase de construction de l'identité, une période où l'individu doit élaborer ses premiers choix. Ces « tâches » correspondent à un processus développemental d'individuation et répondent dans le même temps à une injonction sociale, représentée notamment par les paliers d'orientation et les formulations de choix qui les accompagnent. Les trois cas interrogés sont en mal de repère. Le soi en construction est particulièrement mis à rude épreuve au sein de la prison.

## 5. Discussion

Le but de cette étude était d'analyser les aptitudes du professionnel de jeunesse et d'Animation qui rendent compte de la construction identitaire des personnes vivant dans le milieu carcéral. Les résultats obtenus à l'issue des entretiens montrent que certains facteurs tels que la neutralité, l'empathie, la connaissance des limites du CJA sont importants dans la construction de l'identité chez les personnes vivantes dans le milieu carcéral. Ces résultats s'inscrivent dans la logique de ceux de Moro (2010) et Thibaudeau (2006, p. 98). Pour Moro (2010), les parcours de ces jeunes ont souvent été empreints de multiples ruptures et abandons. Il semble que le départ vers la prison qu'il ait été préparé ou non, constitue réellement une expérience traumatique de rupture. Il ne s'agit pas seulement d'une rupture géographique, mais également d'une rupture temporelle, culturelle, relationnelle et même corporelle. Pour Thibaudeau (2006, p. 98), « l'individu, et a fortiori l'adolescent par l'expérience de la détention, est extrait de sa trame sociale et relationnelle, c'est-à-dire de son environnement humain protecteur, mais aussi de sa culture et de sa langue qui sous-tendent les identifications nécessaires pour le fabriquer comme individu et qui vont lui permettre de s'individualiser tout en se sentant exister dans une continuité psychique ». Cette extraction, véritable rupture, est potentiellement dépersonnalisante car elle déconnecte le sujet de son maillage culturel et de ses repères symboliques, de ce qui le représente comme sujet.

D'après Grappe (2001, p. 712) s'appuyant sur les sujets de cette étude, « les modes de défense psychiques de l'enfant sont d'autant plus menacés que l'enfant est jeune et que la détresse provoquée se répète ou devient chronique par exemple quand il y a atteinte du lien famille-enfant ». Par ces propos, Grappe rejoint la perspective interactionniste de Mourant (1984), qui tente d'expliquer pourquoi et sous quelles conditions certains actes et certaines situations en viennent à être définis ou jugés problématiques chez les enfants en situation de réfugié. Ce qu'il importe donc ici, c'est de découvrir par l'analyse des problèmes sociaux, les forces sociales qui sont productrices de sens.

Selon Freud (1925), il existe dans l'appareil psychique une « barrière de contact » qui permet de délimiter les stimuli provenant du monde extérieur et les différents processus internes qui les traitent avec plus ou moins de succès. Il approfondit ses recherches en proposant une analogie entre l'appareil psychique et

le « bloc-notes magique » qui, pour Freud (1925), ressemble à une petite ardoise pour enfant où il peut dessiner et effacer à volonté. La première couche constituée d'une feuille de papier ciré, où s'inscrit le tracé du dessin, la seconde d'une feuille de celluloid, qui laisse passer la marque, mais reste vierge. Dans cette perspective, la première couche a une fonction de contenance des traces permettant à l'individu de stocker les différentes expériences du quotidien et y avoir accès par la suite.

Ainsi, Mario et Phily « *se devinent* » à l'extérieur de leur situation carcérale respective. Face à la situation du rôle de père que prendra Mario, l'on s'aperçoit que, cette fonction de père, Mario l'incarne par défaut pour combler un vide. En effet, pour Rouzel (2021), entre celui qui incarne la fonction de père (père réel) et qui n'est qu'un homme et la fonction elle-même (père symbolique), il y a un écart infranchissable. Mario peut-il être à la hauteur de la fonction qui vise à transmettre la loi de la parole et du langage ? Cette incapacité à transmettre a sans doute exposé Mario à des crises d'humeur. Il importe pour leur prise en charge de travailler sur le passage du dedans au dehors. Par exemple, lorsqu'ils affirment tour à tour : « *Nous manquons de tout, pas de conseils, ni de chaleur familiale* » (Mario) et « *j'habitais avec mon ami et sa femme exigeante [...] je participe aux travaux ménagers, mais mon attitude ne semblait pas trouver satisfaction auprès d'elle* (Phily) » on voit là deux situations quasi différentes, mais laissant apparaître la même réalité au plan analytique : la souffrance psychique qui est le reflet de la souvenance du bon temps passé dans les bras de maman. Aussi, la mise en valeur de la chaleur familiale sous forme d'écoute de l'enfant marque la limite entre les espaces corporel et psychique, dans un accompagnement de type « *handling* » pour reprendre Winnicott (2006), à une fonction conteneur.

Bruner (2012) a élaboré un paradigme explicatif qui tient compte du contenu intellectuel des sujets agissants. Ce modèle amène à définir plus précisément le concept d'étayage dans la pratique pédagogique. Selon Bucheton (2014) « c'est un organisateur central de l'agir du praticien ». Il se présente comme supérieur à tous les autres et incarne la co-activité entre professionnels et sujets sociaux. Dans la connaissance de ses limites, la prison prend le relai comme substitution maternelle pour permettre au détenu une bonne intégration sociale au sein de la société à travers l'accompagnement et l'assistance sociale. Robert-Ouvray (2002) parle de *holding* pour décrire l'ensemble des situations relationnelles mettant en jeu la qualité de relation entre l'enfant et l'école. Winnicott (2000) parle « d'état d'unité » de l'enfant, indispensable à son individuation, et lui procure le sentiment continu d'être. Nos sujets présentent d'énormes difficultés d'affirmation et d'estime de soi. C'est le cas de Ken lorsqu'il affirme : « *la cicatrice sur mon visage fait peur à plusieurs personnes* ». Or, nous savons que l'affirmation de soi est la base d'une communication saine, appropriée et épanouissante. S'affirmer c'est exprimer le plus directement et le plus sincèrement possible ce que l'on pense, ce que l'on veut, ce que l'on ressent. C'est agir selon ses propres intérêts et faire respecter ses droits sans pour autant porter atteinte à ceux des autres.

## 6. Conclusion

Il était question d'analyser les aptitudes requises pour les professionnels d'animation qui rendent compte de la construction identitaire des personnes vivant dans le milieu carcéral. Le constat est que dans les situations de prise en charge des personnes en situation de précarité, deux types de pertinences sont à prendre en compte les besoins de la situation et les besoins de la personne Kaës (2009). Il se pose alors la question des aptitudes requises pour le soutien en vue de mener à bien le dispositif d'accompagnement.

La recherche s'est adressée à un échantillon restreint de quatre sujets obtenue en appliquant la technique d'échantillonnage par choix raisonné. L'enquête a été réalisé à partir d'un guide d'entretien semi directif. Les principaux résultats obtenus montrent que les sujets sont tous marqués par la précarité. Celle-ci s'exprime par la difficulté d'accès aux objets sociaux tels que la scolarité, l'emploi, ce qui les maintiens dans une trajectoire identitaire vulnérabilisante. Les possibilités de sortir de la trajectoire sont infinies voire nulles. Cela s'explique par l'absence d'outil de protection et de valorisation de soi. Au-delà de ce qui précède, cette recherche ouvre la voie à des nouvelles perspectives sur la notion de Co-analyse et d'étayage. Cette dernière étant un appui du tuteur, elle est plus qu'une aide que celui qui doit apporter au sujet. Il s'agit là d'un défi dans la formation des spécialistes dans le domaine.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Athanassiou-Popesco, C. (2016). Étude des fondements du concept d'objet transitionnel. *Journal de Psychanalyse de l'enfant*, 6, 67-94. doi.org/10.3917/jpe.011.0067
2. Anzieu, D. (2021). *Les enveloppes psychiques*. Dunod.
3. Bleger, J. (1966). La psychanalyse du cadre psychanalytique. Dans Kaës R. *et al.*, *Crise, rupture et dépassement*, trd. Fr., Paris : Dunod.
4. Bruner, J.S. (2012). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris, France : Retz.
5. Bruner, J.S., & Olson, D.R. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. *Perspectivas*, 3(1), 21-41.
6. Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.
7. Castarède, M.-F. (2003). *Introduction à la psychologie clinique*. Bélin.
8. Deslauriers, J.P. (1991). Recherche qualitative : guide pratique, *Chenelière/McGraw*. Hill, Montréal.
9. Foucault, M. (1993). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
10. Duez, B. (2005). Le transfert comme paradigme processuel de la groupalité psychique : de l'habitude au style. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 45(2), 31-50 doi : 10.3917/rppg.045.0031
11. Friedrich, A.A., Mendez, L.M., Mihalas, S.T. (2010). Gender as a factor in school-based mental health service delivery. *School Psychology Review*, 39(1), 122-136.
12. Kaes, R. (2022). Les traces de l'infantile, de l'archaïque et de l'originaire dans les ensembles pluri subjectifs. *L'infantile dans les liens*. <https://doi.org/10.3917/dunod.cicco.2022.01.007>

13. Kaës, R. (2009). La réalité psychique du lien. *Press Divan familial*, 22, 117-126.
14. Kaës, R. (2010). *Le sujet, le lien et le groupe. Groupalité psychique et alliances inconscientes*.
15. Kapsambelis, V. (2017). *Répétition, transfert, substitution dans le traitement institutionnel des psychoses graves*. Dans Les fonctions de la répétition. Éres.
16. Morales Mendoza, L.A. (2022). *Incidencia de los principios teoricos de Jerome Bruner en la resolucion de problemas*. <http://repositoriodspace.unip-amplona.edu.co/>
17. Moro, M.R. (2010). *Nos enfants demain. Pour une société multiculturelle*. Odile Jacob.
18. Moté, A., Mbame, J-P. & Nguidjo, F. (2022). Effets du théâtre en milieu carcéral : entre prisonnisation et reconstruction personnelle. *Annals of the University of Craiova, Psychology-Pedagogy*, 44(2), 203-214. doi: 10.52846/AUCPP.2022.2.17
19. Ngono, B.R. (2014). La réforme du système pénitentiaire camerounais. *Droit et politique*, 329-337.
20. Ngono, B.R. (2014). *La réforme du système pénitentiaire camerounais : entre héritage colonial et traditions culturelles*. Thèse de Doctorat en Administration économique et sociale. Université de Grenoble.
21. Ohan, J.L., Visser, T.A., Strain, M.C., Allen, L. (2011). Teacher's and education student's perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label ADHD, *Journal of School Psychology*, 49(1), 81-105.
22. Robert-Ouvray, S.B. (2002). *Intégration mortice et développement psychique*. Desclée de Brouwer.
23. Rouzel, J. (2021). *Le transfert dans la relation – psychanalyse et travail social*. Dunod.
24. Thibeau, C. (2006). Mineurs étrangers isolés : expérience brutale de la séparation. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 97-104 doi.org/10.3917/lett.0
25. Winnicott, D.W. (2000). *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*, Paris Gallimard. doi.org/10.3917/lapsy.151.0017
26. Winnicott, D.W. (2006). *La mère suffisamment bonne*. Paris, Payot et Rivages. doi.org/10.3917/lapsy.151.0017
27. \*\*\*Décret N°92/052 du 27 mars 1992 portant Régime Pénitentiaire au Cameroun (RPC).

## PERSPECTIVES DE L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DE FLE À L'ÈRE DE LA NUMÉRISATION CROISSANTE\*

**Radhia CHERAK<sup>1</sup>, Nouhad TIGANI<sup>2</sup>, Radia BELLAGOUN<sup>3</sup>**

### **Résumé**

*Un texte littéraire est une œuvre écrite qui est généralement créée dans un but esthétique ou artistique, plutôt que dans un but purement informatif ou utilitaire. Ce texte est souvent caractérisé par son style, son expression artistique, sa créativité et sa profondeur thématique. Il suscite de nos jours la préoccupation de la tutelle quant à son enseignement / apprentissage en classe de français langue étrangère (FLE) tant pour affiner sa lecture que son approche pédagogique. En revanche, actuellement une grande partie des étudiants se montrent fascinés par les technologies de pointe, devenues incontournables dans leur vie de tous les jours. Ils consacrent d'ailleurs une portion croissante de leur temps libre à naviguer sur leurs appareils numériques, s'éloignant progressivement de la lecture, en particulier celle des textes littéraires. Ces derniers pourraient pourtant enrichir les ressources pédagogiques utilisées pour apprendre la langue et sa culture associée. Par conséquent, cette étude se propose de vérifier sur le terrain pourquoi les étudiants fuient-ils la littérature ? Quelles stratégies recommander pour intégrer les textes littéraires dans l'enseignement du FLE au sein de différents départements de français, dans un contexte marqué par une digitalisation toujours plus prononcée ?*

**Mots-clés :** Enseignement / apprentissage, Texte littéraire, Classe de FLE, Numérisation croissante.

## PERSPECTIVES OF TEACHING / LEARNING LITERARY TEXT IN FFL CLASSROOM IN AN INCREASINGLY DIGITALIZED WORLD

### **Abstract**

*A literary text is a written work that is generally created for an aesthetic or artistic purpose, rather than for purely informational or utilitarian reasons. This text*

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Associate Professor PhD, University Center of Barika, Algeria, e-mail address: radhiacherak@cu-barika.dz, corresponding author, ORCID ID: 0009-0000-2979-3049

<sup>2</sup>Associate Professor PhD, University Center of Barika, Algeria, e-mail address: nouhad.tigani@cu-barika.dz, ORCID ID: 0009-0007-0586-1116

<sup>3</sup>Associate Professor PhD, University Center of Barika, Algeria, e-mail address: radia.bellagoun@cu-barika.dz, ORCID ID: 0009-0000-6633-4853

is often characterized by its style, artistic expression, creativity, and thematic depth. Nowadays, it raises concerns among guardians regarding its teaching/learning in the classroom for French as a foreign language (FLE), both to refine its reading and its pedagogical approach. However, currently, many students are fascinated by cutting-edge technologies, which have become essential in their everyday lives. They also spend an increasing portion of their free time navigating on their digital devices, gradually moving away from reading, especially of literary texts. Yet, these could enrich the pedagogical resources used to learn the language and its associated culture. Consequently, this study aims to verify on the ground why students are fleeing literature? What strategies to recommend for integrating literary texts into the teaching of FLE within different French departments, in a context marked by an ever-increasing digitization?

**Key words:** Teaching/learning, Literary text, FLE classroom, Increases digitization.

## 1. Introduction

Le texte littéraire est généralement le produit de la créativité de l'écrivain, qui crée des mondes, des personnages et des situations fictives ou inspirées de la réalité. Les écrivains littéraires accordent une grande importance à l'esthétique du langage, ils utilisent souvent des figures de style, des métaphores, des images poétiques et un style d'écriture recherché pour captiver l'attention du lecteur.

Ce type de textes peut prendre diverses formes, telles que des romans, des poèmes, des pièces de théâtre, des essais littéraires et des nouvelles. Il est souvent apprécié par sa capacité à susciter des émotions, à explorer des idées complexes et à offrir des perspectives sur la condition humaine. Enseigner un texte littéraire c'est enseigner en même temps la langue et la culture qu'elle transmet étant donné l'étroite relation qui existe entre ces deux notions : « *L'interrelation de la langue et de la culture est depuis longtemps reconnue par les ethnologues comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante (...) le culturel sous-entend le linguistique et réciproquement.* » (Abdallah-Pretceille, 1983, p. 40).

Étant donné la complexité de ce texte comparée à celle d'autres types de textes (argumentatifs, informatifs, exhortatifs, etc.), il incombe à l'enseignant de simplifier et d'ajuster le texte choisi au niveau de compétence de ses apprenants.

## 2. Problématique

Ces dernières années, un débat a été initié concernant les enjeux de l'enseignement et de l'apprentissage de la littérature en cours de FLE. En réalité, plusieurs défis associés à cet enseignement et apprentissage font régulièrement l'objet de discussions et de controverses dans le secteur universitaire parmi lesquels nous pouvons citer notamment la concurrence croissante des médias numériques et la diversification des intérêts des étudiants envers d'autres disciplines. Notre établissement universitaire prend position en faveur d'une réflexion approfondie sur ces questions afin de trouver des solutions adaptées aux besoins des étudiants et aux

évolutions du monde contemporain. Ce présent travail se donne alors pour objet de voir pourquoi les étudiants se détournent de la littérature.

En effet, un constat partagé par nous-mêmes, nos collègues et les responsables du centre universitaire de Barika révèle que les étudiants se désintéressent peu à peu des études littéraires, et notamment de la spécialité en sciences des textes littéraires, figurant pourtant sur le canevas de la formation universitaire. Ces derniers préfèrent désormais s'orienter vers d'autres filières telles que les sciences du langage et la didactique de la langue. Les observations effectuées en classe lors de l'enseignement des matières de didactique de l'interculturel ou d'étude de textes littéraires ont confirmé ce constat : les étudiants lisent rarement les œuvres littéraires et ne s'engagent pas dans les activités requérant l'analyse de textes de ce genre, arguant qu'ils sont trop difficiles à appréhender. Ainsi, ce travail de recherche vise à explorer si ce type de textes parvient encore à captiver l'attention des étudiants dans un monde de plus en plus numérisé.

Nous pensons qu'en abordant ces problématiques de manière réfléchie et en adoptant des approches pédagogiques innovantes et inclusives, les enseignants peuvent contribuer à créer des expériences d'apprentissage enrichissantes et significatives pour leurs étudiants en matière de littérature aux départements de français.

Donc, nous estimons que l'intégration du texte littéraire dans l'enseignement des langues dans un monde de plus en plus numérisé représente à la fois un défi et une opportunité. Les apprenants d'aujourd'hui, souvent qualifiés de "natifs numériques", ont accès à une multitude de ressources et de supports numériques qui modifient leurs habitudes de lecture et d'apprentissage. Cependant, malgré cet environnement numérique omniprésent, le texte littéraire conserve un potentiel significatif pour attirer l'attention des apprenants.

### **3. Particularités du texte littéraire**

Le texte littéraire se caractérise par plusieurs traits spécifiques qui le différencient d'autres types de textes, tels que les textes informatif, argumentatif, exhortatif... Il n'est pas comme les autres types de textes, il est très impressionnant et motivant, il est considéré comme un support et un modèle, par excellence, pour l'enseignement de la langue et la culture d'origines et cibles. Il est important d'intégrer des textes littéraires provenant de diverses cultures et traditions dans les programmes pour représenter la variété de la société et de permettre aux étudiants de développer une perspective globale sur la littérature.

Le texte littéraire se distingue beaucoup plus par son style, ses fonctions : expressive (sentiments et émotions), narrative et poétique, il est souvent riche en significations multiples, donc il se prête à une diversité d'interprétations en fonction du lecteur, de son contexte culturel et de ses expériences personnelles :

*Le document littéraire, lieu où, par excellence, la langue travaille de manière non linéaire et non univoque, se prête particulièrement à des lectures plurielles. [...] Un texte est rempli d'indices, de traces dont la*

*valeur sémantique pour le lecteur échappe souvent au narrateur lui-même* (Beylard-Ozeroff, 2007).

À cause de ses différentes interprétations, sa compréhension et son analyse nécessitent des compétences de lecture avancées, telles que la capacité à identifier les thèmes, les motifs, les personnages et les techniques littéraires. Beaucoup d'apprenants peuvent rencontrer des difficultés dans le développement de ces compétences. De plus, évaluer la compréhension et l'analyse de ces apprenants en ce qui concerne les textes littéraires peut être difficile. Les approches conventionnelles d'évaluation, comme les tests écrits, pourraient ne pas refléter entièrement la manière dont les étudiants comprennent et valorisent la littérature.

Actuellement, avec l'essor que connaît l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, le rôle des textes littéraires a complètement changé, il s'agit bel et bien de maintenir le contact entre les différentes langues et cultures qu'ils véhiculent car ils offrent aux apprenants un aperçu authentique de la culture de la langue cible et ils les exposent à des contextes culturels, des valeurs et des perspectives qui ne sont pas toujours facilement accessibles par d'autres moyens :

*La langue est un moyen d'apprentissage qui tend vers autre chose : la communication avec les membres d'une culture étrangère. (...) Bon nombre d'enseignants de langue sont d'accord sur le fait qu'enseigner une langue revient à enseigner une culture et qu'enseigner une langue, c'est enseigner une culture* (Windmüller, 2011, p. 23).

Les textes littéraires peuvent également être envisagés comme des instruments pédagogiques destinés à améliorer certaines aptitudes des étudiants, notamment en lecture et en écriture, Cuq (2003, p. 159) voit que : « *considéré comme un document authentique, le texte littéraire est exploité dans les méthodes pour développer la compréhension de l'écrit et comme déclencheur de l'expression orale* ». Ce type de textes permet aux apprenants de développer leurs compétences en compréhension écrite en confrontant différentes formes stylistiques et registres de langue. De plus, il développe la compréhension et l'expression orales sachant que l'utilisation de textes littéraires dans des activités de discussion, de débat ou de jeu de rôles encourage les apprenants à interagir de manière significative avec la langue. Cela favorise le développement de leurs compétences de compréhension et d'expression orales.

Les textes littéraires présentent souvent une variété de styles, de registres et de niveaux de langue. Ils exposent les apprenants à un large éventail de vocabulaire, de structures grammaticales et d'expressions idiomatiques, ce qui enrichit leur compétence linguistique. Ils les invitent à réfléchir de manière critique et analytique sur le langage, la culture et les thèmes abordés. Enfin, la richesse des descriptions et des situations dans les textes littéraires peut inspirer les apprenants à développer leur imagination et leur créativité.

Quant à son enseignement, la manière dont la littérature est enseignée peut varier considérablement d'un enseignant à l'autre : certains privilégient une approche



traditionnelle axée sur la mémorisation et l'analyse formelle, tandis que d'autres adoptent des méthodes plus interactives et centrées sur l'apprenant. En intégrant judicieusement les textes littéraires dans une approche communicative, les enseignants peuvent offrir aux apprenants une expérience d'apprentissage enrichissante qui favorise à la fois la maîtrise de la langue et la compréhension de sa dimension culturelle et esthétique.

Ces caractéristiques contribuent à la richesse et à la diversité du texte littéraire, qui occupe une place importante dans la culture et la société en tant qu'outil d'expression artistique et de transmission de valeurs et d'idées.

#### **4. Approches pédagogiques innovantes et inclusives dans l'enseignement du texte littéraire**

L'étude des textes littéraires en classe de Français Langue Étrangère (FLE) revêt une importance capitale pour le développement des compétences linguistiques et culturelles des apprenants. Afin d'optimiser cet apprentissage, diverses approches pédagogiques peuvent être explorées, offrant ainsi une variété de perspectives et d'expériences aux étudiants.

Dans le cadre de l'enseignement du FLE, plusieurs approches sont souvent employées pour l'étude des textes littéraires. Parmi celles-ci, l'approche analytique qui implique une observation attentive des éléments constitutifs du texte. Cela inclut l'examen du lexique utilisé, de l'énonciation adoptée par l'auteur, ainsi que des différents procédés d'écriture employés, tandis que l'approche thématique permet d'explorer des sujets spécifiques à travers différents genres littéraires. D'autre part, l'approche culturelle vise à familiariser les apprenants avec la culture française à travers la littérature, tandis que l'approche comparative encourage la comparaison entre les textes littéraires d'origines diverses. Les approches sélectionnées doivent être orientées vers la compréhension d'un texte afin d'explorer sa profondeur et sa complexité, nécessitant ainsi une diversité de connaissances pour en rendre compte de manière adéquate.

Toutefois, une approche qui gagne en popularité est celle de l'approche créative, qui invite les apprenants à interagir avec les textes littéraires de manière imaginative et personnelle. Cette approche favorise l'expression individuelle et la créativité tout en renforçant les compétences linguistiques. En outre, l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans cette approche offre de nouvelles possibilités pour enrichir l'expérience d'apprentissage des apprenants. Les outils numériques et les plateformes en ligne peuvent faciliter des formes d'interaction plus diversifiées avec les textes, comme les forums de discussion, les blogs, les vidéos interactives, et les applications d'édition de texte. Ces technologies offrent aux apprenants des moyens innovants pour explorer et présenter leurs idées, permettant une interaction plus riche qui va au-delà du papier et du stylo.

Ainsi, l'approche créative, appuyée par les TIC, transforme l'expérience d'apprentissage en rendant l'étude de la littérature plus dynamique, plus interactive et plus adaptée aux compétences du 21<sup>e</sup> siècle. Cela ne se limite pas à l'amélioration des compétences linguistiques ; cela aide également à former des individus capables

de pensée originale et de créativité appliquée dans divers domaines de leur vie personnelle et professionnelle.

En effet, l'approche créative dans l'apprentissage des textes littéraires se distingue par son invitation à l'exploration personnelle et imaginative des œuvres. Contrairement aux méthodes traditionnelles qui se concentrent souvent sur l'analyse structurée et la compréhension littérale, cette approche met l'accent sur la capacité des apprenants à interpréter et à réagir aux textes de façon unique. Elle valorise l'expression individuelle, permettant aux étudiants de mettre en avant leur propre vision, leurs émotions et leurs réflexions, ce qui peut grandement contribuer à une compréhension plus profonde et plus personnelle de la littérature.

En intégrant les compétences créatives dans l'analyse littéraire, les apprenants développent non seulement une meilleure appréciation des œuvres littéraires, mais aussi des compétences transférables telles que la pensée critique, la résolution de problèmes, et la capacité à exprimer des idées complexes de manière cohérente et inventive. Cela peut également inclure des activités telles que l'écriture créative, la mise en scène de dialogues ou la création de projets multimédias qui s'inspirent des textes étudiés.

### **5. L'enseignement du texte littéraire dans le cadre du FLE**

L'enseignement de la littérature possède une riche tradition qui date de l'époque antique. Cependant, c'est au XVII<sup>e</sup> siècle que les méthodes pédagogiques associées ont commencé à se transformer significativement avec l'introduction de l'enseignement public et le développement de la littérature nationale. Cette discipline a évolué à travers différentes périodes, influencée par un large éventail de facteurs culturels, sociaux et intellectuels. Elle continue de jouer un rôle fondamental dans l'éducation, en donnant aux étudiants la possibilité d'affiner leurs aptitudes à lire, analyser et interpréter, tout en les invitant à explorer les divers aspects de la condition humaine à travers le prisme des œuvres littéraires.

L'enseignement des langues, quant à lui, a connu une véritable révolution, passant de la méthodologie traditionnelle (fondée sur la grammaire et la traduction) où le texte littéraire était considéré comme un modèle pour l'apprentissage linguistique et qui « *avait monopolisé les choix des enseignants (...) on attribuait aux textes littéraires une fonction formative censée aider à la formation intellectuelle et morale de l'individu* ». (Calliabetso-Coraca, 2010, p. 15), à la méthodologie directe qui a exclu l'usage de la langue maternelle et le texte littéraire. Viennent après les méthodes audio-orale et audiovisuelle qui ont banni le texte écrit et où nous remarquons la disparition du texte littéraire. Ces méthodologies sont « *fondées sur l'apprentissage de la parole en situation et d'une présentation d'une civilisation au quotidien évincèrent quasi entièrement la littérature des supports d'apprentissage.* » (Cuq, 2003, p. 158).

Mais comment se déroule son enseignement et son apprentissage aujourd'hui au niveau des départements de français à l'université algérienne, à l'époque des technologies avancées et dans le cadre d'une approche orientée vers la communication ?

De nos jours, l'enseignement du texte littéraire, de façon générale, continue d'évoluer pour refléter les changements dans la société et la culture. Les programmes mettent souvent l'accent sur la diversité des voix et des perspectives représentées dans la littérature, ainsi que sur l'utilisation des nouvelles technologies pour l'étude des textes littéraires. L'approche communicative met l'accent sur la communication effective dans la langue cible, favorisant ainsi le développement des compétences linguistiques et communicatives des apprenants. Cependant, l'intégration de textes littéraires dans cette approche peut sembler paradoxale, car la littérature est souvent associée à des aspects plus esthétiques et analytiques de la langue, plutôt qu'à une communication directe. Albert et Souchon (2000, p. 10) affirment que : « *la littérature a une place parfaitement légitime, "naturelle" même, dans une approche communicative de l'enseignement des langues étrangères* ».

À travers ce support, il s'agit bel et bien de développer l'esprit critique, les compétences linguistiques, les compétences culturelles et les compétences esthétiques de l'apprenant dans un cadre multiculturel où se côtoient la langue et la culture de l'apprenant et la langue et la culture de l'Autre, ce qui conduit « *l'apprenant à effectuer un apprentissage qui se dirige vers l'Autre, mais avant tout vers lui-même, avant de trouver sa raison d'être en situation de contact entre les personnes de cultures différentes.* » (Windmüller, 2011, p. 20).

Ainsi, nous observons une revalorisation de l'enseignement des textes littéraires dans les cours de langues surtout après la réforme qui a touché l'université algérienne avec l'introduction du système LMD. Cuq (2003, p. 158) voit qu' : « *avec l'approche communicative, la littérature est d'une certaine manière réhabilitée par l'introduction de textes littéraires parmi les supports d'apprentissage* ».

Désormais, la priorité est donnée au développement de compétences spécifiques plutôt qu'à l'assimilation de contenus détaillés, dans le but de cultiver un apprenant autonome. Dans notre cas, cela se traduit principalement par la compétence à lire et à analyser des textes littéraires. Cette orientation a conduit à une réévaluation du contenu des programmes suite à l'introduction de la réforme universitaire de 2004 et à l'adoption du système Licence-Master-Doctorat (LMD).

De plus, l'évolution actuelle de notre société dans tous les domaines (socioculturel, économique, social, technologique, etc.) a été cruciale pour l'apparition de nouvelles approches, que nous avons déjà citées, dans le processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE, en particulier en ce qui concerne les textes littéraires, Séoud (1994, p. 12) montre que « *l'énorme avantage que peut offrir le texte littéraire de pouvoir être utilisé à la fois en tant que tel (donc pour lui-même) et en tant que moyen d'apprentissage des différentes potentialités de la langue cible* ».

## **6. Qu'en est-il sur le terrain ?**

En examinant l'avant-dernier canevas suggéré par les autorités pour le cycle commun de licence des départements de français de la région Est de l'Algérie, nous avons observé que les disciplines offertes couvrent un éventail de matières. Ce canevas a été choisi, car les étudiants avec lequel nous avons travaillé ont suivi leur formation selon ce canevas. Les matières suivantes sont proposées en littérature :

Première année licence : initiation aux textes littéraires (durant le semestre 1 seulement), étude de textes et littérature de la langue d'étude (durant le semestre 2 seulement).

Deuxième année licence : littérature de la langue d'étude (matière annuelle).

Troisième année licence : étude de textes littéraires et étude de textes de civilisation. Cette étude, basée sur notre vécu en tant qu'enseignantes de FLE à l'université au département de français, nous a révélé que la plupart des enseignants traitent les textes littéraires comme ils le feraient avec d'autres genres de textes, posant ainsi la question de l'avenir de la littérature. Ils suivent une méthode conventionnelle qui, selon eux, consiste en une immersion, observation, lecture, analyse, et finalement, une synthèse. Nous avons également observé que la plupart sont profondément ancrés dans des pratiques pédagogiques traditionnelles. Il est important de souligner l'absence de formation spécifique reconnue pour l'enseignement de la littérature dans les cours de langue, et le manque de propositions d'approches théoriques par les instances responsables pour l'analyse de textes littéraires en contexte de FLE : « *Les enseignants chargés de cours vivent dans un environnement institutionnel marqué par des concurrences éducatives très fortes, laissés très souvent à eux-mêmes face aux modifications importantes du métier* » (Lietart, 2015, p. 180).

Dans le contexte algérien, nous constatons que dans les pratiques de classe, l'approche interculturelle demeure très marginalisée à cause de l'aspect linguistique qui prime sur l'aspect culturel. Nous avons remarqué que la place accordée au texte littéraire en classe de FLE ne prend pas en considération son potentiel culturel. Aujourd'hui, il est de plus en plus évident que l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère privilégient une approche orientée vers des buts de socialisation dans les langues et les cultures, en mettant l'accent sur l'apprenant comme individu social doté de ses propres représentations et particularités culturelles.

L'étude en question vise à explorer et comprendre les raisons sous-jacentes pour lesquelles les étudiants semblent se détourner de la littérature. Cette démarche implique une approche multidimensionnelle, prenant en compte divers facteurs pouvant influencer cette tendance. Donc pour répondre à nos questions de départ, nous nous sommes rapprochées de nos étudiants.

Ces derniers sont inscrits en première année Master dans deux filières différentes : didactique de langues-cultures et sciences du langage. Il est important de mentionner que la spécialisation en littérature a été suspendue par les responsables étant donné qu'aucun étudiant n'a opté pour cette voie : notre étude s'attachera à explorer plusieurs pistes pour expliquer ce phénomène.

## **7. Analyse et interprétation des résultats : Quels facteurs semblent influencer la fuite des étudiants vis-à-vis de la littérature ?**

Dans cette section, nous entreprendrons une analyse détaillée et une interprétation des résultats obtenus pour identifier les facteurs clés qui semblent influencer l'éloignement des étudiants de la littérature. Face à la diminution de l'intérêt pour les études littéraires, il est crucial de comprendre les dynamiques à

l'œuvre qui conduisent à cette désaffection. Nous examinerons les données recueillies sous divers angles, en prenant en compte les perspectives socioculturelles, économiques, et technologiques actuelles, ainsi que les attentes et préférences individuelles des étudiants. Cette analyse nous permettra de cerner les motivations sous-jacentes à cette tendance et d'esquisser des pistes pour réengager les étudiants avec la littérature, dans l'espoir de raviver leur passion pour ce domaine.

En comprenant mieux les causes de cette désaffection envers la littérature, il sera possible de proposer des solutions adaptées pour redonner aux étudiants le goût de la littérature. À une époque où les distractions numériques sont omniprésentes, il est devenu de plus en plus courant de constater une réticence notable chez les étudiants à se plonger dans la lecture des textes littéraires ; une tendance intrigante qui soulève la question : pourquoi les étudiants fuient-ils la lecture des textes littéraires ?

C'est la première question que nous avons posée à nos étudiants de 3<sup>ème</sup> année licence qui vont passer en première année Master et sont appelés à choisir la filière qui convient à leur profil : didactique des langues-cultures, sciences du langage ou sciences des textes littéraires. Leur fuite face à la dernière filière est un phénomène complexe qui peut s'expliquer par plusieurs facteurs interdépendants qui selon eux seraient :

Les étudiants perçoivent les textes littéraires, surtout les classiques, comme déconnectés de leurs réalités et de leurs préoccupations quotidiennes, donc la littérature est souvent vue comme n'ayant pas d'application directe ou de valeur dans la vie professionnelle future des étudiants.

Ils partagent le même point de vue quant au langage et le style d'écriture des textes littéraires qui utilisent souvent un langage riche et complexe, ce qui peut représenter une barrière pour eux surtout pour ceux qui ont des difficultés de lecture ou dont la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement. De plus, ils pensent que les thèmes abordés dans les textes littéraires sont abstraits ce qui nécessite de réaliser une analyse approfondie qui peut paraître intimidante pour un bon nombre d'étudiants.

Ils n'ont pas nié la concurrence des écrans avec la prédominance des médias numériques et des écrans, la majorité des étudiants préfèrent des formes de divertissement plus immédiates et visuellement engageantes. Cela, les a rendus sans un intérêt personnel ou une passion pour la littérature, nous avons senti que les étudiants ne sont plus motivés à s'engager avec le type de ces textes.

Il est à remarquer que la majorité des étudiants se plaignent des textes littéraires car ils pensent qu'ils sont longs, ennuyeux, difficiles à déchiffrer, très éloignés de leur vécu, destinés à des apprenants qui ont un niveau assez élevé en langue française. Enfin, ils adoptent une perspective commune : ils pensent qu'ils ont plus de chance d'être recrutés à l'enseignement en étant en didactique des langues-cultures ou en sciences du langage.

Cette fuite a poussé la tutelle au niveau de notre département de gelé la filière de littérature. La suspension du programme de littérature peut être vue comme une mesure réactive visant à réévaluer et potentiellement à restructurer le cursus pour le rendre plus attrayant et plus pertinent aux yeux des étudiants d'aujourd'hui. Cela pourrait impliquer l'introduction de nouveaux contenus plus alignés sur les intérêts

contemporains, comme des études plus poussées sur les médias numériques, la littérature comparée ou les intersections entre littérature et d'autres domaines tels que la technologie ou la psychologie. En somme, le gel de la filière de littérature est une indication claire que des changements sont nécessaires pour adapter l'éducation littéraire aux exigences et aux intérêts des nouvelles générations d'étudiants, tout en préservant la richesse et la pertinence de la discipline.

D'autre part, pour illustrer l'efficacité de l'approche créative avec l'utilisation des TIC dans l'étude des textes littéraires en classe de FLE, une expérience a été menée avec deux groupes d'étudiants. Le groupe témoin a suivi une approche traditionnelle, tandis que le groupe expérimental a utilisé l'approche créative avec les TIC.

Dans le cadre de l'expérimentation avec le groupe expérimental, les étudiants ont été engagés dans un processus dynamique d'interaction avec un texte littéraire préalablement sélectionné. Tout d'abord, ils ont été encouragés à lire attentivement le texte, en se concentrant sur les thèmes, les personnages, les styles d'écriture et les éléments culturels présents.

Après avoir assimilé le contenu du texte, les étudiants ont été amenés à exprimer leur compréhension et leur interprétation à travers une adaptation créative. Pour ce faire, ils ont eu accès à une gamme d'outils numériques modernes, notamment des logiciels de montage vidéo et des applications de création de bande dessinée.

Certains étudiants ont choisi d'exploiter les capacités des logiciels de montage vidéo pour créer des adaptations visuelles du texte, en utilisant des images, des clips vidéo et des effets spéciaux pour donner vie aux personnages et aux événements décrits dans le texte. Cette approche a permis aux étudiants d'explorer les dimensions visuelles et cinématographiques du texte, tout en développant leurs compétences techniques en matière de montage vidéo.

D'autres étudiants ont opté pour l'utilisation d'applications de création de bande dessinée, leur permettant de transformer le texte littéraire en une série de vignettes illustrées. À travers des dessins et des bulles de dialogue, ils ont pu représenter visuellement les scènes et les dialogues du texte, tout en ajoutant leur propre interprétation et leur style artistique personnel.

Dans les deux cas, l'objectif était de stimuler la créativité des étudiants et de les encourager à s'approprier le texte de manière imaginative. Cette approche interactive et multimédia a permis aux apprenants d'explorer le texte sous de nouveaux angles et de développer leurs compétences linguistiques et culturelles de manière ludique et innovante.

En revanche, le groupe témoin a suivi une approche plus traditionnelle, se concentrant principalement sur l'analyse linguistique et littéraire du texte sans l'utilisation des TIC. Bien que cette approche ait également permis aux étudiants d'approfondir leur compréhension du texte, elle n'a pas offert les mêmes opportunités d'expression créative et d'exploration multimédia que le groupe expérimental.

Cette expérience a mis en lumière l'importance de l'approche créative dans l'étude des textes littéraires en classe de FLE, en particulier lorsqu'elle est combinée avec l'utilisation des TIC. En encourageant l'expression individuelle et l'exploration multimédia, cette approche offre aux apprenants une expérience d'apprentissage

enrichissante et stimulante, tout en renforçant leurs compétences linguistiques et leur compréhension culturelle. Ainsi, les enseignants de FLE sont encouragés à intégrer cette approche innovante dans leur pratique pédagogique pour offrir à leurs étudiants une expérience d'apprentissage dynamique et personnalisée.

### **8. Apprenants, texte littéraire et technologie**

Passons maintenant à la deuxième question de notre problématique : Ce type de textes attire-t-il l'attention des étudiants dans un monde de plus en plus numérisé ? Nous pensons que l'utilisation de la technologie dans l'enseignement des textes littéraires offre de nombreuses opportunités pour enrichir l'expérience d'apprentissage des apprenants. Donc, qu'en est-il de l'enseignement / apprentissage du texte littéraire à une ère où on privilégie tout ce qui est nouveau et attractif ? À une ère où l'apprenant ne peut pas se détacher de son téléphone portable ?

Les apprenants d'aujourd'hui, dits de "la technologie" sont fascinés par tout ce qui est nouveau et très imprégnés par les dernières technologies (Internet, Smartphones, tablettes, Bluetooth, consoles de jeux...) qui font partie de leur vie courante et où, en un clic, ils peuvent parcourir le monde entier. Ils les maîtrisent à un point où certains d'entre eux peuvent dépasser leurs enseignants qui doivent désormais être formés à confronter toutes les situations possibles qu'ils pourraient affronter dans leurs classes. Selon Burgorgue-Larsen (2009) ces technologies : « *sont partout. Elles ont envahi la vie personnelle des individus, transformé leurs manières de vivre, de penser, de chercher, de s'informer, de communiquer, d'échanger, de travailler et même de consommer* ».

En effet, les ressources numériques actuelles peuvent contribuer au développement des compétences de lecture chez les apprenants. Par exemple, durant la phase d'imprégnation où l'enseignant doit aborder le contexte socioculturel et économique de l'époque (selon la date de parution du texte), les étudiants « *peuvent également recourir aux informations qui leur sont utiles pour résoudre les différentes composantes du sens et l'efficacité de la signification* » (Benali, 2012).

Ainsi, le progrès technologique ouvre de nouvelles avenues pour l'enseignement de la littérature, en facilitant notamment l'accès à des ressources numériques, la mise en place de débats en ligne, et l'utilisation d'outils d'analyse textuelle. Néanmoins, des défis subsistent quant à l'incorporation adéquate de ces technologies dans les stratégies pédagogiques recommandées aux enseignants.

Dans une étude concrète où il s'agissait d'interpréter des textes littéraires via un blog qui a été créé par l'enseignant dans le but de : « *recourir au blog pour construire des compétences de lecture littéraire* » (Ahr, 2013, p. 52), il a été remarqué qu' : « *au terme du débat, bien des élèves ont décidé de lire un ou d'autres romans de cet écrivain. Les échanges ont stimulé cette envie, notamment parce que les remarques des uns et des autres sur les personnages et sur le climat qui règne dans les romans d'Olivier Adam ont touché celles et ceux qui avaient peu lu* » (Ibid.).

Les apprenants peuvent accéder à une vaste gamme de textes littéraires en ligne, ce qui élargit leurs horizons et leur permet d'explorer des textes qu'ils pourraient autrement ne pas avoir eu l'occasion de lire. Les outils d'analyse de texte assistée par

ordinateur peuvent aider les apprenants à analyser et à comprendre des textes littéraires complexes en identifiant des motifs, des thèmes et des structures linguistiques.

Les apprenants peuvent utiliser la technologie pour créer des projets multimédias tels que des vidéos, des podcasts ou des présentations interactives qui démontrent leur compréhension d'un texte littéraire donné. Les forums de discussion en ligne et les réseaux sociaux peuvent fournir un espace pour que les apprenants et leur enseignant discutent des textes littéraires, partagent leurs idées et reçoivent des commentaires de pairs et d'enseignants.

### **9. Stratégies pour renverser la tendance**

Pour contrer cette fuite, les enseignants et les institutions peuvent adopter plusieurs stratégies, telles que l'intégration de la littérature dans des contextes contemporains et pertinents, l'utilisation de méthodes pédagogiques interactives et participatives, l'encouragement de l'exploration personnelle des textes, et la valorisation des compétences critiques et analytiques. En outre, l'adoption de technologies éducatives et de supports multimédias peut aider à rendre la littérature plus accessible et engageante pour les étudiants d'aujourd'hui.

Enseigner un texte littéraire est une tâche enrichissante et stimulante pour les étudiants. Des activités variées peuvent être proposées après l'étude des textes pour maintenir l'intérêt des étudiants et répondre à différents styles d'apprentissage. Cela peut inclure des présentations orales, des travaux écrits, des projets artistiques, des débats, des jeux de rôle, des pièces théâtrales, etc. il faut, les encourager à établir des liens entre le texte littéraire et d'autres domaines d'études, tels que l'histoire, la philosophie, les sciences sociales, etc. Cela enrichira leur compréhension et leur appréciation du texte.

Les enseignants peuvent utiliser des ressources numériques telles que des versions électroniques de livres, des plateformes en ligne proposant des analyses littéraires, des quiz interactifs, des forums de discussion, etc. Ils peuvent encourager les apprenants à créer des présentations multimédias, des vidéos, des podcasts ou des blogs sur les textes étudiés. Cela favorise leur engagement et développe leurs compétences en expression écrite et orale. Les enseignants peuvent utiliser des extraits de films, de séries télévisées ou de vidéos en ligne pour illustrer des thèmes littéraires ou des aspects culturels des textes étudiés. Cela peut rendre les leçons plus dynamiques et aider les étudiants à mieux comprendre le contexte culturel des œuvres.

Enfin, pour intégrer efficacement les textes littéraires dans une approche communicative, les enseignants peuvent encourager les apprenants à créer leurs propres œuvres littéraires, telles que des poèmes, des nouvelles ou des pièces de théâtre, en utilisant la langue cible où ils peuvent travailler en groupe sur des projets littéraires en utilisant des outils tels que Google Docs, Microsoft Word Online, ou des plateformes de partage de fichiers en ligne.

En intégrant ces différents outils, les enseignants peuvent tirer parti de la numérisation croissante pour enrichir l'enseignement et l'apprentissage des textes littéraires en classe de FLE au tout en stimulant l'engagement des étudiants et en développant leurs compétences linguistiques et culturelles en même temps.



## 10. Synthèse des principaux constats

L'enseignement de la littérature peut parfois être perçu comme ennuyeux ou inaccessible pour les apprenants, en particulier lorsqu'ils ne se sentent pas connectés aux textes étudiés. Cela peut entraîner un manque d'engagement et de motivation dans l'apprentissage. Cependant, nous pouvons dire qu'à l'ère des Technologies de l'Information et de la Communication et leur intégration dans l'enseignement / apprentissage des langues, l'université n'a pas d'autres choix que d'accepter de s'ouvrir sur le monde qui l'entoure car le numérique offre une opportunité considérable pour la modernisation des dispositifs d'enseignement.

Dans cette optique, il convient de reconnaître que le texte littéraire n'est pas réhabilité à sa juste valeur, il est enseigné au même titre que les autres types de textes dans une perspective purement linguistique. Nous croyons que les apprenants de la nouvelle génération peuvent lire autrement dans un monde digital : construire un sens différent les uns des autres. Au niveau de notre département, nous avons observé que les étudiants ont tendance à préférer les textes courts et instantanément accessibles, tels que les messages sur les réseaux sociaux, aux œuvres littéraires plus longues et plus complexes. De même, lors des discussions en classe, nous avons constaté que les étudiants ont souvent du mal à se connecter avec les thèmes et les styles des textes littéraires traditionnels, les trouvant totalement déconnectés de leur réalité quotidienne.

Donc, pour ne pas négliger la lecture des textes littéraires, nous pensons que les enseignants doivent varier les contenus pédagogiques, encourager les pratiques de la lecture et développer les savoirs et les compétences en exploitant la maîtrise de l'utilisation des TIC de la part des apprenants en classe de langue dans le transfert des connaissances, qu'il s'agit de l'enseignement d'un texte littéraire ou de n'importe quel cours en classe de FLE : "*actuellement, on parle des TICE pour orienter le contenu vers l'éducation*" (Lietart, 2015, p. 12). Il s'agit beaucoup plus de réfléchir à l'impact des TIC sur le renouvellement méthodologique dans l'enseignement des textes littéraires.

L'appréciation d'un texte littéraire va bien au-delà de la simple lecture des mots sur la page, elle implique de savoir discerner ce qui n'est pas explicitement dit, de comprendre, d'expliquer, d'interpréter, d'analyser et de donner du sens au texte. Cette approche enrichie par l'amour du beau, du vrai et du bien, est fondamentale dans l'éducation à la lecture littéraire. Lorsque nous étudions par exemple un poème, il ne suffit pas seulement de comprendre les mots et les phrases, mais aussi d'identifier les métaphores, les symboles et les nuances de langage qui peuvent transmettre des significations plus profondes. De même, lors de la lecture d'un roman, il est essentiel de saisir les subtilités des personnages, des thèmes et des conflits pour véritablement apprécier l'œuvre dans son ensemble. L'appréciation d'un texte littéraire nécessite une exploration approfondie et une analyse critique qui vont au-delà de la surface des mots imprimés.

## 11. Conclusion

Enfin, nous pouvons dire que le texte littéraire peut être un outil très efficace dans l'enseignement du FLE. En effet, l'utilisation de textes littéraires offre de nombreux avantages pédagogiques. Pour mieux les exploiter en classe, il est important

de choisir des textes adaptés au niveau des apprenants et d'adapter les activités en fonction des objectifs d'apprentissage visés. Il est également possible d'intégrer les TIC en proposant des ressources multimédias (audio, vidéo, etc.) en lien avec les textes littéraires étudiés. Enfin, il est essentiel d'encourager les apprenants à interagir avec les textes, à poser des questions, à émettre des hypothèses et à partager leurs impressions, afin de favoriser une réelle appropriation des œuvres étudiées.

En somme, l'ère de la numérisation croissante représente à la fois un défi et une chance pour l'enseignement et l'apprentissage du texte littéraire en classe de FLE.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Abdallah-Preteceille, M. (1983). La perception de l'autre : point d'appui de l'approche interculturelle. *Le français dans le monde*, 181. Paris : Larousse.
2. Ahr, S. (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée. Expérimentations et réflexions*. Grenoble : CRDP.
3. Albert, M.C., Souchon, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de FLE*. Paris : Hachette.
4. Benali, A. (2012). *L'enseignement du littéraire dans le secondaire algérien à l'ère du numérique*. Le Français Aujourd'hui. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-3-page-115.htm>
5. Beylard-Ozeroff, J.-L. (2007). *Le texte littéraire en didactique du Français Langue Etrangère (FLE)*. Accessible sur : <http://semiotique.perso.sfr.fr/sp-ip.php?article53>
6. Burgogue-Larsen, L. (2009). Les nouvelles technologies. *Pouvoirs*, 129, 65-78. <https://www.cairn.info/revue-pouvoirs-2009-3-page-65.htm>
7. Calliabetso-Coraca, P. (2010). *Les fonctions du poème en classe de langue-culture du secondaire*. Dans *Acte du colloque international des 4 et 5 juin 2009* (Université d'Athènes).
8. Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
9. Lietart, A. (2015). *Les TICE et l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : comment et pourquoi les modes de l'interaction humaine évoluent-ils dans les systèmes d'information pédagogique ?* Thèse de doctorat, Université Michel de Montaigne - Bordeaux III.
10. Séoud, A. (1994). Document authentique ou texte littéraire. Littérature et cultures en situation didactique. *ELA. Études de linguistique appliquée*, 93, 8-24.
11. Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE). L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.

## FORMER A L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN ALGERIE, QUELS DEFIS ?\*

Ali BOUZEKRI<sup>1</sup>

### **Résumé**

*L'article examine les différences dans les volets pré/professionnalisant des programmes de formation entre deux institutions universitaires (Sorbonne vs Alger2), et il évalue comment ces programmes influents sur le développement de l'identité professionnelle des diplômés en langue française en Algérie. Les résultats de notre étude reposent sur une enquête auprès de professionnels de l'éducation nationale, ainsi qu'une comparaison entre deux offres de formations visant à dégager des carences dans les offres de formations en Algérie ce qui permet de fournir des recommandations pour renforcer la professionnalisation des étudiants de la formation de la licence de langue française en Algérie.*

***Mots-clés :** Réformes, Educations, Recrutement, Enseignants, Identité professionnelle.*

## TRAINING FOR TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE IN AGERIA, WHAT CHALENGES?

### **Abstract**

*The article examines the differences in the pre/professionalizing components of training programs between two university institutions (Sorbonne vs. Alger2), and evaluates how these programs influence the development of professional identity among French language graduates in Algeria. The results of our study are based on a survey of education professionals, as well as a comparison between two training offerings aimed at identifying shortcomings in training offerings in Algeria, which enables providing recommendations to strengthen the professionalization of French language undergraduate students in Algeria.*

***Key words:** Reforms, Education, Recruitment, Teachers, Professional Identity.*

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Associate Professor PhD «A», Department of French, Faculty of Literature and Languages, University Ibn Khaldoun of Tiaret, Algeria, e-mail address: bouzekriali51@yahoo.fr, ORCID ID: 0009-0000-2030-0615

## 1. Introduction

L'évolution du secteur de l'éducation en Algérie depuis 2002 a été marquée par des réformes significatives mises en œuvre sous la direction de différents ministres. Ces réformes ont été motivées par plusieurs objectifs, notamment la nécessité de répondre à la demande croissante en matière d'orientation pédagogique, l'importance d'harmoniser les approches éducatives à travers le pays, et les critiques concernant les ressources disponibles pour le système éducatif. Benamar (2017) souligne l'importance de ces réformes dans la transformation du paysage éducatif algérien et leur impact sur les différents acteurs impliqués dans le domaine de l'éducation.

Parmi les évolutions majeures observées, on peut noter le changement de méthode de recrutement des enseignants depuis la réforme du secteur de l'éducation nationale en 2002. Cependant, ce changement n'a pas été sans défis. Les enseignants recrutés par concours sont confrontés à divers problèmes, tant sur le plan pédagogique que sur le plan identitaire professionnel. Ces enjeux suscitent des questions importantes sur le processus de recrutement et soulignent la nécessité d'une réflexion approfondie sur les pratiques de sélection et de formation des enseignants. En effet, une partie significative du débat porte sur la qualité de la formation dispensée à l'École Normale Supérieure (ENS) par rapport au recrutement par concours. Il est essentiel d'explorer en détail les avantages et les défis associés à ces deux méthodes de recrutement, en mettant en lumière leur impact sur la qualité de l'enseignement et le développement professionnel des enseignants.

Si la formation à l'école normale supérieure offre des avantages au profit d'une préprofessionnalisation chez ses sortants, les problèmes rencontrés par les enseignants recrutés par concours sont très épineux sur ce plan précisément. Cette question de la préprofessionnalisation nécessite une analyse approfondie des programmes de formation en langue française, des méthodes pédagogiques et des possibilités de développement professionnel offertes aux étudiants formés en licence de français et recrutés par concours. Il est également important de prendre en compte les réalités du terrain dans notre démarche exploratrice des besoins spécifiques du système éducatif algérien pour élaborer des stratégies efficaces visant à améliorer la qualité de l'enseignement et à renforcer les compétences professionnelles des enseignants.

Dans cette perspective, une série de questions se pose. Tout d'abord, il est pertinent de se demander si les enseignants recrutés par concours possèdent le profil identitaire professionnel requis pour exercer leur profession avec succès. Cette question soulève des préoccupations importantes quant à la capacité des enseignants à s'identifier pleinement à leur rôle éducatif, à s'engager dans leur développement professionnel et à s'adapter aux exigences évolutives du système éducatif.

De plus, il est crucial d'interroger la pertinence de la certification obtenue lors du recrutement dans la construction identitaire des enseignants en Algérie. Notre questionnement soulève des enjeux liés à la qualité de la formation initiale des futurs enseignants et à sa capacité à développer une identité professionnelle solide chez les étudiants de fin de cycle de la formation de licence de langue française. Notre article se veut une réponse à la question : Est-ce que cette certification garantit véritablement une formation adéquate et une préparation suffisante pour répondre aux besoins

complexes de l'enseignement en Algérie ? Quelle préprofessionnalisation à instaurer chez les étudiants de licence de langue française en Algérie ?

## **2. La professionnalisation et la formation universitaire**

La professionnalisation fait référence à l'intégration sociale de l'individu dans sa profession et à son insertion dans un métier spécifique. Acquérir un statut social selon Bourdoncle (1991, 76) renvoie en plus d'une installation de compétence professionnelle lors de la formation à l'idée de développer en le sentiment d'appartenance à une profession spécifique tout au long de sa vie active. Nous notons sur ce plan que la formation pré-professionnalisante est un atout majeur pour les professionnels de l'éducation nationale.

La professionnalisation des enseignants se déroule différemment en fonction de leur parcours de formation et celui de la vie active. Bourdoncle (1991) évoque le sentiment d'appartenance à la profession qui se développe dans l'exercice de la fonction. Cependant il ne faut jamais négliger l'importance de l'installation de cette compétence lors de la formation académique. Cette situation de décalage dans la formation est notée dans deux cas : ceux qui ont opté pour une carrière dans l'enseignement débutent par une formation approfondie dispensée dans des centres spécialisés. En revanche, pour les enseignants recrutés via des concours externes, elle se manifeste principalement à travers des journées de formation organisées par l'éducation nationale. Cette situation est embarrassante, car elle est due à l'absence d'une formation initiale pour un nombre important des enseignants de formations générales. Cette disparité est significative : les diplômés des écoles normales supérieures semblent mieux préparés sur le plan psychologique à faire face aux défis inhérents à la profession. Ayant été formés à la législation scolaire, ils comprennent les droits et les responsabilités de chaque acteur au sein d'une institution éducative. De plus, ils ont bénéficié d'une solide formation en pédagogie et psychopédagogie. L'expérience des stages pratiques dans des environnements d'enseignement réels complète leur formation à l'école normale supérieure, les préparant ainsi à une intégration plus aisée dans le monde professionnel et à une consolidation de leur identité professionnelle tout au long de leur carrière active.

## **3. Cadre méthodologique**

Dans le cadre méthodologique défini pour cette étude, deux approches principales seront utilisées :

- Étude qualitative (exploratoire) avec un questionnaire :

L'objectif de cette approche est de comprendre de manière approfondie les perceptions des enseignants de français en ce qui concerne la professionnalisation de leurs études supérieures. Pour ce faire, nous ciblons 10 enseignants de français, sélectionnés délibérément parmi différents paliers éducatifs et présentant différents profils de formation. Cette diversité permettra de recueillir des perspectives variées et enrichissantes, offrant ainsi un aperçu plus complet de la manière dont la professionnalisation est perçue et intégrée dans la pratique des enseignants de français.

- Recours à un comparatif des offres de formation de licence (Alger — Sorbonne) :

L'objectif de cette approche est d'analyser les programmes de formation de licence de langue française proposés dans deux contextes différents, à Alger<sup>2</sup> et à la Sorbonne Paris Nord, pour évaluer comment la professionnalisation est intégrée dans ces cursus. Pour ce faire, nous examinerons en détail les contenus de cours, les objectifs pédagogiques et les méthodes d'enseignement, en mettant l'accent sur les éléments qui favorisent le développement des compétences professionnelles des étudiants. Cette analyse comparative nous permettra de mieux comprendre les différences et similitudes entre les approches institutionnelles adoptées à Alger et à la Sorbonne en ce qui concerne la professionnalisation dans l'enseignement du français. Ces approches méthodologiques complémentaires permettront d'obtenir une vision plus approfondie de la manière dont la professionnalisation est abordée dans le contexte des études supérieures en français. Les données qualitatives issues des questionnaires fourniront des perspectives personnelles et expérientielles, tandis que la comparaison des programmes de formation offrira une perspective plus large sur les approches institutionnelles adoptées à Alger et à la Sorbonne. Ces informations combinées contribueront à une meilleure compréhension du concept de professionnalisation dans le domaine de l'enseignement du français.

#### **4. Résultats pertinents**

En analysant les résultats pertinents du questionnaire, plusieurs tendances significatives émergent, offrant ainsi un aperçu détaillé des perceptions et des expériences des enseignants de français concernant la professionnalisation de leurs études supérieures. En réponse à la question « Quitteriez-vous votre poste pour une profession avec une meilleure rémunération ? » Une proportion notable de 75 % des enseignants interrogés ont exprimé leur disposition à changer de profession pour une meilleure rémunération. Ce résultat soulève des préoccupations importantes quant à la satisfaction professionnelle des enseignants de français et met en évidence le rôle crucial que la rémunération joue dans leur engagement et leur fidélité à la profession.

Cette forte tendance à envisager un changement de profession pour des raisons financières souligne les défis auxquels sont confrontés les enseignants en termes de rémunération et de reconnaissance de leur travail. Il met en évidence la nécessité pour les décideurs politiques et les responsables de l'éducation de prendre des mesures pour améliorer les conditions de travail et les incitations financières des enseignants afin de promouvoir la stabilité et la qualité de l'enseignement.

En réponse à la question « Les contenus enseignés dans le cadre de la formation diplômante intègrent-ils l'installation de compétences professionnelles ? ». Parmi les enseignants interrogés, 70 % ont répondu négativement à cette question, indiquant que les contenus enseignés dans le cadre de la formation diplômante ne sont pas suffisamment axés sur le développement des compétences professionnelles. De plus, 30 % des répondants ont précisé être formés dans des écoles relevant du ministère de l'Éducation nationale. Un décalage significatif entre les attentes des enseignants en termes de développement professionnel et la réalité de la formation reçue. Ils mettent

en évidence la nécessité d'une révision et d'une amélioration des programmes de formation initiale des enseignants pour mieux répondre aux besoins du marché du travail et aux exigences de la profession.

En réponse à la question « La formation continue a-t-elle un impact perceptible sur votre identité ? » 50 % des enseignants ont signalé un impact positif de la formation continue sur leur identité professionnelle, tandis que 30 % pensent que cela n'a aucun effet et 20 % se sont abstenus de répondre. Les réponses des enseignants mettent en lumière la diversité des expériences des enseignants en ce qui concerne l'impact de la formation continue sur leur identité professionnelle. Bien que certains enseignants voient la formation continue comme un moyen de renforcer leurs compétences et leur confiance en tant que professionnels, d'autres semblent être moins convaincues de son efficacité. Cela souligne l'importance de concevoir des programmes de formation continue adaptés aux besoins individuels des enseignants et de veiller à ce qu'ils soient pertinents et utiles pour leur pratique professionnelle. L'analyse des résultats pertinents du questionnaire met en évidence plusieurs défis et opportunités liés à la professionnalisation des enseignants de français en Algérie. Ces résultats fournissent des informations précieuses pour informer les pratiques visant à améliorer la qualité de l'enseignement du français et à renforcer l'identité professionnelle des enseignants dans le contexte spécifique de l'enseignement supérieur en Algérie.

### **5. Qu'en est-il des Offres de Formations ? Du cursus universitaire à la professionnalisation**

Les Unités d'Enseignement Transversales (désormais UET) sont visées en raison de leur objectif de fournir des compétences qui traversent différentes disciplines ou domaines d'études, contribuant ainsi à une formation plus polyvalente et adaptable, notamment sur le plan professionnel. Nous visons les UET pour cette raison précise : l'idée d'une "unité de formation transversale" reflète parfaitement l'objectif de doter les étudiants de compétences connexes et transversales, les préparant ainsi à s'adapter efficacement aux défis du marché du travail. En étudiant le cas de la formation en lettre française de la Sorbonne par rapport à la formation de licence de langue française d'Alger<sup>2</sup>, nous constatons que les universités françaises ont mis en place des dispositifs spécifiques pour accompagner la professionnalisation des étudiants, notamment ceux issus des filières généralistes comme dans le cas du français à Alger<sup>2</sup>. Ces dispositifs visent à doter les étudiants de compétences transversales, les aidant ainsi à s'insérer plus efficacement sur le marché du travail.

À la Sorbonne, par exemple, les programmes de formation intègrent des cours spécifiques axés sur la professionnalisation dès les premières années d'études. En première année, les étudiants suivent des cours tels que l'introduction aux cultures et littératures francophones et textes fondateurs de la francophonie. En deuxième année, l'accent est mis sur l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère ou langue seconde. En troisième année, les étudiants se concentrent sur le domaine professionnel du FLE et ils effectuent un stage pratique. Selon Gayraud *et al.* « Les universités ont [...] mis

en place des dispositifs d'accompagnement à la professionnalisation des étudiants, notamment ceux issus des filières généralistes, afin de les doter de compétences connexes, transversales, à même de les aider à s'insérer plus efficacement sur le marché du travail » (Catherine Béduwé et Virginie Mora, 2017).

Le tableau ci-après résume cette tendance dans les formations généralistes en France qui développe clairement le volet professionnel dans les formations de licence de français.

**Tableau 1. Résumé des contenus enseignés en UET — Sorbonne**

<b>Niveau</b>	<b>Cours/Formation</b>
1 <sup>ère</sup> année	Introduction aux cultures et littératures francophones, Textes fondateurs de la francophonie
2 <sup>ème</sup> année	Enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, Enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère ou langue seconde
3 <sup>ème</sup> année	Domaine professionnel du FLE, Stage

En revanche, en Algérie, les Unités d'Enseignement Transversales semblent moins développées et intégrées dans les programmes de formation. Les cours dispensés dans le cadre de ces UET restent généralement axés sur les langues étrangères, avec peu d'accent mis sur le développement de compétences transversales réelles, notamment professionnelles. En guise d'exemple nous rapportons dans le tableau suivant les cours proposés dans le cadre de la formation de licence à l'université d'Alger<sup>2</sup> où nous notons clairement que les UET (unités d'enseignement transversales) ne développent aucune compétence professionnelle de quelque nature qui soit.

**Tableau 2. Résumé des contenus enseignés en UET — Alger2**

<b>Niveau</b>	<b>Cours/Formation</b>
1 <sup>ère</sup> année	Langues étrangères
2 <sup>ème</sup> année	Langues étrangères, Techniques d'information et de communication
3 <sup>ème</sup> année	Langues étrangères

Cette situation explicitée dans le tableau précédent soulève des questions sur l'utilité et les apports réels des Unités d'Enseignement Transversales en Algérie. Si ces UET ne parviennent pas à offrir des compétences transversales concrètes et adaptées aux besoins du marché du travail, leur valeur dans la professionnalisation des étudiants peut être remise en question. Notons tout de même que les universités françaises mettent en place des dispositifs d'accompagnement à la professionnalisation des étudiants, en particulier ceux issus des filières généralistes, afin de les doter de compétences transversales pour une insertion plus efficace sur le marché du travail. Cependant, les Unités d'Enseignement Transversales (UET) en Algérie semblent ne rien apporter dans l'installation ou le développement de compétences transversales, particulièrement professionnelles.



## 6. Discussion

Les résultats du questionnaire mettent en évidence une tendance significative parmi les enseignants à envisager un changement de profession pour une meilleure rémunération. Cette disposition témoigne des défis auxquels sont confrontés les enseignants en termes de rémunération et de reconnaissance de leur travail. En outre, une majorité des enseignants estime que les contenus de la formation diplômante ne favorisent pas suffisamment l'acquisition de compétences professionnelles. Cette constatation souligne un décalage important entre les attentes des enseignants en matière de développement professionnel et la réalité de la formation reçue.

En ce qui concerne la professionnalisation, bien que la moitié des enseignants notent un impact positif de la formation continue sur leur identité professionnelle, il est également souligné un manque visible de professionnalisation dans l'ensemble. Cette observation met en lumière les lacunes dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants, ainsi que la nécessité d'une révision et d'une amélioration de ces programmes pour mieux répondre aux besoins du marché du travail et aux exigences de la profession.

La comparaison entre les approches de professionnalisation à la Sorbonne et à Alger2 met en évidence des différences marquées dans la prise en compte des compétences transversales. Alors que la Sorbonne a mis en place des dispositifs spécifiques pour accompagner la professionnalisation des étudiants, notamment ceux issus des filières généralistes, Alger2 semble rencontrer des difficultés à intégrer efficacement ces compétences transversales dans ses programmes de formation. Ces différences soulignent ainsi des aspects à améliorer dans le système éducatif en place, notamment en termes de développement de compétences professionnelles et de prise en compte des besoins du marché du travail. Il est donc crucial pour les autorités éducatives de prendre des mesures pour renforcer la professionnalisation des enseignants et garantir une formation plus complète et pertinente pour les étudiants.

Le cursus à la Sorbonne (France) se distingue par une approche proactive en matière de préprofessionnalisation, intégrant habilement des stages et des enseignements au sein d'un bloc complémentaire. Cette initiative vise explicitement à favoriser le développement de compétences transversales considérées comme essentielles sur le marché du travail contemporain. En effet, les étudiants sont exposés à des expériences pratiques dès leur formation initiale, ce qui leur permet d'acquérir des compétences pratiques et des connaissances spécifiques à leur domaine d'étude, tout en développant des compétences transversales telles que la communication, le travail en équipe et la résolution de problèmes.

De plus, la formation à la Sorbonne se caractérise par une démarche visant à instaurer une identité et un statut professionnel chez les étudiants au cours de leur parcours académique. Les programmes sont conçus de manière à favoriser la réflexion sur le métier, la prise de conscience des enjeux professionnels et la construction d'une vision professionnelle claire.

En revanche, le cursus en Algérie présente des aspects moins affirmés en termes de professionnalisation. Les Unités de Formation Transversale (UET), bien que

présentes, ne mettent pas suffisamment l'accent sur le développement concret de compétences transversales réelles ni sur la professionnalisation des étudiants. Notamment, l'absence de dispositifs équivalents aux stages de préprofessionnalisation, tels que ceux offerts en France, constitue une lacune majeure dans le système éducatif algérien. Les étudiants algériens sont souvent confrontés à un manque d'opportunités pour acquérir une expérience pratique dans leur domaine d'étude, ce qui peut compromettre leur employabilité et leur réussite professionnelle future.

De plus, la formation en Algérie semble moins axée sur le façonnement d'une identité et d'un statut professionnel au cours du processus d'apprentissage. Les programmes de formation manquent souvent de modules spécifiques visant à sensibiliser les étudiants aux réalités du marché du travail et à les préparer à intégrer efficacement le monde professionnel. En conséquence, les diplômés algériens peuvent se retrouver désavantagés sur le marché de l'emploi, faute d'une préparation adéquate à la professionnalisation.

Face à ces observations, des recommandations claires émergent pour améliorer la qualité des formations en Algérie. Tout d'abord, il est impératif de revoir les contenus des formations pour les aligner davantage sur les besoins du marché du travail actuel. Cela implique une mise à jour régulière des programmes de formation pour refléter les évolutions et les exigences du marché, en tenant compte des compétences et des connaissances recherchées par les employeurs. Il est également essentiel d'intégrer des éléments de professionnalisation dans les cursus académiques, tels que des modules axés sur la pratique professionnelle, la résolution de problèmes réels et la collaboration avec des entreprises ou des organisations du secteur.

L'intégration de stages de préprofessionnalisation dans le cursus algérien est vivement préconisée. Ces stages offrent aux étudiants une opportunité précieuse d'acquérir une expérience pratique cruciale dans leur domaine d'étude, de développer des compétences spécifiques à leur profession et de se familiariser avec les réalités du monde du travail. Ils permettent également aux étudiants de développer leur réseau professionnel et d'explorer différentes options de carrière, ce qui peut être bénéfique pour leur future employabilité.

Parallèlement, le renforcement des Unités de Formation Transversale (UET) est suggéré afin de promouvoir activement le développement des compétences transversales chez les étudiants. Les UET peuvent être conçues pour offrir une gamme de cours et d'activités axés sur le développement des compétences telles que la communication, le leadership, la pensée critique et la résolution de problèmes. En renforçant les UET, les étudiants deviennent plus polyvalents et mieux préparés à leur carrière, car ils acquièrent des compétences qui sont pertinentes dans une variété de contextes professionnels.

## **7. Conclusion**

Il est recommandé de mettre en place des dispositifs spécifiques visant à instaurer une identité professionnelle chez les enseignants en exercice en Algérie. Ces mesures contribueront à renforcer la professionnalisation des enseignants, les dotant des compétences nécessaires pour répondre aux exigences évolutives du secteur éducatif.

En somme, ces recommandations visent à moderniser et à aligner les formations en Algérie sur les normes internationales, assurant ainsi la préparation adéquate des étudiants pour leur future carrière.

En Algérie, les Unités de Formation Transversale (UET) ne parviennent pas à mettre l'accent sur le développement concret de compétences transversales, et l'absence de dispositifs équivalents aux stages de préprofessionnalisation constitue un défi majeur. La formation en Algérie semble également moins axée sur le façonnement d'une identité et d'un statut professionnel au cours du processus d'apprentissage.

Les recommandations formulées soulignent la nécessité pressante de revoir les contenus de formation en Algérie pour les aligner sur les exigences du marché du travail. L'intégration de stages de préprofessionnalisation est vivement préconisée, de même que le renforcement des UET pour promouvoir activement le développement des compétences transversales. Parallèlement, l'instauration de dispositifs spécifiques visant à forger une identité professionnelle chez les enseignants en exercice contribuera à renforcer la professionnalisation dans le secteur éducatif algérien.

En mettant en œuvre ces recommandations, l'Algérie pourra, pensons-nous, moderniser ses programmes éducatifs, offrir une préparation plus complète aux étudiants et renforcer la qualité de la profession enseignante. Ces ajustements sont essentiels pour répondre aux défis actuels et futurs du monde du travail, assurant ainsi une transition plus fluide des étudiants vers des carrières professionnelles réussies.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Benamar, A. (2005). Enseignants de français à l'école de base en Algérie : avec ou sans licence ! Quelle différence ? *Biennale de l'éducation et de la formation*, 7, 1-5.
2. Benamar, A. (2017). Les réformes pédagogiques de 2002 : entre intégration et résistances. *Insaniyat*, 75-76, 91-108.
3. Benamar, G.-N. (2015). La formation des enseignants de FLE : profils et professionnalisation dans les ENS en Algérie. *Dialogues et cultures*, 16, 92-101. Accessible sur : [http://fipf.org/sites/fipf.org/files/d\\_c\\_ndeg61\\_-\\_2015.pdf](http://fipf.org/sites/fipf.org/files/d_c_ndeg61_-_2015.pdf)
4. Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants ; analyse sociologique anglaise et américaine. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
5. Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conception de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, 131-154. Accessible sur : [http://classiques.uqac.ca/contemporains/Lessard\\_Claude/Qu\\_est-ce\\_qu\\_une\\_formation\\_prof\\_1/Qu\\_est-ce\\_qu\\_une\\_formation\\_prof\\_1\\_texte.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/Lessard_Claude/Qu_est-ce_qu_une_formation_prof_1/Qu_est-ce_qu_une_formation_prof_1_texte.html)
6. Ferhani, F. F. (2006). Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme. *Le français aujourd'hui*, 154(3), 11-18. Accessible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm&wt.src=pdf>
7. Lichtenberger, Y., & Padis, M.-O. (2009). Perspectives et blocages de l'Université. *Esprit*, 6-17. <https://doi.org/10.3917/espri.0905.0006>

8. Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
9. Senouci, A. B. Z. (2007). La formation initiale dans les écoles Normales Supérieures en Algérie : défis et perspectives. Dans *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et Stratégies d'action* (pp. 60-71). Montréal, Canada : AUF. Accessible sur : [https://www.rifeff.org/pdf/ouvrage\\_fef.pdf](https://www.rifeff.org/pdf/ouvrage_fef.pdf)

## L'ÉVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LE CONTEXTE MAROCAIN : ENTRE POLITIQUE LINGUISTIQUE ET POLITIQUES SCOLAIRES\*

**Khadija LEMSSIAH<sup>1</sup>, Malika BAHMAD<sup>2</sup>**

### **Résumé**

*Depuis l'avènement de l'indépendance, le paysage pédagogique au Maroc ne cesse de subir des mutations dictées aussi bien par la nécessité constante de renouvellement inhérente à tout système éducatif, que par l'évolution perpétuelle de la société qui se veut moderne et qui aspire à la mondialisation. Dans ce sens, le FLE n'était pas exempt de ces transformations, puisque son enseignement a connu d'innombrables réformes qui sont marquées par des changements majeurs, couronnés par la publication de plusieurs éditions de textes officiels de référence (les Recommandations Pédagogiques de 1994, les Orientations Pédagogiques de 2002 et les Orientations Pédagogiques de 2007). Dans ce qui suit, un parcours rapide de ces réformes nous donnera une idée sur l'évolution de l'enseignement du FLE au contexte marocain et les politiques linguistiques et scolaires qui la dynamisent.*

**Mots-clés :** FLE, Réforme, Politique, Évolution.

## THE EVOLUTION OF FRENCH LANGUAGE TEACHING IN THE MOROCCAN CONTEXT: BETWEEN LANGUAGE POLICY AND SCHOOL POLICIES

### **Abstract**

*Since gaining independence, Morocco's educational system has undergone a continuous process of modernization, reflecting both the inherent need for constant renewal and the evolving aspirations of a society embracing a globalized future. This dynamic has significantly impacted French language teaching (FLE). This works aims to explore the evolution of FLE instruction in Morocco by examining key*

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>PhD candidate, Language and Society Laboratory CNRST-URAC56, FLLA-Université Ibn Tofaïl-Kenitra, Morocco, e-mail address: Khadija.lemssiah@uit.ac.ma, corresponding author, ORCID ID: 0009-0000-3854-8491

<sup>2</sup>Professor with habilitation in Higher Education, Language and Society Laboratory CNRST-URAC56, FLLA-Université Ibn Tofaïl - Kenitra, Morocco, e-mail address: malika.bahmad@uit.ac.ma, ORCID ID: 0009-0007-7908-9341

*reforms implemented over time; reforms which were marked by substantial changes, culminated in the publication of several official reference texts: the 1994 Pedagogical Recommendations, the 2002 Pedagogical Guidelines, and the 2007 Pedagogical Guidelines. Through a brief historical overview, this work sheds light on how FLE instruction has adapted to the Moroccan context, driven by evolving language and educational policies.*

**Key words:** *FLE, Reform, Policy, Evolution.*

Pour des enjeux socio-économiques et politiques, le Maroc recourt à de multiples changements qui mènent à l'évolution de ses pratiques langagières (Ziamari et Ruitter, 2015) et impactent son système éducatif. Afin de poser les jalons nécessaires à la compréhension du contexte propre à l'enseignement du français au Maroc, nous tenterons au début de cet article de nous éclairer sur les représentations et les pratiques langagières qui se font dans le Royaume chérifien. Cette description n'a nullement l'objectif de détailler avec précision les spécificités des langues présentes au Maroc. Son but est de présenter un aperçu global de son panorama linguistique pour que tout lecteur n'ayant aucune ou très peu de connaissances sur ce pays puisse avoir une idée approximative de la complexité de sa situation linguistique.

## **1. Le paysage linguistique et statut des langues présentes au Maroc**

Le Maroc dispose d'un paysage linguistique riche et diversifié propre à son histoire et sa culture. Il est doté d'une pluralité d'idiomes et de dialectes qui confèrent au royaume le statut d'État plurilingue (Messaoudi, 2013).

### **1.1. L'arabe standard**

L'arabe dit « standard » est une langue normée, pratiquée dans les situations de communication formelle. Il « *n'est la langue naturelle d'aucun Marocain* » (Aboulkacem, 2005, p. 241) puisqu'il est généralement appris à l'école. L'arabe standard représentait au lendemain de l'indépendance la force unificatrice nationale susceptible de propulser la promotion de l'identité arabe. Il « *renvoyait à l'authenticité marocaine* » (De Poli, 2005, p. 15) d'où l'engagement des forces sociales arabistes dans sa défense et sa diffusion. Dans le système éducatif marocain, l'arabe standard était jusqu'à la rentrée scolaire 2013-2014 la seule langue d'enseignement dans tous les niveaux pré-universitaires (primaire, collégial, secondaire), tandis que dans l'enseignement supérieur, la plupart des filières scientifiques, économiques et techniques adoptaient le français comme langue d'enseignement. Toutefois, les préconisations de la nouvelle Constitution (2011) du pays, en matière d'ouverture sur la pluralité linguistique et d'accès équitable à une éducation de qualité, ont mené à l'adoption de la Loi-cadre 51-17 qui stipule l'utilisation du français comme langue d'enseignement des matières scientifiques afin d'assurer une meilleure cohérence entre les différents cycles (primaire, secondaire, universitaire).

### **1.2. L'arabe dialectal**

L'arabe dialectal, appelé aussi la *darija*, ou l'arabe marocain, est la langue maternelle « naturelle » de la majorité des Marocains. Selon le recensement général

de la population et de l'habitat de 2014, 90,9 % de la population marocaine parlent la *darija*. Cette langue, majoritairement orale, relève de l'usage du quotidien et se pratique principalement dans la sphère privée et dans les situations de communication informelles (Bourdereau, 2006). Promu par des intellectuels qui veulent réconcilier les Marocains avec leur patrimoine culturel populaire, la *darija* s'est renforcée sur le marché linguistique. Ainsi, de nombreux journaux et revues sont publiés en arabe dialectal à l'instar de l'hebdomadaire *Nichane* permettant le passage de la *darija* à l'écrit, ce qui constitue une étape essentielle dans la « *démarginalisation* » et la « *reconnaissance* » de cette langue (Miller, 2011, p. 66).

### 1.3. L'amazighe

Langue berbère majoritairement présente sur le territoire marocain, l'amazighe serait la langue maternelle d'environ

25 à 35 % de la population marocaine (HCP, 2014). Cette langue a toujours été réservée à la communication orale ; elle est pratiquée dans les situations de communication informelles et se limite généralement au cadre familial. Elle « est parlée plus en milieu rural qu'en milieu urbain » (Boukous, 2007, p. 82) étant donné que les communautés amazighophones rurales l'utilisent comme langue véhiculaire tandis qu'elle se pratique comme langue vernaculaire dans les communautés urbaines. L'amazighe se décline en trois variétés dialectales parlées dans différentes parties du Maroc. Ces variétés sont le tarifit ou rifain principalement pratiqué au Nord, dans les montagnes du Rif (villes de Nador, Al Hoceima, Aknoul etc.), le tamazight, variété la plus répandue, il est parlé dans les montagnes de l'Atlas central, et le tachelhit, pratiqué essentiellement dans la partie méridionale du Haut Atlas, dans l'Anti Atlas et dans la plaine du Souss (Haidar, 2012, p. 151).



Figure 1. L'Amazighe au Maroc<sup>3</sup>

La langue amazighe a longtemps été marginalisée. Ce n'est qu'en 2001 que l'amazighe inscrit les traits de son officialisation par l'introduction de son enseignement dans les écoles primaires publiques. La création de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM) en juin 2002 a également contribué à cette

<sup>3</sup>Source : Boyer, L. (2018). L'amazighe au Maroc, d'une langue minorée à une langue officielle et entre l'école et l'espace public : état des lieux. Accessible sur : <https://doi.org/10.58079/o5ps>. Consulté le 9 octobre 2023.

« revitalisation » de la langue amazighe, qui finira par être reconnue comme langue officielle du pays en 2011.

Toujours dans cet esprit de démarginalisations de la culture amazighe, et à l'instar du premier Moharram de l'année de l'Hégire et du Jour de l'an du calendrier grégorien, le Roi Mohammed VI a déclaré en août 2023 l'institution du Nouvel An amazigh (Yennayer) qui coïncide avec le 14 janvier de chaque année comme jour férié officiel payé.

#### **1.4. L'espagnol**

Lors de la colonisation espagnole, la présence de la langue de Cervantès était importante dans les territoires placés sous contrôle ibérique. Elle était reconnue comme langue officielle dans plusieurs secteurs (Palma, 2019). Toutefois, aux lendemains de l'indépendance, le déclin de l'espagnol a commencé avec la politique d'uniformisation adoptée par les autorités marocaines qui ont adopté le bilinguisme officiel : l'arabe et le français. En outre, le peu d'investissement que l'Espagne avait consacré à la promotion de sa langue et de sa culture a fait reculer sa position dans la société marocaine. Elle représente actuellement la troisième langue étrangère, en général enseignée comme langue optionnelle dans le Cycle Secondaire Qualifiant.

#### **1.5. L'anglais**

Contrairement aux langues étrangères en présence, l'anglais n'est pas un héritage colonial. Il bénéficie du statut de seconde langue étrangère « neutre », loin de toute connotation négative (Ennaji, 2005). Selon le recensement général de la population et de l'habitat de 2014, la langue de Shakespeare est parlée et écrite par environ 18 % de la population marocaine. Son usage, durant cette dernière décennie, concurrence de plus en plus le français. Il connaît un engouement croissant s'inscrivant dans la dynamique des grandes mutations que le Maroc est en train de vivre. Deux enjeux principaux sont liés à la montée en puissance de la langue anglaise sur la scène marocaine. D'abord, son ouverture sur l'international et sur les nouvelles technologies (Machrafi, 2015) qui lui confère le statut de la première langue internationale des échanges. Ensuite, la langue de la « mondialisation » ouvre plus facilement les portes des universités anglo-saxonnes, de plus en plus privilégiées par les parents, surtout que la poursuite des études en France devient inaccessible. En effet, la hausse des frais d'inscription universitaires en France pour les étudiants étrangers, et la réduction des quotas de visas pour la France (30 % des demandes de visa Schengen au Maroc ont été rejetées en 2022, selon le portail Schengen Visa Info) ont complexifié les procédures d'inscription et ont été accueillies par beaucoup de Marocains comme « discriminatoires », ce qui a entraîné un revirement vers la langue anglaise. En outre, la prédominance de l'anglais sur les réseaux sociaux rend son apprentissage un exercice divertissant, ce qui permet à la langue de Shakespeare de se tailler une place grandissante parmi les jeunes internautes marocains.

Dans le système éducatif, une grande importance est accordée à la langue anglaise qui est généralement enseignée en tant que seconde langue étrangère. La « Vision stratégique de la réforme 2015-2030 » recommande son enseignement dès le cycle primaire pour renforcer son intégration dans le système éducatif public.



## **1.6. Le français**

Le français est un héritage colonial qui, depuis plus de cinquante ans, fait partie intégrante du paysage linguistique marocain. Bien qu'elle ne soit pas constitutionnalisée, la langue de Molière est institutionnalisée dans de nombreux domaines (l'administration, l'économie, l'industrie, l'éducation, les médias...). Cette omniprésence est maintenue grâce aux choix politiques et économiques qui lui ont conféré le statut de langue étrangère « privilégiée ». Étant associé au savoir et à l'ouverture, le français a toujours été perçu comme langue du prestige, de la modernité et du pouvoir économique. Cependant, au cours de ces deux dernières décennies, et avec les constantes agitations que connaît le terrain linguistique marocain, la place importante accordée au français recule face à la montée en puissance de l'anglais (Errihani, 2017).

En somme, la politique linguistique au Maroc se caractérise par sa pluralité qui relève de la coexistence de différents courants de pensée : les forces sociales arabistes, les promoteurs de la francophonie, les partisans de la darija, les représentants du mouvement amazigh, et ceux qui appellent à l'expansion de l'anglais et sa reconnaissance comme première langue étrangère au Maroc, au lieu du français.

Dans ce qui suit, nous tenterons d'élucider l'impact de cette politique linguistique sur l'évolution de l'enseignement du FLE dans le contexte marocain, les réformes qu'il a adoptées, et les difficultés qu'il a connues.

## **2. L'évolution de l'enseignement du français dans le contexte marocain**

Depuis l'avènement de l'indépendance, l'enseignement du français au Maroc ne cesse d'adopter des réformes qui marquent son évolution et lui assignent de nouvelles fonctions.

### **2.1. La réforme de 1994**

Durant les années 80, le français était perçu comme une langue étrangère enseignée dans un but purement fonctionnel. Cette tendance se prolongera tout au long des années 90 avec l'introduction de la pédagogie par objectif et des approches communicatives. En effet, la réforme de 1994 a accordé aux sciences du langage une place majeure d'où la disparition de l'étude des textes littéraires du programme. Il était question de programmes se fondant sur des thèmes d'actualité, tissant un lien étroit entre l'enseignement/apprentissage du français et l'enseignement de contenu relevant de disciplines scientifiques et non linguistiques. La réforme de 1994 a tenté de répondre aux besoins de l'apprenant marocain. Toutefois, les résultats escomptés n'étaient pas atteints. À mi-parcours de la réforme, des rapports ont pointé du doigt le système éducatif marocain, à l'instar du rapport de la Banque Mondiale sur « *la stratégie d'assistance au Maroc* », publié en 1995, qui a mis l'accent sur la réalité défailante de l'école marocaine.

Face aux performances limitées que l'enseignement marocain a enregistrées, une nouvelle réforme institutionnelle voit le jour avec le texte de 2002.

### **2.2. La réforme de 2002**

Pour parer aux dysfonctionnements de l'appareil éducatif, le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et

de la Formation des Cadres (MENESRSFC) a entrepris une stratégie de réforme globale. C'est ainsi que l'on a assisté à la mise sur pied de la Commission Spéciale pour l'Éducation et la Formation (COSEF) qui avait pour mission l'élaboration de ce qui deviendra la Charte Nationale d'Éducation et de Formation<sup>4</sup> (désormais CNEF). Fruit d'un débat consensuel, le texte de la CNEF est rendu public en octobre 1999. Il avait pour objectif de répondre à l'impératif national de surmonter les défaillances et les contraintes identifiées dans le système éducatif et de jeter les bases de l'école marocaine à travers « *une vision pédagogique nouvelle déclinée autour d'une série d'espaces de rénovation, appuyée par des leviers de changement touchant à l'ensemble des aspects de la vie du système d'éducation formation* » (Belfkih, 2000. p. 81). La mise en place de la vision de la CNEF a débouché sur une réforme qui s'est étalée sur une décennie 2000/2009 « *décennie nationale de l'éducation* ». Cette refonte générale du système éducatif s'est appuyée sur Les Orientations Pédagogiques de 2002 (O.P 2002) qui ont apporté une série de nouvelles approches qui impacteront les pratiques de classe par l'intégration, à titre d'exemple, de la sémantique des faits de langue, de textes et de discours. Cette configuration touchera principalement le second cycle qualifiant par la mise en pratique de projets pédagogiques séquentiels, s'appuyant sur un objet/support spécifique : l'œuvre intégrale<sup>5</sup>.

Quatre années après son adoption, la réforme de 2002 a été revue pour déboucher sur les O.P 2007. Cette révision a préconisé l'abandon de la pédagogie par objectifs, au profit de l'approche par compétences qui met l'apprenant au centre de l'action pédagogique. Avec l'adoption de l'approche actionnelle, l'enseignement/apprentissage du français ne s'organise plus en unités didactiques, ni en projets séquentiels, mais plutôt en modules entant que dispositifs essentiels de mise en œuvre du projet pédagogique annuel. Le but de cette réforme est la mise en place d'un enseignement de qualité fondé sur la civilisation et la culture qui devra doter l'apprenant marocain des outils langagiers, discursifs et culturels lui permettant une aisance de communication en langue étrangère.

En dépit des efforts fournis, les résultats des rapports d'évaluation demeuraient en deçà des attentes, principalement en matière de langues comme le signale le rapport du Conseil Supérieur de l'Enseignement :

« *L'examen de la stratégie linguistique actuelle révèle de nombreux dysfonctionnements, notamment à deux niveaux :*

• *Au niveau des langues d'enseignement, avec un déphasage particulièrement préjudiciable entre le secondaire et le supérieur ;*

---

<sup>4</sup>Commission Spéciale Éducation Formation. (1999). Charte Nationale d'éducation et de formation. Accessible sur : [www.enseup.gov.ma/dajesp/loi/index\\_loi.htm](http://www.enseup.gov.ma/dajesp/loi/index_loi.htm). Consultée le 26 novembre 2023.

<sup>5</sup>Notons que l'abandon du manuel scolaire au lycée n'est en réalité qu'un retour vers le passé ; les œuvres littéraires étaient utilisées comme support pédagogique en classe de langue pendant les années 60.

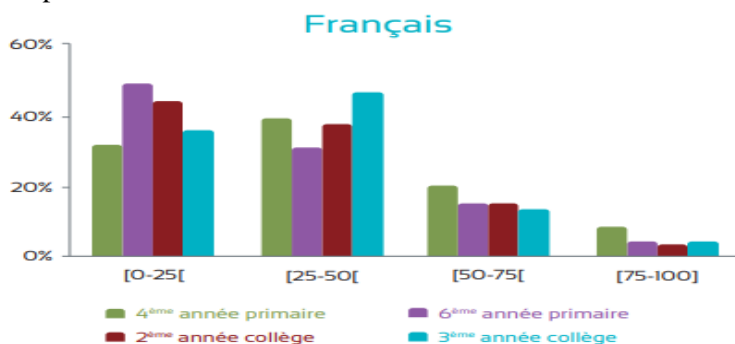
• *Au niveau de l'enseignement des langues, avec une inadéquation évidente par rapport aux compétences linguistiques recherchées* » (MENESFCRS, 2008, p. 64).

Face à « l'essoufflement » de la réforme, le Roi Mohammed VI a ordonné l'instauration d'un plan d'urgence pour insuffler au système éducatif une nouvelle dynamique.

### 2.3. Le Plan d'Urgence 2009-2012

Le programme d'urgence quadriennal « NAJAH 2009-2012 » se définit comme une feuille de route qui s'inscrit dans la continuité du processus de la réforme et la promotion du système éducatif. Il a pour but de donner « *un nouveau souffle* » à la Charte pour accélérer la cadence de la mise en œuvre de la réforme.

De façon générale, le Programme d'Urgence concerne l'ensemble du secteur d'éducation et de formation du pays et place l'apprenant au cœur de la pratique pédagogique. Il est axé sur le principe de la concrétisation de la généralisation de la scolarisation obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans et la stimulation de l'excellence au niveau du secondaire qualifiant et du supérieur. Au même titre que la CNEF, le Plan d'Urgence perçoit la langue comme vecteur essentiel pour l'acquisition d'autres savoirs. Ce document a également mis en exergue les défaillances de l'enseignement des langues en général, et du français en particulier, comme il a été attesté par le rapport inquiétant du Programme National des Évaluations des Acquis (PNEA). Réalisé en 2008 par le Conseil supérieur de l'enseignement<sup>6</sup>, ce rapport a enregistré de sérieux déficits quant à la « maîtrise » de la langue française avec même une tendance à l'aggravation dans certains indicateurs de performance comme l'illustre le graphe ci-après :



**Figure 2. Répartition des élèves en français selon leurs niveaux de performance en 2008 (de 0 à 100 points)<sup>7</sup>**

<sup>6</sup>Conseil Supérieur de l'Enseignement. Programme National d'Évaluation des Acquis. (2008). Fascicule de la langue française. Accessible sur : [https://www.csefrs.ma/wpcontent/uploads/2017/09/fascicule\\_lang\\_fr\\_VF.pdf](https://www.csefrs.ma/wpcontent/uploads/2017/09/fascicule_lang_fr_VF.pdf). Consulté le 08 novembre 2023.

<sup>7</sup>Source : Calculs de l'Instance Nationale d'Évaluation à partir de l'enquête PNEA (2008). Accessible sur : [https://www.men.gov.ma/Fr/Documents/Rapfr-analytique-CSE\\_CNEF.pdf](https://www.men.gov.ma/Fr/Documents/Rapfr-analytique-CSE_CNEF.pdf). Consulté le 28 novembre 2023.

Pour renforcer les compétences linguistiques des apprenants, un plan de rénovation de l'enseignement des langues est ainsi décidé. Le Plan d'Urgence a préconisé une mise à jour des programmes via l'adoption de la pédagogie de l'intégration et la mise en place d'une pédagogie de soutien aux élèves en difficulté.

Au même titre que leurs devanciers, et en dépit des progrès réalisés traduisant la volonté d'appliquer les recommandations de la *Charte*, les projets de réformes, élaborés dans le cadre du Plan d'Urgence, ne sont pas parvenus à estomper la réalité défailante des langues comme l'a signalé le Rapport de l'Instance Nationale d'Évaluation (2000-2013) qui a mis en exergue le déficit linguistique des élèves marocains. Suite à cette évaluation, une vision novatrice, visant à ouvrir la voie à une nouvelle ère de réformes, voit le jour.

#### **2.4. La Vision stratégique 2015-2030**

Élaborée par le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS), *la vision stratégique de la Réforme de l'enseignement 2015-2030* concerne le système éducatif dans sa globalité. Ses recommandations visent à positionner l'école marocaine au cœur du projet sociétal en s'appuyant sur trois piliers majeurs : « *Pour une école de l'équité et de l'égalité des chances, de la qualité pour tous et de la promotion de l'individu et de la société* » (CSEFRS, 2015, p. 22)<sup>8</sup>.

Partant de là, *la vision stratégique* propose la révision des curricula, des programmes, et des démarches pédagogiques dans le but de les centrer sur la construction intellectuelle des apprenants, et le développement de leurs compétences d'analyse et d'argumentation. Elle recommande également un soutien scolaire pour les élèves en difficulté, une éducation inclusive des enfants à besoins spécifiques, et l'amélioration de l'attractivité de l'école par le biais d'activités culturelles, artistiques, sportives et numériques. *La vision stratégique* prône le renforcement de la place du français dans l'école publique par l'adoption de la loi-cadre 51-17 en 2019 qui stipule l'utilisation du français comme langue d'enseignement des matières scientifiques et l'introduction du parcours international.

À mi-parcours de l'horizon 2030, une fois de plus, les résultats des évaluations nationales et internationales concernant le niveau du développement de l'éducation ne sont pas réjouissants. En effet, le Maroc se place parmi les moins performants en matière de qualité des acquis scolaires comme le précise le dernier rapport du Programme International de l'Organisation de Coopération et de Développement économiques (OCDE) pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA<sup>9</sup>). Cette enquête,

---

<sup>8</sup>CSEFRS. (2015). Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. *Vision stratégique de la réforme 2015-2030*. Rabat. Accessible sur : <https://www.csefrs.ma/wpcontent/uploads/2017/09/VisionVFFr.pdf>. Consulté le 03 janvier 2024.

<sup>9</sup>Ce rapport évalue les connaissances et les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines fondamentaux : la culture mathématique, la compréhension de l'écrit, et la culture scientifique.

menée en 2022, dévoile, d'une manière formelle, une réelle détérioration des performances des apprenants marocains par rapport aux résultats récoltés en 2018.

Face à ces résultats alarmants, et pour faire sortir *la vision* de sa léthargie, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement primaire et des Sports accélère l'adoption d'une feuille de route pour *une école de qualité pour tous*.

### **2.5. La Feuille de route 2022-2026**

À la veille de la deuxième moitié de la période consacrée à la vision, la feuille de route de la réforme du système éducatif national pour la période 2022-2026 s'inscrit dans le cadre de la continuité du processus de réforme de l'école marocaine. Elle a pour objectif une école publique de qualité pour tous, axée sur l'ouverture, le développement des compétences de base et la lutte contre le décrochage scolaire. Cette feuille de route s'articule autour de deux références stratégiques de long terme, incarnées par la loi-cadre 51-17 et le nouveau modèle de développement du Royaume, ainsi que d'une référence stratégique à moyen terme portée par le programme gouvernemental.

Ainsi, afin de concrétiser les projets de mise en œuvre de la feuille de route 2022-2026, le projet « *écoles pionnières* », appliqué au niveau de l'enseignement primaire public lors de la rentrée scolaire 2023-2024, se distingue par le lancement du programme de soutien scolaire TARL (Teaching at the right level) visant à éradiquer les grandes difficultés d'apprentissage au niveau du cycle primaire. Ce programme innovant permet la rehausse de la qualité de l'enseignement en corrigeant les lacunes en lecture et en calcul à travers des activités ludiques dont l'impact sur les apprentissages a été prouvé scientifiquement dans de nombreux pays.

En somme, ce parcours rapide des réformes et contre-réformes vise à clarifier, d'une manière générale, l'évolution de l'enseignement du français dans le contexte marocain. La question qui s'impose à ce stade : quel est l'impact des difficultés, que l'enseignement du FLE a connues à travers le temps et les générations, sur le rendement des études universitaires ?

### **3. L'état actuel de l'enseignement du FLE dans les universités marocaines**

Selon un rapport de l'INE (2018), « *la problématique linguistique que les nouveaux étudiants trainent depuis le secondaire, et bien avant, constitue une contrainte majeure pour leur survie universitaire* » (INE, 2018, p. 44)<sup>10</sup>, étant donné qu'à « *leur arrivée dans le cycle supérieur, les étudiants se trouvent en situation d'échec, essentiellement à cause du déficit linguistique qu'ils ont notamment en français, langue d'enseignement des disciplines scientifiques et techniques* » (Bahmad, 2016). Afin de pallier les défaillances linguistiques des étudiants, différentes réformes pédagogiques universitaires ont été adoptées situant le renforcement linguistique au cœur de leurs priorités. À cet effet, des modules transversaux (Langue et Communication, Langue et Terminologie et Techniques

---

<sup>10</sup>Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, INE. (2018). Accessible sur : <https://www.csefrs.ma/wpcontent/uploads/2018/10/Rapport-Enseignement-sup--rieur-Fr-03-10.pdf>. Consulté le 31/12/2023.

d'Expression et de Communication) ont été introduits aux cursus de toutes les filières des établissements à accès ouvert dans l'optique de doter les étudiants des compétences linguistiques nécessaires pour leur assurer un parcours académique épanouissant et une insertion sociale et professionnelle sereine. Toutefois, en dépit des efforts déployés, le déficit linguistique des étudiants perdure, et l'université peine à remplir sa vocation de pont vers le marché du travail qui est « *largement dominé par l'usage du français, par une préférence des lauréats maîtrisant cette langue* » (CSEFRS/INE, 2018).

#### 4. Conclusion

Le système éducatif marocain est un grand chantier qui, depuis l'indépendance, ne cesse de subir de profondes mutations relatives à sa politique linguistique qui se caractérise par sa pluralité et répond à des attentes culturelles, sociales, économiques, politiques, etc.

Dans cette contribution, nous avons essayé de revenir sur les tentatives de réformes et contre-réformes qui ont marqué le système éducatif marocain et qui n'ont cessé d'impacter l'enseignement du français. Cette démarche nous a permis, certes, d'interroger l'influence de la politique linguistique et éducative au Maroc sur l'enseignement du français et son évolution. Néanmoins, elle nous a surtout permis de reposer la question sur le renforcement de la place de cette langue dans le système éducatif marocain et son impact sur les inégalités scolaires, la transmission des savoirs, le rendement des études universitaires et sur l'insertion sociale et professionnelle.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Aboulkacem, E.K. (2005). *Nationalisme et construction culturelle de la nation au Maroc : Processus et réactions*. Thèse de doctorat en anthropologie sociale. Paris : EHESS.
2. Bahmad, M. (2016). Le dispositif intégré pour l'apprentissage du FOS à l'Université marocaine. In Bordo, W., Goes, J., Mangiante, J. *Le Français sur objectif universitaire : Entre apports théoriques et pratiques de terrain*. Artois Presses Université. Accessible sur : <https://doi.org/10.4000/books.apu.13743>. Consulté le 31 décembre 2023.
3. Belfkih, A.M. (2000). La charte nationale d'éducation-formation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 77-87 Accessible sur : <http://journals.openedition.org/ries/2383>. Consulté le 11 novembre 2023.
4. Boukous, A. (2007). L'enseignement de l'amazighe (berbère) au Maroc : aspects sociolinguistiques. *Revue de l'Université de Moncton*, 81–89. Accessible sur : <https://id.erudit.org/iderudit/017709ar>. Consulté le 05 octobre 2023.
5. Bourdureau, F. (2006). Politique linguistique, politique scolaire : la situation du Maroc. *Le français aujourd'hui*, 154, 25-34. Accessible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.154.00257>. Consulté le 9 octobre 2023.
6. Boyer, L. (2018). L'amazighe au Maroc, d'une langue minorée à une langue officielle et entre l'école et l'espace public : état des lieux. *ELSE-Éducation en*

- langues secondes et étrangères*. Accessible sur : <https://doi.org/10.58079/o5ps>. Consulté le 9 octobre 2023.
7. Ennaji, M. (2005). *Multilingualism, Cultural Identity, and Education in Morocco*. 1-253. 10.1007/b104063.
  8. Errihani, M. (2017). English Education Policy and Practice in Morocco. In: Kirkpatrick, R. (eds) *English Language Education Policy in the Middle East and North Africa Language Policy*. Vol 13. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-46778-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-46778-8_8)
  9. Haidar, M. (2012). *L'enseignement du français à l'université marocaine : le cas de la filière Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers*. Accessible sur : [Http Www Theses Fr](http://www.theses.fr). Consulté le 5 octobre 2023.
  10. Machrafi, S. (2015). L'Apprentissage du Français dans le Contexte Plurilingue Marocain. *Revue académique des études humaines et sociales*, 13, 3-21. Accessible sur : [https://www.univ-chlef.dz/ratsh/la\\_revue\\_N\\_13/Article\\_RevueAcademique\\_N\\_12\\_2014/Lettre\\_philosophie/article\\_7.pdf](https://www.univ-chlef.dz/ratsh/la_revue_N_13/Article_RevueAcademique_N_12_2014/Lettre_philosophie/article_7.pdf). Consulté le 18 octobre 2023.
  11. Messaoudi, L. (2013). Les technocrates savants et ordinaires dans le jeu des langues au Maroc. *Langage et société*, 143, 65-83. Accessible sur : <https://doi.org/10.3917/lis.143.0065>, Consulté le 1er octobre 2023.
  12. Miller, C. (2011). Marges et normes linguistiques au Maroc : un terrain mouvant. in Aufauvre, C. Benafra, K. Emperadores M. *Marges et marginalités au Maroc. Maghreb & Sciences sociales* IRMC, Tunis, 57-70.
  13. Palma, J.D. (2019). La presencia de la educación y cultura española en Marruecos: del protectorado a la actualidad. *Almoraima: revista de estudios campogibraltares*, 51, 169-188.
  14. Poli, B.D. (2005). Francisation et arabisation au Maroc : l'identité linguistique entre enjeux symboliques et idéologiques, *AION*, 65, 1-26.
  15. Ziamari, K., De Ruiter, J.J. (2015). Les langues au Maroc : réalités, changements et évolutions linguistiques. In *Le Maroc au présent : D'une époque à l'autre, une société en mutation*. Casablanca : Centre Jacques-Berque. doi:10.4000/books.cjb.1068. Consulté le 5 octobre 2023.
  16. \*\*\*Commission Spéciale Éducation Formation. (1999). *Charte Nationale d'éducation et de formation*. Accessible sur : [www.enseup.gov.ma/dajesp/loi/index\\_loi.htm](http://www.enseup.gov.ma/dajesp/loi/index_loi.htm). Consultée le 26 novembre 2023.
  17. \*\*\*Conseil Supérieur de l'Éducation, de la formation et de la recherche scientifique. INE. (2018). *L'enseignement supérieur au Maroc, Efficacité, efficacité et défis du système universitaire à accès ouvert*. Accessible sur : <https://www.csefrs.ma/wpcontent/uploads/2018/10/Rapport-Enseignement-sup--rieur-Fr-03-10.pdf>. Consulté le 31 décembre 2023.
  18. \*\*\*Conseil Supérieur de l'Enseignement, PNEA. (2008). Fascicule de la langue française. Accessible sur : [https://www.csefrs.ma/wpcontent/uploads/2017/09/fascicule\\_lang\\_fr\\_VF.pdf](https://www.csefrs.ma/wpcontent/uploads/2017/09/fascicule_lang_fr_VF.pdf). Consulté le 27 novembre 2023.

19. \*\*\*Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (Menesfcrs). (2008). *Pour un nouveau souffle de la réforme. Présentation du Programme « NAJAH 2009-2012 ».* Rapport de synthèse. Accessible sur : [http://www.ucam.ac.ma/pages/PU/rapports\\_parcours/rapport\\_synthese.PDF](http://www.ucam.ac.ma/pages/PU/rapports_parcours/rapport_synthese.PDF). Consulté le 15 décembre 2023.



## L'APPORT DU SUPPORT AUDIO-VISUEL SOUS-TITRÉ À LA COMPRÉHENSION DE L'ORAL ET AU VOCABULAIRE EN MILIEU UNIVERSITAIRE\*

Abdelli KANDSI<sup>1</sup>, Fatima KEBAILI<sup>2</sup>

### **Résumé**

*Cet article s'inscrit dans une perspective didactique. Il s'intéresse à la didactique de l'oral en milieu universitaire. À travers cette recherche expérimentale, nous voulons démontrer que l'interaction entre le support et la modalité visuelle est d'un apport incontournable à la compréhension de l'oral (globale et détaillée) et l'apprentissage du vocabulaire à travers un support audio-visuel sous-titré.*

*Notre méthode consiste à exploiter une vidéo sous deux modes de présentation avec deux groupes distincts : le premier mode sans sous-titres et le second mode avec sous-titres. Nous avons également fait recours à un questionnaire poste expérimental pour savoir si les étudiants auraient souhaité avoir le texte transcrit.*

**Mots-clés :** *Compréhension détaillée, Oral, Vocabulaire, Audio-visuel, Sous-titres.*

## THE CONTRIBUTION OF SUBTITLED AUDIO-VISUAL SUPPORT TO ORAL COMPREHENSION AND TO VOCABULARY IN A UNIVERSITY ENVIRONMENT

### **Abstract**

*This article is part of a didactic perspective. He is interested in oral didactics in a university setting. Through this experimental research, we wanted to demonstrate that the interaction between subtitles and visual modality is an essential contribution to oral comprehension (global and detailed) and vocabulary learning through the subtitled audio-visual medium.*

*Our method consists of using a video in two modes of presentation with two distinct groups: the first without subtitles and the second with subtitles. We also used*

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Associate Professor PhD, Researcher, Ahmed Draïa University, Adrar, Algeria e-mail address: abd.kandsi@univ-adrar.edu.dz, corresponding author, ORCID ID: 0009-0003-1415-3841

<sup>2</sup>Associate Professor PhD, Researcher, Ahmed Draïa University, Adrar, Algeria e-mail address: fat.kebaili@univ-adrar.edu.dz, ORCID ID: 0009-0002-0223-9325

*an experimental post questionnaire to find out if students would have liked to have had the text transcribed.*

**Key words:** *Detailed comprehension, Oral, Comprehension, Vocabulary, Audiovisual, Subtitles.*

## **1. Introduction**

Ces dernières décennies, la didactique des langues s'est beaucoup intéressée aux différentes compétences communicatives, écrire (production écrite), parler (production orale), lire (compréhension écrite) et écouter (compréhension orale). L'objectif principal est donc, de doter l'apprenant des différents outils (grammaticaux, lexicaux, sémantiques, syntaxiques, et phonologiques) lui permettant une pratique effective dans des situations formelles et informelles.

Or, il est notoirement connu que l'oral est la base de toute communication. En effet, la maîtrise de cette compétence se développe au fil des années, elle trouve ses origines, d'abord, dans le milieu socio-familial immédiat de l'apprenant, qui lui offre un terrain propice pour maîtriser cette compétence linguistique dans sa première langue (P.L), à commencer par la réception et la perception des messages puis l'émission d'énoncés verbaux, se présentant sous forme d'un réceptacle de (mots, de sons de codes), dans cet ordre d'idée (Desmond, 2008) affirme que : « *La compréhension de l'oral est un objectif d'apprentissage qui précède souvent la prise de parole* ». Ce contexte socio-familial favorise ultérieurement l'apprentissage de la langue étrangère (LE), en contextes scolaires et universitaires où l'apprenant acquiert les notions de base de l'expression/compréhension de l'oral (phonétique/phonologie, articulation, ton, débit). Partant, une importance particulière est accordée à l'ouïe (organe auditif responsable de la réception des informations) dans le développement cognitif du processus d'apprentissage. Cette faculté permet à l'apprenant de mieux saisir, interpréter et diffuser verbalement les informations recueillies de son entourage.

Si l'oral a longtemps été marginalisé au profit de l'écrit, avec l'arrivée de l'approche communicative vers les années 70, il a repris de plus belle. Partant, la didactique des langues réserve une plage importante à cette compétence. Cette approche est venue pallier les besoins langagiers des apprenants à communiquer dans une langue qui n'est pas la leur, dans ce sens (Gruca, 2003) estiment que « *Comme l'indique son appellation, l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère... elle repose sur un consensus partagé en ce qui concerne l'apparition d'une compétence de communication* ». Désormais, on assiste à une recrudescence de travaux dédiés à la didactique de l'oral, « *L'internationalisation de la vie* » (Porcher, 2001). De nos jours, avec l'avènement des moyens technologiques, les outils multimédias (les méthodes audio-orales et audio--visuelles) sont devenus des supports incontournables de l'enseignement de l'oral. Les TIC font désormais partie intégrante de l'enseignement du FLE. Ces moyens présentent l'avantage de pouvoir mettre en évidence les différentes modalités sensorielles (vue, ouïe, lecture) pour mieux saisir un message oral.

Cette étude s'inscrit dans une perspective didactique, elle a pour objectif de mettre l'accent sur l'impact de l'intégration des supports audiovisuels sous-titrés sur la compréhension de l'oral en milieu universitaire algérien. Subséquemment, nous allons nous intéresser, dans un premier temps, à la didactique de l'oral, en tant que compétence sine qua non de l'apprentissage du FLE, nous allons également évoquer la notion de l'efficacité des supports audiovisuels sur la compréhension de l'oral.

Pour mieux cerner notre sujet de recherche, nous avons fait appel, dans la collecte de notre corpus, à un groupe d'étudiants inscrits en 1<sup>ère</sup> année Master<sup>3</sup> au département de français à l'université d'Adrar. Pour ce faire, nous les avons répartis en deux groupes. La tâche consiste à faire quatre exercices portant sur la compréhension globale, la compréhension détaillée et le vocabulaire. Les participants ont également été destinataires d'un questionnaire poste expérimental, ce qui nous a permis de tester l'effet de la vidéo sous-titrée sur la compréhension de l'oral. En effet, selon (Mayer, 2009) « *pour mieux cerner un discours oral, les deux canaux sensoriels (visuel et auditif) interviennent simultanément* ». Dans notre étude empirique, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

- 1- Les supports audio vs vidéo ont-ils un effet positif ou négatif sur la compréhension de l'oral ?
- 2- Quels effets ont les modes audio vs vidéo accompagnés de sous-titres sur les performances des étudiants ?

Pour répondre à ces deux questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

- a- L'utilisation d'un support audiovisuel permettrait aux étudiants de mieux appréhender un discours oral.
- b- Une concentration abusive sur les sous-titres au détriment de l'image et du son impacterait négativement les performances des étudiants.

## **2. Éléments conceptuels**

### **2.1. L'oral, essai de définition**

De nos jours, l'oral, en tant que compétence linguistique, occupe une place non négligeable en didactique des langues. Son objectif est d'amener les apprenants à bien s'exprimer en langue première et en langues étrangères dans des situations formelles ou informelles. Définir l'oral paraît assez compliqué dans la mesure où ce dernier est polysémique et renvoie à la fois à (la langue, le langage, la parole, la pensée et l'interaction verbale entre les individus). En somme, l'oral renvoie à tout ce qui a trait à la production (ce que l'on dit) ou à la transmission (ce que l'on entend), d'un message, autrement dit, tout acte de transmission des messages pour partager des idées et exprimer des émotions et des opinions. Si nous référons au dictionnaire (Robert, 2006), nous nous apercevons que du point de vue étymologique, l'oral « vient du latin *os. Oris* » <bouche>, (opposé à écrit) qui se fait, qui se transmet par

---

<sup>3</sup>À ce stade, ces étudiants sont censés d'un niveau avancé B1, mais la réalité en est autre, en raison de la particularité de la région et des représentations linguistiques, ils n'ont pas encore atteint ce seuil.

la parole, qui est verbal ». Du point de vue lexico-sémantique, selon (Charredeau, 2000) l'oral est : « *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* ».

De son côté (Coletta, 2002) synthétise sous forme d'un schéma exhaustif les composantes de la communication orale. Selon elle, l'oral est à la fois une pensée et une action verbale soumises à des règles et au jugement des autres. En effet, la formation de l'individu trouve son origine dans la confrontation aux autres. Le schéma proposé s'articule autour de quatre composantes regroupant chacune quatre critères tels qu'il est présenté dans le schéma ci-dessous.

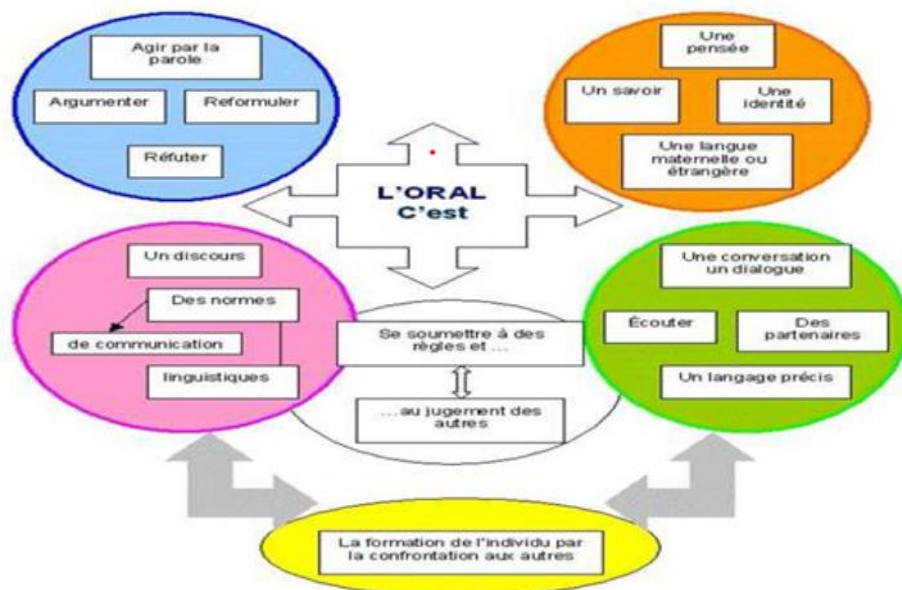


Figure 1. Schéma de l'oral selon Jean Marc Coletta

## 2.2. Objectifs de la compréhension orale

Le monde actuel a connu un bouleversement sans précédent dans tous les domaines (social, économique, culturel touristique et commercial) ce qui a engendré un public en quête de communication en langue étrangère. Or, selon (Ferrand, Grainger, 2004) « *Pour apprendre à parler, il faut d'abord percevoir efficacement les énoncés. De la langue apprise : tout d'abord, distinguer et catégoriser les sons de parole ; puis segmenter la parole pour en extraire les mots ; enfin repérer les régularités syntaxiques qui organisent les phrases* ».

La communication orale est d'un coût non négligeable pour l'apprenant, ce dernier, doit non seulement maîtriser la langue en soi, mais en plus, il doit être apte à appréhender les règles qui la régissent pour une pratique effective de la langue étrangère.

En classe de langue, l'intégration des documents authentiques dans la compréhension de l'oral est indispensable à l'apprentissage du FLE. En réalité,

l'objectif principal l'enseignement de l'oral est d'acquérir les compétences nécessaires pour communiquer oralement et pour s'adapter à différentes situations de communication, d'où l'importance d'intégrer les documents variés, présentés sous forme de supports audio, audiovisuels, images, figurines, etc. Ces supports permettent aux apprenants de découvrir un lexique en situation et de faire face aux différents registres de langue, ils offrent également l'opportunité de découvrir l'autre à travers sa pensée, son accent, sa culture et sa civilisation ainsi que de reconnaître les différentes structures grammaticales qui régissent une langue, tel que le confirme (Puren, 1998) : « *Apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se retrouver en utilisant les codes de la langue cible* ».

Cette compétence est une activité exigeante qui demande beaucoup d'effort mental de l'apprenant pour qu'il puisse traiter les informations et les assimiler de manière à accéder au sens qui en découle. Dans cet ordre d'idée (Roussel, 2019), nous indique que pour comprendre un discours oral cela demande de « la concentration », selon lui :

*« L'objet d'une activité de compréhension est par définition la construction d'une représentation de la signification du discours, mais cette construction doit s'appuyer sur des traitements qui mobilisent, du point de vue du fonctionnement cognitif, des représentations de différents niveaux. Il s'agit, à l'oral, des traitements phonologiques, lexicaux, syntaxiques, sémantiques et discursifs ».*

Il est vrai que cette compétence améliore la prononciation et l'acquisition du système linguistique de la langue. En effet, (Guedjba, 2020) semble d'avis sur ce point en affirmant « *Cette compétence suppose un long entraînement mettant en jeu plusieurs stratégies allant de la maîtrise du système de prononciation de la langue enseignée, à l'écoute/ compréhension d'une diversité de messages exprimés dans cette langue, à la connaissance de ses règles linguistiques et socioculturelles* ».

### **2.3. Apport du support audiovisuel à la didactique des langues**

Comme nous l'avons précédemment souligné, l'objectif de l'approche communicative est d'amener l'apprenant à mieux s'exprimer dans une langue étrangère. Dans ce sens, les didacticiens soulignent l'importance d'associer l'image au son pour une meilleure maîtrise de la langue cible. Un support audiovisuel correspond aux différentes formes d'enregistrement de son ou d'images animées ou fixes suscitant l'intérêt des apprenants et facilitant l'accès au sens. Il correspond, (Kadzro, 2016) à : « *toutes les formes d'enregistrement du son et/ou des images animées et/ou des images fixes. Ils facilitent l'approche communicative dans l'enseignement/apprentissage du FLE* ».

En didactique des langues, le support audiovisuel est d'un apport certain aux apprenants, ce dernier :

- leur permet d'améliorer leur compétence de la compréhension de l'oral. En effet, ils parviennent, via le support à déchiffrer des messages, pour eux incompris, et d'avoir accès à un bain linguistique varié (en particulier des mots jugés difficiles pour l'apprenant) l'image vient alors pallier les différentes difficultés rencontrées.

- est un moyen efficace qui suscite la motivation des élèves, en effet, face à un texte figé, les apprenants éprouvent peu d'intérêt. Par contre, avec un support audio, ils manifestent un intérêt certain, ils ont la possibilité d'écouter, de voir et surtout de lire les sous-titres, quand un support est sous-titré, ce qui leur offre une compréhension optimale du support, qui est une force motrice de l'apprentissage de l'oral.

- à travers le support audiovisuel, l'apprenant plonge dans une diversité discursive (dialogue, interview, histoire, etc.), ce qui lui donne l'opportunité d'en saisir les caractéristiques, de les comprendre et d'être en mesure de produire des discours relevant de la même typologie, à ce propos (Nguyen, 2022) pense qu' « *une bonne contextualisation en présentant l'environnement de communication et vision du non-verbale mimique, gestuelle, proxémique* ) : celui-ci apporte en lui-même folle d'information qui aident à la création du sens ».

- met l'apprenant en contact avec la langue parlée et lui facilite l'appréhension de tous les aspects (culturels, sociaux, psychologiques) de la personne qui parle ce qui le familiarise avec cette langue et favorise son apprentissage, comme le souligne (Florence, 2000) : « *les documents audiovisuels authentiques (c'est-à-dire non créés pour la formation) sont particulièrement recherchés pour faciliter la compréhension de la langue parlée, les manuels écrits étant parfois considérés comme obsolètes avant même d'être mis en vente par les éditeurs traditionnels* ».

#### **2.4. Les outils multimédias : intérêts et limites**

Le support multimédia est un écueil susceptible de favoriser l'apprentissage de l'oral en milieu scolaire et universitaire. Les enseignants ont tendance à puiser dans les diverses ressources mises à leur disposition renfermant toute une panoplie de supports (audio, visuel et audiovisuel), ces éléments ont la particularité d'offrir aux apprenants des chances de réussite dans leurs tâches. Ainsi, ces supports leur permettent non seulement d'améliorer leurs performances auditives suscitant l'appréhension des variétés discursives, mais aussi d'enrichir leur stock linguistique.

Une primauté particulière est accordée aux aspects auditifs, visuels et aux éléments facilitateurs tels que les sous-titres et l'image mobile. Selon Depover (2007), « *la présentation simultanée d'informations à partir d'un texte oral et d'une animation ou d'un film conduit à un approfondissement de l'apprentissage parce qu'elle favorise les liens entre les deux systèmes de codage* ».

Si les supports sont de mauvaises qualité ou qu'ils présentent des contenus ambigus, il sera difficile, voire impossible d'accéder à leur contenu. Dans sa théorie cognitive (Paivio, 1986) souligne l'importance de la théorie du double codage qui consiste à associer le canal visuel au canal verbal, ce qui permet à l'apprenant de stocker dans sa mémoire à long terme un lexique riche et varié à réinvestir ultérieurement dans des situations authentiques. Les chercheurs confèrent à l'activité d'imagerie des effets bénéfiques sur la mémoire verbale. Il est vrai que cette combinaison entre les représentations mentales (visuelles et verbales) favorise

l'acquisition du vocabulaire et renforce la compréhension orale ou écrite. Les études sur l'efficacité de la vidéo (Paul, 1997) ont montré qu'elle améliore de manière spectaculaire l'écoute et permet de mieux saisir le vocabulaire investi.

En revanche, même si les supports multimédia sous-titrés favorisent l'apprentissage du vocabulaire et de la compréhension orale, les études de Marashi (2020) entreprises sur leur emploi sous trois modalités différentes (audio, vidéo, vidéo avec sous-titres) ont révélé des résultats disparates. En effet, selon les mêmes études, les résultats enregistrés ont montré que les apprenants ayant travaillé sur le mode audio ont réalisé des résultats nettement supérieurs à ceux qui ont travaillé sur les modes vidéo et vidéo sous-titrés. Par ailleurs, selon Blatova (2004) ces outils sont une aide favorisant la compréhension de ce qu'ils écoutent et voient mais ça n'entraîne pas forcément une bonne assimilation. Selon (Perez, 2013) l'idéal n'est pas d'utiliser ou non ces support mais il convient de savoir les utiliser selon les objectifs, les niveaux des apprenants et leur motivation. En somme, un apprenant exposé à un amas d'informations fournies par diverses modalités (son, images et titres) est souvent perturbé ce qui impacte négativement son assimilation globale.

### **3. Méthodologie de la recherche**

#### **3.1. Plan expérimental**

Notre travail empirique s'articule autour de deux modes de présentation. La procédure est la suivante : G1. V (vidéo sans sous-titres), G2. A V (vidéo sous-titrée). Les deux groupes sont appelés à répondre aux quatre questions (compréhension globale, compréhension détaillée, vocabulaire).

##### **3.1.1. Participants**

Pour mener à bien notre travail, nous avons fait appel, lors de notre expérimentation, à un groupe d'étudiants, (d'âge et de sexe différents) inscrits tous en 1<sup>ère</sup> année Master, Université d'Adrar de niveau avancé B2. Le public choisi est composé de 20<sup>4</sup> étudiants, réparti en deux groupes de 10 étudiants chacun.

##### **3.1.2. Matériel utilisé**

Le matériel utilisé dans cette expérimentation est composé d'une vidéo YouTube accompagnée de quatre exercices relevant de la compréhension globale, la compréhension détaillée et un exercice de vocabulaire.

##### **3.1.3. La vidéo**

Elle est extraite du site internet « *Apprendre le français avec TV avec TV MONDE* », intitulée « Astuces pour apprendre le reportage ». Il s'agit d'une chaîne de télévision présentant un reportage de 2 minutes 25 secondes sur l'inauguration d'une galerie pour exposition d'œuvres d'art béninois, à Cotonou. Les personnages sont les interviewés, d'origine béninoise qui parlent le français avec un accent local, il y a aussi la voix du journaliste (narrateur du reportage (voix off)), d'un Français natif. Nous pouvons avoir accès à la vidéo en ligne sur le site internet « TV 5MONDE » avec la possibilité de modifier les paramètres. En raison de la nature de

---

<sup>4</sup>Ce nombre réduit est tributaire du nombre d'étudiants inscrits dans notre département de français.

notre expérimentation, nous avons fait en sorte d'avoir deux types d'écoute selon les groupes du public soumis à l'expérimentation. Le premier groupe a accès au reportage audio sans sous-titres, alors que pour le deuxième groupe, nous avons modifié les paramètres de façon à avoir la possibilité de regarder la vidéo, d'écouter les différents commentaires et de lire les sous-titres.

Notons dans ce contexte, que le recours aux différentes ressources multimédias Mansour (2020) « *n'ont jamais été utilisés auparavant avec la cadence actuelle et à cette échelle à l'université d'Adrar* ». Ce recours intensif à ces moyens est tributaire des nouvelles mesures entreprises par le ministère de l'enseignement supérieur qui a introduit le module de « l'oral » au cursus universitaire à partir de la première année licence à la première année master.

### **3.2. Tests de compréhension et de vocabulaire**

Les étudiants devaient effectuer quatre tests. Un test de compréhension globale qui comporte sept phrases. L'étudiant doit regarder et écouter la vidéo sans sous-titres puis cocher les cases quand l'information est donnée par l'image. Le deuxième est un exercice de vocabulaire sous forme d'un texte à trous à remplir avec sept mots donnés dans le désordre. Pour ce faire, doivent écouter les propos du journaliste et compléter les phrases avec les informations entendues. Le troisième test est un exercice de compréhension détaillée, qui consiste à remettre en ordre cinq phrases résumant les différentes parties et sous-parties du reportage. Le dernier test se rapporte à la compréhension détaillée, il est présenté sous forme d'un tableau récapitulant le discours et le ton des différents personnages. Ce test consiste à cocher les cases correspondantes (plusieurs réponses sont possibles).

La notation des réponses est calculée de la manière suivante : on attribue à chaque réponse correcte un point : le premier test (7) sept points, le deuxième test (7) sept points, le troisième test (5) cinq points, le dernier test (10) dix points. Les notes maximales pouvant être cumulées par les étudiants comme suit : compréhension globale 7, compréhension détaillée 15, vocabulaire 7 points.

### **3.3. Le questionnaire**

Pour avoir des informations plus fiables nous permettant de mieux interpréter les résultats de notre expérimentation, nous avons prévu un questionnaire poste expérimental contenant quatre questions, une question commune, deux questions pour le premier groupe et une question pour le deuxième groupe.

- 1- aurez-vous désiré lire les sous-titres pour mieux comprendre ? (G1)
- 2- les sous-titres et le son vous ont-ils aidé à mieux comprendre le reportage et à répondre correctement aux différents exercices proposés ? (G2)
- 3- auriez-vous souhaité avoir la transcription pour mieux comprendre ? (G1 +G2)

## **4. Analyse des données**

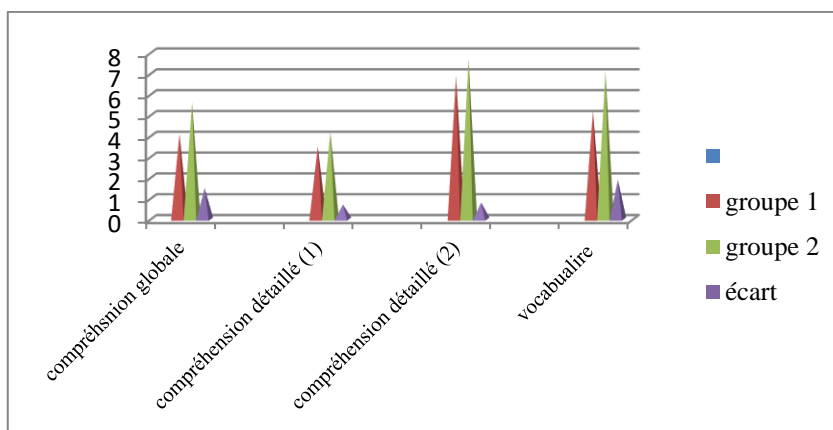
L'analyse des données a porté sur les scores obtenus par les participants aux différents tests proposés. L'objectif était de tester les effets des deux procédures sur les résultats enregistrés. Pour ce faire, nous avons calculé statistiquement les moyennes obtenues que nous avons représentées sous formes d'un graphique suivi



d'analyse quantitative et qualitative. Le calcul des notes s'est fait de la manière suivante : nous avons calculé la somme des notes obtenues par les étudiants dans chaque test que nous avons divisée sur le nombre des participants.

**Tableau 1. Résultats globaux de l'expérimentation**

tests	Groupe 1 moyennes	Groupe 2	écart entre les deux
Compréhension globale	4.10	5.60	1.50
Compréhension détaillée (1)	3.5	4.20	0.7
Compréhension détaillée (2)	6.90	7.70	0.8
vocabulaire	5.20	7.1	1.9



**Figure 2. Représentation graphique des résultats**

#### 4.1. Interprétation des résultats

La première question porte sur la compréhension globale, la consigne est la suivante : «*écoutez le reportage et remettez dans l'ordre ses différentes parties et sous-titres*». Les résultats obtenus indiquent que pour le deuxième groupe, il y a eu une interaction entre les trois facteurs (son, image et sous-titres). Pour le premier test, il y a une différence significative entre les notes du premier groupe et celles du deuxième groupe. Les résultats du test révèlent un effet multivarié très significatif du facteur sous-titres sur les notes des participants du deuxième groupe. En effet, nous avons constaté que le deuxième groupe a eu une bonne moyenne avec un écart de 1.50, sachant que dans cet exercice les deux groupes avaient accès au son, mais avec sous-titres pour le deuxième groupe, ce qui a entraîné une bonne mémorisation des informations présentées par le journaliste.

Les deux questions de la compréhension détaillée, avaient, alternativement les consignes suivantes :

« Regardez le reportage sans le son et cochez sur la phrase quand l'information est donnée par l'image ».  
« Écoutez à nouveau le reportage et cochez les cases correspondantes : attention plusieurs réponses sont possibles ».

D'après les scores enregistrés, nous n'avons pas enregistré un grand écart. Les deux notes ne sont pas statistiquement loin l'une de l'autre, puis que le premier groupe a eu une moyenne de 3.5 dans le premier test et 6.9 dans le deuxième test, tandis que le deuxième a eu alternativement une moyenne de 4.20 et 7.70 avec un écart de 0.7 pour la première question et 0.8 pour la deuxième question. Les deux formats vidéo (sans sous-titres) et vidéo (avec sous-titres) du reportage n'affectent pas de manière significative les scores moyens des participants.

En revanche, en ce qui concerne le vocabulaire, qui avait comme consigne :

« Écoutez attentivement ce que dit le journaliste et complétez les phrases avec les informations entendues » nous avons constaté que cet exercice demandait une bonne concentration sur les propos des personnes interviewées et sur ceux du journaliste. Le deuxième groupe a enregistré des scores nettement meilleurs que le premier groupe. Celui-ci a eu une moyenne de 5.20 contre une moyenne de 7.10 pour le deuxième. Ce résultat est dû au fait que les facteurs son, images et sous-titres avaient un impact positif sur la rétention de l'information, l'écart enregistré était de 1.9.

Les résultats ont mis en évidence un effet important des sous-titres aussi bien sur la compréhension que sur l'apprentissage du vocabulaire.

#### 4.2. Questionnaire

Pour mieux cerner l'effet des sous-titres et de la transcription sur les résultats des étudiants, nous leur avons présenté un questionnaire poste expérimental. Trois questions, une pour le premier groupe et une autre pour le deuxième groupe, et une question commune. Nous voulions donc savoir si les effets des sous-titres sont positifs ou non.

**Tableau 2. Résultat du questionnaire**

	Groupe 1		Groupe 2	
	réponses		réponses	
	Oui	Non	Oui	Non
Question 1	70 %	30 %		
Question 2			80 %	20 %
Question 3	90 %	10 %	10 %	90 %

La première question était adressée au premier groupe et elle consistait à savoir si les étudiants auraient souhaité lire les sous-titres pour une meilleure compréhension. Les résultats ont révélé un taux de 70% des participants qui étaient pour les sous-titres, contre 30% qui n'avaient pas

manifesté un intérêt pour les sous-titres. En effet, la lecture permet de mieux visualiser les frontières entre les mots et aide à reconnaître les mots entendus (Bird, 2002) ce qui dissipe toute ambiguïté sur les énoncés. Quant à la question destinée au deuxième groupe, selon laquelle les sous-titres ont aidé les étudiants à effectuer la tâche sans difficultés, nous avons noté 80% des étudiants qui estiment que les sous-titres étaient d'une aide non négligeable à la compréhension des énoncés entendus et ont contribué largement à l'exécution de la tâche, par contre les 20% qui restent, ne semblent pas être d'accord sur ce point.

La dernière question était destinée aux deux groupes, l'objectif étant de savoir s'ils auraient souhaité avoir la transcription du texte pour une bonne compréhension. Les résultats recueillis étaient paradoxaux dans la mesure où 90% du premier groupe étaient pour, contre 1 % qui étaient contre, alors que dans le deuxième groupe 10% étaient pour et 90% étaient contre. En effet, selon le deuxième groupe, une double concentration sur la vidéo (son et sous-titres) aurait distrait les répondants ce qui aura un effet négatif sur le facteur temps alloué aux différentes activités. Il s'avère que les étudiants se contentent de la vidéo sous-titrée ce qui favorise chez eux une bonne appréhension du test.

## **5. Conclusion**

Il est vrai que la vidéo en tant que support d'aide à la compréhension de l'oral a des avantages, cependant les vidéos authentiques permettent de comprendre globalement le contenu de ce que les apprenants écoutent ou regardent, mais ils n'arrivent pas à comprendre de manière effective le texte oral en soi. Par ailleurs, il ne suffit pas d'utiliser un support audio, mais il importe de savoir comment l'utiliser pour avoir des résultats plus fiables et plus efficaces. En effet, les résultats ont mis en évidence un effet important des sous-titres aussi bien sur la compréhension que sur l'apprentissage du vocabulaire chez le deuxième groupe (Le principe de redondance Mayer, 2009). Ces résultats affirment que c'est grâce aux sous-titres que les étudiants ont pu bien comprendre le reportage même si, par moment, l'accent des personnages était un peu local, ce qui aurait eu un impact négatif sur la compréhension détaillée, raison pour laquelle un grand nombre de participants ayant écouté ou regardé le reportage sans sous-titres auraient souhaité avoir la transcription.

Au terme de cette recherche, nous sommes parvenus à confirmer la première hypothèse selon laquelle l'utilisation d'un support audiovisuel permettrait aux étudiants de mieux appréhender un discours oral. Les résultats enregistrés ont montré que les scores des deux groupes étaient au-dessus de la moyenne. Quant à la deuxième hypothèse, nous avons pensé qu'une concentration abusive sur les sous-titres impacterait négativement les performances des étudiants. Or, d'après les résultats de la question destinée au deuxième groupe, il paraît que la majorité a opté pour une

vidéo sans sous-titres, ce qui vient confirmer notre hypothèse. En effet, de l'avis même des étudiants, les sous-titres ne sont pas de grande aide à la compréhension et ils se contentent de la vidéo dans la mesure où ils les distraient, les empêchant ainsi de se concentrer d'avantage sur le son.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Bird, S.A. (2002). The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation into the benefits of within-language subtitling. *Applied Psycholinguistics*, 23(4), 509-533.
2. Charredeau, P.D. . (2000). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
3. Coletta, J.M. (2002). L'oral c'est quoi ? *Cahiers Pédagogiques*, 400, 38.
4. Depover, C.K. (2007). *Enseigner avec les technologies : Favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec : Presses de l'université du Québec.
5. Ferrand, L., Grainger, J. (2004). *Psycholinguistique Cognitive, essai en l'honneur de Juan Seguí*. De Boeck Supérieur.
6. Florence, P. (2000). *La Vidéo À La Demande Pour L'apprentissage Des Langues*. Paris : L'Harmatan.
7. Gruca, C.J. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaire. [https://jlc.univ-adrar.edu.dz/index.php?journal=jlc&page=article&op=view&path\[\]=88](https://jlc.univ-adrar.edu.dz/index.php?journal=jlc&page=article&op=view&path[]=88)
8. Leila, M., & Sid Ahmed, K. (2020). Les logiciels en ligne au service du e-learning à l'ère de la COVID19 : Cmaptools en cours de grammaire. *Langues & Cultures*, 1(02), 82-98.
9. Mayer, R.E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge: University Press.
10. Nguyen, P.H. (2022). *L'impact de l'utilisation des supports audiovisuels sur la compétence de la compréhension orale des étudiants de département de français à l'université de Hanoi*. Hanoi University of Science and Technology.
11. Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford: Oxford University Press.
12. Paul, B. (1997). A comparative study of the effects of the use of multimedia on listening comprehension. *System*, 25(1), 39-53.
13. Perez, M.M. (2013). Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis. *System*, 41(3), 720-739.
14. Porcher, M. (2001). *L'Education et Communication interculturelle*. Paris : Presses Universitaires.
15. Puren, C. (1998). *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*. Paris : E. NATHAN.
16. Roussel, S. (2019). Quels entraînements permettent d'améliorer les compétences de compréhension de l'oral ? Conférence de consensus *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?*, mars 2019, du Cnesco et de l'Ifé/ENS de Lyon.
17. \*\*\*Le Petit Robert de la langue française. (2006). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française – Grand format*. Paris.

## L'USAGE DU FRANÇAIS EN CONTEXTE ALGÉRIEN, ENTRE ÉTUDES UNIVERSITAIRES ET PRATIQUES PROFESSIONNELLES : CAS DES ARCHIVISTES\*

Charef Eddine KAOUADJI<sup>1</sup>

### **Résumé**

*Cette recherche relève du domaine du français sur objectifs spécifiques (FOS). Nous nous intéressons à un public particulier, dans le cas présent des archivistes opérant dans divers secteurs professionnels. Nous aspirons, via notre enquête, déterminer la nature de la formation proposée en français, pour ces candidats archivistes qui suivent un cursus universitaire reposant, dans l'ensemble, sur la langue l'arabe, et ce, pour arriver à une analyse de leurs exigences langagières dans le milieu professionnel. Nous définirons, en premier lieu leur profil de sortie en expertisant les objectifs et contenus assignés au module de français. Ensuite, nous examinerons leur profil d'entrée dans la vie active en se basant sur des entretiens semi-directifs.*

**Mots-clés :** FOS, Études universitaires, Archivistes, Besoins, Pratiques professionnelles.

## THE USE OF FRENCH IN THE ALGERIAN CONTEXT, BETWEEN UNIVERSITY STUDIES AND PROFESSIONAL PRACTICES: THE CASE OF ARCHIVISTS

### **Abstract**

*This research falls within the domain of French for specific objectives (FOS). We are interested in a particular audience, in this case archivists operating in various professional sectors. We hope, through our investigation, to determine the nature of the training offered in French, for these candidate archivists who follow a university course based, on the whole, on the Arabic language, and this, in order to arrive at an analysis of their language requirements in the professional environment. We will first define their output profile by assessing the objectives and content assigned to the French module. Then, we will examine their entry profile into working life based on semi-structured interviews.*

**Key words:** FOS, University studies, Archivists, Needs, Professional practices.

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Lecturer (A) PhD, Faculty of Letters and Languages, Department of Foreign Languages, Ahmed Ben Yahia El-Wancharissi University — Tissemsilt, Algeria, e-mail address: charafkaouadji@gmail.com, ORCID ID: 0009-0008-0326-4251

## 1. Introduction

En dépit du fait que la langue française est considérée en Algérie comme étant une langue étrangère, elle demeure pourtant très utilisée dans le contexte professionnel algérien. En effet, une multitude d'organismes administratifs emploient, outre que l'arabe, le français dans leur gestion et leurs correspondances, citons en exemple, le secteur commercial, industriel, médical, financier et universitaire. La langue française occupe, de ce fait, une place considérable dans la vie quotidienne des Algériens qui l'utilisent pour des fins professionnelles.

En effet, « le français est toujours défini comme langue étrangère à statut privilégié, conserve une place importante dans les médias, la production écrite (scientifique et littéraire), dans le monde de l'économie et de la technologie (où son usage domine largement celui de la langue arabe) » (Morsly, 2005, p. 08).

En nous basant sur les principes du français sur objectifs spécifiques, nous nous intéressons, dans ce travail, à l'usage du français spécifique au service des archives et de la documentation des différentes institutions étatiques et privées en Algérie. Ce choix est justifié par le fait que la quasi-totalité de ces employés, c'est-à-dire les archivistes, ont suivi des parcours scolaires et universitaires dispensés exclusivement en langue arabe. Une fois qu'ils accèdent au monde du travail, nombreux d'entre eux se retrouvent dans des conditions désavantageuses en l'absence d'une maîtrise convenable de la langue française, pratiquée dans ce contexte de manière quasi-obligatoire.

Pensé comme tel, il est nécessaire, pour les besoins de cette étude, de déterminer la nature de la formation proposée en français, dans la spécialité de bibliothéconomie, d'où débouche le métier d'archiviste. Il est question ici d'établir un bilan sur ce public de formation arabophone et à qui l'on a proposé un module de langue étrangère, dans le cas présent, le français. Il s'agit, à notre sens, d'une situation « paradoxale » dans le sens où le profil de sortie de ce public, en matière de compétences linguistiques en langues étrangères, ne correspond pas avec les exigences socio-professionnelles où le recours aux langues étrangères demeure inéluctable. Dans cette perspective, notre objectif premier est de repérer la relation qui existe entre la formation universitaire, en l'occurrence l'enseignement du français dans la spécialité de bibliothéconomie et ses débouchées professionnelles pour arriver à une définition des besoins langagiers et communicationnels des archivistes dans les diverses institutions étatiques ou privées. Notre travail consiste donc à évaluer via une enquête qualitative et descriptive les éventuelles déficiences linguistiques que pourraient avoir les archivistes afin d'examiner leurs besoins.

Nous comptons répondre aux interrogations suivantes : est-ce que la formation consacrée au module de français, qu'ont reçue ces archivistes, répond aux exigences professionnelles du métier ? Quels sont les besoins langagiers de ces archivistes ?

Nous prétendons que la formation consacrée au module de français est en décalage avec le marché de l'emploi, notamment dans les domaines où le français est utilisé dans tous types d'interactions, en l'occurrence, le service des archives. Ainsi, la matière enseignée durant la licence et intitulée « français langue étrangère »

cible essentiellement l'aspect structurel de la langue et ne peut répondre aux spécificités contextuelles et aux exigences du marché de l'emploi.

À cet effet, il est essentiel de décrire le contexte pédagogique régissant l'enseignement du français en bibliothéconomie, et ce, afin de l'objectiver. Nous opérerons donc à une évaluation des objectifs et du contenu de la matière, de manière à mesurer le profil de sortie du public cible. De plus, nous mènerons des entretiens semi-directifs avec des archivistes exerçants dans divers contextes professionnels, l'objectif étant de déceler la capacité de ces derniers à comprendre et à assimiler ce français spécifique et d'en mesurer l'écart qui existe entre la formation et les besoins du marché de l'emploi. Soulignons ici qu'il s'agit, bien évidemment, d'un public spécifique qui a besoin d'apprendre un français spécifique à ses besoins professionnels futurs.

## **2. Français sur objectifs spécifiques**

Le français sur objectifs spécifiques est un enseignement du français orienté sur un champ bien déterminé. Il s'adresse donc à un public qui désire se procurer, pour des besoins utilitaires présents et ultérieurs, un capital culturel et langagier lui permettant de faire face aux situations auxquelles il sera confronté dans sa vie universitaire et professionnelle. Il se caractérise par la pluralité de ses contextes, situations d'enseignement, pratiques, méthodes et objectifs, « il est né du souci d'adapter l'enseignement du F.L.E à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. Le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et apprentissage : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi, mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelle ou académique » (Cuq, 2003). Il s'agit donc d'une construction de programme linguistique dans un contexte défini.

Catherine Carras (2007) ajoute dans le même sillage qu'on ne peut parler de FOS que lorsqu'on est face à une demande de formation qui découle du terrain (contexte professionnel), qui est consacré à un public bien défini, qui a un rapport direct avec un objectif de sortie.

À titre d'illustration, le public à qui est destinée cette enquête, aspire, non pas, à apprendre « le français », mais plutôt « du français », et ce, dans l'espoir de bien se préparer pour le marché du travail et savoir agir professionnellement. En effet, « Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés » (Lehmann, 1993, p. 116).

L'apprentissage du FOS se particularise donc par un apprentissage conçu spécialement en fonction du public, de sa spécialité ou sa profession, autrement dit, il s'agit d'un apprentissage customisé. « Se caractérisant par une ingénierie de formation sur mesure qui considère chaque demande comme unique » (Mourlhon-Dallies, 2006).

Ainsi pensé, la construction des programmes doit prendre inexorablement les étapes d'une formation sur objectifs spécifiques qui se résume à recueillir et à

analyser les données afin d'objectiver les compétences à installer chez les étudiants et d'en dégager les matériels pédagogiques. C'est pourquoi, « dans le cas où le programme de formation linguistique se focalise sur un public spécifique d'apprenants, et nécessite pour être conçu, une connaissance préalable détaillée d'une demande précise de formation, nous sommes en présence d'une démarche de français sur objectifs spécifiques (FOS » (Mangianté, 2006, p. 138)

### **2.1. Français sur objectifs spécifiques et domaine des archives**

Pour commencer, les archives sont le produit documentaire des diverses activités humaines et c'est pour cette raison qu'elles sont conservées compte tenu de leur valeur dans la durée. Le métier d'archiviste fait partie du domaine administratif. Le service consacré aux archives existe dans toutes les administrations, étatiques et privées. Le responsable de ce service est un professionnel chargé de collecter les archives, mais aussi de les étudier et les restaurer. Il est amené à communiquer aux publics, qui le souhaitent, les dossiers qu'il a archivés. Il a un rôle à jouer dans la création, par « la mise en place des conditions nécessaires pour assurer la qualité, la validité, la crédibilité et la pérennité de l'information produite par les administrations » (Foucher, 2000).

Les documents à archiver peuvent être de diverses sources, ils peuvent avoir un format écrit comme : des rapports, lettres, contrats, plans, dessins... etc. un format oral comme un enregistrement de radio. Un format visuel comme un enregistrement d'image ou des photographies. Un archiviste doit maîtriser la conservation physique des documents, organiser les accès, avoir connaissance de la réglementation qui s'applique aux archives<sup>2</sup>, être capable de monter une exposition d'archives, ou n'importe quel projet de valorisation, avoir des compétences rédactionnelles en langues étrangères, être capable de lire, comprendre et assimiler les documents qui lui sont parvenus pour être archivés, être en mesure de rédiger des rapports, réaliser un compte-rendu, faire un bilan ou encore écrire des correspondances administratives. Ces compétences demandent donc une maîtrise parfaite des langues professionnelles qui régissent l'institution où travaille l'archiviste.

Comme nous l'avons dit précédemment, la langue française possède toujours un statut privilégié dans le domaine professionnel, notamment administratif en

---

<sup>2</sup>Selon la loi n° 88-09 du 26 janvier 1988 relative aux archives nationales et parue dans le journal officiel de la république algérienne démocratique et populaire du 27 janvier 1988. Il est écrit dans les articles relatifs aux dispositions pénales, ce qui suit : Art .24 — Les agents de l'administration chargés de la collecte ou de la conservation des documents d'archives, qui communiquent les informations en violation des dispositions de la présente loi ou des textes pris pour son application, sont passibles des peines prévues à l'article 302 du Code pénal. Art. 25 — Toute détérioration, destruction ainsi que tout détournement de documents publics ou privés conservés dans les archives ou dépôts publics ou remis à un dépositaire public en cette qualité, sont réprimés des peines prévues par l'article 158 du Code pénal. Quiconque falsifie des documents d'archives est puni des peines prévues aux articles 215 et 216 du Code pénal. Art. 26 — lorsque la détérioration, la destruction, le détournement a été facilité par la négligence du dépositaire public, la peine encourue est celle prévue à l'article 159 du Code pénal.



Algérie. C'est le cas pour ce qui est du service des archives des différentes administrations publiques et privées algériennes. Rappelons que ce service est rattaché, dans un bon nombre d'administrations au service des moyens généraux. Ce service rassemble plusieurs documents rédigés en arabe aussi bien qu'en français. D'où la nécessité de maîtriser un français spécifique pour le domaine des archives, et ce, afin de mener correctement la tâche demandée.

C'est pourquoi, l'enseignement de ce français dédié aux étudiants qui aspirent devenir archivistes, doit considérer ces spécificités qui émanent de la réalité professionnelle : « Une des particularités de l'enseignement visant des objectifs spécifiques fait que, même si d'un point de vue méthodologique il n'est qu'une spécialité parmi d'autres, il ne puisse être purement et simplement comparé à d'autres spécialités, par exemple l'enseignement de la grammaire, de la correction phonétique, ou de la civilisation. En effet, ce qui le délimite et le fonde est l'existence de certains publics et cela seulement ; en outre, ces publics représentent, semble-t-il, des enjeux importants, qui sont tout sauf seulement didactiques (...) ce secteur entretient des relations d'une particulière étroitesse avec les réalités de son environnement économique, social et institutionnel » (Lehmann, 1993, p. 57).

Soulignons qu'en Algérie, la formation en bibliothéconomie, d'où découle le métier d'archiviste, se fait exclusivement en langue arabe, mis à part un seul module de langue intitulé « français langue étrangère ». Cette matière consiste à enseigner des généralités de la langue française ou de traduire, de la langue arabe vers le français, des termes spécialisés relatifs au domaine des archives. Or, il s'agit d'un enseignement décontextualisé qui néglige des spécificités situationnelles. Dès lors, un programme de langue spécialisée exige une démarche d'enseignement très différente de celle du français langue étrangère. Si le programme consacré à l'enseignement du FLE tend à inculquer les quatre compétences langagières de base, et à intégrer une dimension socioculturelle variée, celui de la langue de spécialité est encadré par des contenus et des situations très particulières.

### **3. L'enquête**

#### **3.1. Expertise du module « Français langue étrangère » enseigné au département de bibliothéconomie**

Au cours de cette étape, nous allons procéder à une description des objectifs et du contenu du module de langue française destinés aux étudiants inscrits en bibliothéconomie et technologie de l'information, de façon globale, et ce, pour les trois années de Licence, l'objectif étant de déceler si les dispositifs de formation s'accordent avec les débouchés professionnels.

Après observation, nous avons remarqué que ce module de langue fait objet d'enseignement durant la totalité du cursus universitaire c'est-à-dire les trois années de Licence, il s'actualise sous forme de Travaux Dirigés, avec un volume horaire hebdomadaire de 01 heure 30 minutes et un coefficient de 01, et ce, pendant toute la formation.

Ce que nous avons remarqué est qu'il y a absence de programmes clairs et de dispositifs pédagogiques précis qui encadrent l'enseignement de cette langue

spécialisée de façon adéquate. Ainsi, les objectifs fixés pour l'apprentissage de ce module sont comme suit : comprendre et utiliser le français tant dans la vie quotidienne que dans ses activités professionnelles. En ce qui concerne les contenus, ils sont comme suit : Étude de texte avec exploitation structurelle. Révision et consolidation des bases. Insistance sur la compétence de la communication.

Au risque de nous avancer quelque peu, nous pouvons d'ores et déjà constater qu'il existe une sorte d'incompatibilité entre les besoins professionnels du métier d'archiviste (en langue française) et le contenu dispensé durant le cursus universitaire. En effet, selon les objectifs cités ci-dessus et le contenu prévu pour le mettre en œuvre, nous pouvons avancer l'idée que les futurs archivistes ne reçoivent pas une formation adéquate et complète afin de maîtriser la langue cible (le français) et pouvoir ainsi s'en servir dans les diverses tâches relatives à leur profession. Nous remarquons ainsi que les objectifs assignés à ce module sont trop génériques et ne semblent pas concerner directement la formation d'archiviste. Ceci semble se répercuter sur le contenu prévu qui stipule une maîtrise « structurelle » de textes et de bases en langue française, ajoutée à la compétence communicationnelle. De même, ce contenu manque de spécificité notamment en ce qui concerne la formation qui nous occupe lors de cette étude. Ce constat, établi au préalable, sera d'ailleurs confirmé lors des entretiens que nous avons effectués et que nous allons étudier ci-après.

### **3.2. Le déroulement et l'analyse des entretiens semi-directifs**

Après avoir évalué le profil de sortie des archivistes en expertisant les objectifs et les contenus du module de langue étrangère, nous nous concentrons dorénavant sur leur profil d'entrée. Le but étant de dresser un bilan précis sur l'emploi du français en milieu professionnel.

Nous nous sommes entretenus avec quatre archivistes exerçant dans le secteur public, et ce, dans divers domaines professionnels. Le premier exerce au trésor public, plus précisément dans le service des moyens généraux, d'où est rattaché celui des archives. Le deuxième exerce à la direction générale du budget. Le troisième est archiviste à la direction nationale des assurances sociales des travailleurs salariés. Enfin, le quatrième travaille quant à lui à l'agence de gestion et de régulation, foncières urbaines, il est le responsable du service de documentation. Il s'agit d'un public âgé entre 28-52 ans et cumulant des expériences professionnelles qui varient entre deux et 25 années de service. Ce choix est justifié, d'une part par l'importance de ces administrations publiques sur le plan économique et de gestion territoriales et d'autre part de leur organigramme qui accorde une place importante au service des archives.

Lors de ces entretiens, nous leur avons demandé de s'exprimer sur quatre points mentionnés ci-dessous. Ces quatre points nous les avons spécifiés en fonction des objectifs et du contenu assignés au module de français langue étrangère qu'ils ont eu durant leur formation universitaire.

- L'usage du français dans la vie quotidienne,
- La nature et la particularité du français dans leur milieu professionnel,
- Les problèmes langagiers rencontrés dans le contexte professionnel,
- La nature de la formation universitaire en matière de français langue étrangère.

À propos de la question qui avait pour objet l'emploi du français dans la vie quotidienne, nous avons collecté des réponses mitigées qui caractérisent une utilisation assez limitée du français. Lisons ces réponses :

« **Enq<sup>3</sup> 1** : Non, je déteste la langue française, la langue qui doit primer en Algérie c'est l'arabe et rien que l'arabe. Le français nous a été imposé, c'est tout !

**Enq 2** : Oui, je fais partie de l'ancienne génération, je lis beaucoup de romans francophones. De plus, je l'utilise sur les réseaux sociaux et je regarde beaucoup de films en version française. Ceci dit, je ne l'utilise pas oralement vu que notre contexte social ne le permet pas, si je peux le dire comme ça, bien que notre langage, c'est-à-dire l'arabe algérien, est un mélange entre l'arabe et le français.

**Enq 3** : Oui, je lis les journaux francophones de sport, mais à part ça, je ne l'utilise pas.

**Enq 4** : Oui, je suis un lecteur francophone. De plus, je fais partie de l'ancienne école où la langue française était très utilisée ».

Conformément aux réponses obtenues auprès de nos enquêtés, nous pouvons dire que le français constitue effectivement une langue étrangère pour eux vu la proportion de son utilisation quotidienne. Cette confirmation établie, nous permet, néanmoins, de mesurer la relation qu'ont les enquêtés avec cette langue étrangère qui se trouve, de facto, variée pour plusieurs raisons. D'abord ces personnes ne sont pas toutes de la même génération. Ensuite, chacun selon son parcours socioculturel, va développer une relation avec la langue française qui lui est propre.

À travers ces réponses, nous pouvons également mesurer le degré de motivation, qu'ont ces enquêtés, à utiliser, voire perfectionner la langue française. Parmi ces réponses collectées, nous ferons remarquer que celles des informateurs 1, 2, et 4 sont significatives, car elles présentent un positionnement déjà établi vis-à-vis de l'usage de la langue française. Pour le premier, ce positionnement s'apparente à un principe idéologique, pour le deuxième et le quatrième, il s'apparente plutôt à un conformisme social. Le premier semble donc adhérer à l'idée d'arabisation de la société algérienne, en général, et de l'administration en particulier. Les autres quant à eux se montrent surtout pragmatiques dans leur rapport à la langue française, même s'ils expriment un certain penchant pour l'utiliser.

Après avoir identifié le profil de ce public : âge, expérience professionnelle, recours au français standard... etc. Nous leur avons demandé de discuter sur la nature et la particularité du français qu'ils emploient dans leur milieu professionnel, leurs réponses étaient comme suit :

« **Enq 1** : Comme vous le savez, le secteur financier en Algérie se base principalement sur la langue française, et personne ne pourra nier cette

---

<sup>3</sup> Abréviation d'enquêté

*réalité. Donc, presque tous les documents qui arrivent à notre service pour être archivés sont rédigés en français. Par conséquent, nous sommes amenés à les interpréter dans un premier temps, pour ensuite, les classer et les répertorier. Cette tâche demande une certaine connaissance du discours francophone propre à la finance, c'est-à-dire, les mots et les termes spécifiques au domaine des finances. Par rapport aux correspondances administratives officielles, il faut savoir que l'État nous impose à employer uniquement la langue arabe, mais si un supérieur hiérarchique m'écrit en français pour demander une information, je pourrai lui répondre en langue française.*

**Enq 2 :** *Nous utilisons toujours le français dans notre secteur, mais un français propre à notre domaine professionnel. En plus de classer les documents, ces derniers peuvent faire l'objet de consultation de la part des autres services ou des autres administrations. Pour cela, nous devons tout d'abord avoir une certaine base par rapport à la compréhension de l'écrit (français spécifique) pour pouvoir interpréter correctement les documents qui arrivent à notre service, qui sont, pour la plupart, des marchés publics, des engagements... etc.*

**Enq 3 :** *J'emploie, le plus souvent, un discours francophone écrit. Vous savez, je suis archiviste à la caisse nationale des assurances sociales et le discours ou les termes utilisés sont de nature médicale (fiches, rapports médicaux, comptes rendus... etc.) qui sont à 90 % rédigés en langue française. Cela demande donc une certaine maîtrise du jargon médical et plus précisément en ce qui concerne sa compréhension. De plus, la plupart des comptes rendus ou des rapports que nous effectuons sont rédigés en langue française.*

**Enq 4 :** *Nous utilisons couramment la langue française au sein de notre administration. En ce qui me concerne, je préfère rédiger mes comptes rendus en cette langue du fait que je la maîtrise mieux. De plus, la plupart des documents qui nous parviennent sont en langue française ».*

Nous avons constaté donc qu'il s'agit principalement de discours écrits où les archivistes sont amenés à rédiger et interpréter plusieurs formes de productions administratives propres à leur domaine professionnel. Cela est dû, bien évidemment aux spécificités des secteurs où ils exercent et dans lesquels, la langue française est quasi présente dans l'archivage et la gestion documentaire. Il convient de mentionner que l'informateur 1 et 2 travaillent dans le secteur financier qui continue en Algérie de fonctionner en langue française. Étant un archiviste dans le secteur médical, le troisième informateur a mis l'accent sur la place que détient le français dans le domaine médical. Pareil pour le quatrième informateur où le français continue d'être utilisé dans le secteur de l'urbanisme. Nous constatons, par conséquent, que la langue française détient une place importante dans le domaine des archives et dans les tâches qui incombent à cette profession.

Au sujet du troisième point, qui avait pour objet de débattre sur les difficultés rencontrées dans l'usage du français, en milieu professionnel, nous avons remarqué

que la majorité des enquêtés ont eu, en effet, des difficultés langagières par rapport au français professionnel, notamment lorsqu'ils étaient nouvellement recrutés. Ils ont fourni les réponses suivantes :

« **Enq 1** : Je n'avais pas de problèmes, à proprement parler, en français général, c'est-à-dire de tous les jours. Néanmoins, les premiers temps, j'ai fait des efforts pour assimiler le français spécifique au domaine financier.

**Enq 2** : Oui, et c'est tout à fait normal, je pense, surtout les premiers temps. J'ai découvert des concepts que je n'ai jamais entendus ou lus auparavant, autrement dit, je n'avais pas de bagages linguistiques propres au domaine de la budgétisation et des finances.

**Enq 3** : Oui et même beaucoup, je ne suis pas issu d'une formation médicale ni même francophone. Donc c'est évident que j'ai trouvé beaucoup de complication dans mon travail. Surtout les premiers temps.

**Enq 4** : Personnellement je n'ai rencontré aucune difficulté dans l'usage de la langue. Ceci dit, en tant que responsable du service documentation, je vois défiler beaucoup de stagiaires et de nouveaux licenciés qui éprouvent des difficultés par rapport à l'emploi de la langue française. Ceci est dû, selon moi à la qualité de la formation qu'ils ont eue, en langue française, qui n'était pas suffisante, voire inadéquate par rapport aux tâches que doit accomplir l'archiviste ».

Par le biais de ces réponses, la majeure partie des enquêtés s'accordent pour dire que l'usage du français, et plus particulièrement, celui spécifique à leur domaine a été un obstacle afin d'assurer les diverses missions relatives à leur métier. Ces difficultés en langue française se sont donc, le plus souvent manifestées au niveau de la terminologie, c'est-à-dire le lexique appartenant à un registre de langue de spécialité, dans notre cas il s'agit de la terminologie financière et médicale. Par conséquent, ces informations révèlent qu'il existe effectivement une incompatibilité entre la formation universitaire, en matière d'enseignement du français spécialisé et la réalité du terrain, dans la mesure où la plupart d'entre eux ont eu des insuffisances aux niveaux langagiers. Le quatrième informateur nous permet, néanmoins, d'avoir une vue d'ensemble, qui confirme notre constat précédent en ce qui concerne le décalage qui peut exister entre la formation d'archiviste et le travail sur le terrain dans l'usage de la langue française.

Par la suite, nous leur avons demandé de nous donner les techniques qu'ils ont adoptées pour outrepasser ce déficit linguistique. Lisons leurs réponses :

« **Enq 1** : Comme je vous l'ai dit précédemment, j'avais une certaine base en langue française avant même que je sois recruté. En effet, comme notre formation se faisait exclusivement en langue arabe, mis à part la matière de français, j'ai décidé de m'inscrire au centre d'enseignement intensif des langues afin de renforcer mon français. Arrivé au monde du travail, j'ai eu quelques difficultés à comprendre des documents rédigés avec un français

*spécifique à la finance et c'est grâce à mes collègues expérimentés que j'ai pu dépasser ces incompréhensions, c'est eux qui m'ont encadré à vrai dire.*

**Enq 2 :** *Pour mes besoins professionnels, j'ai commencé à faire des recherches en lisant des ouvrages et des dictionnaires spécialisés dans le domaine des finances et des marchés publics, tous rédigés en français, qui m'ont beaucoup aidé dans l'accomplissement de mes tâches professionnelles.*

**Enq 3 :** *Comme je n'avais pas de base en français médical, j'ai commencé à interroger les autres collègues, qui étaient plus expérimentés que moi sur ce que voulaient dire les différents documents qui me tombaient sous la main et c'est à partir de là que j'ai commencé à assimiler les concepts et les notions relatives au domaine de la médecine.*

**Enq 4 :** *Comme je l'ai dit avant, je n'ai aucune difficulté à utiliser la langue française dans mon domaine de travail ».*

Comme nous le constatons, nos enquêtés ont eu recours à diverses méthodes pour remédier à ces insuffisances surtout par rapport à la maîtrise de la terminologie propre à chaque domaine professionnel. Mis à part le dernier informateur, tous les autres ont dû s'adapter aux divers secteurs où ils sont affiliés pour acquérir le bon usage du français spécialisé. Nous ferons remarquer qu'aucun d'entre eux ne cite le module français langue étrangère comme une source, afin de dépasser ces diverses entraves rencontrées lors de leur fonction. Ce qui nous amène à confirmer son inadéquation avec le secteur visé, et la non-conformité des objectifs liés à ce module pour servir de base aux futurs archivistes. Ces propos seront d'ailleurs confirmés dans les réponses concernant le dernier point qui suit.

Enfin, nous leur avons demandé de s'exprimer sur leur formation universitaire en français langue étrangère, et si, elle les a aidés dans leur vie professionnelle. Voici ce qu'ils nous ont répondu :

*« Enq 1 : Jamais, nous n'avions que ce module qui ne sert, d'après moi, à rien.*

**Enq 2 :** *Comme je suis attiré par la langue française, je m'intéressais beaucoup à ce module, je ne ratais aucun TD. À vrai dire, on a eu des enseignements par rapport à l'aspect communicationnel du français et quelques traductions de termes relatifs au domaine des archives, de l'arabe vers le français. Mais pour vous dire la vérité, dès que j'ai eu mon poste à la direction du budget, j'ai compris qu'il ne m'a pas apporté grand-chose, professionnellement parlant.*

**Enq 3 :** *Non pas du tout.*

**Enq 4 :** *Pour ma part et faisant partie de l'ancienne école, j'ai suivi un parcours en DEUA étant donné qu'à notre époque il n'y avait pas de licence en bibliothéconomie. Pour information, la moitié des modules enseignés à partir de la deuxième année étaient dispensés en langue française, et ce, contrairement à aujourd'hui. Cela m'a été confirmé par les stagiaires à qui j'ai affaire de temps à autre ».*

Les réponses relatives à cette question ont fait l'unanimité quant au décalage qui existe entre la formation consacrée à la langue française, destinée aux étudiants de bibliothéconomie et la réalité professionnelle. En effet, le français enseigné est censé être spécialisé dans la mesure où il est destiné à un public spécial qui a besoin d'outils linguistiques spécifiques pour faire face à la vie professionnelle. Le dernier informateur nous offre cependant, une donnée supplémentaire dans la mesure où il met en évidence la différence entre l'ancienne formation, prodiguée de manière conséquente en langue française et l'actuelle, qui ne lui accorde qu'un module de 1h30 hebdomadaire.

#### **4. Synthèse et discussion**

Dans cette étude, nous nous sommes intéressés aux archivistes, un public spécifique qui exerce dans divers milieux professionnels, en l'occurrence publics. Nous avons, dans un premier temps décrit la nature et la particularité de la formation, en français langue étrangère, proposée aux étudiants de bibliothéconomie, qui aspirent devenir archivistes. Nous avons, à cet effet, examiné les objectifs assignés à ce module ainsi que le contenu disposé durant le cursus universitaire. Nous nous sommes, par la suite, entretenus avec des archivistes exerçant dans diverses administrations publiques pour évaluer leurs besoins professionnels en matière de langue française.

Notre objectif était de voir, si la formation proposée en langue française corrobore avec les exigences et la réalité du terrain. Après examen, nous avons constaté, d'une part, que les objectifs fixés pour la matière du « français langue étrangère » sont trop génériques et ne semblent pas concerner, de manière décisive la formation d'archiviste. Ce qui a, semble-t-il une influence sur le contenu prévu, qui stipule une maîtrise « structurelle » de textes et de bases en langue française, ajoutée à la compétence communicationnelle.

De surcroît, ce contenu manque de spécificité et impacte, par conséquent les besoins futurs des étudiants en question. D'autre part, et après avoir entretenu avec des archivistes en fonction, nous avons établi que les administrations publiques algériennes continuent de fonctionner, en plus de l'arabe classique, en langue française, notamment dans le secteur financier, médical et de l'urbanisme. Cette réalité a été, d'autant plus, appuyée par nos enquêtés qui ont confirmé avoir affaire à cette langue étrangère au sein de leurs services respectifs. En effet, s'agissant d'un public arabophone de formation, la plupart des enquêtés ont, d'une certaine façon, peiné à s'intégrer pleinement dans leur milieu professionnel, notamment lorsqu'ils étaient nouvellement recrutés. Cette complexité d'intégration s'est le plus manifestée au niveau de la compréhension du lexique spécialisé relevant du domaine où ils exercent.

Rappelons également que parmi les tâches requises dans le domaine des archives, il y a celles de la rédaction de synthèses, comptes rendus et rapports spécifiques, ce qui demande une certaine compétence rédactionnelle en langue française. Néanmoins, la plupart de nos enquêtés ont déclaré avoir une certaine base en langue française qui leur permettait de rédiger les documents sollicités. Interrogés sur l'apport de la formation qu'ils ont eu à l'université, en relation avec le français, l'ensemble des enquêtés ont laissé supposer l'incompatibilité qui existe entre la

formation dispensée et leurs besoins professionnels, notamment par rapport à la terminologie du domaine où ils exercent.

Nous déduisons, en fonction de tous ces éléments que nous avons pu récolter du terrain, académique soit-il ou professionnel, qu'il y a, effectivement, un écart entre la formation offerte à l'université et les débouchés professionnels, de plus en plus exigeant en matière d'acquisition des langues étrangères et plus particulièrement le français.

À travers tout ce qui précède, nous pouvons dire de prime abord que la formation en question ne prévoit pas, pour les futurs archivistes, une maîtrise adéquate de la langue française eu égard aux diverses exigences du métier dans les administrations étatiques (sachant que dans chaque administration, il existe un service spécialisé dans l'archive et la documentation). Ainsi, cette formation ne programme pas une variation dans le contenu permettant aux étudiants de s'orienter et d'avoir une terminologie adéquate et spécialisée selon les divers secteurs où l'emploi spécifique de cette langue étrangère est toujours en vigueur. Ceci est dû aux objectifs génériques poursuivis dans cette formation et non spécifiques, qui permettraient aux étudiants d'acquérir, par exemple, une terminologie diversifiée dans le domaine financier, médical, urbain... etc.

De plus, nous ferons remarquer que le volume horaire ainsi que le coefficient prévu au module « français langue étrangère » semblent être en deçà des attentes et des exigences du métier d'archiviste. Ce qui, d'ailleurs, amène les étudiants à le déconsidérer voire même le négliger vu son caractère transversal établi dans le canevas de formation.

## **5. Conclusion**

Cette enquête a levé le voile sur les spécificités d'une profession très importante dans l'organigramme des administrations algériennes, notamment celles qui font partie du secteur public. Elle a aussi révélé tant de données qui reflètent le statut qu'occupe le français en milieu universitaire, d'une part et dans le milieu professionnel, d'autre part. De ce fait, nous pouvons affirmer que cette langue, qui est censée être spécialisée, vu la nature du public à qui elle est destinée, est assignée au second plan à l'université : objectifs trop génériques et désadaptation du programme avec les besoins spécifiques des étudiants. Tous ces éléments font que le français proposé, comme matière transversale, aux étudiants qui suivent une formation arabophone, ne bénéficie pas d'un statut important, bien qu'il soit le talon d'Achille de nombreuses fonctions en milieu professionnel.

En effet, l'enquête a montré que la langue française jouit toujours d'un statut particulier au sein de l'administration algérienne, et ce, aux dépens des divers appels qui plaident pour une arabisation totale de l'administration algérienne. Le français utilisé dans ces administrations est spécialisé vu qu'il est lié au domaine spécifique de l'administration en question. Cette spécificité demande donc, une certaine compétence langagière et un savoir particulier de la terminologie, c'est-à-dire le lexique spécifique à chaque domaine.



En guise de perspective, nous proposerons, dans une future enquête, de nous adresser aux enseignants de langue française du département de bibliothéconomie afin d'analyser avec eux les résultats obtenus dans la présente enquête et de discuter des objectifs assignés à leur module. Ceci en vue de proposer une formation qui s'adapterait aux besoins relatifs au métier.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Cabré, M-T. (1998). *La terminologie, méthode et applications*. Traduction de M. Cormier et J. Humbley. Paris : Armand Colin.
2. Carras, C. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques en classe de langue*. Paris : Créations loisirs enseignement International.
3. Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CEL International.
4. Foucher, J-P. (2000). Les fonctions de l'archivistique contemporaine. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 3, 127-128. Accessible sur : <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2000-03-0127-006>. Consulté le 04 janvier 2024.
5. Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère : les programmes en question*. Paris : Hachette.
6. Mangianté, J.M. (2006). Français de spécialité ou français sur objectif, spécifique deux démarches didactiques distinctes. *In Linguistique plurielle, université d'Artois*. Accessible sur : <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4030419.pdf>. Consulté le 17 février 2024.
7. Morsly, D. (2005). La situation sociolinguistique et le poids symbolique du français en Algérie. *In Rapport sur : Dynamiques sociolinguistiques (scolaires et extra scolaires) de l'apprentissage et de l'usage de français dans un cadre bi- ou plurilingue (langue de migrants, langues locales) sur les axes Ouest — africain et francoafricain, AUF*. Accessible sur : [www.sdl.auf.org/IMG/doc/AUF\\_Reseau\\_Sociolingu\\_1.d\\_er.doc](http://www.sdl.auf.org/IMG/doc/AUF_Reseau_Sociolingu_1.d_er.doc). Consulté le 10 février 2024.
8. Mourlhon-Dallies, F. (2006). Penser le français langue professionnelle. *Le français dans le monde*, n°346 de juillet, FIPF et CLE International, 25-28. Accessible sur : <http://www.fdlm.org/fle/article/346/mourlhon.php>. Consulté le 01 mars 2024

## IMPACT DE LA GESTION PLANIFIÉE DU TABLEAU BLANC EN CLASSE DE FLE SUR LA COMPÉTENCE DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT D'UN TEXTE EN L2 : CAS DES APPRENANTS DE 4<sup>ÈME</sup> AM\*

Amir MEHDI<sup>1</sup>, Mahfoudh BENYOUCEF<sup>2</sup>

### **Résumé**

*Simple, pas cher et relativement durable, le tableau paraît faire naturellement partie de la classe. Paradoxalement, le considérer comme une technique d'enseignement à part entière (Cuq & Gruca, 2005) peut sembler étonnant, mais en réalité, il est le médium technologique le plus répandu en classe. De ce fait, écrire au tableau est une pratique considérée comme faisant partie intégrante des gestes du métier d'enseignant afin de fluidifier la transmission du savoir. En dépit du fait que sa présence est quasi-systématique dans toutes les classes, son utilisation et sa gestion sont peu étudiés. Réorganisateur, témoin des interactions et matérialisant le passage de l'oral à l'écrit, les fonctions du tableau sont multiples cependant, est-ce que les enseignants et les apprenants en sont conscients ? Quelles représentations se font-ils du tableau ?*

*En effet, nous avons tenté à travers un entretien semi-directif, destiné aux apprenants de 4<sup>ème</sup> AM de montrer si ces derniers considèrent le tableau blanc comme un outil didactique et, de cerner leurs représentations par rapport au rôle qu'entretient cet outil dans leur apprentissage en classe, plus particulièrement lors d'une séance de compréhension de l'écrit d'un texte argumentatif. Par ailleurs, les résultats préliminaires ont montré d'une part le rôle prépondérant qu'occupe le tableau dans la classe de FLE et d'autre part, que sa gestion et son organisation sont deux facteurs qui ont permis un rendement optimal et un apport considérable aux techniques d'enseignement/apprentissage en vigueur.*

**Mots-clés :** *Tableau blanc, Fonctions, Représentations, Outil didactique, Lecture/compréhension.*

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Associate Professor PhD, Faculty of Letters and Foreign Languages, University of Tiaret, Algeria, e-mail address: amir.mehdi@univ-tiaret.dz, corresponding author, ORCID ID: 0000-0003-0917-1431

<sup>2</sup>Contract teacher "PhD", Faculty of Letters and Foreign Languages, University of Tissemsilt, Algeria, e-mail address: benyoucefmahfoudh@gmail.com, ORCID ID: 0009-0003-3003-1916

## IMPACT OF PLANNED MANAGEMENT OF THE WHITEBOARD IN THE FLE CLASS ON THE SKILL OF READING A WRITTEN TEXT IN L2: CASE OF 4TH AM LEARNERS

### **Abstract**

*Simple, inexpensive and relatively durable, the board seems a natural part of class. Paradoxically, considering it as a teaching technique in its own right (Cuq & Gruca, 2005) may seem surprising, but in reality, it is the most widespread technological medium in the classroom. Therefore, writing on the board is a practice considered an integral part of the teaching profession in order to streamline the transmission of knowledge. Despite the fact that its presence is almost systematic in all classes, its use and management are little studied. Reorganizing, witnessing interactions and materializing the transition from oral to written, the functions of the board are multiple, however, are teachers and learners aware of this? What representations do they have of the painting?*

*Indeed, we attempted through a semi-directive interview, intended for 4th AM learners, to show whether they consider the whiteboard as a didactic tool and, to identify their representations in relation to the role that this tool would play in their learning in class, more particularly during a session of reading comprehension of an argumentative text. Furthermore, the preliminary results showed on the one hand the preponderant role played by the blackboard in the FFL class and on the other hand, that its management and organization are two factors which allowed optimal performance and a considerable contribution current teaching/learning techniques.*

**Key words:** *Whiteboard, Functions, Educational tool, Representations, Reading/comprehension.*

### **1. Introduction**

Pour tout enseignant, l'utilisation du tableau est un geste professionnel incontournable. Néanmoins, sa présence quasi-systématique dans toutes les classes l'a rendu de facto inclus dans le décor et par conséquent, lui a enlevé son statut d'objet de réflexion (Nonnon, 2000). En effet, comme moyen didactique et outil professionnel, la gestion du tableau en classe soulève des questionnements fondamentaux aussi bien sur le plan pédagogique que didactique. En outre, les rôles attribués au tableau en classe sont nombreux : réorganisateur, témoin des interactions, matérialisant le passage de l'oral à l'écrit, médiateur de la transmission des savoirs de l'enseignant aux apprenants, mais en dépit de cela, rares sont les travaux de recherche alloués à cet objet en particulier.

Dans la pratique, les enseignants ne sont pas formés à l'utilisation d'un outil aussi routinier que le tableau. Cette carence en matière de formation laisse apparaître des dérives quant à sa manipulation effective : soit il prend une part trop importante, voire exagérée lors du processus d'enseignement, soit, son potentiel didactique et pédagogique est peu ou rarement utilisé.

C'est pour cela, dans le cadre de ce travail de recherche et dans les limites qui lui sont imparties, nous allons tenter de mettre en place un protocole expérimental dans lequel il s'agira de présenter un cours de compréhension de l'écrit d'un texte argumentatif en français (L2), qui sera planifié et structuré en amont avec la prise en compte des informations qui seront mentionnées sur le tableau. Autrement dit, l'enseignant tentera d'optimiser le recours au tableau en préparant sa gestion et son utilisation lors du cours. Par ailleurs, les apprenants seront soumis à un entretien semi-directif pour tenter de cerner en premier lieu, l'impact de cette gestion sur l'acquisition de la compétence relative à la compréhension et en second lieu, leur représentation concernant le recours au tableau d'une manière planifiée et organisée de la part de leur enseignant.

## **2. Le tableau, un outil simple aux fonctions complexes**

En raison de sa présence quasi certaine dans toutes les classes, le tableau noir avec la craie ou plus récemment, le tableau blanc avec le stylo de feutre, n'est pas considéré comme une technique d'enseignement à part entière. À ce propos, Cuq et Gruca soulignent que *« bien qu'il paraisse tellement naturel à la classe que l'évocation seule de son utilisation comme technique d'enseignement prête souvent à sourire »* (Cuq & Gruca, 2005, p. 460). Nonobstant cette présence routinière, il n'en demeure pas moins le médium technologique le plus répandu et facile d'accès dans le monde. En raison de son bas coût, il est parfois le seul moyen d'enseignement/apprentissage présent en classe, *« son absence symbolise le dénouement le plus complet du système d'enseignement »* (Cuq & Gruca, 2005, p. 460).

Par ailleurs, dès qu'il s'agit d'analyser des écrits ou des productions en classe de langue, ceux des enseignants sont rarement pris comme objet d'étude. Cela sous-entend que l'enseignant maîtrise parfaitement l'ensemble des compétences sous-jacentes nécessaires au bon déroulement du processus d'enseignement. Tant s'en faut, ce postulat ne peut en aucun cas être considéré comme un fait avéré.

En dépit de son importance cruciale en classe, l'utilisation du tableau n'est pas soumise à une formation spécifique. De ce fait, cela laisse libre cours à toutes les pratiques. Dans cette optique, les travaux menés par Nonnon (2000 ; 1999) en didactique des langues et Robert et Vanderbrouck (2003) en didactique des mathématiques ont mis en exergue l'importance des écrits au tableau d'une part et sa bonne utilisation/gestion d'autre part.

### **2.1. Utilisation du tableau : un savoir-faire à acquérir**

Dans cette rubrique, nous essayerons de mettre l'accent sur la construction des savoirs professionnels relatifs au métier d'enseignant. Dans ce sens, il est important de souligner que ce genre de savoirs et ceux relatifs au métier d'élève (Perrenoud, 2013) diffèrent à plus d'un égard. En effet, le métier d'enseignant requiert des savoirs composites - professionnels (Lepoivre-Duc, 2011) qui se réfèrent à un ensemble pertinent et cohérent de savoirs scientifiques notamment disciplinaires, didactiques et expérimentiels. Cependant, ces derniers en l'occurrence, expérimentiels, font référence à l'expérience qu'acquiert un enseignant dans la pratique de la classe. Une définition bien faible, compte tenu de l'impact que peuvent avoir des facteurs

extérieurs (formation initiale, société, rémunération, conditions de travail, etc.) et intérieurs (établissement, moyens alloués à l'enseignement, heures de travail, etc.) sur le développement d'une expérience professionnelle. Dans cette optique, considérée comme « *une compétence progressivement incorporée à l'action enseignante* » (Mayen, 2000 in Lepoivre-Duc, 2011, p. 58), par conséquent, s'appuyer exclusivement sur le critère expérientiel afin de miser sur une utilisation optimale et pertinente d'une technique omniprésente dans toutes les classes est un non-sens pédagogique et didactique. De plus, son impact s'étend de l'enseignant à l'apprenant puisque le tableau met en relation simultanément ces deux pôles. En effet, l'enseignant et l'apprenant partagent l'utilisation d'un même outil, mais pour des raisons distinctes : pour l'un, il s'agit d'un geste professionnel, un outil d'animation et de gestion, un moyen de transmission de savoirs ainsi que de captation de l'attention, pour l'autre, un moyen d'expression, d'essai et un support d'apprentissage et de construction de savoirs et de compétences.

Toutes ces données mises bout à bout montrent à quel point le tableau occupe une place importante au sein de la classe en raison des nombreuses fonctions qu'il assure, pour l'enseignant et ses apprenants qu'il serait acceptable de le compter comme un pôle à part entière au sein du triangle didactique. Toutes choses égales par ailleurs, il est judicieux d'accorder plus d'intérêt à cet élément d'une part et de ne pas laisser son utilisation et sa gestion obéir au hasard et aux contraintes situationnelles, sans un cadre théorique et méthodique prédéfini, établi et étudié.

## **2.2. Écrire au tableau : une pratique répandue, mais peu théorisée**

Écrire au tableau est l'une des pratiques les plus répandues chez les enseignants et les plus appréhendées chez les apprenants en classe (Hassan, 2010). Dans l'une des rares études sur le sujet menée par Hassan (2010), les enseignants interrogés ont déclaré qu'il existe effectivement une gestion du tableau, que les élèves s'y attendent et le réclament, car cela fait partie d'une routine et d'un geste essentiel au bon déroulement de n'importe quel cours. Pour autant, selon Nonnon (2000), cette pratique aussi courante que machinale en classe est paradoxalement, la moins étudiée.

Ce manque d'intérêt de la part des chercheurs est d'autant plus dommageable que le tableau est considéré par les enseignants comme un outil de travail « *puissant* » (Hassan, 2010) et une aide didactique essentielle qui permet entre autres, la réalisation de certaines tâches et la matérialisation des savoirs abstraits.

Concernant les écrits au tableau, ils sont la structuration langagière et symbolique des situations mise en exergue (Tardif & Lessard, 1999). En fait, en plus de jouer le rôle de structurateurs et d'organiseurs du travail de l'enseignant, les écrits au tableau offrent la possibilité de matérialiser les échanges oraux fugaces, instantanés et déstructurés en traces écrites visibles et ordonnées.

Par ailleurs, écrire au tableau permet de structurer les échanges selon une logique de sélection et de pertinence : l'enseignant choisit de fixer par écrit au tableau en fonction de ses objectifs les informations, les échanges communicationnels et les improvisations afin de les rendre tangibles et durables pour ses apprenants. Nonnon (1991) explique que les enseignants ont beau préparer ce

qu'ils vont écrire au tableau (acte prémédité), au final, la spontanéité et la fulgurance primeront toujours.

### **3. Les fonctions du tableau pour les apprenants**

Dans ce qui a été dit précédemment, il appert clairement qu'en dépit des fonctions importantes et diverses que remplit le tableau au sein de la classe, les recherches qui lui sont allouées font défaut dans la scène didactique. Constat d'autant plus alarmant que la problématique du tableau concerne les enseignants et les apprenants d'une manière collective d'une part et individuelle d'autre part. De ce fait, nous avons montré que les recherches rares dédiées à la gestion du tableau au sein de la classe concernent uniquement les enseignants alors que les apprenants sont d'autant plus concernés voire plus, dans certains cas. Entre subir le tableau et le gérer, les apprenants ne sont pas en mesure de choisir. C'est pour cela, la relation que les apprenants entretiennent avec le tableau au sein de leur classe est régie par l'enseignant : un apprenant ne peut pas prendre l'initiative de monter au tableau pour y écrire sans que l'enseignant ne le lui permette. Ainsi, ce dernier n'est pas responsable des informations qui vont y être inscrites. Il n'est pas responsable non plus de la façon dont elles vont être gérées et organisées sur ce support.

Cognitivement parlant, on sait à présent que le cerveau humain accorde autant d'importance à la forme qu'au contenu (Dehaene, 2013). Par conséquent, on s'intéresse dans cette recherche à l'impact cognitif que pourrait avoir une gestion planifiée du tableau sur l'apprentissage de la compétence de compréhension de l'écrit de textes en (L2) auprès des apprenants de 4<sup>ème</sup> année moyenne (4 AM).

### **4. Méthode**

Dans ce qui suit, nous allons expliciter les étapes de notre protocole expérimental dans le but de mettre en relief nos objectifs, la démarche que nous avons suivie, le public visé ainsi que les résultats obtenus.

#### **4.1. Participants**

Dans le cadre de l'activité de compréhension de l'écrit, nous avons sélectionné au sein d'une même classe de 4<sup>ème</sup> AM un groupe de vingt (20) apprenants.

Les participants sont âgés de 13 à 17 ans. Par ailleurs, pour des raisons de validité scientifique et avec le soutien de l'enseignant de français, l'échantillon sélectionné pour l'expérimentation se devait d'être équilibré sur un nombre de points bien précis : l'âge, le sexe, le niveau en français de manière à obtenir des résultats aussi fiables que possible.

#### **4.2. Le matériel**

Le matériel de l'expérimentation est constitué de deux éléments : le tableau blanc et un texte à comprendre extrait du manuel scolaire de 4 AM.

L'utilisation et la gestion du tableau blanc pour cette expérience représentent une des variables de notre expérimentation. En effet, ce n'est pas le cours dispensé ou bien la manière de le faire que nous visons, mais le recours volontaire, réfléchi et structuré du tableau blanc lors d'un cours de compréhension de l'écrit d'un texte argumentatif en L2. En effet, nous cherchons à travers cette expérimentation à

montrer que l'intégration de la gestion du tableau blanc lors de ce genre de cours, devrait être considéré comme une étape essentielle qui, doit être programmée et gérée au même titre que tous les éléments qui composent et régissent le bon déroulement d'un processus d'apprentissage. En effet, des recherches en psychologie cognitive du traitement de texte ont révélé que la compétence de compréhension est considérée par le cerveau humain comme un processus de traitement de l'information (Marin & Legros, 2008).

Dans ce sens, l'une des applications directes de ce postulat est que la capacité attentionnelle d'un individu est limitée (Marin & Legros, 2008). Par conséquent, traiter des informations sans les fixer sur un support visible et consultable par l'apprenant n'est pas une stratégie d'enseignement efficace sur le plan cognitif. En effet, lors de l'accomplissement d'une tâche, un individu sollicite sa mémoire et plus spécifiquement, sa mémoire de travail (MDT) pour maintenir temporairement des informations et avoir la possibilité de les manipuler (Baddeley, 1992). Pour autant, la MDT est considérée comme une mémoire à court terme (MCT) qui ne peut retenir qu'un nombre limité d'informations et pendant une durée très courte (de 20 à 30 secondes) « *elle est limitée en durée et en capacité* » (Marin & Legros, 2008, p. 98). Pour toutes ces raisons, nous supposons que le tableau blanc pourrait jouer le rôle d'un support fixateur et organisateur afin de permettre au cerveau de l'apprenant d'avoir le temps suffisant de faire passer l'information de la MDT à la mémoire à long terme (MLT), qui sera par la suite encodée, stockée et rappelée (Cohen & Squire, 1980 ; Tulving, 2002).

#### **4.3. Procédure**

Notre expérimentation a été réalisée en une séance pendant laquelle un enseignant de français langue étrangère (FLE) a dispensé un cours de compréhension de l'écrit d'un texte argumentatif en L2. Cette séance se caractérise, pour la première fois, par la manière dont l'enseignant a eu recours au tableau blanc. Pour ce faire, l'enseignant a dispensé le cours en préparant en amont de l'activité, ce qu'il allait mentionner sur le tableau de façon à ne pas laisser trop de place à l'initiative irréfléchie, qui caractérise ce genre d'écrits fugaces, spontanés et éphémères.

Après cette séance, nous avons soumis les participants à un entretien semi-directif afin de cerner :

- l'impact de la gestion du tableau sur l'acquisition de la compétence de compréhension de l'écrit d'un texte argumentatif en L2 ;
- l'importance qu'occupe le tableau dans ce genre d'activités ;
- l'impact de la gestion organisée et optimisée du tableau sur les apprenants ;
- la représentation des apprenants concernant les fonctions du tableau dans leur processus d'apprentissage.

#### **5. L'entretien semi-directif**

En vue de son importance pour notre expérimentation, nous allons dans cette rubrique expliciter de quoi, comment et pourquoi a été élaboré cet entretien.

À cet égard, l'entretien semi-directif permet au chercheur d'avoir un regard plus précis sur les sujets qu'il interroge. En effet, il peut dans certains cas demander

plus de précisions sur une question donnée ou encore, chercher à approfondir une réponse pour déceler des informations implicites avec l'accord du participant.

Concernant notre entretien semi-directif, les objectifs visés sont de nature à mettre en relief d'une part les représentations du tableau blanc chez les apprenants de 4<sup>ème</sup> AM et de mesurer l'impact que peut avoir cet outil didactique sur l'apprentissage de la compétence de compréhension de l'écrit d'un texte en L2 chez les mêmes sujets d'autre part.

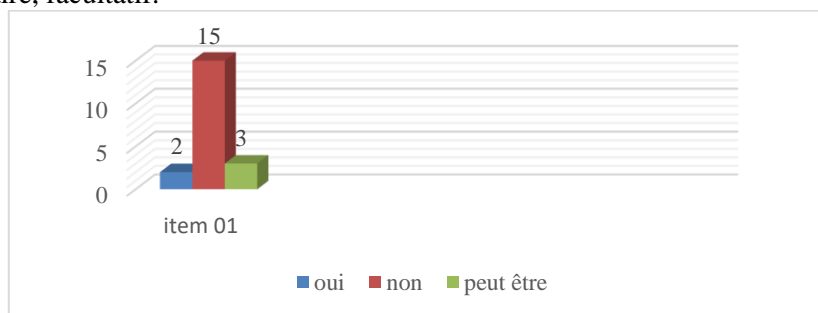
À cet effet, l'entretien que nous avons élaboré tente de cerner l'impact didactique effective du tableau blanc sur l'acquisition d'une compétence en classe de FLE et aussi, les représentations mentales que se font les apprenants de cet outil « *une classe sans tableau n'est pas une classe*<sup>3</sup> ».

## 6. Données empiriques, résultats et interprétation

L'entretien se compose de six items traduisant chacun un point précis que nous avons voulu mettre en évidence. Les graphiques suivants présentent chacun les résultats relatifs à chaque item.

### Item 1

Cette question tend à mettre en relief la représentation que les apprenants se font du tableau au sein de la classe de langue. En effet, en tente de mettre en exergue si ce dernier est considéré par les participants comme un élément essentiel ou au contraire, facultatif.



**Figure 1. La présence du tableau en classe**

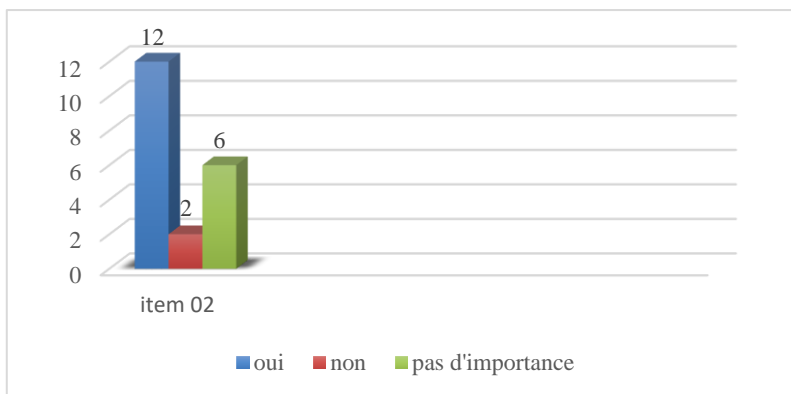
Ce graphique montre d'une manière sans équivoque que pour 75% des apprenants interrogés, le tableau est élément important au sein de la classe et ces deniers ne conçoivent pas une classe dénuée de ce moyen technologique. En parallèle, seuls 10% des sondés considèrent qu'il est possible de se passer du tableau.

### Item 2

Cette question s'intéresse d'une manière plus spécifique à l'utilisation du tableau blanc et non pas uniquement à sa présence comme c'est le cas pour l'item 01. En effet, à travers ce dernier, on cherche à cerner si les apprenants apprécient que leur enseignant utilise cet outil didactique, peu importe la manière.

<sup>3</sup>Réponse d'un apprenant interrogé.



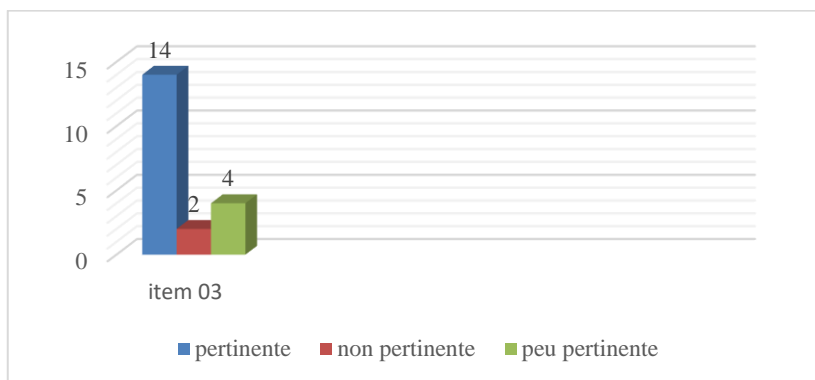


**Figure 2. Le recours au tableau en classe**

Les données recueillies montrent qu'une majorité importante d'apprenants soit 60% des sujets sondés, considère que le recours au tableau est un facteur important lors du processus d'enseignement/apprentissage. En outre, une minorité de sujets n'accorde pas d'importance particulière aux fonctions que remplit le tableau dans leur classe.

#### Items 3

À travers cette question, le curseur est pointé sur la manière effective dont l'enseignant a utilisé le tableau dans la phase expérimentale. C'est-à-dire d'une manière organisée, structurée et optimisée. En effet, il est utile de rappeler que nous tentons de mettre en relief l'impact du recours organisé, structuré et planifié du tableau lors d'une séance de compréhension de l'écrit d'un texte argumentatif en L2.



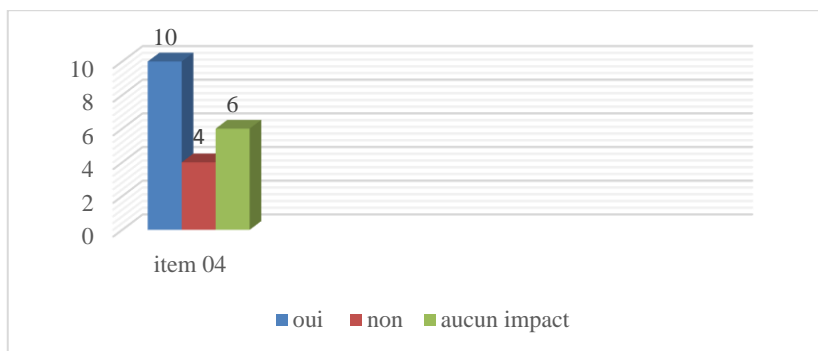
**Figure 3. La gestion du tableau en classe**

Les données recueillies traduisent explicitement qu'un nombre assez important de participants (70%) ont pu identifier qu'il y a eu un changement dans la manière dont l'enseignant a utilisé le tableau lors de la phase expérimentale. En effet, ce chiffre traduit d'une certaine manière que les apprenants sont parfaitement conscients qu'utiliser un tableau lors d'une séance ne se résume pas uniquement à y

mentionner des informations bien au contraire, la gestion et la planification de ce dernier importe d'autant plus.

#### Item 4

De la manière d'un entonnoir, nous sommes en train d'affiner l'impact du recours au tableau sur l'apprentissage en général et sur la compétence de compréhension de l'écrit d'un texte argumentatif en L2 en particulier. De ce fait, à travers cet item, nous tentons de mesurer si les sujets sondés ont mieux compris le texte en pointant du doigt le rôle qu'a pu jouer la gestion optimale du tableau blanc. De fait, ces derniers ne sont plus interrogés sur des représentations, mais bien sur l'impact effectif du tableau blanc sur leur compétence de compréhension.



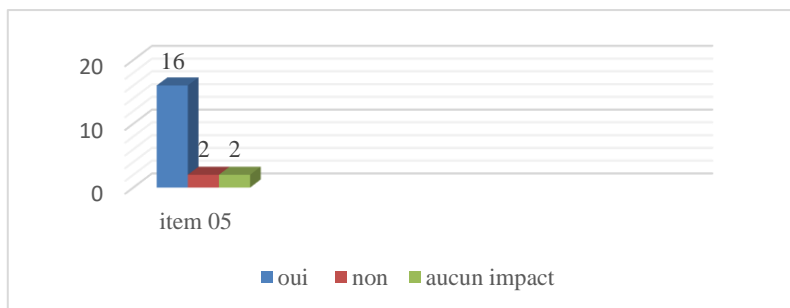
**Figure 4. Impact de la gestion planifiée sur la compréhension en classe**

Ce graphique met en relief l'impact positif qu'a eu le recours au tableau blanc d'une manière planifiée et structurée de la part de l'enseignant sur la compétence de compréhension de l'écrit d'un texte argumentatif en L2. En effet, sur les vingt sujets sondés, 50% ont affirmé avoir mieux compris le texte grâce à la gestion pertinente du tableau blanc par leur enseignant. Par ailleurs, cet impact ne peut en aucun cas concerner tous les participants pour la simple raison qu'actuellement il n'existe pas de modèle de gestion pertinente ni optimale du tableau blanc. De fait, lorsque nous utilisons les termes optimale-pertinente-planifiée-structurée en parlant de la gestion du tableau en classe, nous sous-entendons qu'il y a eu un effort de la part de l'enseignant en amont, afin d'intégrer le recours au tableau comme une étape prévue et préparée et non subie.

#### Item 5

Cette question vise explicitement l'impact que pourrait avoir l'utilisation planifiée du tableau blanc sur la capacité des apprenants à retenir plus efficacement les informations et les connaissances dispensées pendant le cours. D'un point de vue cognitif cette fois, il s'agit de stocker les connaissances en MLT pour mieux les restituer et les réutiliser dans d'autres situations.

Par conséquent, nous cherchons à savoir si le fait de mentionner des connaissances pertinentes d'une manière organisée et structurée sur le tableau permet non seulement de les comprendre, mais aussi de mieux les stocker.

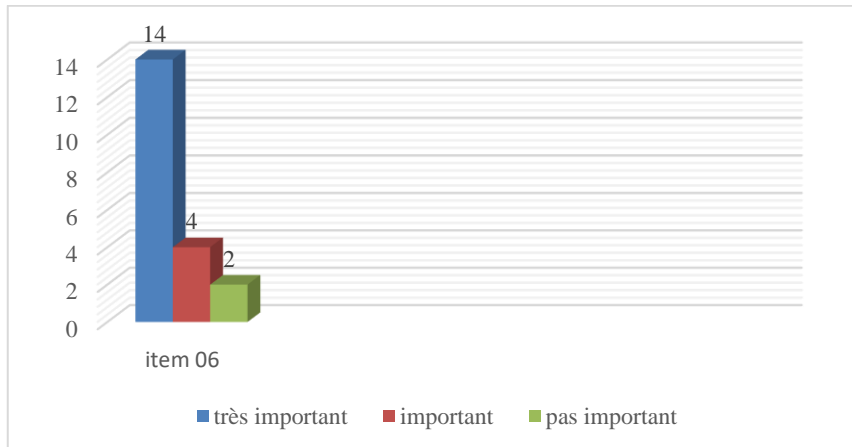


**Figure 5. Impact de la gestion planifiée sur la sélection et la rétention des informations**

Les données montrées dans le graphique ci-dessus sont sans équivoques : 80% des apprenants interrogés affirment mieux retenir les informations lorsqu'elles sont mentionnées de façon structurée sur le tableau blanc. Par conséquent, ce constat confirme le fait que fixer une information sur le tableau permet à l'apprenant de mieux la retenir.

Item 6

Le dernier item qui clôture cet entretien semi-dirigé est consacré aux moments où l'apprenant utilise le tableau. En effet, nous cherchons à travers cette question à montrer l'importance que revêt pour les apprenants le fait d'utiliser eux-mêmes cet outil au lieu de le subir constamment.



**Figure 6. La co-gestion du tableau en classe**

La figure 6 montre d'une manière évidente que les apprenants se considèrent comme des acteurs qui doivent construire leur savoir et non pas le recevoir passivement. De la sorte, ils sont pleinement dans une approche constructive, voire socioconstructive, de leur apprentissage. En effet, 70% des sondés considèrent qu'écrire au tableau est très important pour eux. En outre, si on rajoute les 20% qui pensent que le fait d'utiliser cet outil didactique est important, on arrive à la quasi-

totalité des participants qui accordent un intérêt particulier à la gestion du tableau blanc en partenariat avec leur enseignant.

### **7. Interprétation des résultats, conclusion et perspectives**

Dans ce qui a été montré à travers cette recherche, il appert que le recours au tableau lors d'une séance d'enseignement, le cas présent, une activité de compréhension de l'écrit d'un texte argumentatif en L2 dépasse de loin la simple fonction d'écrire des informations sur ce support. En effet, les résultats obtenus montrent d'une manière sans équivoque que les apprenants de 4<sup>ème</sup> AM ont une représentation positive des fonctions du tableau blanc et aussi, qu'ils sont pleinement conscients de l'impact que la gestion de ce dernier a sur leur apprentissage. De ce fait, cet outil didactique doit être re-considéré comme un élément pouvant favoriser voire optimiser le processus d'apprentissage et comme un moyen permettant la construction des compétences.

En effet, sur tous les plans évaluatifs que nous avons tenté de cerner, l'impact du tableau blanc s'est révélé pertinent. Par ailleurs, du point de vue de la didactique cognitive qui « *tente de proposer des activités d'apprentissage plus aptes à répondre aux besoins réels des individus* » (Marin & Legros, 2008, p. 7), le tableau blanc peut être intégré comme un élément à part entière dans le processus d'enseignement/apprentissage. Ce champ disciplinaire faisant la jonction entre la didactique et la pédagogie « *rend possible et plus efficaces les allers et retours entre la prise en compte des modélisations du fonctionnement cognitif de l'apprenant et les pratiques des enseignants* » (Marin & Legros, 2008, p. 137) étant donné que cet outil bénéficie d'une représentation positive chez la majorité des sujets sondés, cette dernière peut servir, de base de données et de référence aux activités langagières et peut permettre in fine, la construction d'invariants cognitifs, autrement dit, d'outils conceptuels.

Pour conclure, le tableau blanc semble bénéficier d'un intérêt particulier pour les apprenants dans la mesure où il a impacté empiriquement un nombre important de processus cognitifs nécessaires à tout apprentissage efficace et efficient. Dans cette optique, on a noté que la gestion optimale du tableau blanc a permis : une meilleure capacité de stockage des informations, une compréhension du texte plus aboutie et une construction de sens. Aussi, cet outil permet la manifestation observable de la construction des compétences.

Par ailleurs, cette tentative d'investigation d'un champ encore peu considéré par la communauté scientifique ne prétend en aucun cas cerner les fonctions du recours ni de la gestion optimale du tableau blanc en classe de langue. Néanmoins, elle ambitionne d'attirer l'attention des chercheurs sur cet outil technologique et didactique comme étant un objet de réflexion et un terrain expérimental fécond.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Aline, R., & Vandebrouck, F. (2003). *Des utilisations du tableau par des professeurs de mathématiques en classe de seconde*. Accessible sur : <https://revue-rdm.com/2003/des-utilisations-du-tableau-par/>
2. Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559. Accessible sur : <https://doi.org/10.1126/science.1736359>
3. Cohen, N.J., & Squire, L.R. (1980). Preserved learning and retention of pattern-analyzing skill in amnesia: Dissociation of knowing how and knowing that. *Science*, 210(4466), 207-210. Accessible sur : <https://doi.org/10.1126/science.7414331>
4. Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
5. Dehaene, S. (2013). Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences. *Paris Tech Review*, 7. Accessible sur : <http://www.paristechreview.com/2013/11/07/apprentissage-neurosciences>
6. Hassan, R. (2010). Écrire au tableau entre pratique langagière et geste professionnel. *Travail et formation en éducation*, 5, Art. 5. Accessible sur : <https://journals.openedition.org/tfe/1053>
7. Lepoivre-Duc, S. (2011). L'utilisation du tableau noir : Effet des routines sur la construction d'un nouveau savoir didactique. *Lidil*, 43, 57-73. Accessible sur : <https://doi.org/10.4000/lidil.3108>
8. Marin, B., & Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
9. Mayen, P. (2008). L'expérience dans les activités de Validation des Acquis de l'Expérience. *Travail et Apprentissages*, 1(1), 58-75. Accessible sur : [https://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=TA\\_001\\_0058&download=1&from-feuilleter=1](https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=TA_001_0058&download=1&from-feuilleter=1)
10. Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : Champs de référence et problématiques—Aperçu des ressources en langue française. *Revue française de pédagogie*, 87-131.
11. Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22(1), 83-119. Accessible sur : <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2345>
12. Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (8e éd). ESF éditeur.
13. Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
14. Tulving, E. (2002). Episodic Memory: From Mind to Brain. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 1-25. Accessible sur : <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135114>

## INVESTIGATING MULTIMODAL SCIENTIFIC COMMUNICATION: AN ANALYSIS OF COMMUNICATIVE MODES IN BIOLOGY AND ENGINEERING RESEARCH ARTICLES\*

Manel BRAHMI<sup>1</sup>, Asma NESBA<sup>2</sup>

### **Abstract**

*The dissemination of knowledge in science and technology relies on efficient communication, with a noticeable shift towards multimodal communication. This research explores the subtle patterns of multimodal scientific communication to comprehend how several modes work together to enhance discourse quality. Twenty research articles, ten from the field of Engineering and ten from Biology, written over the previous three years by researchers of the University of El Oued, Algeria were collected from credible journals and then examined using a qualitative content analysis. The findings demonstrated that the authors used a multimodal approach in their research articles, presenting their research outcomes through a combination of textual explanations and visual components including graphs, tables, images, and diagrams. The study's findings highlighted the interdependent nature of text and images and their importance in communicating scientific discourse. Furthermore, the data displays differences in the modes selected by these researchers, which reflects the specificities and particular needs of each discipline in choosing the modes. The study suggests that researchers' active participation in workshops and training sessions can improve their proficiency in multimodal scientific communication. Moreover, it recommends additional research to broaden the area of enquiry and improve knowledge of multimodal communication in scientific discourse.*

**Key words:** *Biology, Engineering, Modes, Multimodal communication, Scientific discourse.*

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Doctoral student, Laboratory of Pragmatics and Discourse Analysis, University of El Oued, Algeria, e-mail address: brahmi-manel@univ-eloued.dz, corresponding author, ORCID ID: 0009-0003-9266-8189

<sup>2</sup>Associate Professor PhD, University of El Oued, Algeria, e-mail address: nesba-asma@univ-eloued.dz, ORCID ID: 0000-0001-6038-2539

## **1. Introduction**

To efficiently capitalize on the evolutions in science and technology research, it is essential that these fields' research results are comprehensibly presented and successfully communicated to both professionals in the field and the broader audience (Kress *et al.*, 2006). Consequently, the validity and accuracy of results are not the only factors that determine the effective communication of scientific and technological findings, researchers should also carefully consider how best to synthesize their findings using both text and visual aids.

In the quickly developing domains of science and technology, the modes of information transfer are experiencing evolution, necessitating an understanding of the dynamics at work (O'Halloran, 2011). The traditional text-based scientific communication paradigm is changing dramatically to become multimodal and include visual elements such as graphs, tables, images, and diagrams (Hyland, 2009). O'Halloran makes a notable assertion concerning the gradual change of communicating research findings. It is crucial to acknowledge that, as scientific fields diversify and grow more specialized, researchers' preferences for communication become increasingly apparent. This is especially true in fields like Biology and Engineering, underscoring the crucial role of multimodal communication. However, while some studies have examined modes of communication in scientific discourse, the interconnectedness of text and visual elements like images, graphs, tables, and diagrams and how they differ in several scientific disciplines, mainly Biology and Engineering, remains limited to date, particularly in the Algerian Higher Education context, despite their significant roles in knowledge dissemination.

This research aims at identifying the prevalent modes (text and visual elements) of scientific communication and highlighting the synergistic relations among these modes, specifically how they cooperate to communicate the scientific information. Additionally, the study intends to explore various practices across Biology and Engineering disciplines, aiming to comprehend how researchers in the University of El Oued, Algeria prioritize and utilize several modes in presenting their research findings within the results and discussion sections of their articles in these respective fields.

Addressing this gap is vital for understanding the developing dynamics of scientific communication, thereby providing useful insights to improve scholarly discourse. It also contributes to enhancing the researchers' communicative skills by making them aware of the fundamental role of multimodal communication for an effective knowledge dissemination.

## **2. Literature Review**

### **2.1. An Overview of Multimodality and Multimodal Discourse Analysis**

#### **2.1.1. Multimodality**

Within the realm of semiotics, multimodality is the process of communicating with others by using different meaningful modes. Jewitt (2009) defined multimodality as "approaches that understand communication and representation to

be more than about language, and which attend to the full range of communicational forms people use like images, gestures, graphs, poster, and so on, and the relationship between them” (p. 14). In the same regard, Granström *et al.* (2002) defined it as “the use of two or more of the five senses for the exchange of information” (p. 1). According to these definitions, multimodality refers to the various ways in which people communicate and share information, including verbal, visual, and graphic forms. More specifically, it is a theoretical framework intended to clarify and understand human communication across many contexts. This framework goes beyond the confines of a singular mode, like verbal language, and seeks to understand communication through various forms of expression.

### **2.1.2. Multimodal Discourse Analysis**

Multimodal Discourse Analysis (MDA) stems from Halliday’s social semiotic approach to language. It sees language as just one of many semiotic tools or modes that people employ to construct meaning and communicate along with posters, images, graphs, tables, sounds etc. MDA goes further by exploring the interplay and combinations of these various modes to generate meaning within social contexts. In essence, MDA studies the ways in which words are amalgamated with images, videos, graphs to create comprehensible meanings. In the same vein, O’Halloran (2011) claimed that “MDA is an emerging paradigm in discourse studies which extends the study of language in combination with other resources, such as images, scientific symbolism, gestures, music, and sound” (p. 1).

Within MDA, the examination of language, speech, and writing is integral. While acknowledging that language does not function in a vacuum, MDA seeks to understand how different modes interact with speech and writing in discourse (Kress, 2011). Rooted in Halliday’s theory, MDA adopts three metafunctions related to language: the ideational metafunction (concerned with the content of a text), the interpersonal metafunction (addressing the relationship between participants), and the textual metafunction (focusing on how the message is structured).

### **2.2. Multimodality in Academic Scientific and Technological Discourse**

Discourse, according to many linguists, encompasses all significant semiotic actions and goes beyond language forms of representation alone. The representation system has witnessed a radical change in the last few years, shifting from a mostly verbal to a visual focus in a variety of genres, such as research, education, the media, and ads. Visuals are often just as important as verbal components in academic and educational situations (Tang *et al.*, 2019). This leads researchers to use multimodal studies to provide a comprehensive view of these shifts. By using this method, researchers examine how several modes organize the world and draw attention to changes in authority, significance, and how people interact with their social and natural environment (Kress, 2011).

At its core, multimodal analyses concerned with defining the inherent capacities and constraints associated with various modes of communication. Examining the realm of writing, Kress (2011) argued that writing and imagery follow different logics. Writing operates within the dimension of time, while imagery is determined by spatial factors. In written communication, significance is frequently



associated with appearance order, highlighting the importance of being first in a statement. On the other hand, in visual communication, element location is crucial; anything placed in the center will convey a different meaning than something placed at the perimeter, and an element placed above may imply superiority over something below (Kress, 2011). Essentially, by taking advantage of their unique affordances, new technologies like digital portfolios, PowerPoint, and e-journals are spreading throughout academic and educational settings, speeding up and magnifying a variety of potentials for representation, engagement, notions' simplification and communication (Danielsson & Selander, 2021).

Academic writing has integrated several forms of communication, particularly in scientific fields. However, there has been a noticeable increase in the influence of visual design in textbooks and articles (Hyland, 2009). Unlike in the past, visuals now serve a more significant purpose than just providing an illustration or enhancing textual content. In modern academic writing, figures, tables, and pictures can make up as half of the text, especially in scientific research publications. Consequently, Hyland (2009) contended that it is pivotal to recognize that comprehending academic discourse entails more than just reading and analysing textual materials. Proficiency in both reading and deciphering visual elements has become a central skill of mastering scientific and technical discourse.

O'Halloran (2011) asserted a paradigm shift in the development of scientific written discourse by challenging the conventional perspective that has traditionally treated scientific language in isolation, neglecting its status as a semiotic resource shaped by the incorporation of symbolism and visual representation. The trajectory of scientific language, according to O'Halloran (2011), has been intricately related to its symbolic and visual roles, resulting in distinct patterns. In the regard, Lemke (2002) posted that science discourse is inherently multi-semiotic and multimodal, with each mode offering unique affordances for meaning making and collaborative efforts between modes helping to contextualize and widen meaning. As a result, it is argued that a scientific text is conceived of as an interconnected system of meaning relationships spanning various modalities within the textual context. This approach aims of bridging the gap between science experts and non-experts, making scientific knowledge accessible to a wider audience (Luzón, 2019).

### **2.3. Disciplinary Variances in Data Representation**

Within the scientific community, discourse often involves intricate elements such as complex shapes, degrees of temperatures etc. which are more aptly described, communicated, and taught through visual modes other than language only (Lemke, 2002; Wanselin *et al.*, 2022; Bursjö, 2022). While there is a consensus that scientific events involve a variety of visual semiotic modes, it is recognized that specific modes may hold greater value or possess more potential to convey the meaning associated with a particular task in certain communication events or disciplines (Kress *et al.*, 2006 ). Arguing in the same regard, Swales (2004) claimed, "disciplines vary in their use of visual support" (p. 26) depending on the specificities of the discipline itself that determine adopting certain modes rather than others to represent data.

With reference to the fields of this study, in Biology, research data is represented in a variety of ways that are adapted to the complex and dynamic properties of living organisms. According to academics, textual explanations play a crucial part in explaining complex procedures, experimental designs, and nuanced representations of research results.

Regarding the preferred visual representation of research findings in Biology, images of different types, including but not limited to pictures, 3D models, and microscopic images (Garrison *et al.*, 2021). The ability to visually explore biological entities and capture minute details is made possible by these kinds of visuals, which also improve the interpretability of the given data (McMillan, 2012). Additionally, to further enhance the clarity of the complex information in Biology, particular types of tables and diagrams are frequently used to demonstrate data. These modes help to clarify complex processes and visualize how biological entities are structured.

In the field of Engineering, the representation of research results is meticulously adapted to the exacting and technical requirements of the discipline. Additionally, this domain relies on in-depth written texts that capture mathematical formulations and procedures, offering a solid foundation for comprehending Engineering research. Furthermore, it has been demonstrated that using graphs and tables to display research data is a significant practice in this field to precisely depict data due to that Engineering is intrinsically defined by numerical values and quantitative data (Beer & McMurrey, 2019). Graphs in this discipline help in time-series analysis and model validation by providing a visual representation of trends, correlations, and dynamic large datasets among other functions (Irish, 2015). They enhance accessibility, make multidimensional representation easier, and play important roles in the rigorous analysis and efficient communication of engineering research data.

#### **2.4. Prior Research Investigations on the Topic**

Investigating scientific journal articles done by Lemke (2002) underscored the standard and essential procedure of interpreting verbal text in conjunction with other semiotic systems. Lemke, for instance, noted that many journal publications used tables and graphs to present data, making clear reference to these visual aids in the written text. Scientific papers with graphical modes not only gave background information, but also provided detailed instructions on interpreting graphs through extensive captions. In scientific publications, different modes such as the main text, graphs, and long captions were integrated together, highlighting the need for readers to interpret several semiotic modes in tandem with the written text to fully comprehend scientific concepts.

Subsequent research by Lemke explored the complex mechanisms of scientific meaning generation confirming that meaning in scientific situations usually comes from a combination of words, pictures, formulas in mathematics, and graphical representations. According to Lemke (2002), understanding scientific meaning frequently necessitates engaging two or more semiotic modalities at the same time as they are interacting. They highlighted that although every modality may express a slightly different facet of meaning, the amalgamation of these

meanings adds to the concept's overall comprehension. Therefore, it becomes vital to employ multiple semiotic modalities concurrently in order to properly convey the meanings associated with scientific concepts.

Numerous studies underscored the significance of integrating diverse modes for effective scientific communication. For instance, Oliveira *et al.* (2014) addressed the complex orchestration that goes into teaching science, focusing on the cooperative integration of different modes such as spoken and written language, visuals, and gestures. Patron *et al.* (2017) explored how educators choose and create pedagogic science books using visual representational reasoning. Their research highlighted the need for the subject of study to include three crucial elements for facilitating the process of constructing meaning; (1) the inclusion of disciplinary relevant aspects, (2) insights into critical qualities that may pose challenges to discerning disciplinary aspects, and (3) a semiotic approach, which aligns with the findings of Martin *et al.* (2021). To effectively communicate scientific concepts, it is imperative to integrate several modalities of communication, including language, pictures, gestures, and technology (Hutchison, 2018).

The importance of multimodal communication for improving learning and understanding in different educational contexts is further echoed in several investigations. Lee *et al.* (2019) stressed the critical function of multimodality in scientific communication and the significance of nonlinguistic modalities in communicating disciplinary meaning in science education. According to Grapin (2019), several communication modes provide various advantages and disadvantages, necessitating being cautious in the choices to be used when conveying scientific knowledge. Additionally, research has demonstrated that Multimodal interaction analysis is a potent technique for analyzing students' participation in science activities and it can provide rich insights into how students interact with different modes to comprehend and create meaning in science (Wilmes & Siry, 2021; Smith *et al.*, 2022). Also, it has been discovered that using multimodal texts which incorporate textual explanations, images, video, gestures, and audio is very useful for improving communication and comprehension of scientific knowledge (Cheng *et al.*, 2020; Nielsen *et al.*, 2020). These multimodal teaching strategies not only make learning easier but also give students the chance to interact with science material in a variety of ways, which promotes a deeper comprehension and appreciation of scientific ideas (Wanselin *et al.*, 2022).

Moreover, researchers have emphasized the value of multimodal discourse for engaging students with scientific concepts. The discourse in science education is multimodal, meaning that students' interactions with diverse semiotic resources are crucial to their process of making sense of the material (Xu *et al.*, 2021). This emphasizes how crucial it is to take into account a variety of representational styles in science communication in order to enhance students' understanding and interaction with scientific ideas (Bellés-Fortuño, 2018; Jiang & Lim, 2022). In the same regard, it has been determined that a crucial tactic for making scientific concepts understandable and interesting in presentations is the coordination of words, images, and gestures, especially in science popularization efforts (Williams

*et al.*, 2019). In addition to providing all students with worthwhile inquiry opportunities, multimodal teaching approaches also offer a variety of language experiences that help English Language Learners comprehend scientific topics as well as writing about them (Nash, 2018; Arslan, 2020; Varelas *et al.*, 2022; Xie *et al.*, 2021). These approaches, when combined with performing arts regardless the language used for knowledge communication, enable students from marginalized backgrounds to take an active role in the generation of knowledge and establish themselves as authorities on science and increasing their motivation in doing so (Akoto, 2021). This illustrates how multimodal communication can support science education that is more engaging and powerful.

The literature conveying findings about multimodal scientific communication, particularly across different scientific disciplines is scarce to the best of the researchers' knowledge. Consequently, further research is required, with a focus on the different communicative modes used to ensure multimodal communication and thereby effectively disseminate research outcomes.

### **3. Research Methodology**

#### **3.1. Research Questions**

This study is directed by the subsequent research questions:

1. How do researchers in the University of El Oued use text and visual elements in their research articles' Results and Discussion section within the fields of Biology and Engineering?
2. What is the relationship between textual and visual modes in Biology and Engineering research articles mainly in the Results and Discussion section?
3. How do differences across Biology and Engineering disciplines influence the use and inclination towards specific modes of scientific communication?

#### **3.2. The Research Approach**

The researchers adopted a qualitative approach to gain deep insights about the multimodal communication in research articles within biology and engineering domains. This approach commonly centers on the methodical portrayal and thorough examination of the attributes of a phenomenon or subject (Creswell & Creswell, 2017). It enables in-depth exploration of a specific case or carefully selected cases (Gilbert & Stoneman, 2015).

#### **3.3. Data Analysis**

The researchers utilized qualitative content analysis to examine the dataset, permitting an "empirical, methodological controlled analysis of texts within their context of communication" (Mayring, 2004, p. 2). The analysis was devoted to the identification of textual and visual elements as well as looking for disciplinary differences, trends, and relationships between modes within the selected research articles.

#### **3.4. The Corpus of the Study**

The study's corpus consists of a carefully twenty selected research articles, ten of them focusing on Biology and the remaining ten on Engineering. They were authored by researchers from the University of El Oued, Algeria in the last three years. The selection is exclusive to reputable journals classified as Class B, including

but not limited to Bihorean Biologist, Current Trends in Biotechnology and Pharmacy, Frontiers in Biomedical Technologies, Annals of the Romanian Society for Cell Biology, Biomass Conversion and Biorefinery, International Journal of Intelligent Engineering and Systems, and Journal of Materials and Engineering Structures. These journals specifically cover topics in both the biological and engineering domains. Restricting the focus to peer-reviewed research articles that have been published in the last three years guarantees that the analysis encompasses current developments in multimodal communication. In Biology, the corpus includes publications from sub-disciplines such as cellular and molecular biology, biology and plant ecology, and agronomy. In Engineering, the corpus entails articles including but not limited to mechanical engineering, electrical engineering, hydraulics and civil engineering, and process engineering and petrochemistry. This targeted corpus allows for a profound examination of prevailing modes, synergies between them, and disciplinary variances in the mentioned scientific disciplines.

## **4. Results**

### **4.1. Identification of Prevalent Modes**

The analysis of scientific research articles mainly the Results and Discussion section revealed a dynamic spectrum of communication modes that illustrate the nuanced ways in which knowledge is communicated in both Biology and Engineering research.

#### **4.1.1. In Biology Research Articles**

Researchers of Biology in the University of El Oued weave a rich web of textual and visual modes to illustrate the intricacies of this ever-evolving field. They used written descriptions as a foundational step to give readers comprehensive details that enable them to grasp the complexities of biological processes. Texts in the corpus used to define biological terminologies, describe the experimental protocols, and most importantly give meaning to results obtained from the conducted research.

They also used vivid images of various types in the Results and Discussion sections to clarify and support their obtained data and facilitate the comprehension of complex knowledge. The corpus displayed researchers' use of various types of images, including

Microscopic images which serve as a crucial element in overcoming the limits of verbal description. The detailed intricacies presented through these images provide a deep visualization, allowing researchers to communicate their findings in a way that surpass the limitations of text alone. It can be challenging for verbal texts to fully capture the complexities of cellular structure. They opted for microscopic images as a bridge by providing a concrete and visually compelling representation of the microscopic world.

A significant utilization of photographs that captured a broad spectrum of biological phenomena with tangible visual impact is included in Biology research articles authored by researchers of the University of El Oued. They used this visual medium to depict the features of certain organs, the behavioural patterns of organisms under investigation. Thus, photographs emerged as a potent tool for

illustrating the dynamic character of living organisms in a researched region and the biodiversity of the investigated area.

Researchers also rely on representing their data using molecular 3D models as adept at depicting intricate molecular structures that can be difficult to fully convey in conventional written language. These models allow the researchers to provide a visual language that goes beyond the constraints of two-dimensional representation, specifically in the field of molecular biology, where the details of biomolecules such as proteins, DNA, and RNA are essential to comprehend biological functions and cellular processes.

In addition to the use of different types of images, two major types of diagrams were found in the corpus are schematic diagrams and anatomical diagrams. They used schematic diagrams to visualize different crucial biological processes. Via this type of diagrams, they communicated complex data and biological information in an understandable and efficient way by simplifying the intricate pathways and molecular interactions. Additionally, they depended on anatomical diagrams to explain effectively structural features and spatial relationships, tissues, and systems under research.

Researchers, also, depended specifically and heavily on the use of comparative tables. It is found that they used this specific type of tables to display the effects of different treatments introduced to experimental groups and compare results with the control group of their studies, providing a holistic synthesis and explanations to the findings of their research.

#### **4.1.2. In Engineering Research Articles**

It is necessary to acknowledge that Engineering is a discipline characterized by complex technical terms and jargon, which may be unfamiliar to individuals outside the field. Therefore, researchers of the University of El Oued offered detailed textual explanations to demystify technical words and ensure that readers of all backgrounds can at least have an idea about the complexities of their research data, making engineering research more accessible to a wider range of audience. Moreover, it is observed in the corpus that textual explanations are also attached to different visual representations to ensure a good visualization of the theoretical background and practical implications of conducted research.

In their data representation, they employed graphs and tables as major visual modes:

Data revealed that El Oued Researchers of Engineering utilized three main types of graphs; line graphs, bar graphs, and grouped bar graphs to represent and discuss their obtained results. These visual aids are useful for communicating facts and patterns in a comprehensive way. They have come to favour line graphs as a common medium for displaying continuous data and trends. This type of graphs which featured by the connection of data points with lines, were commonly used to show how variables changed across a continuous range, the relationship between different factors, the effects of varying parameters, and displaying temporal trends in their research. Furthermore, another adopted kind of graphical representation is bar graphs, particularly for discrete or categorical data. They used bar graphs to

present data that could be divided into distinct groups and to compare quantities between various categories or conditions, simplifying visual comparisons. In addition to individual bar graphs, the researchers also employed grouped bar graphs. They depended on this visual medium to compare several variables across various categories simultaneously, facilitating comparisons between their research variables within and between groups.

Additionally, in examining the modes of data representation in the corpus, the Engineering research articles writers opted for data tables and structured parameter tables as visual modes to display raw or processed data, conveying statistical analyses, experimental results, and numerical data. Furthermore, they employed structured parameter tables to organize, compare, and highlight both experimental and numerical data. The use of such tables improved information accessibility and clarity, enabling researchers to successfully convey the convolutions of their research.

## 5. Discussion

The study's findings advance the current discussion of successful science communication by shedding light on the interaction between text and visual elements. Researchers of Biology and Engineering in the University of El Oued showed their reliance on multimodal communication to depict and communicate their findings. They concur with the claims put forth by McMillan (2012); Nair & Nair (2014) and Richter *et al.* (2021). These previous studies promoted the depiction of Biology research results using a combination of text, tables, diagrams, and images to guarantee multimodal communication and competent data visualization. Furthermore, researchers of Engineering in the University of El Oued displayed that this field benefits from a multimodal representation that includes text, specific types of tables and graphs, supporting the assertions made by O'Halloran (2011) and Irish (2015). This emphasizes the significant importance of multimodal communication to accurately disseminating scientific knowledge. Essentially, the study's results proved that scientific research knowledge representation in the modern era is a fusion with a focus on the collaborative assimilation of multiple modes rather than just relying on textual explanation (Oliviera *et al.*, 2014; Patron *et al.*, 2017).

Examining the interplay between the various modes (text, images, tables, diagrams, and graphs) that are employed, this research spotlighted the collective role that enhances the entire knowledge of research articles, particularly in the Results and Discussion section. In research articles from both disciplines, it is evident how textual and visual components complement and reinforce one another, highlighting their mutual contribution to meaning comprehension (Hyland, 2009). Textual descriptions provide the necessary prior knowledge, context, and in-depth descriptions, while visuals give an obvious portrayal of the topics addressed. This synergy ensures multimodal scientific communication and therefore a thorough transfer of research knowledge.

The study's data accentuated an important fact about how different disciplines involve the use of several visual modes to present and discuss results. The observed disciplinary distinctions underscored how two very distinct scientific disciplines,

Engineering and Biology, embrace different visual representation modes according to the nature of research and the specificities of the discipline (Swales, 2004). Researchers of Biology in the University of El Oued used images, certain types of diagrams, and comparative tables to illustrate the intricacies of this field, while researchers of Engineering depended on specific graphs and tables to convey their numerical data in a streamlined and thorough way.

In the light of the study's results, it is recommended that researchers should participate in training or workshops that supply them with the skills needed to effectively integrate texts and visual modes when communicating their scientific works, ultimately contributing to appropriate scientific knowledge exchange. Additionally, it would be of great benefit to collaborate with researchers in English-speaking environments as it might facilitate their access to valuable sources regarding scientific discourse quality.

## 6. Conclusion

Since scientific communication is an everlasting change, employing a comprehensive and well-rounded approach to multimodal communication would undoubtedly improve the research quality in the dynamic domains of Biology and Engineering. This study has provided significant insights into the diverse modes of communication that are employed by researchers of the University of El Oued in their research articles, particularly in the Results and Discussion section within the aforementioned disciplines. The intricate interplay between textual explanations and visual elements underscores the need to customize communication modes to the unique requirements and standards of each discipline according to its specificities.

This study has some limitations. First, it focused only on Biology and Engineering domains; hence, its findings cannot be generalized to other scientific disciplines that need to be also researched to gain a holistic picture about the topic. Moreover, although this study covers various sub-disciplines of Biology and Engineering, it does not include the entirety of these fields and variations among less represented disciplines may exist. Therefore, further studies can broaden the investigation to examine a variety of disciplines to improve the multimodal communication in scientific discourse, thereby improving knowledge exchange and readability in the academic landscape.

## REFERENCES

1. Akoto, M. (2021). Collaborative multimodal writing via Google Docs: Perceptions of French FL learners. *Languages*, 6(3), 140.
2. Arslan, S. (2020). Multimodal writing to promote global competence for EFL learners. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 589-608.
3. Beer, D.F., & McMurrey, D.A. (2019). *A Guide to Writing as an Engineer*. John Wiley & Sons.
4. Bellés-Fortuño, B. (2018). Multimodality in medicine: How university medical students approach informative leaflets. *System*, 77, 28-38.



5. Bursjö, I. (2022). Multimodality in the teaching of biology: Comparing some semiotic resources. *Nordic Studies in Science Education*, 18(2), 243-253.
6. Cheng, M.M. W., Danielsson, K., & Lin, A.M.Y. (2020). Resolving puzzling phenomena by the simple particle model: Examining thematic patterns of multimodal learning and teaching. *Learning: Research and Practice*, 6(1), 70-87. <https://doi.org/10.1080/23735082.2020.1750675>
7. Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
8. Danielsson, K., & Selander, S. (2021). *Multimodal texts in disciplinary education: A comprehensive framework*. Springer Nature. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/50020>
9. Garrison, L.A., Meuschke, M., Fairman, J.E., Smit, N.N., Preim, B., & Bruckner, S. (2021). An Exploration of Practice and Preferences for the Visual Communication of Biomedical Processes. *VCBM*, 1-12. <https://www.academia.edu/download/83183063/Garrison-2021-EPP.pdf>
10. Gilbert, N., & Stoneman, P. (2015). *Researching social life*. Sage.
11. Granström, B., House, D., & Karlsson, I. (2002). *Multimodality in language and speech systems*, 19. Springer Science & Business Media.
12. Grapin, S. (2019). Multimodality in the New Content Standards Era: Implications for English Learners. *TESOL Quarterly*, 53(1), 30-55. <https://doi.org/10.1002/tesq.443>
13. Hutchison, A. (2018). Using Virtual Reality to Explore Science and Literacy Concepts. *The Reading Teacher*, 72(3), 343-353. <https://doi.org/10.1002/trtr.1720>
14. Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. A&C Black.
15. Irish, R. (2015). *Writing in Engineering: A brief guide*. Oxford University Press.
16. Jewitt, C. (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*, 1. Routledge London. <http://techstyle.lmc.gatech.edu/wp-content/uploads/2012/08/Jones-2009.pdf>
17. Jiang, J., & Lim, F.V. (2022). Popularizing science—Analyzing the presenter’s multimodal orchestration in a ted talk. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 44, 179-206.
18. Kress, G. (2011). Discourse analysis and education: A multimodal social semiotic approach. In *An introduction to critical discourse analysis in education*, 205-226. Routledge.
19. Kress, G., Charalampos, T., Jewitt, C., & Ogborn, J. (2006). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. Bloomsbury Publishing.
20. Lee, O., Llosa, L., Grapin, S., Haas, A., & Goggins, M. (2019). Science and language integration with English learners: A conceptual framework guiding instructional materials development. *Science Education*, 103(2), 317-337. <https://doi.org/10.1002/sce.21498>

21. Lemke, J. (2002). Multimedia semiotics: Genres for science education. *Developing advanced literacy in first and second languages*, eds. M. Schleppegrell and MC Colombi, 21-44.
22. Luzón, M.J. (2019). *Bridging the gap between experts and publics: The role of multimodality in disseminating research in online videos*. <https://zaguan.unizar.es/record/86410>
23. Martin, J., Xu, L., & Seah, L.H. (2021). Discourse Analysis and Multimodal Meaning Making in a Science Classroom: Meta-Methodological Insights from Three Theoretical Perspectives. *Research in Science Education*, 51(1), 187-207. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09961-7>
24. Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. *A companion to qualitative research*, 1(2), 159-176.
25. McMillan, V. (2012). *Writing papers in the biological sciences*. Macmillan.
26. Nair, P.R., & Nair, V.D. (2014). *Scientific writing and communication in agriculture and natural resources*. Springer Science & Business Media.
27. Nash, B. (2018). Exploring multimodal writing in secondary English classrooms: A literature review. *English Teaching: Practice & Critique*, 17(4), 342-356.
28. Nielsen, W., Georgiou, H., Jones, P., & Turney, A. (2020). Digital Explanation as Assessment in University Science. *Research in Science Education*, 50(6), 2391-2418. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9785-9>
29. O'Halloran, K.L. (2011). Multimodal discourse analysis. *The Bloomsbury handbook of discourse analysis*, 249-282.
30. Oliveira, A. W., Rivera, S., Glass, R., Mastroianni, M., Wizner, F., & Amodeo, V. (2014). Multimodal Semiosis in Science Read-Alouds: Extending Beyond Text Delivery. *Research in Science Education*, 44(5), 651-673. <https://doi.org/10.1007/s11165-013-9396-4>
31. Patron, E., Wikman, S., Edfors, I., Johansson-Cederblad, B., & Linder, C. (2017). Teachers' reasoning: Classroom visual representational practices in the context of introductory chemical bonding. *Science Education*, 101(6), 887-906. <https://doi.org/10.1002/sce.21298>
32. Richter, J., Wehrle, A., & Scheiter, K. (2021). How the poor get richer: Signaling guides attention and fosters learning from text-graph combinations for students with low, but not high prior knowledge. *Applied Cognitive Psychology*, 35(3), 632-645. <https://doi.org/10.1002/acp.3786>
33. Smith, B.E., Amgott, N., & Malova, I. (2022). "It Made Me Think in a Different Way": Bilingual Students' Perspectives on Multimodal Composing in the English Language Arts Classroom. *TESOL Quarterly*, 56(2), 525-551. <https://doi.org/10.1002/tesq.3064>
34. Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.
35. Tang, K.-S., Won, M., & Treagust, D. (2019). Analytical framework for student-generated drawings. *International Journal of Science Education*, 41(16), 2296-2322. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1672906>

36. Varelas, M., Kotler, R.T., Natividad, H.D., Phillips, N.C., Tsachor, R.P., Woodard, R., Gutierrez, M., Melchor, M.A., & Rosario, M. (2022). “Science theatre makes you good at science”: Affordances of embodied performances in urban elementary science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 59(4), 493-528. <https://doi.org/10.1002/tea.21735>
37. Wanselin, H., Danielsson, K., & Wikman, S. (2022). Analysing Multimodal Texts in Science—A Social Semiotic Perspective. *Research in Science Education*, 52(3), 891-907. <https://doi.org/10.1007/s11165-021-10027-5>
38. Williams, M., Tang, K.-S., & Won, M. (2019). ELL’s science meaning making in multimodal inquiry: A case-study in a Hong Kong bilingual school. *Asia-Pacific Science Education*, 5(1), 1-35.
39. Wilmes, S.E.D., & Siry, C. (2021). Multimodal Interaction Analysis: A Powerful Tool for Examining Plurilingual Students’ Engagement in Science Practices: Proposed Contribution to RISE Special Issue: Analyzing Science Classroom Discourse. *Research in Science Education*, 51(1), 71-91. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09977-z>
40. Xie, Q., Liu, X., Zhang, N., Zhang, Q., Jiang, X., & Wen, L. (2021). Vlog-based multimodal composing: Enhancing EFL learners’ writing performance. *Applied Sciences*, 11(20), 9655.
41. Xu, L., van Driel, J., & Healy, R. (2021). A multi-layered framework for analyzing primary students’ multimodal reasoning in science. *Education Sciences*, 11(12), 758.

## SCHÉMAS DE REPRÉSENTATIONS DES IMAGINAIRES ET SIGNIFIANTS CULTURELS ET GESTION DES INDICES DE SOUFFRANCE PSYCHIQUE DE L'ENFANT HANDICAPÉ EN AFRIQUE\*

Joachen BANINDJEL<sup>1</sup>

### **Résumé**

*Cette recherche vise à montrer l'impact des schémas de représentations des imaginaires et signifiants culturels dans la souffrance psychique de l'enfant vivant avec un handicap. En effet, dans les sociétés traditionnelles africaines, l'enfant occupe une place et un statut privilégiés qui s'inspirent de ses origines liées aux représentations des imaginaires et signifiants culturels, lesquels sont en rapport avec ceux des parents et de la communauté. Malgré ce statut et cette place, l'enfant en situation de handicap se trouve dans une situation difficile, à cause de sa déficience, de son incapacité, de sa difficulté de participation à la vie sociale et d'une souffrance psychique qui sont le fait de son appartenance à deux univers diamétralement opposés. Si dans cette situation on ne conçoit ni ne nomme la souffrance psychique de l'enfant, l'imaginaire et le langage populaire n'en regorge pas moins de caractérisation du malaise et de la souffrance de l'enfant. La situation finale qui se dégage de cette recherche est que si la souffrance psychique peut être considérée comme une marque indélébile chez un sujet mentalement perturbé et physiquement inopérant, le thérapeute peut, à travers des pratiques rituelles bien organisées, jouer le rôle de médiateur entre le monde visible et le monde invisible afin de réactiver et redynamiser les instances psychiques du sujet malade et faciliter ainsi son intégration dans la société des vivants.*

**Mots-clés :** Schémas de représentation, Imaginaire, Signifiants Culturels, Enfant handicapé, Souffrance psychique.

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Associate Professor, PhD, University of Yaounde 1, Cameroon, e-mail address: joachen.banindjel@univ-yaounde1.cm, ORCID ID: 0009-0004-1291-1810

## SCHEMES OF REPRESENTATIONS OF IMAGINARIES AND CULTURAL SIGNIFIERS AND MANAGEMENT OF INDICES OF PSYCHOLOGICAL SUFFERING OF DISABLED CHILDREN IN AFRICA

### **Abstract**

*This research aims to show the impact of patterns of representations of imaginaries and cultural signifiers in the psychic suffering of children living with a disability. Indeed, in traditional African societies, the child occupies a privileged place and status which is inspired by its origins linked to the representations of imaginaries and cultural signifiers, which are related to those of the parents and the community. Despite this status and this place, the child with a disability finds himself in a difficult situation, because of his deficiency, his incapacity, his difficulty in participating in social life and psychological suffering which are the result of belonging to two diametrically opposed universes. If in this situation we do not conceive or name the psychic suffering of the child, the imagination and popular language are nonetheless full of characterizations of the malaise and the suffering of the child. The final situation that emerges from this research is that if psychic suffering can be considered as an indelible mark in a mentally disturbed and physically inoperative subject, the therapist can, through well-organized ritual practices, play the role of mediator between the visible world and the invisible world in order to reactivate and revitalize the psychic authorities of the sick subject and thus facilitate his integration into the society of the living.*

**Key words:** *Schema of representation, Imagination, Cultural signifiers, Disabled child, Psychic suffering.*

### **1. Introduction**

Dans la société traditionnelle africaine, il existe des convergences dans les systèmes de représentation de l'univers, dans les philosophies éducatives, dans les modes d'organisation de la société, dans les systèmes de représentation, d'interprétation et de prise en charge des maladies, des handicaps et bien d'autres domaines ou registres culturels.

L'univers est dit « pan structuré », avec un fonctionnement sur un modèle dualiste, marqué d'un côté par le monde visible (humain) et de l'autre par le monde invisible (sacré, des esprits ancestraux, des divinités et des génies). L'imaginaire individuel s'inspire des représentations collectives. Le mésocosmos qui est le monde des doubles se présente comme la réplique invisible du monde visible des hommes actuels (Sow, 1977 ; 1978).

Dans cette perspective, les ressorts psychologiques et affectifs s'expriment à travers des représentations issues de la conception d'un continuum entre imaginaire individuel et imaginaire collectif. C'est ce qui permet à l'individu d'effectuer une synthèse de ses aspirations et des impératifs sociaux et culturels. Selon Sow (1977, p. 33) « en Afrique noire, les opérations de la pensée se déploient plus volontiers en

fonction de catégories (rationnelles-irrationnelles, rêve-réalité, inactuel-actuel, imaginaire-réel, monde des symboles-monde des êtres, etc.) catégories qui dans la pédagogie traditionnelle, sont enseignées comme des catégories en constances continuité ». La culture devient ainsi un système qui fournit une cohérence à l'environnement social et à l'espace intérieur psychique.

Si dans la logique de l'imaginaire africain la maladie, le malheur, les dysfonctionnements et tout ce qui trouble l'ordre des choses et l'équilibre des rapports sont extérieurs à l'individu, la référence à l'univers mythique comme espace compensateur assure la neutralisation de l'angoisse, son évacuation et sa mise en forme. *Chaque culture dispose d'un système de représentation des maladies, du handicap ou de tout trouble auquel on peut donner une signification et une interprétation. Cette logique permet de se situer sur les causes, les manifestations, ainsi que les techniques d'accompagnement ou de prise en charge. Cette réalité regroupe l'ensemble des savoirs, des techniques, des idées, des attitudes hérités des lignées ancestrales.*

Les études faites par Zempléni (1968) avaient relevé quelques modalités traditionnelles de mise en forme d'agression : celle des êtres humains mal intentionnés, celle des esprits ancestraux et celle du sorcier –anthropophage. La thérapie traditionnelle et sa réussite repose, à ce sujet, sur une démarche d'interprétation symbolique, le symbolisme étant un second univers de réalités qui est celui des significations. L'agression dont nous parlons ici, est non seulement réelle, mais aussi symbolique et peut concerner toutes catégories de personnes, en l'occurrence les enfants handicapés et/ou en situation de handicap. Le handicap renvoie à la limitation de participation à la vie sociale ou aux activités à cause de l'altération des fonctions physiques, sensorielles, mentales ou psychologiques. L'état de handicap est le produit d'un processus à la fois individuel et social (Banindjel, 2021).

Les travaux de Zempléni (1968) ; Collomb (1976) ; Sow (1978) ; Tognidé et al. (2006) ; Dassa, (2009a ; 2009b) montrent qu'en Afrique, il existe plusieurs systèmes de représentations de troubles psychiques et physiques : le système horizontal marqué par les interactions entre les hommes et qui est marqué par un sort jeté ou une action d'un sorcier anthropophage, le système vertical fondé sur les conséquences de la transgression des tabous en rapport avec le monde transcendantal et celui qui concerne le sujet lui-même. Dans ce cadre, les enfants vivant avec un handicap sont exposés aux différentes conséquences.

Les études faites par Freud (1919 ; 1923) se sont intéressées, à travers sa théorie de l'inconscient et des pulsions, à l'universalité et à la spécificité culturelle de l'être humain. Il a été le premier théoricien de l'approche transculturelle et interculturelle du psychisme et de la société humaine. À la suite de Freud, les travaux de Devereux (1972) et Nathan (1985) nous montrent que le processus organisateur du psychisme humain s'étaie sur l'univers dans lequel le sujet est né et a grandi. C'est pourquoi chez le migrant, on parle de la rupture de l'enveloppe culturelle.

En soulignant l'importance du maternage traditionnel et des travaux de Winnicott sur le holding et le handling et de Anzieu (1985) sur le processus de

construction du Moi-peau et des enveloppes psychiques, il y a lieu de dire que c'est à partir des mains de la mère qui soutient, offre des soins et touche que se fait, par étayage, la construction du Moi-peau avec ses diverses fonctions de maintien, de pare excitation et d'inscription des traces sensorielles. Au-delà de cette construction, il est aussi important de souligner que c'est à partir des enveloppes culturelles que s'opère la structuration psychique du sujet par étayage. Le style de maternage proximal propose à la mère des patterns culturels d'élevage de son bébé. L'allaitement maternel, le portage dans les bras et au dos, les modes de bercement et d'apaisement, les pratiques de protection visent à garantir au bébé unité et solidité interne, santé psychique, réussite sociale, équilibre devant les épreuves. Cette situation se fait aussi autour d'un univers symbolique de construction du sujet et de sa protection. Tout ceci vise à « armer » l'enfant pour le préserver de la souffrance psychique.

Au regard de ce qui précède, quel que soit le contexte où on se trouve, lorsque l'enfant vient au monde, la mère, la famille, le groupe social, les ancêtres participent à sa protection et à la formation de la promotion de sa santé et contre toute agression visible et invisible. La souffrance psychique survient lorsque cette fonction n'est pas activée. Elle constitue à ce niveau une marque indélébile, difficile à guérir et revêt la notion de traumatisme dont les séquelles se manifestent dans les rapports de l'individu aux adultes et sa conduite. Le sujet qui subit une souffrance psychique est comparable à un animal blessé à mort. L'imaginaire populaire est sensible à ce type de blessure difficilement guérable et symbolisable.

Or, la conception ainsi présentée est différente en Afrique. Car si l'enfant occupe une place et un statut privilégiés qui sont liés aux représentations socioculturelles sur son origine et sur son identité, la conception traditionnelle montre que l'enfant qui arrive au monde est considéré comme un étranger, un don de Dieu, de la nature et des puissances invisibles. De fait, l'enfant est copule de liaison entre deux univers hétérogènes. En plus, lorsque cet enfant présente des dysfonctionnements particuliers, un handicap ou un trouble psychique, on pense qu'il vient au monde des vivants pour repartir au monde des morts et des ancêtres. D'où le double regard qu'on pose sur lui. Cette conception ne nous étonne pas dans la mesure où nous évoluons dans un environnement morcelé en différents univers, considéré par Sow (1977 ; 1978) comme étant « pan structuré ». Par exemple au Cameroun, en milieu basa'a, on parle de « mbuu mbè » (les mauvais esprits), le njonmbi (enfant né du mal) dans les bamboutos ; en milieu baoulé en Côte d'Ivoire, on parle d'oumyen (la réincarnation d'un esprit ancestral) ou d'aofoney (étranger) ; en milieu yorouba au Nigeria, on parle d'abiku (l'enfant qui naît pour mourir maintes fois) ou d'ogbanje chez les ibo ; en milieu mosi au Burkina Faso on parle de kikirga. On retrouve des représentations semblables chez les wolof, serere et lebou au Sénégal, chez les Akan au Ghana, chez les aoussa et les Fanti au Niger.

Contrairement aux approches de Freud, Winnicott, Anzieu, Devereux et Nathan, nous constatons que la représentation fantasmatique du statut et l'origine de l'enfant qui est greffée dans l'imaginaire collectif participe de la codification des interactions complexes parents-enfants. Parallèlement à cette situation, l'enfant est l'objet de maltraitance, de violence, de douleur, de souffrance dont les vertus sont

prônées par le groupe et la famille, avec ce que cela représente comme impact sur le plan psychique, une véritable souffrance intérieure et psychique. La souffrance de l'enfant est doublement interprétée : certaines ont des fonctions maturantes, d'intégration, de développement harmonieux, d'équilibre et d'épanouissement ; alors que d'autres ont une connotation négative, humiliante, dégradante, mais sans être nommée. C'est pourquoi les soins et rites constituent des systèmes de protection contre ces traumatismes. Par contre, les rites et traumatismes sur le corps peuvent avoir un autre sens : renforcer le sujet. C'est pourquoi on dit ici qu'il n'y a pas d'épreuve sans souffrance. Soustraire l'enfant de ce type d'épreuve c'est l'exposer aux pires dangers.

Face à cette situation, il importe non seulement d'identifier les indices de souffrance psychique, leur fonction, leur nature ainsi que les modalités de prise en charge, mais de mener aussi une réflexion profonde sur la double symbolisation de cette souffrance psychique chez un enfant dont on dit qu'il appartient à deux univers, afin de mieux structurer la qualité des étayages (familiaux, groupaux/communautaires) qui vont faciliter son insertion dans un univers favorable à son épanouissement et dont les items et signifiants culturels pourront encadrer sa qualité de vie. Nous allons mener cette réflexion autour des personnes vivant avec un handicap, avec un accent particulier sur le handicap mental et le handicap physique.

## **2. Méthodologie**

Cette étude a été menée pendant une période de neuf mois au Cameroun. Nous avons aussi travaillé avec nos relais qui se trouve en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale. Pendant les rencontres, on a voulu tenir compte de toutes les influences pouvant jouer un rôle particulier dans la conception du handicap et des troubles de comportement. L'étude a été réalisée sur la base d'une approche qualitative faisant appel aux observations directes, observations participantes (en situation de groupe). La technique de recueil de données était centrée sur des entretiens libres auprès des personnes adultes en milieu urbain et rural et auprès des enfants vivant avec un handicap. Les démarches de prise de contact ont été facilitées par les chefs traditionnels et les patriarches. Nous avons présenté notre projet aux différents sujets, puis leur avons remis en main propre un courrier dans lequel l'objet général de l'étude était mentionné et accompagné d'un consentement éclairé qu'ils ont signé pour signifier leur accord. Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse de contenu de type logico-sémantique.

## **3. Résultats**

### **3.1. De la représentation du handicap**

Dans le sud du Cameroun et plus précisément chez les Batangas, le handicap est perçu comme un sort jeté à une personne, pour le punir d'un acte malveillant. Il pourrait encore être considéré, chez l'enfant comme le résultat de la méchanceté de ses parents, ou la malédiction héritée de ses ancêtres. Ainsi les termes utilisés pour désigner les handicaps sont péjoratifs et dévalorisants. Chaque handicap a une appellation qui indique la déficience proprement dite. C'est ainsi qu'en Bapuku, le



malvoyant est appelé « powè » (celui qui ne voit pas) ; le boiteux ou l'estropié est appelé « ehenga » (celui qui claudique, ou qui a des membres en moins). Pour désigner l'infirmité motrice cérébrale (IMC) le terme utilisé est « ébossè » (celui qui ne marche pas) ; le sourd est appelé « pohé » (celui n'entend pas) ; le muet est appelé « dibuwé » (qui signifie celui qui ne parle pas).

Les personnes vivant avec autisme sont désignées par le terme « elemba ». D'autres expressions sont parfois utilisées pour les décrire telles que : ébossi (fou), ou molo mwa temi (littéralement sa tête ne tient pas), a itani ibiya (il est sans intelligence) ; pour exprimer son hyperactivité, son instabilité ou son retard mental. Certains de ces enfants sont considérés comme appartenant à deux mondes, à cause parfois de leur handicap, de leur comportement atypique ou de leurs paroles étranges. Dans les coutumes ancestrales, ce type d'enfants subit des rites traditionnels, pour être délivré du mauvais sort qui les retient captifs et les empêche de s'épanouir. Par contre, ceux qui font montre des aptitudes exceptionnelles, donnant parfois l'impression de « voir les choses qui ne sont pas accessibles à tous », deviennent « amorphes », lorsqu'ils subissent ces rites, car il est dit qu'on leur « perce les yeux », pour ne plus avoir accès à l'autre « monde ».

### **3.2. Indices de souffrance psychique chez l'enfant africain**

Les participants à cette étude estiment qu'un enfant qui souffre psychiquement n'est pas un enfant simple. Un enfant simple ne peut pas avoir faim, soif ou froid et exprimer une souffrance intérieure, comme un adulte. Dans ce cas, on parlerait d'un « enfant doublé d'autre chose : il peut donc être soit très intelligent, soit qu'on lui a retourné l'esprit, la tête, soit on peut dire que quelque chose lui paralyse l'esprit, la tête, l'intelligence, et si on y prend garde, cet enfant s'en ira, se retournera d'où il vient. « Il s'agit en fait d'un enfant dont les parents doivent se réveiller, se mobiliser ; c'est un enfant des esprits qui a été échangé ; bref on pense que « ce n'est pas une personne normale » (cite un participant de la région de l'Ouest du Cameroun).

Dans ce contexte, il faut s'interroger sur la place de la douleur, de la souffrance en générale. En fait, la douleur est une souffrance universelle dont les modalités sont fixées par le milieu social et culturel. Chaque socioculture structure et modèle le vécu douloureux de ses membres. Le support principal de la douleur est le corps de l'individu. Le vécu de la douleur est une expérience personnelle. Les déterminants socioculturels agissent sur le vécu à travers l'éducation, la réaction humaine sur la tolérance à la douleur, la capacité d'endurance, la surélévation du seuil de perception de la douleur et de la souffrance. Tout ceci a pour fonction de se préserver de l'effet traumatique de la souffrance/douleur.

Dans le sud du Gabon, une souffrance psychique est une sensation pénible qui en milieu traditionnel est diluée dans des schémas de représentations et dont on localise les effets au niveau du corps, des comportements, des postures, des indices, des modes de communication et de relation avec l'entourage. C'est dans ce sens qu'on va parler d'enfant retenu, immobilisé, prisonnier, qui, dans le cas du handicap mental, ne veut pas parler, qui pleure beaucoup, qui est en silence et sans raison apparente, parfois qui ne pleure jamais, que rien n'émeut, qui ne se mêle pas aux autres enfants de sa catégorie d'âge et qui aime être seul. La solitude implique un

état de malaise : on voit un enfant qui se repli sur lui-même, qui s'isole volontairement, qui ne s'amuse jamais avec les autres, qui a perdu tout esprit de discernement, qui ne respecte plus les clivages entre les catégories d'âge et les codes de conduite et dont le comportement déborde les codifications habituelles des interactions dans ses rapports avec l'entourage.

L'expressivité des émotions, les sensibilités et les affects sont contenus et évacués par le corps dont le langage est un mode d'expression privilégiée. Le corps est instrumentalisé par le groupe dans la mesure où il est objet de rites et support de mythes. Il est habité par la parole des anciens : parole de courage, d'endurance, de féminité et de virilité. Les indices de souffrance psychique sont fonction des représentations le concernant. En fait, la souffrance psychique de l'enfant est beaucoup plus confinée dans les arcanes de l'imaginaire et les subtilités langagières bien codées. À ce niveau, si la souffrance physique est perçue comme valorisante, la souffrance psychique est représentée dans une variété de formules toutes signifiantes, s'adressant à un univers sacré. La souffrance psychique de l'enfant est traduite de schéma de représentations qui, selon un participant dans la région du nord Cameroun, sont de véritables signifiants culturels : c'est un « enfant envoyé » ; un « enfant messager » ; un « enfant d'ailleurs », « délégué », « un étranger qu'on doit fixer » ; « un enfant qui a perdu la raison » ; un « enfant trop renfermé », « agressif », qui « ne fait rien », « impassible », « inébranlable », d'une « trop grande émotivité », qui « ne mange pas, ne dort pas, toujours les yeux ouverts, fixes avec un visage hagard, un enfant qui a peur, effrayé, errant, trop calme, qui danse et ne trémousse jamais, toujours en retrait ».

Ces risques de reconnaissance de la souffrance psychique chez l'enfant sont à distinguer des symptômes de la maladie. Il s'agit des indices qui fournissent au système de représentation et de mise en forme de la maladie les ingrédients pour fonctionner lorsque la maladie survient. Ils peuvent correspondre à des symptômes et s'inscrire dans des tableaux psychopathologiques divers. La formulation de ces indices de souffrance psychique est le constat d'un dysfonctionnement et une invite aux parents à fournir des solutions. D'où la nécessité de dépoussiérer, de consolider, de réaménager et raffermir les passerelles relationnelles avec l'univers sacré des esprits, des ancêtres. En réalité, si l'évocation des représentations culturelles permet de donner une forme à l'émergence du pathologique, la formulation des indices (en référence aux imaginaires et représentations culturelles) a pour fonction de constituer une prévention, une parade à la maladie.

Les indices de souffrances psychiques sont donc des signaux d'alerte que l'entourage familial identifie comme dysfonctionnement ou rupture. On peut les localiser sur l'espace corporel, dans les postures, dans les comportements, les relations, les modes de communication et types d'échanges que l'enfant a ou non avec son entourage. On peut donc dire ici, que les indices de souffrance psychique sont des schémas de représentation qui font référence aux systèmes de représentation de la maladie mentale ou du handicap en général. Ces signes n'ont de sens que parce qu'ils sont des signifiants qui renvoient à des signifiés culturels évoquant le sacré. Ce sont les niches où se logent les enfants présentant un dysfonctionnement, une

anormalité, un trouble mineur, une souffrance intérieure. Ces signes constituent des éléments qui permettent d'alerter le mal être afin d'atténuer les effets en les transcrivant sur le registre culturel et préserver ainsi l'enfant de l'effet traumatique de la douleur.

Il s'agit d'exproprier l'enfant de sa douleur en la diluant dans des registres culturels de la souffrance. La formulation des indices est un moyen de décrypter des signifiants émis par l'univers des entités invisibles. On a comme l'impression qu'il existe une psychologie populaire fine qui discerne les conflits latents, observe les comportements, devine les mouvements de l'âme, interprète les réactions et cherche à coordonner les données en cherchant à élaborer un savoir empirique élaboré.

Selon un participant mosi au Burkina Faso, la formulation des souffrances psychiques permet de perfuser à l'enfant une parcelle de culture et se présente comme des moyens de prévention du handicap et de la maladie. En tant qu'élément de caractérisation du malaise et de la souffrance, l'énoncé des indices de souffrance psychique est une réponse culturelle curative, thérapeutique et préventive de la pathologie. Ce sont des occasions de rappel, d'actualisation et de dynamisation des valeurs, croyances, représentations et rites pour le raffermissement de la hiérarchie et de la dialectique des forces visibles et invisibles. Les procédés de soins et de coutume sont bâtis sur des représentations. Les systèmes de représentation déplacent l'angoisse sur les signifiants manipulables par toute la collectivité.

#### **4. Discussion**

L'objectif de cette recherche était de montrer l'impact des schémas de représentations des imaginaires et signifiants culturels dans la souffrance psychique de l'enfant vivant avec un handicap. Nous avons adopté la perspective ethnopsychopathologique.

##### **4.1. Le handicap physique**

En Afrique, tout ce qui sort de la « norme » et qui exprime la différence, la maladie, le handicap ou qui n'a aucune explication rationnelle s'interprète (Tshibwabwa Mua Bay, 2008). Le constat qui est fait ici est que les cultures africaines sont des cultures « sémantiques » au sens strict du terme : tout est signe, tout est signifiant et tout est signifié. Autrement dit, tout ce qui est, a un sens caché, une signification. Cette réalité est liée à un état de fait qui renvoie à leur nature animiste qui montre que tout être vivant ou tout objet a une âme et donc une raison d'être. Il en résulte que toute mort non naturelle, toute maladie, tout malheur, tout handicap présentent un sens et une signification cachée. Il peut s'agir d'un mauvais œil d'une personne malveillante, d'un mauvais sort jeté par un négateur de l'être, d'une punition pour mauvaise conduite ou tout simplement de la malchance.

Si l'interprétation est une caractéristique commune et constante des sociétés africaines, elle n'est pas le même pour tous et partout. Cette situation est valable, quel que soit le registre du handicap. En Afrique, il est admis que les enfants à venir représentent un retour à la vie de principes d'ancêtres ou d'autres humains, génies, esprits (Erny, 1990 ; Ezembé, 2000). Ceci nous permet de dire qu'ils sont considérés comme des étrangers que les parents doivent accueillir, apprendre à connaître,

humaniser et adopter. Ceci montre que ces enfants n'appartiennent pas au couple géniteur ; ce sont des individus singuliers qui ont davantage d'attaches avec le monde invisible que le monde des humains (Moro, 2010). Une telle approche permet d'envisager que la venue d'un enfant différent ou malformé est due à la réincarnation d'un mauvais esprit ou à d'autres causes supranaturelles. D'où l'idée selon laquelle il faut les abandonner. Ezembé (2000) évoque, à titre d'exemple, la mort des nouveau-nés affligés de pathologies organiques importantes dans les sociétés traditionnelles du Sud Cameroun, parmi lesquels les enfants autistes (Lolo, 1991). Dans le même sens, Agossou et al. (1995) rapportent les infanticides des enfants polymalformés, et dont le rituel consiste à les renvoyer au fleuve ou à la rivière. Les mêmes considérations s'observaient chez les Bafias du Cameroun où les enfants polyhandicapés étaient considérés comme porte-malheurs une menace pour la famille et la communauté. Considérés comme des serpents pythons, ils sont tout simplement déposés au bord d'une rivière ou d'un cours d'eau afin de faciliter leur retour dans le monde des ancêtres en disparaissant dans l'eau.

La situation de ces enfants peut évoluer, mais pas dans le bon sens. Parfois, on peut dissimuler certains enfants handicapés soit dans les chambres ou dans des arrière-cours des maisons, parce qu'on pense qu'ils représentent la honte et un déshonneur pour la famille (Ezembé, 2003). Ces enfants sont condamnés à vivre cachés, sans possibilité de sortir ou d'avoir le moindre contact avec la société. Ici, la pathologie ou la condition de l'enfant se transforme en véritable handicap social qui rend difficile l'accès à la scolarisation. En effet, il est honteux et inadmissible pour certains parents d'avoir un enfant « différent », et la culpabilité ressentie est amplifiée par la famille et le voisinage qui attribuent tout défaut à la conséquence d'une faute parentale : inceste, consanguinité, rapport sexuel en brousse, viol d'un interdit. Les parents d'enfants handicapés supportent mal le regard d'autrui (Banindjel, 2021). Malgré cette situation, on peut noter une prise en charge des enfants vivant avec un handicap dans des institutions qui y sont relatives.

Dans certaines ethnies guinéennes et ivoiriennes (Malinkés, Akans, Krous), la venue d'un enfant malformé peut être interprétée comme une malédiction divine qui s'abat sur la famille ou l'œuvre d'un sorcier de voisinage. Dans les communautés Malinkés, les mères d'enfants porteurs de malformations sont accusées de sorcellerie et même de relations intimes avec le démon. Selon Oyewole, Adeyole et Adeyokunnu (1985), la naissance d'un enfant atteint de Spina Bifida au Nigéria est un motif irrévocable de répudiation de l'épouse par sa belle-famille. Seuls les couples vivant loin de la grande famille et loin des zones rurales peuvent parfois échapper à ces règles ancestrales.

Les populations sont convaincues que les enfants nés avec des handicaps physiques sont des démons, une malédiction dont il faut se débarrasser. De nombreux enfants perdent leur vie à cause des pressions communautaires. Les mères qui n'ont pas le courage de se débarrasser de leur enfant cessent de l'allaiter et le laissent mourir de faim. En général, si les enfants handicapés mineurs sont de plus en plus tolérés et acceptés, il n'en demeure pas moins qu'ils sont parfois l'objet de railleries et de sarcasmes divers par l'entourage familial ou social. Selon Koffi et al.

(2001), les enfants frappés de strabisme ou de loucherie connaissent des sorts différents en Côte d'Ivoire. Cette déviation se vit diversement suivant les sociétés. Manteau et Topouzkhanian (2006) dans *leur regard croisé sur les expériences translinguistiques et transculturelles* ont constaté qu'au Togo, les éducateurs africains avec lesquels elles ont travaillé comprenaient que les enfants sourds, au-delà de leurs problèmes de langage pouvaient être intelligents et nécessitaient, de ce fait, des activités pédagogiques adaptées, propres à développer cette intelligence.

#### **4.2. L'enfant handicapé mental**

L'approche traditionnelle donne une explication de type magico-religieux du handicap : punition divine, attaque par les mauvais esprits, sorcellerie, transgression par les parents d'un interdit, malveillance ou jalousie. Pour Mbassa Menik (2015), l'imaginaire populaire au Mali considère le déficient mental comme un être animé par un mauvais esprit, qui représente le signe d'une malédiction ou d'une dégradation des relations sociales et familiales dues à une transgression des lois ancestrales. Le même constat est fait chez les Wolofs et les Lebous au Sénégal où on pense qu'une conduite pathologique résulte de l'agression qui vient du monde extérieur, soit d'un ennemi humain, soit d'un esprit courroucé. Ici, ce sont les « rab » qui occasionnent cette situation. C'est pourquoi selon Boyer (2002), l'enfant peut être l'objet de projections parentales aliénantes. Devant les difficultés relationnelles avec un enfant « nit-ku-bon » (essence mauvaise de la personne), les parents développent des projections aliénantes. Cela suppose que cet enfant est d'une autre nature que les autres (enfant né vieux ou enfant ancêtre), c'est donc un enfant intermédiaire entre deux mondes, qui refuse d'appartenir à ses parents. Il s'agit d'un enfant non verbal, déficient visuel, d'une beauté singulière, d'une sagesse excessive, évoquant un autisme infantile précoce. Ce type d'enfant viendrait au sein d'une famille en conflit avec les ancêtres.

Lolo (1991) rappelle qu'on a observé au Cameroun, le même phénomène avec les enfants autistes, souvent considérés comme des « enfants nés pour mourir ». Selon elle, ces enfants ne veulent pas rester dans le monde des vivants et perturbent la dynamique familiale en naissant et mourant plusieurs fois. En fait, ils sont perçus par leurs parents comme habités par un esprit malin, donc menaçant. C'est ainsi que pour mettre fin à leurs incessants voyages entre le monde des ancêtres et celui des humains vivants, les parents sont soumis à un psychodrame traditionnel au cours duquel plusieurs animaux traditionnels sont sacrifiés (Mbassa Menik, 2015). Le tradithérapeute marque le corps de l'enfant par une scarification, afin qu'il soit reconnu et identifié immédiatement s'il renaissait. Le rituel consiste à prononcer des incantations en invitant les ancêtres à le garder définitivement. À l'endroit de l'enfant, il est demandé de ne plus venir au monde s'il ne veut pas rester parmi les hommes. Après un tel traitement hautement symbolique, la femme peut désormais recommencer à « accoucher normalement ».

Au Bénin, surtout chez les Fons, les populations croient en l'existence d'un monde invisible, la personnalité étant constituée de plusieurs éléments, le fou est désigné comme celui dont l'ombre ou le double est parti. En outre, selon Ezembé (2003), les Béti ne considèrent pas le fou comme un déficient quelconque, car dans

la conception traditionnelle, l'intelligence vise l'adaptation aux normes sociales qu'une compétence à la résolution des problèmes personnels. Parlant des perceptions collectives des personnes en situation de handicaps mentaux, Dassa *et al.* (2009a) pensent qu'au Togo, la sorcellerie est la cause principale. En effet, l'attaque sorcière directe peut entraîner la mort de la victime. L'objet maléfique de la vengeance ou de la jalousie dirigée contre les parents serait déplacé sur leur enfant pour faire plus mal. La personne handicapée mentale devient ainsi la victime innocente qui paie pour les « fautes » supposées commises par ses parents.

#### **4.3. Sur le plan thérapeutique**

Plusieurs facteurs sont mis en exergue ici : le niveau socio-économique des parents, les caractéristiques du handicap, l'auto ou l'hétéro agressivité, l'apathie, l'adynamie, l'aboulie, le sexe du malade et son statut socio-économique. Dans ce cas et selon Ezembé (2003), les jeunes filles handicapées légères sont mieux tolérées que les garçons à cause de la croyance selon laquelle, avoir les rapports sexuels avec une personne handicapée est prometteur d'une réussite sociale ou protecteur contre toute forme d'envoutement. Certains enfants déficients mentaux sont perçus comme une manifestation de la volonté divine, une sainteté héréditaire. Ils sont à ce sujet considérés comme « enfants rois », « porteurs de chance », « porteurs de pouvoirs surnaturels » et bénéficient de la bienveillance des parents qui est plutôt une exception, car on les considère comme des personnes, mais possédant une dimension supérieure. Ce sont des personnes malades qui sont acceptées comme telles, « comme Dieu l'a voulu ». Malgré cette situation, les recherches montrent que les parents d'enfants handicapés ou déficients mentaux sont stigmatisés, regardés avec compassion ou répulsion, victime d'ironie (Mbassa Menik et Ngoh, 2000 ; Ezembé, 2000 et 2003 ; Badji, 2004 ; Dassa *et al.*, 2009). C'est d'ailleurs cette situation qui démobilise les parents qui finalement vont changer de comportement vis-à-vis de leurs enfants, pour éviter toute suspicion. Cette attitude est plus courante en milieu urbain qu'en milieu rural et plus dans les familles aisées que chez celles qui sont pauvres. En milieu rural, certains enfants sont abandonnés et déposés au bord des cours d'eau ou de la forêt (Badji, 2004).

La guérison a pour but de faciliter la cohérence culturelle interne, étant donné que les soins se déroulent dans un espace symbolique appelé espace thérapeutique. Il s'agit, selon De Rosny (1992) d'un « environnement délimité pour que se déplace symboliquement l'univers relationnel et affectif du patient. En Afrique, ce cadre a toujours été un espace traditionnel dans un contexte culturel agraire, en général délimité par une clôture ou des branches qui ont la propriété de protéger. Cet espace traditionnel a éclaté sous l'influence de l'urbanisation qui perturbe la symbolique traditionnelle ». Le passage chez le tradithérapeute permet de s'assurer la protection des ancêtres, de se réconcilier avec soi-même, avec la communauté et ses proches.

La faute pardonnée rend à la société sa capacité de survie : « la socialisation délivre l'individu et la société, l'un de sa solitude, l'autre de sa recherche d'un coupable, tous les deux de leurs peurs » (Makang Ma Mbog, 1972).

Cette étude montre l'intérêt de prendre en compte les schémas de représentations des imaginaires et signifiants culturels dans la gestion des indices de

souffrance psychique de l'enfant handicapé en Afrique. Elle révèle l'importance de la valeur de chaque individu et de chaque être humain à accéder au désir et à l'épanouissement social, quel que soit le genre ou le handicap. Nous proposons, en cas de nécessité absolue, (1) d'accompagner les familles et les communautés à travers la mise sur pied d'un cadre d'assistance à l'éducation et à la maîtrise des imaginaires et des signifiants culturels (2) de combattre les préjugés visant à stigmatiser et à humilier les familles, les communautés et les personnes handicapées et/ou en situation de handicap, (3) de promouvoir des rencontres entre chercheurs et spécialistes de la culture en vue de faciliter l'interprétation des imaginaires et signifiants culturels, (4) d'intégrer un accompagnement clinique dans les communautés, afin de contribuer à l'éducation des masses et à la production d'un cadre d'analyse des imaginaires et signifiants culturels pour une bonne compréhension et une maîtrise de l'univers pan structuré en Afrique et (5) de permettre à la personne handicapée de bénéficier de la complicité de l'entourage, afin de lui donner plus de confiance en elle. Les stratégies ainsi énumérées pourraient contribuer à faciliter la gestion de la souffrance psychique chez l'enfant handicapé en Afrique.

Nous nous sommes également rendu compte de la nécessité d'organiser des cadres d'accompagnement clinique des personnes handicapées et/ou en situation de handicap. Cet accompagnement peut permettre de déconstruire les préjugés liés au handicap pour ne plus générer les souffrances psychiques. Cela peut permettre de renforcer les dispositions psychologiques et psychoaffectives qui déconstruisent les souffrances des personnes handicapées et renforcent la confiance en soi, l'estime de soi, le développement personnel et invitent à la structuration des compétences et des capacités, afin d'être capable d'aller vers l'autre lorsqu'il est situation de handicap ou en handicap de situation. En effet, ces possibilités peuvent être exploitées par les spécialistes en psychopathologie africaine et en éducation spécialisée auprès des handicapés mentaux dans le but de les aider à avoir aussi un bon épanouissement.

Les réalités développées et découvertes dans ce travail pourraient permettre de requestionner et de revoir les conceptions de Freud, de Winnicott, de Anzieu et de Devereux et ce en fonction des imaginaires et signifiants culturels qui rendent compte de la conception de l'univers et la souffrance psychique du sujet handicapé en Afrique.

## **5. Conclusion**

Nous avons interrogé l'imaginaire populaire à travers les cas cliniques pour mieux appréhender la nécessité d'un travail d'information, de prévention, de prise en charge des multiples formes de souffrance psychique qui, si elle est négligée, risquent de s'aggraver compte tenu des motivations socioéconomiques dans nos sociétés. La politique de santé publique doit tenir compte du fait psychologique et psychopathologique qui nous interpelle au cœur de la vie. Il est donc nécessaire de valoriser les savoirs locaux.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Agossou, Th., Kpadonou-Fiossi, E., Siranyan, S.A., Ahyi, R.G. (1995). *Familles et maltraitance au Bénin. Communication au Séminaire international ISPCAN/AFIREM sur les mauvais traitements de mineurs : réalités, caractéristiques, enjeux, réponses*. Dakar, Sénégal.
2. Anzieu, D. (1985). *Le Moi-peau*. Paris : Dunod.
3. Badji, M.L. (2004, 12, avril). Trisomie ou mongolisme : comment vivre avec une anomalie génétique. *Le soleil*. Dakar, Sénégal.
4. Banindjel, J. (2021). *Corps et Handicap. Théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
5. Boyer, F. (2002). Réflexion sur une éventuelle vulnérabilité des enfants migrants « premiers nés » en France. *Synapse*, 188, 17-19.
6. Collomb, H. (1976, décembre). *Sorcellerie anthropophagie et la relation duelle*. Communication présentée à International Congress of psychoanalysis on «madness», Milan, Italie.
7. Dassa, S.K., Mbassa Menick D., Tabo A., Ahyi R.G., Ferrari P. (2009a). Les perceptions collectives des enfants et adolescents handicapés mentaux en Afrique de l'Ouest. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 57(4), 325-331.
8. Dassa, S.K., Mbassa Menick D., Tabo A., Amenyédzi A., Kodjo Anipah., Gnansa Djassoa, Koti B., Küchenhoff, B. (2009b). Profil social des personnes avec retard mental âgées de 4 à 18 ans dans trois districts sanitaires du Togo. *Schweizer Archiv Für Neurologie und Psychiatrie*, 160(7), 288-294.
9. De Rosny, E. (1992). Les nouveaux guérisseurs africains : réaménagement de l'espace thérapeutique. In Delachaux & Nestlé (Eds), *Textes de base en psychologie*, 248-267.
10. Devereux, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris : Flammarion.
11. Erny, P. (1990). *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*. Paris : L'Harmattan.
12. Ezembé, F. (2000). Don et abandon d'enfants en Afrique, In M. Szjezer (Ed), *Le bébé face à l'abandon, le bébé face à l'adoption*. Paris : Albin Michel.
13. Ezembé, F. (2003). *L'enfant africain et ses univers*. Paris : Karthala.
14. Freud, S. (1913). *Totem et Tabou*. Interprétation par la psychanalyse de la vie sociale des peuples primitifs. Paris : Payot (1973).
15. Freud, S. (1929). *Malaise dans la civilisation*. Paris : PUF (1971).
16. Koffi K.V., Kouassi F.X., Kouassi A.V., Adiko M., Ogni K., Kouassi A.C., Kéita C.T. (2001). Approche anthropologique de la loucherie en pays Akyé (Côte d'Ivoire). *Médecine d'Afrique Noire*, 48(1), 15-17.
17. Levi-Strauss, C. (1958). L'efficacité symbolique. *Anthropologie structurale*, 205-226. Paris : Plon.
18. Lolo, B. (1991). La dyade de la relation mère-enfant ou la prise en charge de l'enfant africain. *Transitions*, 31.



19. Makang Ma Mbog, M. (1972). Confiance et résistance dans le traitement des maladies mentales en psychopathologie africaine. *Psychopathologie Africaine*, 8(3), 19-424.
20. Manteau, E., Topouzghanian S. (2006). *Regards croisés sur des expériences translinguistiques et transculturelles lors de missions orthophoniques « humanitaires »*. Communication présentée au 6ème congrès européen du CPLOL (Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes/Logopèdes de l'Union Européenne). Berlin, Allemagne.
21. Mbassa Menick, D. (2015). Représentations sociales et culturelles du handicap de l'enfant en Afrique noire. *Perspectives psychiatrique*, 54(1), 30-43.
22. Mbassa Menick, D., Ngoh F. (2001). Maltraitance psychologique d'enfants drépanocytaires au Cameroun : Description et analyse de cas. *Médecine Tropicale*, 61(2), 163-168.
23. Moro, M.R. (2010). Exemple de logiques culturelles (pp. 11-12). In M.R. Moro, *Grandir en situation transculturelle*. Bruxelles : Fabert.
24. Oyewole, A., Adeloye A., Adeyokunnu A.A. (1985). Psychosocial and cultural factors associated with the management of spina bifida cystica in Nigeria. *Dev Med Child Neurol*, 27, 498-503.
25. Sow, I. (1978). *Les structures anthropologiques de la folie en Afrique noire*. Paris : Payot.
26. Sow, I. (1977). *Psychiatrie dynamique africaine*. Paris : Payot.
27. Tobie, N. (1985). L'enfant ancêtre. *Nouvelle revue d'ethnopsychiatrie*, 4, 7-8.
28. Tognidé, C.M., Ezing-Houngbé J., Tognon F., Ahyi R.G. (2006). Psychothérapies non verbales des tradithérapeutes africains dans les rituels de prise en charge. *Médecine d'Afrique Noire*, 53(2), 93-96.
29. Tshibwabwa Mua Bay (2008, 28 juin). *Les albinos dans les sociétés africaines. De la bienveillance à l'exclusion*. [http://www.ananzie.net/Les-albinos-dans les sociétés africaines](http://www.ananzie.net/Les-albinos-dans-les-sociétés-africaines). Consulté le 02/09/2009.
30. Winnicott, D. W. (1960). La théorie de la relation parent-enfant. In *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot.
31. Zempléni, A. (1968). *L'interprétation et la thérapie traditionnelle du désordre mental chez les Wolofs et les Lébou du Sénégal*, Thèse de psychologie, Faculté des lettres et des sciences humaines, Université de Paris, Paris, France.

## COMPÉTENCES NUMÉRIQUES DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGÉRIEN. DE L'USAGE DES TICS À L'ÉTHIQUE\*

Djemâa BENSALÉM<sup>1</sup>

### **Résumé**

*Les nouvelles technologies ont connu un essor remarquable ces dernières années. Leur présence dans le milieu institutionnel témoigne de pratiques d'enseignement et d'apprentissage innovantes et efficaces. Avec l'adoption de nouvelles approches favorisant le passage d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage et visant la formation d'un citoyen autonome, la digitalisation de l'enseignement devient une nécessité. Ainsi, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant doivent s'adapter aux nouvelles exigences faisant de l'enseignant un facilitateur d'apprentissage et de l'apprenant, un membre actif ayant un rôle primordial dans la construction de son savoir. Ceci, nous amène, dans le cadre de ce travail, à nous interroger sur les compétences numériques dont disposent les étudiants pour utiliser les nouvelles technologies de manière responsable et éthique dans leur apprentissage. Nous tenterons également, à travers la présente contribution, de mettre l'accent sur les principaux changements induits par l'introduction du numérique en classe de langue et sur son apport pour les praticiens et pour les apprenants sans perdre de vue les menaces qu'il peut représenter pour les apprenants notamment celles se rapportant à l'éthique.*

**Mots-clés :** Environnement numérique, Compétences numériques, TICS, Éthique, Autonomie.

### DIGITAL SKILLS IN THE ALGERIAN UNIVERSITY CONTEXT. FROM TICS TO ETHICS

### **Abstract**

*New technologies have enjoyed a remarkable boom in recent years. Their presence in the institutional environment bears witness to innovative and effective teaching and learning practices. With the adoption of new approaches favoring the transition from a teaching logic to a learning logic, and aiming to train autonomous*

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Associate Professor PhD «A», Department of French, Faculty of Literature and Languages, University Mohamed El Bachir El Ibrahimi of Bordj Bou Arréridj. Algeria, e-mail address: djemaa.bensalem@univ-bba.dz, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-0923-3502>

*citizens, the digitization of teaching is becoming a necessity. As a result, the roles of teacher and learner need to adapt to new requirements, making the teacher a learning facilitator and the learner an active member with a key role to play in the construction of his or her knowledge. This leads us, in the context of this work, to question the digital skills available to students to use new technologies responsibly and ethically in their learning. In this contribution, we will also attempt to highlight the main changes brought about by the introduction of digital technology in the language classroom, and its contribution for practitioners and learners alike, without losing sight of the threats it may represent for learners, particularly those relating to ethics.*

**Key words:** *Digital environment, Digital skills, TICS, Ethics, Autonomy.*

## **1. Introduction**

De nos jours, il est pratiquement impossible de vivre dans la société moderne sans être en contact avec le numérique. L'intelligence artificielle (désormais IA) devient une obligation dans toutes les sociétés y compris celles en voie de développement.

La digitalisation représente actuellement une opportunité pour l'enseignant qui devrait l'utiliser afin de moderniser ses méthodes d'enseignement en utilisant les nouvelles technologies de l'information et de la communication (désormais NTIC).

Dans le contexte algérien, notamment en période de pandémie Covid19, le recours à la numérisation a connu un essor remarquable. L'introduction du numérique, sous toutes ses formes (plateformes, Cloud School, Zoom, Google Meet, visioconférence,...), dans les établissements d'enseignement avait pour enjeu d'assurer la continuité de l'enseignement-apprentissage. L'utilisation des NTIC s'est poursuivie même après la pandémie pour assurer des enseignements en mode hybride ou à distance.

En effet, la digitalisation des enseignements a permis certes aux enseignants, notamment en situation d'apprentissage des langues, d'innover leurs pratiques tout en variant les supports utilisés dans l'acte pédagogique ce qui a rendu leurs pratiques plus attrayantes et plus motivantes. Cependant, cet usage cache également des inconvénients et des menaces aussi bien pour le système éducatif que pour l'apprenant.

Par conséquent, il devient important de prendre en compte les risques potentiels qui pourraient compromettre l'efficacité des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage des langues étrangères, y compris celui de français langue étrangère.

La présente contribution a pour finalité de mettre l'accent sur les usages que font les étudiants du numérique notamment dans leur parcours de formation. Exploitent-ils efficacement les atouts de cet outil dans leurs recherches et projets ?

Avant de présenter les données collectées auprès d'un public d'universitaire, nous nous attarderons sur quelques concepts de base se rapportant à la numérisation et nous parlerons plus particulièrement des changements induits par les nouvelles technologies surtout par rapport aux nouveaux rôles que doivent jouer les différents

partenaires pédagogiques à savoir l'enseignant et l'apprenant. Nous évoquerons également les risques auxquels pourrait être exposé l'étudiant dans le cas d'un mauvais usage du numérique.

## **2. La numérisation de l'enseignement-apprentissage, vers une transformation des méthodes traditionnelles**

L'intégration du numérique dans l'éducation a profondément modifié les relations traditionnelles reliant les différents pôles de l'acte pédagogique à savoir l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Ainsi, les changements induits ont marqué :

**2.1. Le passage d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage** qui s'est manifesté par une transformation des rôles des différents partenaires intervenant dans l'acte pédagogique à savoir l'apprenant et l'enseignant.

### **2.2. Un rôle actif de l'apprenant et d'accompagnateur de l'enseignant**

L'adoption de nouvelles approches telle l'approche actionnelle, constructiviste et socioconstructiviste a été marquée par le passage de la centration sur l'enseignant, qui était le seul détenteur de savoir, à la centration sur l'apprenant, que les anciennes approches ont réduit à la passivité totale. Ainsi, l'apprenant devient un acteur principal ayant un rôle primordial dans la construction de son savoir avec la médiation de l'enseignant qui, en jouant le rôle de facilitateur, accompagne les apprenants dans leur apprentissage. Et ce en le confrontant à des situations problème. C'est dans la mobilisation de ses schèmes antérieurs et en interagissant avec ses pairs, que la construction du savoir se fait progressivement préparant ainsi l'apprenant à acquérir des savoir-faire et à devenir progressivement autonome. Cette modification des rôles tend à impliquer davantage l'apprenant afin de lui assurer une formation à long terme, le préparant à être un citoyen capable de résoudre des situations conflictuelles de la vie quotidienne en toute autonomie. À cet égard, l'intégration des nouvelles technologies semble être un bon dispositif de formation pourront aider l'enseignant à la concrétisation de cette réalité.

En effet, cette nouvelle conception va de pair avec le recours au numérique dans l'enseignement-apprentissage en proposant à l'apprenant des outils et des dispositifs innovants notamment en situation d'apprentissage des langues. La digitalisation avec tous ses atouts propose des situations d'apprentissage permettant aux apprenants d'apprendre les langues à travers des applications et des documents recommandés et adaptés aux besoins des apprenants (Grammaire, oral, écrit ...) Cependant, pour un bon usage de ces outils technologiques, l'enseignant doit contrôler et guider les choix des apprenants afin d'opter pour ceux qui s'adaptent le mieux possible au niveau et aux besoins de l'apprenant et qui répondent aux objectifs fixés par la formation.

L'avantage est double dans ce cas pour l'apprenant et l'enseignant qui se libèrent des contraintes de l'espace, de temps et de l'institution (Classe inversée, pédagogie différenciée...).

Rappelons que cette génération est mieux familiarisée avec la digitalisation, le recours à de nouveaux outils la motive et casse la monotonie habituelle de l'apprentissage en raison de la multitude des choix qu'offre le numérique. Dans ce

sens Christian Depover (1987, p. 86) précise : « L'apprenant aura non seulement (...) la possibilité de choisir le cours qu'il souhaite étudier, d'organiser la succession des objectifs qu'il décide de poursuivre, mais il dispose également d'un contrôle sur la stratégie d'enseignement qui sera utilisée (nombre et difficulté des exercices, niveaux d'abstraction des règles et des exemples ».

Insistant sur la relation entre la transformation numérique et les nouvelles théories d'apprentissage à l'instar de l'approche constructiviste, qui valorise l'implication de l'apprenant dans la construction du savoir partant de situations contextualisées, Zaïker (2023) précise : « Les NTIC ont donc eu le mérite de rendre les apports théoriques des nouvelles théories d'apprentissage en matière d'implication et de participation constructivistes des savoirs et des connaissances plus concrets ».

Certes, l'essor technologique a imposé à l'enseignant de repenser son agir professoral afin de s'adapter aux mutations dictées par la numérisation. Ce changement s'avère indispensable. Cependant, tout éducateur doit se méfier de ces outils qui malgré leurs nombreux avantages représentent des menaces pour l'apprenant. Il devient juste important de prendre conscience de l'utilité, mais également des risques que peut entraîner un mauvais usage de ces outils pour les utilisateurs.

### **3. Les NTIC, un outil favorisant l'autonomie de l'apprenant**

L'autonomie représente l'un des enjeux auquel tendent les nouvelles approches notamment celle constructiviste et socioconstructiviste. Ces dernières insistent sur l'implication de l'apprenant dans la construction de son savoir en le confrontant à des situations problème. Cela va lui permettre d'apprendre progressivement par essai erreur. C'est ainsi qu'il développera des savoir-faire et pourra acquérir une certaine autonomie en plus de nombreuses valeurs morales et sociales telles la responsabilité, la confiance en soi. Dans le domaine de l'apprentissage, Marie-José Barbot (2000, p. 22) voit l'autonomie comme la capacité de la prise en charge de sa formation. Elle précise dans ce sens :

Prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer de toutes les décisions concernant la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre, le contrôle du déroulement de l'acquisition et l'évaluation de l'acquisition.

Effectivement, donner aux apprenants des tâches à accomplir en utilisant le numérique devrait les inciter à les réaliser avec responsabilité et dévouement. Ainsi, l'autonomie se développe, de manière implicite, et se transforme non seulement en un comportement ou une habitude temporaire, mais en une culture qui perdure tout au long de l'existence.

Ce sont ces finalités, à long terme, auxquelles tend l'approche vygotkienne qui insiste sur le rôle important des interactions dans toute situation d'apprentissage.

Ces échanges permettent aux apprenants, à travers le conflit sociocognitif<sup>2</sup>, de dépasser leurs obstacles et de développer diverses compétences en plus de certaines valeurs morales comme le respect de l'autre, la solidarité, la tolérance et l'autonomie. Cette dernière qui s'acquiert selon Vygotski progressivement partant du profit que peut tirer l'apprenant de l'interaction avec le groupe lors de la résolution d'un problème. Vygotski qualifie, l'écart entre ce que l'apprenant peut faire avec l'aide du groupe et ce qu'il peut réaliser par la suite individuellement, par la zone proximale de développement.

Toutefois, l'autonomie en tant que but ne devrait pas priver l'enseignant de ses rôles et de ses missions qui demeurent indispensables et pertinents pour le succès des apprenants, ni de laisser l'apprenant seul dans un environnement numérique qui nécessite la maîtrise de quelques compétences numériques de base (Zaiker, 2023). L'accompagnement de l'apprenant s'avère indispensable comme le précisent ces propos :

Un enseignant ayant le vouloir d'adopter le numérique pour innover son agir-professoral ne devra pas, au nom de l'éducation à l'autonomie laisser ses apprenants manipuler individuellement les outils technologiques sans accompagnement ni médiation pédagogiques. Au contraire, il est invité à être à la fois médiateur entre les connaissances enseignées et le groupe classe auquel il a affaire, pédagogue qui initie les apprenants et les aide à assouvir leur curiosité, conseiller qui les guide et stimulateur qui les motive (*Ibid.*)

#### **4. Digitaliser l'enseignement : une compétence éthique à élargir**

Ces dernières années avec toutes les mutations que connaît le monde, le gouvernement algérien adopte une démarche encourageant et exigeant l'utilisation des nouvelles technologies dans de nombreux secteurs.

Dans ce sens CENDRINE Mercier précise : « Développer des compétences numériques devient un enjeu majeur pour permettre aux apprenants d'avoir accès aux emplois ou à la recherche d'un emploi et surtout pour devenir un citoyen numérique éclairé, acteur et auteur de ses activités » (2023).

Pour ce qui est de l'enseignement, le recours à l'IA s'impose. Devant une telle réalité, l'utilisation du numérique en classe devient nécessaire pour les enseignants ainsi que pour les apprenants. Cependant, le développement d'une compétence pareille pour les différents partenaires nécessite une formation de ces derniers afin de les initier à apprendre aux apprenants à l'utiliser de manière éthique.

---

<sup>2</sup>Le conflit socio cognitif regroupe deux sortes de conflits : intra-individuel et inter individuel. Le premier est de nature cognitive. Il est généré par le retour de la personne sur sa propre pensée pour la réguler par rapport aux nouvelles informations issues de la recherche sur le Net par exemple. Le deuxième type de conflit est engendré par la différence des points de vue. Après avoir écouté les avis des autres, le sujet apprenant revient sur sa propre opinion soit pour la corriger ou pour l'enrichir.

Dans un rapport de l'UNESCO (2021) par rapport à l'utilisation de l'IA dans l'éducation, il a été précisé que les enseignants, en utilisant les différentes applications en classe, doivent veiller à protéger les données des élèves sur ces dernières, et ce à travers la lecture attentive des politiques de confidentialité lors de leur installation.

Certes, le recours aux outils de l'IA peut être avantageux en classe en allégeant le travail de l'enseignant et en lui permettant de gagner du temps et d'effectuer avec précision certaines tâches. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que les nouvelles technologies quelle que soit leur pertinence, peuvent certes assister l'enseignant, mais ne le remplaceront pas.

### **5. Les avantages et les menaces du numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues**

L'introduction du numérique dans l'enseignement bouleverse complètement les pratiques classiques habituelles de l'éducateur comme le précise Alex Mucchielli dans ces propos : « Les notions de temps et d'espace (...) vont être bouleversées. Les rapports à l'écriture, à la parole, à la présence vont aussi être bouleversés, ce qui va donc transformer tous les apprentissages, toutes les pédagogies toutes les formations, toutes les modalités d'échange personnelles et professionnelles » (1995). Par conséquent, tout enseignant, optant pour ces outils dans ses pratiques, doit être conscient de tous ces bouleversements.

Ainsi, l'innovation pédagogique est devenue une nécessité incontournable pour s'adapter à un nouveau mode de transmission des connaissances qui diffère de l'ancien. Cependant, le renouvellement dont il est question ici ne concerne pas principalement la technologie. Il s'agit plutôt d'une évolution de nature pédagogique, car l'intégration de la technologie dans l'enseignement implique des changements dans les méthodes pédagogiques pour une meilleure intégration de ces outils (Zaiker, 2023). Ceci nous amène à dire que la question de l'intégration du numérique dans les pratiques enseignantes est avant tout une question pédagogique et non simplement technologique. Il est évident que la simple introduction de ces outils ne permet pas à elle seule un apprentissage.

Nous présenterons dans un premier lieu les principaux avantages du numérique dans le milieu éducatif et notamment pour l'apprentissage des langues. En effet, l'utilisation d'outils tels que les plateformes, les différentes applications ainsi que les sites spécialisés offre une grande flexibilité tant pour les enseignants souhaitant améliorer leurs pratiques pédagogiques que pour les apprenants désirant travailler à leur propre rythme et selon leurs besoins. Les utilisateurs peuvent apprendre des leçons de grammaire et peuvent également enrichir leur vocabulaire en apprenant de nouveaux mots chaque jour et à leur rythme comme le précise Benzeroual Tarek (2021, p. 107) :

Contrairement aux bibliothèques et aux librairies, l'information sur le réseau est toujours disponible. L'apprenant est libre de se les approprier à son rythme, selon ses disponibilités, selon les modalités qui lui

conviennent le mieux : les apprenants ayant une préférence pour la grammaire y trouveront cours et exercices, ceux qui n'apprennent qu'en écoutant de la musique passeront des heures à chanter en lisant les paroles de leurs chanteurs préférés, etc.

Cependant, cette flexibilité ne dispense pas l'enseignant de son rôle d'accompagnateur. Sa présence est essentielle pour guider l'intégration du numérique et s'assurer que les contenus pédagogiques sont accessibles aux apprenants. Son intervention est également avantageuse pour encourager l'interaction des apprenants avec les différentes situations pédagogiques proposées.

En résumé, un travail préalable important est nécessaire pour mener à bien l'action pédagogique et permettre aux apprenants d'acquérir les compétences nécessaires.

Si l'utilisation des nouvelles technologies paraît compliquée pour un nombre important d'enseignants habitués aux méthodes classiques d'enseignement, son usage par les apprenants attachés et habitués à la digitalisation s'avère, dans de nombreux cas simples, et ce en raison des diverses ressources en ligne qui sont accessibles et faciles à utiliser (Lachapelle, 2022).

Effectivement, l'admiration envers les outils technologiques suscite la curiosité d'apprendre avec passion. Cet aspect pourrait constituer pour l'éducateur un avantage à exploiter afin d'améliorer l'intégration des NTIC et, par conséquent, rénover son acte pédagogique.

Dans cette optique, il est primordial pour l'enseignant de sélectionner les outils technologiques qui vont renforcer la motivation des apprenants et les encourager à s'impliquer davantage dans la construction de leurs connaissances et de leurs compétences.

Toutefois, il est crucial de s'assurer que les NTIC soient employées de manière éthique et responsable dans le milieu institutionnel. Nous mettons l'accent ici sur l'importance de sensibiliser les enseignants et les apprenants aux enjeux éthiques associés à l'usage de l'intelligence artificielle, tels que la crédibilité des connaissances produites par les machines, la fiabilité des ressources et la dépendance excessive à l'IA. En leur expliquant les contraintes de ces outils et les répercussions éthiques qui en résultent (Vandomme, 2023).

Dans ce sens, Andréanne Sabourin-Laflamme (cité par El Karfa, Loc-cit.), professeure de philosophie et d'éthique de l'IA au Cégep André-Laurendeau au Canada souligne : « En tant que professeur, il faut toujours garder en tête que l'objectif de ces machines-là, si nous les utilisons dans nos pratiques pédagogiques, n'est pas de remplacer notre jugement professionnel, mais de venir le compléter ».

Le recours aux nouvelles technologies peut, comme nous l'avons précisé plus haut, avoir certes de nombreux avantages tels la variété des supports, le gain du temps, le développement de l'autonomie de l'apprenant, une individualisation de l'apprentissage adaptée au rythme de l'apprenant, une variété d'outils facilitant la tâche de l'enseignant (outils d'évaluation...).



Néanmoins, ces outils de l'intelligence artificielle présentent également des risques pour les utilisateurs, notamment pour les apprenants. Ces risques se manifestent sur divers plans physique, social et éthique.

D'abord, le recours permanent et excessif à ces outils pourrait affecter les relations humaines en raison de la diminution de l'interaction et de la communication humaine. En effet, les utilisateurs s'isolent dans un monde virtuel ce qui affecte leur santé mentale et physique. Par ailleurs, si nous revenons aux milieux institutionnels, nous sommes tous conscients du risque de la digitalisation sur l'avenir des enfants et des jeunes qui mobilisent ces technologies pour tricher (lors des examens, la réalisation des devoirs et même des projets de recherche) négligeant par cet acte toute valeur éthique. À ces risques, s'ajoute également celui de limiter la créativité, l'autonomie et la liberté de l'utilisateur de ces outils étant donné que l'IA lui impose des modèles précis générés partant de ressources puisées dans des bases de données. Dans ce sens, Christin, Waters et Digital (2022), énumérant les dangers de l'IA, ils précisent : « Il y a par ailleurs le risque de limiter la liberté de choix et l'autonomie de son utilisateur en raison de la capacité supérieure de résolution de problème de l'intelligence artificielle à celle des humains ».

Dans la même optique, Antsa Nasandratra Nirina Avo (2023, p. 20) ajoute que le recours excessif à l'IA pourrait être à l'origine « d'une paresse intellectuelle » chez les apprenants en raison de l'absence de tout effort de réflexion ou de choix de leur part prétendant que les choix de la machine sont les meilleurs.

Tous ces aspects négatifs démontrent qu'au-delà des vertus de la numérisation, ces outils peuvent compromettre les principes éthiques et menacer les objectifs éducatifs des établissements scolaires et universitaires.

## **6. Méthodologie**

Rappelons que notre objectif consiste à vérifier les compétences des étudiants dans l'utilisation des diverses sources numériques dans leur parcours de formation (réaliser des projets, des tâches précises ou autres) afin d'identifier par conséquent leur niveau de culture numérique. L'hypothèse qui en découle est la suivante : il semble que la variété des outils numériques puisse affecter de manière significative les compétences numériques des étudiants.

Pour mener notre enquête, nous avons opté pour le questionnaire comme outil de collecte de données. Ce travail de recherche a été mené auprès de 150 étudiants du département de français (licence et master). La diversité des niveaux dans notre échantillon est motivée par notre envie de vérifier si le numérique est utilisé de manière efficace et rentable par les étudiants préparant des projets de fin d'études, notamment ceux du master.

Le questionnaire que nous avons élaboré comporte 16 questions que nous avons regroupées en quatre sous-groupes selon la nature des informations recherchées.

La première section se rapporte aux diverses compétences dans l'usage de l'outil informatique ainsi que les outils en possession des étudiants et qu'ils utilisent pour se connecter (l'utilisation de l'ordinateur portable, la connaissance et la maîtrise des notions de base en informatique « traitement de textes, Excel, création de

documents de tous types, insertion d'images, de tableaux.... », possession d'une tablette tactile, smartphone...)

La deuxième section est en relation avec l'usage du Web. Elle vise à vérifier d'une part les diverses compétences dont disposent les étudiants pour lancer des requêtes sur la toile en toute autonomie tout en faisant recours à des stratégies de recherche appropriées. D'autre part, les questions de cette partie ont pour but de mesurer la capacité des étudiants à accéder aux données fiables en consultant des sources crédibles pouvant les aider dans la réalisation des différentes tâches se rapportant à leur formation. La troisième section concerne l'utilisation de l'internet et de l'IA de manière responsable et éthique.

### **7. Analyse et interprétation des résultats**

Le traitement des réponses du questionnaire nous a permis d'avoir des taux de réponses pour chaque question. Pour être concis, nous n'allons pas aborder, dans le cadre de cette recherche, les questions une par une. Les résultats que nous présentons ci-après résument les points abordés dans les sections citées ci-dessus.

Pour la première catégorie de question se rapportant aux diverses compétences dont disposent les étudiants en informatique et les moyens dont ils disposent dans leur environnement numérique, nous avons pu noter que la quasi-totalité des étudiants interrogés ont répondu positivement à la question concernant leur aptitude à se servir d'un ordinateur. En effet, la majorité des étudiants, représentés par un taux de 78% ont précisé qu'ils possèdent les notions de base en informatique notamment celles se rapportant au traitement de textes (saisie, mise en page, insertion de tableau, d'images...). À cela s'ajoute l'usage du PowerPoint pour la présentation de leurs travaux. Un taux d'étudiants représentant 19% déclarent avoir des capacités de maîtrise moyenne de l'outil informatique. Un autre groupe représenté par 3% concerne ceux ayant affirmé avoir un niveau faible par rapport à l'usage de l'outil informatique. Ils ont précisé qu'ils ne les maîtrisent pas, c'est pourquoi ils sollicitent souvent l'aide d'autres personnes de leur entourage ou font directement appel à des bureaux spécialisés assurant ce genre de services.

Pour ce qui est des moyens qui sont à leur disposition et qui leur permettent d'effectuer ces tâches et de se connecter, nous avons eu ces réponses :

- 87% disposent d'un téléphone portable « intelligent » voire « ordiphone » ou « smartphone » faisant référence aux fonctionnalités élevées du téléphone dont le rôle principal d'effectuer des appels devient secondaire (Cristol, 2019).

Les applications installées sur leurs appareils leur permettent d'effectuer les différentes activités.

- 13% déclarent utiliser un ordinateur portable ou même un ordinateur de bureau pour la réalisation des tâches citées ci-dessus.

Certes, l'usage de l'ordinateur portable offre plus de confort aux utilisateurs. La taille de l'écran ainsi que ces différentes fonctionnalités favorisent davantage le travail en ligne (saisie, réalisation et envoi des documents, consultation de documents...).

- Pour ce qui est de la connexion, la majorité des étudiants se connectent à partir d'un modem (54%) ou à partir d'une connexion 4G qui se fait via leurs smartphones (67%).

Pour la seconde section en lien avec l'usage du web par les étudiants plus particulièrement pour des raisons de formation (lancer une recherche, utiliser les différents moteurs de recherches et différentes bases de données, accéder à des données, capacité d'identification des sources fiables...), nous avons noté les données suivantes :

- La totalité des étudiants interrogés ont affirmé le recours permanent à Internet qui ne se limite pas à l'usage des réseaux sociaux. Nous tenons à signaler que Facebook, Télégram, WhatsApp, MySpace, Youtube, Flickr, Twitter, Dailymotion, LinkedIn, Skype, Viber sont parmi les réseaux sociaux les plus populaires. Ces plateformes de médias sociaux sont l'outil de collaboration parfait pour les utilisateurs d'internet qui souhaitent échanger, partager, communiquer et se divertir en un seul et même lieu. Bien que ces derniers soient également utilisés pour des fins de formation (afficher des cours, discuter et partager dans des groupes des notions se rapportant à leur formation).

Ainsi, 84 % des étudiants déclarent leur recours à ces applications pour réviser les cours et également pour réaliser des travaux collaboratifs. Bien que différentes applications soient utilisées, à des niveaux différents, selon leur degré d'efficacité pour les usagers, WhatsApp et Télégram viennent en tête des applications citées par 89 % des utilisateurs comme outil pour effectuer plus particulièrement les projets de groupes.

97% de nos enquêtés ont affirmé l'usage du numérique à des fins d'apprentissage. En effet, ils utilisent l'internet pour lancer des recherches afin de réaliser des exposés, usage des différentes applications pour traduire des textes ou pour les réécrire également. Pour ce qui est de l'usage de ChatGPT, 89% ont avoué le recours à cet agent conversationnel pour répondre aux devoirs ou pour des requêtes précises dans le cadre des évaluations continues. Cependant, 11% ont exprimé leur méfiance par rapport à certaines applications comme ChatGPT qui à force d'être utilisé de manière permanente et dans la réalisation de toutes les tâches risque de les réduire à une paresse intellectuelle.

Pour l'usage de la messagerie électronique, 98% des étudiants ont déclaré le recours aux courriels comme moyen de contact avec les enseignants ou pour envoyer des fichiers particulièrement dans le cadre des devoirs ou des évaluations continues ou celui de l'encadrement.

Pour ce qui est de la troisième section de questions en lien avec l'usage efficace et responsable de la numérisation tout en respectant les règles de l'éthique, les données collectées nous ont permis de noter certaines remarques :

88% des répondants ont affirmé le recours aux différents moteurs de recherche plus particulièrement Google dans leurs recherches. 8% préfèrent Firefox et 4% précisent le passage d'un moteur à un autre se fait en fonction de leurs besoins et parfois ils justifient le changement des moteurs de recherche par le débit de la connexion (ils voient que certains moteurs sont plus rapides que Google chrome).

- Pour ce qui est des sources les plus utilisées pour la réalisation de leurs recherches, la totalité de nos enquêtés, bien qu'ils reconnaissent la nécessité d'utiliser des documents en format papier, affirment le recours en premier lieu aux ressources numériques (mémoires, articles en lignes, dictionnaires électroniques, ouvrages en PDF). 85% affirment l'usage uniquement du numérique pour la recherche (exposés, devoirs...). Une minorité de répondants représentée par un taux de 5% affirment la nécessité de citer au moins deux références en format papier dans leurs travaux pour donner plus de crédibilité et aussi parce que les enseignants l'exigent dans leurs évaluations.

À cette catégorie d'étudiants s'ajoutent ceux du master représentant un taux de 10% de notre échantillon qui sont pour la nécessité des médias imprimés, les ouvrages, les encyclopédies... etc. notamment pour la rédaction des mémoires de master.

Il semble que les étudiants notamment ceux de fin de cycle, représentés par un taux de 10% sont conscients de la nécessité de vérifier la crédibilité des ressources d'informations utilisées, de respecter les droits d'auteurs en mentionnant toutes les sources réellement utilisées afin d'éviter le plagiat. Cela témoigne de la connaissance des règles d'éthique même si ces valeurs ne sont respectées que par une minorité d'étudiants, elles doivent quand même être instaurées chez tous les étudiants et non uniquement pour ceux préparant un mémoire de fin d'études.

En somme, les données collectées à travers la présente l'enquête révèlent que la majorité des étudiants dans notre contexte ne possèdent pas les compétences nécessaires pour utiliser les ressources numériques de manière efficace. Ce qui se manifeste généralement par l'usage d'un seul moteur de recherche pour lancer les recherches ou par un manque de précision lors du lancement des requêtes (à titre d'exemple le non usage de mots clés pertinents et non précision de la nature des ressources recherchées afin de cibler un type précis de documents).

Dans l'absence d'une prise de conscience des normes d'éthiques et des droits d'auteurs, beaucoup d'étudiants procèdent directement au copiage intégral des informations trouvées sur le web sans aucune mention de références.

Pour toutes ces raisons, nous pensons que la nécessité de sensibiliser les étudiants et également de les former à un bon usage des nouvelles technologies devient une urgence. À notre sens, cela devrait commencer dès la première année de leur cursus universitaire afin d'installer progressivement des compétences de base leur permettant de chercher, trier et utiliser efficacement les ressources consultées. Vu l'importance de cette formation, il est possible de l'introduire dans le programme d'étude sous forme de cours et de travaux dirigés afin de permettre aux étudiants de les maîtriser à travers la pratique.

## **8. Conclusion**

La digitalisation est devenue aujourd'hui une évidence. Face à cette réalité, la nécessité de penser à des normes qui régissent son usage et à la bonne manière de l'implanter notamment dans les milieux institutionnels s'impose pour permettre particulièrement aux étudiants de l'exploiter efficacement dans leur enseignement

comme le précise Yahiaoui (2023) dans ces propos : « Nous jugeons qu'il est nécessaire, dans un monde où les intelligences artificielles se propagent, de procéder à une vraie formation à l'exploitation rationnelle et éthique de ces ressources au-delà des connaissances limitées et basiques de nos étudiants dont la majorité des usages ne dépassent pas les réseaux sociaux ».

Selon nos résultats, les étudiants interrogés dans notre enquête ont une bonne maîtrise des médias. Or, ces derniers sont utilisés beaucoup plus pour des raisons ludiques que pour des raisons d'apprentissage. Ce qui nous pousse à dire qu'un accompagnement des étudiants s'impose pour orienter ces usages vers des fins d'apprentissage. Bien que le gouvernement algérien recommande le recours au numérique et encourage l'enseignement virtuel, le nombre de personnes utilisant les NTIC, notamment les plateformes dédiées à un usage académique, reste trop limité.

Il apparaît également que les étudiants ne sont pas conscients des normes éthiques en utilisant le numérique. Pour la réalisation des différentes tâches, ils procèdent souvent à du copier-coller en reprenant des données telles qu'elles ont été trouvées sans se soucier de la mention des sources. Par conséquent une sensibilisation et une formation dans ce sens s'imposent.

Enfin, nous constatons que les étudiants utilisent principalement leur téléphone mobile, même s'il est peu pratique pour la lecture de textes et de vidéos, comme le soulignent également de nombreux chercheurs Sow et Diongue (2020), Holo (2015) et Holo *et al.* (2021). Cependant, sa petite taille lui offre des bénéfices, tels que sa portabilité et son utilisation à n'importe quel endroit. Le téléphone portable reste le principal instrument de travail des étudiants.

À notre sens, le numérique soulève également des interrogations quant au rôle et aux fonctions des enseignants. La redéfinition de leur métier est nécessaire, tout en assurant une formation de qualité à tous les enseignants, dans le cadre des politiques éducatives digitales. Par conséquent, la nécessité d'éduquer les utilisateurs (étudiants et enseignants) à un usage à bon escient de ces outils s'avère indispensable. Il s'avère également nécessaire de revoir les approches d'enseignement qui devraient s'adapter au contexte actuel. C'est d'ailleurs le cas pour beaucoup de pays dans le monde même ceux développés comme le confirment Bernard Cornu et Jean-Pierre Véra dans ces propos :

Le numérique à l'école : une révolution ? Sans doute, mais pas un big bang. Une évolution, certainement, dans les savoirs et les compétences, dans les pédagogies rendues possibles, dans la mission de l'école et dans l'exercice du métier d'enseignant. Et une certitude : nous n'en sommes qu'au début. Un long chemin reste à parcourir dans chaque pays (42, 2014).

Dans ce sens, nous pensons que la formation des étudiants à l'utilisation de l'IA de manière éthique est une urgence comme mesure de prévention des dérives qu'elle peut entraîner.

Certes, l'exécution d'une tâche pareille n'est pas facile, car les étudiants ont besoin d'orientations dans leur démarche. Pour ce, l'élaboration d'un guide pouvant

les aider en classe semble nécessaire. Nous estimons également que l'intégration de cours dans le parcours de formation de l'étudiant pourrait doter ce dernier de compétences numériques nécessaires et permettrait ainsi l'installation d'une culture numérique chez la communauté universitaire.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : Édition Clé International.
2. Benzeroual, T. (2021). L'école à l'ère du numérique entre éthique et enjeux. *Revue Algérienne des Lettres*, 5(1), 97-108.
3. Cendrine, M. *et al.* (2023). Conditions d'enseignement et d'apprentissage dans un environnement numérique : impact sur les compétences numériques déclarées et le bien-être des étudiants français et algériens en formation à distance (en ligne) In book : *L'enseignement hybride à l'université : enjeux et perspectives (une andragogie en devenir)*, 12 - 35. Nopta Book Batna Algérie. Accessible sur : [https://www.researchgate.net/publication/369093287\\_Conditions\\_d'enseignement\\_et\\_d'apprentissage\\_dans\\_unenvironnement\\_numerique\\_impact\\_sur\\_les\\_competences\\_numeriques\\_declarees\\_et\\_le\\_bien-etre\\_des\\_etudiants\\_francais\\_et\\_algeriens\\_en\\_formation\\_a\\_distance](https://www.researchgate.net/publication/369093287_Conditions_d'enseignement_et_d'apprentissage_dans_unenvironnement_numerique_impact_sur_les_competences_numeriques_declarees_et_le_bien-etre_des_etudiants_francais_et_algeriens_en_formation_a_distance) (Consulté en mai 2024).
4. Cornu, B., Veran, J-P. (2014). « Le numérique et l'éducation dans un monde qui change : une révolution ? ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 67, 35-42.
5. Depover, C. (1987). *L'ordinateur média d'enseignement. Un cadre conceptuel*. Bruxelles : Édition Universitaires De Boeck-Wesmael.
6. El Karfa, I. (2023). L'IA dans l'enseignement entre pratique et éthique. *Laboratoire de Recherche Société, Langage, Art et Médias*, 1(9), 1-15.
7. Holo, A. K., Koné, T., Saha, K. B. (2021). Les perceptions des étudiants en formation ouverte et à distance : le cas des étudiants de l'Université virtuelle de Côte d'Ivoire. *Mediterranean Journal of Education*, 1(1), 50-65. <https://doi.org/10.26220/mje.3565>
8. Holo, A-K., Koné, T. (2022). Usages des réseaux et médias sociaux par les étudiants en contexte d'apprentissage à l'Université virtuelle de Côte d'Ivoire (UVCI). *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 19(2), 148-159. Accessible sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/ritpu/2022-v19-n2-ritpu06981/1088863ar.pdf>
9. Lachapelle, R. (2022). *Quand l'intelligence artificielle et l'éducation travaillent main dans la main*. Accessible sur : <https://www.cscience.ca/quand-lintelligence-artificielle-et-leducation-travaillent-main-dans-la-main/> - (Consulté en février 2024)
10. Mucchielli, A. (1995). *Les Sciences de l'information et de la communication*. Les Fondamentaux, La bibliothèque de l'étudiant.
11. Sow, S., Diongue, N. R. (2020). Retour sur une première expérience de formation à distance à l'École supérieure d'économie appliquée (ESEA) de

- Dakar (Sénégal). *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 50-55. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-08>
12. Vandomme, R. (2023). *ChatGPT, la nouvelle frontière de l'intelligence artificielle*. Accessible sur : <https://www.cscience.ca/chroniques/chatgpt-la-nouvelle-frontiere-de-lintelligence-artificielle/>, (Consulté en février 2024)
  13. Yahiaoui, K. (2023). Littératie numérique sur le terrain universitaire en Algérie. Réalités et défis. *Revue plurilingue : Études des langues, littératures et cultures ÉLLIC* (7.2.) 57-70
  14. Zaiker, Y. (2023). La digitalisation de l'enseignement apprentissage des Langues étrangères entre éthique et esthétique : cas du FLE. *Laboratoire de recherche Société Langage Art et Medias*, Université IBN Zohr/, [larslam.publication@gmail.com](mailto:larslam.publication@gmail.com), (Consulté en mars 2024).
  15. \*\*\*Groupe IGS. (s.d). *Rôle et impact de l'intelligence artificielle en éducation*. Accessible sur : <HTTPS://WWW.GROUPE-IGS.FR/ACTUALITES/IMPACT-INTELLIGENCE-ARTIFICIELLE-EDUCATION> (Consulté en février 2024)
  16. \*\*\*UNESCO. (2021). *Recommandation sur l'éthique de l'intelligence artificielle*. Accessible sur : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf-0000380455\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf-0000380455_fre), (Consulté en mars 2024)

## EFFETS FORMATEURS DES ORGANISATEURS GRAPHIQUES DANS LA MATÉRIALISATION DE L'APPRENTISSAGE SITUATIONNEL\*

Florentina Mogonea<sup>1</sup>, Florentin Remus Mogonea<sup>2</sup>

### **Résumé**

*L'apprentissage situationnel est l'une des options didactiques qui peuvent garantir l'efficacité de l'activité, car elle permet de capitaliser sur l'expérience antérieure des étudiants et assure une connexion entre les nouveaux éléments de contenu et les exemples de la réalité immédiate. Le recours aux différents organisateurs graphiques dans la mise en œuvre de l'apprentissage situationnel augmente l'efficacité de cette approche.*

*La présente étude analyse les effets formatifs des organisateurs graphiques dans la réalisation de l'apprentissage situationnel. La recherche entreprise s'est appuyée sur l'utilisation de deux méthodes : l'enquête par questionnaire et les entretiens de groupe. Le questionnaire d'opinion a été appliqué à un échantillon composé de 58 étudiants en master, en première année, à la Faculté des Lettres, Université de Craiova, et qui sont, en même temps, inscrits au programme de formation initiale dans les métiers de l'enseignement, pendant que l'entretien a été réalisé avec 10 étudiants de la même faculté.*

*Les résultats obtenus suite à l'application de ces deux outils de recherche ont permis d'identifier les besoins de formation des enseignants concernant les conditions d'efficacité méthodologique de l'utilisation pratique de l'apprentissage situationnel, facilitée par différents organisateurs graphiques.*

*Sur la base des résultats obtenus, nous proposons l'emploi d'outils qui optimisent le processus de formation et de développement des compétences d'un futur enseignant. Certains de ces outils ont été développés et utilisés dans des recherches antérieures et ont été améliorés, mais il existe également de nouvelles propositions.*

**Mots-clés :** *Apprentissage situationnel, Organismes graphiques, Facilitation de l'apprentissage.*

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Associate Professor PhD, University of Craiova, Romania, e-mail address: mogoneaf@yahoo.com, corresponding author, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9141-588X>

<sup>2</sup>Associate Professor PhD, University of Craiova, Romania, e-mail address: fmogonea@yahoo.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-2374-2134>



## THE FORMATIVE EFFECTS OF GRAPHIC ORGANIZERS IN ACHIEVING SITUATIONAL LEARNING

### **Abstract**

*Situational learning is one of the teaching options that can ensure the efficiency of the activity, as it allows capitalizing on students' previous experience and provides a link between new content elements and examples in the immediate reality. The appeal to different graphic organizers in carrying out situational learning increases the effectiveness of this approach.*

*This study analyzes the formative effects of graphic organizers in achieving situational learning. The research undertaken was based on the use of two research methods: questionnaire-based survey and focus-group interview. The opinion questionnaire was applied to a sample of 58 master students, in the first year, at the Faculty of Letters, University of Craiova, and who are, at the same time, enrolled in the initial training program as teachers, and the interview was conducted with 10 students from the same faculty.*

*The results obtained from the application of the two research tools allowed the identification of teachers' training needs regarding the conditions of methodological efficiency of capitalizing on situational learning in practice, facilitated by different graphic organizers.*

*Based on the results obtained, we propose the use of tools to optimize the process of training and developing the competences of a future teacher. Some of these tools have been developed and harnessed in previous research and improved, but there are also new proposals.*

**Key words:** *Situational learning, Graphic organizers, Learning facilitation.*

### **1. Introduction**

Au fil du temps, la théorie et la pratique éducative ont connu des modifications et des développements importants, déterminés par l'évolution des théories psychologiques. Les changements les plus évidents peuvent être constatés au niveau de tous les compartiments circulaires, et, dans le cadre de ces départements, dans les structures qui s'avèrent les plus mobiles et les plus flexibles. Les stratégies d'instruction représentent l'une des composantes les plus dynamiques, surtout en ce qui concerne la méthodologie didactique et les moyens d'enseignement utilisés lors des activités didactiques. La théorie constructiviste impose un nouveau paradigme dans l'instruction, celle des compétences, considérées comme des finalités, des intentionnalités tangibles de l'acte didactique.

Le constructivisme met l'accent sur une démarche, sur le trajet de la "construction" de la connaissance par chaque sujet connaissant (Aljohani, 2017 ; Akpan *et al.*, 2020 ; Efgivia *et al.*, 2021 ; Mcleod, 2024), comme conséquence de son activité intellectuelle qui lui fournit des produits, des résultats, ultérieurement confrontés avec ceux du groupe-classe. Selon la théorie constructiviste, rien n'est donné, rien n'est offert au sujet, au contraire, celui-ci doit tout construire par ces

propres forces (Astolfi *et al.*, 1998, *apud* Căprioară, Anghelide, 2016, p. 106). Ce processus laborieux réalisé par l'apprenant est monotorisé, soutenu par l'enseignant, qui, bien que loin de son rôle primordial dans ce contexte, en accomplit plusieurs autres, depuis celui de facilitateur, de personne qui donne la confiance, conseiller jusqu'à celui d'évaluateur et régulateur de l'activité déployée par l'élève.

Les modèles d'instruction conçus de la perspective du paradigme constructiviste insistent sur une démarche individuelle, combinée, complétée par celle basée sur la coopération, la collaboration dans la construction de la connaissance, une démarche individuelle de formation des capacités et des compétences qui assureront l'acquisition de l'autonomie de l'apprenant face à son apprentissage. Quelques-uns de ces modèles stimulent la formation et le développement de la pensée critique, réflexive (Monroy-Licht, Collante-Padilla, González-Hernandez, 2016), mais aussi créative, ainsi que le développement des capacités d'analyse, d'interprétation des informations, de les structurer, de les organiser, de les valoriser dans d'autres contextes que ceux de leur acquisition. D'autres se proposent de développer les capacités de formuler des questions - problème, de les analyser (même si quelques-unes sont mal définies) de formuler des hypothèses. Il existe aussi des modèles qui encouragent l'entraînement des capacités de réaliser des interprétations multiples (Ilie, Frăsineanu, 2016) en partant de la même situation, capacités de formuler des variantes de résolution d'une question problème ou d'adopter des décisions adéquates pour la situation visée. La plupart des modèles de l'instruction constructiviste présentés par la littérature de spécialité sont également destinés à la formation des capacités métacognitives, comme les modèles cognitifs, longuement valorisés et pratiqués par les modèles précédents. La capacité de l'apprenant de surveiller, de contrôler, de réguler ses activités d'apprentissage, de présenter des réflexions personnelles par rapport au propre travail cognitif est considérée par les constructivistes comme l'une des conditions de sa réussite scolaire. Nous soulignons aussi l'importance accordée aux facteurs non cognitifs de la personnalité (F. R. Mogonea, 2008).

Un des modèles constructivistes qui parvient à exprimer de manière explicite les principes et la partie essentielle du constructivisme et qui correspond à notre conception concernant la manière de concevoir et de réaliser les activités d'apprentissage est le modèle de l'apprentissage situationnel. Ce modèle est basé sur l'idée d'un type d'apprentissage qui place les apprenants dans différentes situations concrètes, réelles ou fictives, simulées, idée confirmée, pensons-nous, par la réalité environnante. Les connaissances, les capacités, les compétences acquises/formées dans ces contextes sont des situations qui pourront être ultérieurement exploitées par l'apprenant dans d'autres situations ou contextes, elles étant dotées avec une grande durabilité et stabilité. L'apprentissage réalisé par la mise en situation de l'élève, est, on peut l'affirmer, un apprentissage authentique, proche de la vie, de l'expérience réelle de celui-ci. L'apprenant étudie dans un milieu authentique, étant encouragé à répondre à des questions liées à la vie réelle, en se basant sur sa propre expérience d'apprentissage. (Kay, Kibble, 2016 ; Olmedo Torre, Farrerons Vidal, Pujol Ferran, 2021).

Selon les acceptions distinguées au fil du temps et selon les applications de ce modèle (formation d’ancrage, étude de cas, modèle de scénario, modèle de méthode de projet) (Joita, 2006 ; Mogonea, 2014), celui-ci a enregistré des aspects particuliers et spécifiques.

Notre expérience a confirmé l’efficacité de ce modèle dans la formation et le développement des capacités et des compétences, particulièrement dans la formation psychopédagogique initiale des futurs enseignants (F. Mogonea, 2008a ; 2014). Nous considérons que ce modèle peut être optimisé par la valorisation des organisateurs graphiques, de quelques instruments qui facilitent (au profit de l’étudiant) la structuration, l’organisation de l’information, la synthétisation et son essentialisation dans une forme qui assure sa compréhension et sa possibilité d’exploitation ultérieure. Les organisateurs graphiques peuvent avoir différentes formes et structures, l’énumération commence avec les cartes cognitives (utilisées fréquemment comme instruments d’enseignement-apprentissage) (Shakoori, Kadivar, Sarami, 2017) et va jusqu’aux diverses variantes, diverses modalités de représentation graphique inédites, originales.

La présente étude continue nos préoccupations et recherches antérieures sur l’efficacité du paradigme constructiviste dans la formation, en particulier certains modèles de formation et organisateurs graphiques que nous avons mis à profit et testés dans nos activités déroulées avec les étudiants. (Mogonea, Popescu, 2015 ; Mogonea, Mogonea, 2014 ; Joița, (coord.), 2011 ; Joița, (coord.), 2008 ; Joița, (coord.), 2007 ; Joița, (coord.), 2006).

## **2. La méthodologie de la recherche**

La recherche visait à connaître l’opinion des étudiants mastérants concernant la valeur du modèle d’apprentissage situationnel dans la formation des compétences nécessaires pour un futur enseignant, à savoir le rôle des organisateurs graphiques, qui peuvent être utilisés dans le modèle dont on vient de parler.

### **Les hypothèses de la recherche**

Nous nous sommes préoccupés d’établir la valeur de la vérité de deux affirmations :

1. Le modèle de l’apprentissage situationnel s’avère efficace dans la formation des compétences nécessaires pour un futur enseignant.
2. Les organisateurs graphiques aident à mieux structurer l’information et à accroître l’efficacité du modèle d’apprentissage situationnel.

**Les méthodes de recherche** utilisées comptent l’enquête par questionnaire et le focus group.

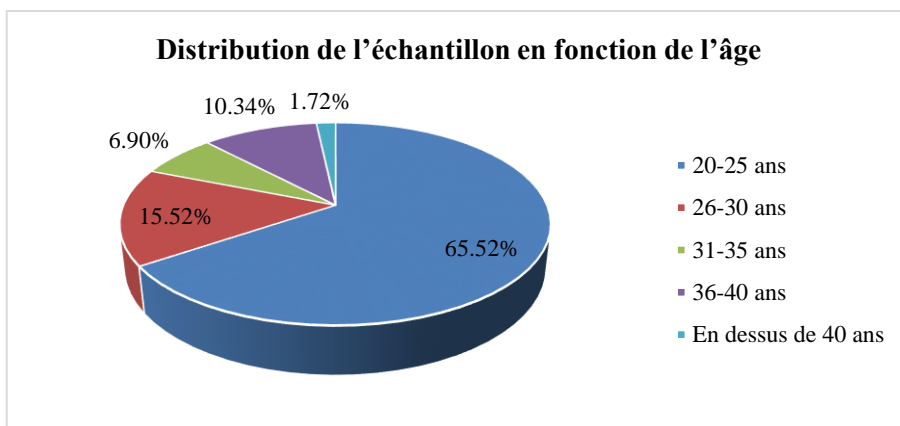
Le questionnaire d’opinion a inclus 11 items comportant des réponses fermées (à choix simple – les items no. 1, 2, 5, 6, 10 et 11 ou choix multiple – items no.7 et 8), mais aussi des réponses ouvertes (les items no. 3, 4 et 9), ainsi que des items qui ont déterminé la sollicitation des renseignements factuels.

Le guide d’entrevue était composé de cinq questions, qui, comme le questionnaire, ont tenté à étudier l’opinion des sujets sur l’efficacité du modèle d’apprentissage situationnel, et sur les organisateurs graphiques, s’intéressant sur la

manière dans laquelle le programme de formation psycho éducationnelle offre de meilleures possibilités d'apprentissage.

**L'échantillon de sujets** était composé de 58 étudiants en master de la Faculté des Lettres (les spécialisations des mastérants : l'anglais, le roumain, le français, les arts du spectacle, la musique), âgés de 23 à 47 ans, la plupart (94,83 %) du sexe féminin, fait motivé par la spécificité de la spécialité.

Le graphique no. 1 présente la distribution de l'échantillon en fonction de l'âge.



**Graphique 1. Distribution de l'échantillon en fonction de l'âge**

### 3. Résultats

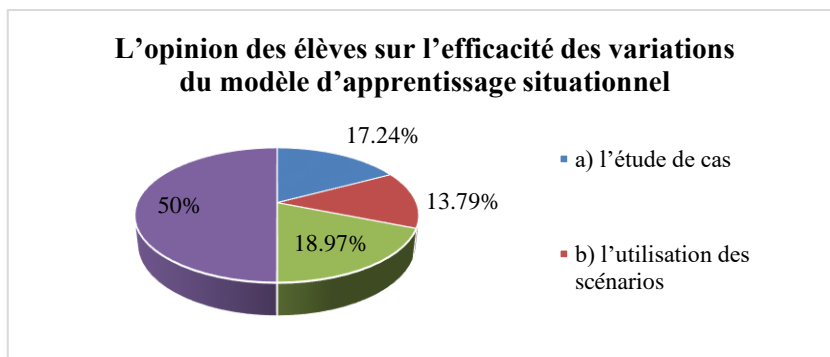
Nous présentons les résultats de la recherche en fonction de la manière dans laquelle ceux-ci ont permis la vérification de la valeur de vérité des hypothèses.

1. *Le modèle d'apprentissage situationnel est efficace dans la formation des compétences nécessaires pour un futur enseignant.*

Pour valider cette hypothèse, nous avons utilisé les résultats de l'enquête pour les items no. 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 11 du questionnaire d'opinion appliqué aux sujets.

Ainsi, l'item no. 5 a demandé aux sujets de se mettre d'accord sur l'affirmation concernant le concept pédagogique actuel qui valorise l'apprentissage en les mettant dans des situations concrètes. La plupart des sujets (72,41 %) étaient totalement d'accord avec cette affirmation, les autres (27,59 %) étant en partie d'accord.

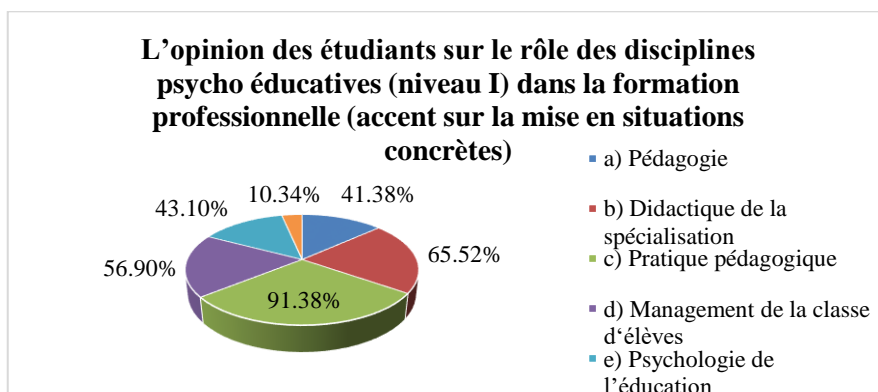
Parmi les modèles de l'apprentissage situationnel, les élèves considèrent que celui basé sur la présentation/simulation de situations réelles est le plus efficace. Les réponses complètes à ce point sont présentées dans le graphique no. 2.



**Graphique 2. L'opinion des élèves sur l'efficacité des variations du modèle d'apprentissage situationnel**

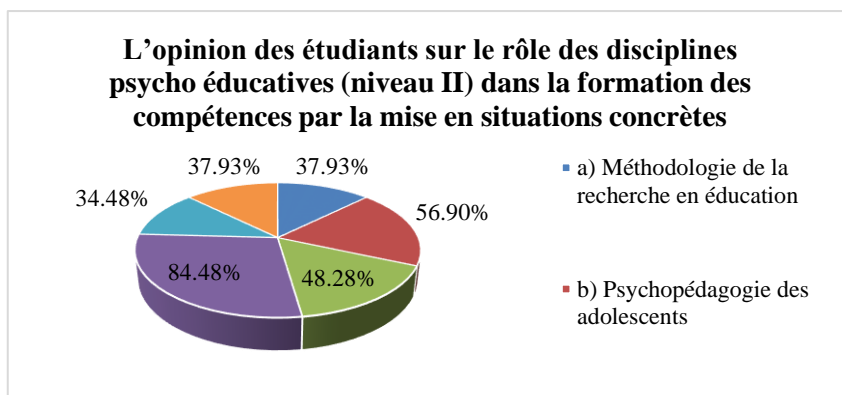
Les items no. 7 et 8 ont été des items à choix multiple et ont demandé l'opinion des sujets sur le rôle des disciplines psycho éducatives correspondant respectivement au niveau I de formation (niveau Licence, item no. 7) et au niveau II (master, item no. 8) en fournissant des situations concrètes pour la formation/le développement/la pratique des compétences nécessaires pour un futur enseignant.

Les graphiques no.3 et 4 montrent les réponses des sujets à ces deux indicateurs.



**Graphique 3. L'opinion des étudiants sur le rôle des disciplines psycho éducatives (niveau I) dans la formation professionnelle (accent sur la mise en situations concrètes)**

Comme on peut facilement observer, la discipline Pratique pédagogique est placée sur le premier plan dans les options des étudiants, suivie par la Didactique de la spécialisation et par la Gestion de classe.



**Graphique 4. L'opinion de étudiants sur le rôle des disciplines psycho éducatives (niveau II) dans la formation des compétences par la mise en situations concrètes**

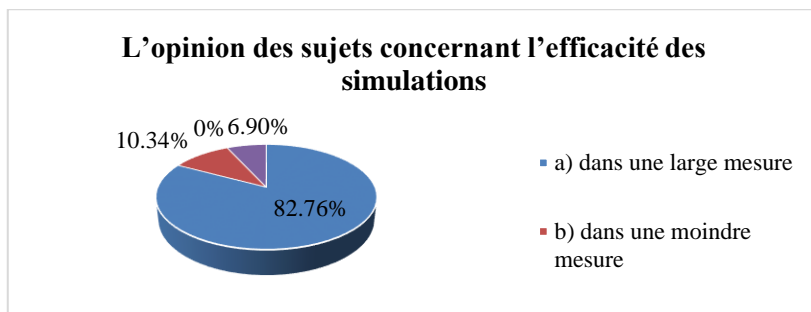
Dans la situation des disciplines appartenant au niveau II, les stages de Pratique pédagogique se trouvent sur le premier plan des disciplines qui offrent la possibilité d'exercer les compétences dans des situations concrètes, suivis par la discipline nommée la Psychologie de l'adolescent et la Didactique du domaine de spécialisation.

L'item no. 9, proposant une question ouverte, a insisté sur l'avis des étudiants concernant les avantages de l'apprentissage qui met l'étudiant/élève dans des situations de vie concrètes. Nous mentionnons quelques avantages de ce type d'apprentissage soulignés fréquemment par les étudiants :

- Développe la capacité de concentration ;
- Motive les étudiants ;
- Offre une manière d'apprentissage attrayante ;
- Mène les étudiants à une plus grande implication ;
- Permet à l'étudiant de suivre son propre progrès ;
- Détermine l'apprentissage actif et conscient ;
- Stimule la réflexion grâce à la prise des décisions ;
- Familiarise les élèves avec les événements et les situations qu'ils pourraient rencontrer plus tard ;
- Facilite l'apprentissage par la découverte ;
- Favorise la formation et l'exercice des compétences sociales ;
- Offre un apprentissage rapide et à long terme.

Les deux dernières questions ont porté sur l'opinion des étudiants concernant l'utilité de la valorisation de la simulation dans l'enseignement (item no. 10 et sur l'utilité, dans la formation des enseignants, d'analyser des situations concrètes (formation, éducation, gestion). Dans le premier cas, 82,76 % des sujets considéraient que les simulations étaient utiles dans une large mesure, les réponses

restantes étant distribuées dans une faible mesure (10,34 %) et incapables de juger (6,90 %), comme le montre le graphique no. 5.



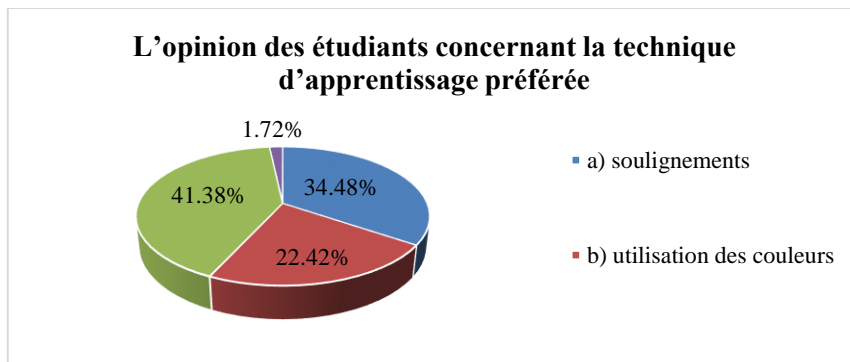
**Graphique 5. L'opinion des sujets concernant l'efficacité des simulations**

Dans le deuxième cas, 86,21 % des élèves ont considéré que l'analyse des situations (de formation, d'éducation, de gestion) était utile dans la formation des enseignants, tandis que 13,79 % ont dit qu'ils ne pouvaient pas apprécier.

Pour vérifier la valeur de vérité de la seconde hypothèse, nous avons utilisé les réponses des sujets aux items no. 1, 2, 3 et 4.

2. *Les organisateurs graphiques aident à mieux structurer l'information et à accroître l'efficacité du modèle d'apprentissage situationnel.*

L'item no. 1 a demandé l'opinion des étudiants sur la façon dont ils utilisent habituellement l'apprentissage. Le graphique no. 6 montre les réponses, réparties sur les quatre options offertes.



**Graphique 6. L'opinion des étudiants concernant la technique d'apprentissage préférée**

Comme on peut le voir, la plupart des étudiants utilisent des schémas, des représentations graphiques, mais aussi des soulignements.

Les réponses à cet item peuvent être liées à celles de l'item no. 2. Ainsi, 82,76 % des étudiants interrogés ont déclaré que les organisateurs graphiques les aident beaucoup dans leur apprentissage.

Les items no. 3 et 4 visaient la mise en évidence des avantages et inconvénients possibles des organisateurs graphiques.

Avantages :

- Favorisent l'apprentissage logique et schématique ;
- aident à la structurer l'essentiel ; l'information est plus facile à lire ;
- Permettent un apprentissage rapide en simplifiant le processus d'apprentissage ;
- Assurent le développement de la systématisation, de la synthèse et de la capacité d'argumentation ;
- Permettent d'établir des liens entre les connaissances ;
- Stimulent divers processus ;
- Assurent la saisie des informations essentielles et à l'évitement des termes redondants ;
- Représentent une manière attractive d'apprentissage.

**Inconvénients des organisateurs graphiques :**

- Fournissent un résumé de l'information, en omettant de permettre l'élaboration détaillée d'une partie ou la perte prévue de détails importants ;
- Nécessitent du temps pour s'acquitter de ses tâches ;
- ne stimulent pas la créativité ;
- ne peuvent en aucun cas être utilisés pour n'importe quel contenu.

Considérer la liste des avantages et des désavantages nous oblige à tenir compte des spécificités des spécialisations et des domaines étudiés par les sujets inclus dans l'échantillon (profils philologie, musique, arts du spectacle).

Après l'entretien avec les 10 mastérants sélectionnés, nous avons comparé leurs réponses à celles du guide d'entrevue, la conclusion étant que ces réponses ont presque les mêmes dimensions que celles du questionnaire distribué.

#### **4. Discussions**

L'enquête menée a révélé la nécessité de former les futurs enseignants en utilisant l'un des modèles de formation constructiviste, respectivement le modèle d'apprentissage situationnel.

Pour valoriser ce modèle, quelle que soit l'option retenue, différents organisateurs graphiques s'avèrent utiles pour aider à mieux structurer l'information, l'approche à adopter, les méthodes de résolution, les conclusions et un meilleur suivi du parcours pédagogique.

Dans les activités avec les élèves, les organisateurs graphiques peuvent être utilisés dans différents types de situations :

- situations visant la formation : le choix des stratégies de formation ; l'accent mis sur l'essentiel d'un contenu du curriculum, son organisation ; la conception des séquences de leçon/leçon ; la communication avec la classe, etc.
- Situations qui visent la gestion : la prise des décisions ; l'exercice des rôles managériaux ; la gestion des ressources ; le redressement de l'équilibre entre l'autorité pédagogique de l'enseignant et la liberté de l'enseigné ; la gestion des conflits, etc.



Nous présentons plus bas quelques instruments qui peuvent être utilisés avec succès dans ce contexte<sup>3</sup>.

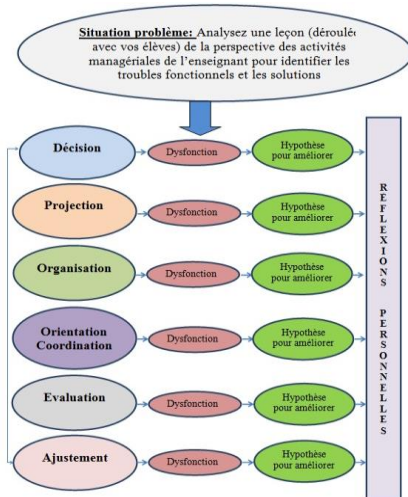


Figure 7. Diagramme des dysfonctions (d'après Mogonea, 2008b, pp. 296-298 ; Mogonea, 2011a, pp. 245-247)

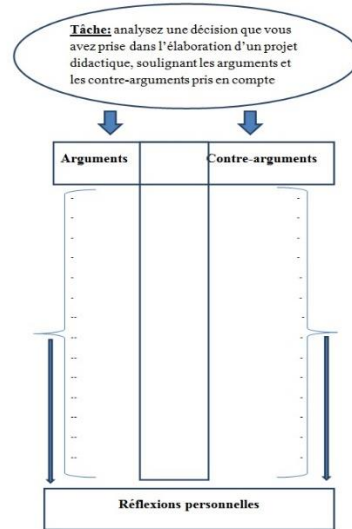


Figure 8. Tableau T des arguments et des contre-arguments (d'après Mogonea, 2008c, pp. 137-139 ; Mogonea, 2011b, pp. 127-129)

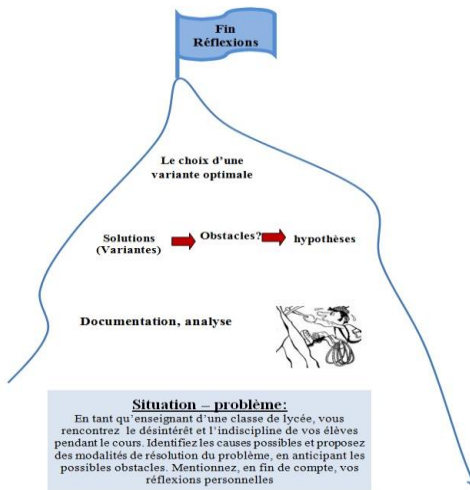


Figure 9. Le parcours de l'alpiniste

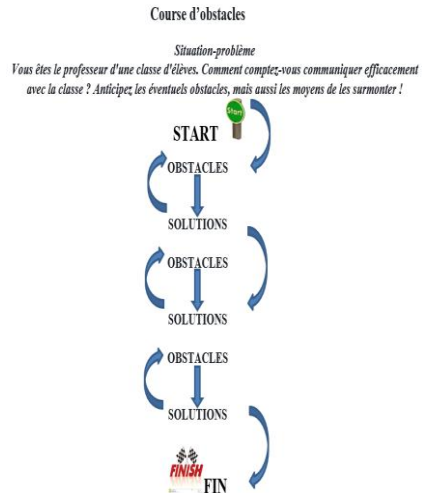


Figure 10. La course aux obstacles

<sup>3</sup>Comme on a déjà mentionné, quelques-uns ont été proposés et valorisés au cours d'une recherche déroulée dans la période 2005-2007, coordonnée par Elena Joita, Professeur des universités, étant évidemment adaptés à la situation de cette époque, d'autres, par contre, sont inédits.

Ces organisateurs peuvent être utilisés dans le parcours de plusieurs disciplines du Programme de formation psychopédagogique et selon divers contenus, avec les adaptations respectives.

## 5. Conclusions

Le modèle d'apprentissage situationnel comporte plusieurs caractéristiques fondamentales : il consiste à présenter et à résoudre des problèmes réels et complexes ; l'apprentissage se réalise en résolvant les problèmes par l'élève même ; l'environnement de l'apprentissage situationnel soutient la participation active, les discussions, l'évaluation et la réflexion intense ; le rôle de l'enseignant est de faciliter la compréhension des élèves et d'assurer la construction de *l'échafaudage* (scaffolding) des connaissances.

Dans ce modèle, différents organisateurs graphiques peuvent être utilisés, leur rôle étant de : structurer et systématiser l'information ; ordonner les étapes du travail cognitif ; stimuler la pensée critique, réfléchie, créative ; stimuler l'autonomie dans l'apprentissage ; sensibiliser à l'approche métacognitive.

Notre étude a mis en évidence le besoin de concevoir la formation des enseignants en accord avec ce modèle ; nos exemples d'organisateur graphiques pouvant être adaptés aux activités déroulées avec les étudiants.

Nous soutenons l'idée qu'un enseignement moderne doit joindre le plus possible la théorie à la pratique et, en même temps s'appuyer sur la vie réelle, sur l'authentique.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Akpan, V.I. *et al.* (2020). Social Constructivism: Implications on Teaching and Learning. *British Journal of Education*, 8(8), 49-56. Accessible sur : <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Social-Constructivism.pdf>, [Consulté le 11.05.2024].
2. Aljohani, M. (2017). Principles of "Constructivism" in Foreign Language Teaching. *Journal of Literature and Art Studies*, 7(1), 97-107, doi : 10.17265/2159-5836/2017.01.013, [Consulté le 22.04.2024].
3. Căprioară, D., Anghelide, M. (2016). Constructivism Paradigm in the Learning of School Mathematics. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Special Issue Series VII: Social Sciences Law*, 9(58). Accessible sur : [http://webbut.unitbv.ro/BU2016/Series%20VII/MAN/13\\_CAPRIOARA%20D.pdf](http://webbut.unitbv.ro/BU2016/Series%20VII/MAN/13_CAPRIOARA%20D.pdf), [Consulté le 21.04.2024].
4. Efgivia, M.G. *et al.* (2021). Theory and Practice of the Constructivism Approach in Learning in Smart Exelensia SMP in the Pandemic Era. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 585, 225-228. Accessible sur : <https://www.atlantis-press.com/article/125961948.pdf>, [Consulté le 11.05.2024].
5. Ilie, V., Frăsineanu, E. (2016). Theoretical Premises and Methodological Aspects of Learning through Multiple Interpretations. *RSP*, 52, 60-70.

- Accessible sur : [http://cis01.central.ucv.ro/revistadestiintepolitice/files/numarul52\\_2016/6.pdf](http://cis01.central.ucv.ro/revistadestiintepolitice/files/numarul52_2016/6.pdf), [Consulté le 20.04.2024].
6. Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă*. Bucurest : Aramis.
  7. Joița, E. (coord.). (2008). *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*. Bucurest : Didactică și Pedagogică, R.A.
  8. Joița, E. (coord.). (2007). *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material-suport pedagogic pentru studenții-viitori profesori (II)*. Craiova : Universitaria (20-123 ; 131-133 ; 155-160 ; 201-206).
  9. Joița, E. (coord.). (2006). *Pregătirea pedagogică a studenților. Sarcini și instrumente de învățare independentă, constructivistă. Pedagogie. Managementul clasei de elevi*. Craiova : Universitaria.
  10. Joița, E., (coord.). (2011). *La formation pédagogique initiale du professeur. Instruments procéduraux cognitifs-constructivistes*. Saarbrücken, Germany : Éditions Universitaires Européennes.
  11. Kay, D., Kibble, J. (2016). Learning theories 101: application to everyday teaching and scholarship. *Advances in Physiology Education* 40, 17–25, 2016. doi:10.1152/advan.00132.2015, [Consulté le 22.04.2024].
  12. Mcleod, S. (2024). Constructivism Learning Theory&Philosophy of Education. Simply Psychology. Accessible sur : <https://www.simplypsychology.org/constructivism.html#Constructivism-Philosophy>, [Consulté le 10.05.2024].
  13. Mogonea, F. (2008a). Modele de proiectare și organizare constructiviste, care pot fi eficiente în cadrul activităților seminariale. Dans E. Joița (coord.). *A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială*. Bucurest : Didactică și Pedagogică, 169-181.
  14. Mogonea, F. (2008b). Diagrama disfuncțiilor. Dans E. Joița (coord.). *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*. Bucurest : Didactică și Pedagogică, R.A., 296-298.
  15. Mogonea, F. (2008c). Tabelul T al argumentelor și contraargumentelor. Dans E. Joița (coord.). *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*. Bucurest : Didactică și Pedagogică, R.A., 137-139.
  16. Mogonea, F. (2011a). Le diagramme des dysfonctions. Dans E. Joita (coord.). *La formation pédagogique initiale du professeur. Instruments procéduraux cognitifs-constructivistes*. Saarbrücken, Germany : Éditions Universitaires Européennes, 245-247.
  17. Mogonea, F. (2011b). Le tableau T des arguments et contre-arguments, E. Joita (coord.). *La formation pédagogique initiale du professeur. Instruments procéduraux cognitifs-constructivistes*. Saarbrücken, Germany : Éditions Universitaires Européennes, 127-129.
  18. Mogonea, F. (2014). Eficiența modelului de instruire al învățării situaționale, în formarea competențelor studenților-viitori profesori. Dans F.R. Mogonea, M.A. Ștefan (coord). *Educație și Spiritualitate*. Craiova : Mitropolia Olteniei, 21-24.
  19. Mogonea, F. R., Mogonea, F. (2014). The Constructivist Teaching and the Optimization of Learning through Cognitive Maps. *Procedia Social and Behavioral sciences*, 128, 164-168. Accessible sur :

- <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814022289>, [Consulté le 20.04.2024].
20. Mogonea, F., Popescu, A.M. (2015). The future teachers decisional competence forming using the OLE (Open Learning Environments) model. *Asian Academic Research Journal of Social Sciences and Humanities*, 1 (34) (April-2015), 228-250. Accessible sur : <http://www.asianacademicresearch.org/current.html>, [Consulté le 20.04.2024].
  21. Mogonea, F.R. (2008). Factorii noncognitivi și de personalitate susțin calitatea construcției învățării, dar și a formării competențelor pedagogice ale profesorului. Dans E. Joița (coord.). *A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială*. Bucurest: Didactică și Pedagogică, 362-368.
  22. Monroy-Licht, A., Collante-Padilla, A., González-Hernandez, R. (2016). An Environmental Management Project: Situated Learning to Enhance Critical Thinking Skills in College Students. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 8(3), 1-13. Accessible sur : [https://www.kpu.ca/sites/default/files/Transformative%20Dialogues/TD.8.3.5\\_Monroy-Licht\\_et\\_al\\_Situated\\_Learning\\_to\\_Enhance\\_Critical\\_Thinking.pdf](https://www.kpu.ca/sites/default/files/Transformative%20Dialogues/TD.8.3.5_Monroy-Licht_et_al_Situated_Learning_to_Enhance_Critical_Thinking.pdf), [Consulté le 20.04.2024].
  23. Olmedo Torre, N., Farrerons Vidal, O., Pujol Ferran, A. (2021). *Constructivist Learning Models in Training Programs*. DOI: <https://doi.org/10.3926/oms.407>, [Consulté le 10.05.2024].
  24. Shakoori, M., Kadivar, P., Sarami, R. (2017). The Effect of Concept Mapping Strategy as a Graphical Tool in Writing Achievement among EFL Learners. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(5), 357-360. doi: 10.18178/ijiet.2017.7.5.894, [Consulté le 20.04.2024].

## STUDENT LEARNING EXPERIENCE AND COMPETENCE DEVELOPMENT: A COMPREHENSIVE STUDY AT USAMV BUCHAREST\*

Sorin Iulian MERLUSCA<sup>1</sup>, Adrian TUREK-RAHOVEANU<sup>2</sup>

### **Abstract**

*This study conducted at USAMV Bucharest aimed to assess the satisfaction levels of students and alumni regarding their learning experiences and competence development within undergraduate programs. The research objectives included analyzing perceptions of learning quality and acquired competences, identifying success factors within the programs, hierarchizing acquired competences, and evaluating participation in extracurricular activities and services. A questionnaire-based approach was employed, gathering insights from 582 students and alumni. Findings revealed nuanced satisfaction levels across various facets of the educational experience, with participation in extracurricular activities significantly impacting overall perceptions. The study underscores the importance of continuous evaluation and improvement in delivering high-quality learning experiences and fostering competence acquisition. Recommendations include fine-tuning curriculum design, expanding extracurricular offerings, and strengthening career counseling services.*

**Key words:** Learning experience, Competence acquisition, Student satisfaction, Alumni.

### **1. Introduction**

The pursuit of academic excellence and student satisfaction is a milestone of higher education institutions worldwide. University of Agronomic Sciences and Veterinary Medicine of Bucharest (USAMV Bucharest) recognizing the importance of delivering high-quality learning experiences, embarked on a comprehensive research endeavor to evaluate student satisfaction levels and the effectiveness of competence acquisition within its undergraduate programs. In a context where

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>PhD student University of Agronomic Sciences and Veterinary Medicine of Bucharest, Bucharest, Romania, e-mail address: sorinmerlusca@gmail.com, corresponding author, ORCID ID: 0009-0000-5971-4890

<sup>2</sup>PhD Professor, University of Agronomic Sciences and Veterinary Medicine of Bucharest, Bucharest, Romania, e-mail address: turek.adrian@managusamv.ro, ORCID ID: 0000-0002-8787-3685

education is rapidly evolving, universities face the challenge of not only imparting knowledge but also ensuring that students develop the competencies required to succeed in a competitive and dynamic job market. The feedback from students and alumni plays an important role in shaping educational policies and practices. USAMVB seeks to integrate student perspectives into the decision-making process to foster an environment that promotes academic and professional growth.

To achieve this, a questionnaire was distributed among students and alumni, gathering responses from 582 individuals. This sample size provides a significant dataset that can yield both quantitative and qualitative insights into the student experience. The quantitative data helps in identifying trends and measuring satisfaction levels across various aspects of the university's offerings, while the qualitative responses provide deeper understanding and context to the numerical findings.

The analysis of this data is pivotal for several reasons. Firstly, it allows the university to measure the effectiveness of its teaching methods and curriculum structure. By understanding which areas excel and which need improvement, USAMV Bucharest can implement targeted strategies to enhance educational quality. Secondly, the feedback regarding competence acquisition is essential for aligning academic programs with the labour market requirements, ensuring that graduates are well-prepared for their professional careers.

Moreover, the study's findings have broader implications for the university's strategic planning. Insights drawn from the research can guide initiatives to improve student services, extracurricular activities, and overall campus life, contributing to a more holistic educational experience. Additionally, such comprehensive evaluations demonstrate the university's commitment to accountability and continuous improvement, which are critical components of institutional reputation and student trust.

This research underscores USAMV Bucharest's dedication to academic excellence and student satisfaction. By systematically assessing and responding to the needs and feedback of its students and alumni, the university aims to create an environment conducive to learning and personal development. The outcomes of this study will not only enhance the current educational framework but also set a precedent for future evaluations and improvements.

### **1.1. Aim and Objective of the Research**

The research objectives were multifaceted, reflecting a holistic approach to assessing the quality of learning experiences and competence acquisition:

- Analyzing perceptions of learning quality and acquired competences among students and alumni.
- Identifying success factors within USAMV Bucharest's undergraduate programs across nine key analysis factors.
- Hierarchizing acquired competences to prioritize areas of focus for curriculum development and enhancement.
- Evaluating the degree of student/alumni participation in extracurricular activities, services, and opportunities provided by USAMV Bucharest.

## 1.2. Hypotheses

The research hypotheses revolved around the influence of various factors on student and alumni perceptions:

**Hypothesis 1:** Differences in perceptions exist based on the degree of participation in extracurricular activities, services, and opportunities offered by USAMV Bucharest.

**Hypothesis 2:** Variances in perceptions are observed between students/alumni working within the field and those employed in other domains or not working.

## 2. Methodology

This exploratory research leveraged a questionnaire-based approach to gather insights from a diverse sample of 582 students and alumni. The questionnaire comprised three sections:

- Key demographic information such as age, gender, residence, educational status, field of study, program completion status, and current employment status.
- Perceptions of learning quality and acquired competences: Utilizing Likert-scale ratings to assess satisfaction levels across nine factors of quality learning, including course content, teaching quality, practical orientation, knowledge acquisition, skill development, career counseling, employment opportunities, and university facilities. The second item relates to the type of competences acquired during the undergraduate program, classified as follows: Knowledge of the field of study, ability to practice in the field, specific digital skills related to the field, creativity and technical innovation, management skills, teamwork ability, communication in a foreign language, entrepreneurial competences
- Participation in extracurricular activities and services: Investigating respondents' engagement with various university offerings, such as job fairs, professional training, student association involvement, career counseling, mobility programs, internships, CV development, and job platform utilization.

## 3. Sampling

The sample structure of 582 respondents consists of undergraduate students, minimum 3rd year, master's and doctoral students, as well as graduates of the undergraduate program at USAMV Bucharest, who were requested to complete the questionnaire with 17 main items on an online platform (iSondaje.ro). Data processing was carried out by analyzing correlations between variables:

- In terms of age, the sample is distributed into two major categories:
  - respondents aged between 20 and 23 years, accounting for 47%
  - respondents over 23 years old, accounting for 53%.
- From a gender perspective, the sample maintains its balanced nature, with 45% of respondents being male and 55% female, a balance attributed to study programs that do not have a gender-focused representation in the job market.

- In terms of residence, the research sample includes 63% of respondents from urban areas, while 37% come from rural areas.
- Taking into account the educational status, an uneven distribution is observed within the sample. It is noted that 49% of the sample consists of undergraduate students, at least in the 3rd year, within USAMV Bucharest programs, while 29% represent graduates of USAMV Bucharest undergraduate programs, 16% are graduates and master's students, and 6% are graduates of USAMV Bucharest undergraduate programs and doctoral students. Cumulating the percentages, the sample structure is balanced, comprising two major categories:
  - undergraduate students, at least in the 3rd year, at USAMV Bucharest, accounting for 49%,
  - graduates of USAMV Bucharest undergraduate programs, accounting for 51%.
- From the perspective of employment status, 36% of respondents work in the studied field or a related one, while 30% are engaged in a completely different field in the job market, and 34% are unemployed.

The analysis of the research sample is refined by introducing items from the third part of the questionnaire, which address the degree of respondents' participation in activities, opportunities, and services offered by USAMV Bucharest outside of the study program. The results underline the following profile of the sample group of participants:

- only 38% of the total 582 USAMV Bucharest students/alumni participated in the annual job fairs.
- Regarding participation in professional training courses organized outside of the study program, courses accredited by the Ministry of Labor and the Ministry of Education, the percentage of respondents who participated in at least one course is 38%.
- Only 12% of the total respondents held membership in a Student Association within USAMV Bucharest. Thus, only 71 students and graduates of undergraduate programs at USAMV Bucharest were involved in student association activities, despite the fact that each university already has established student associations: AS - USAMV Bucharest Student Association; Agriculture Student Association, ASH - Horticulture Faculty Student Association, Zootechnics Student Association-USAMV Bucharest, Veterinary Medicine Student Association Bucharest, ASIF - Land Improvement Student Association, Biotechnology Students Association, Management Students Association.
- Participation in the career counseling and guidance services offered by USAMV Bucharest accounts for 27% of the total sample, comprising 160 students and alumni involved in the center's activities.
- Student participation in internships within USAMV Bucharest is low, with approximately 13% of those interested.



- 47% of the sample respondents have a professional CV created during their studies, with USAMV developing a web tool for this purpose, available to students at [www.cv.usamv.ro](http://www.cv.usamv.ro).
- Related to the job market and employability, 33% of the respondents, students, and alumni of USAMV Bucharest, follow the USAMV Jobs job platform, which includes a job search engine based on desired criteria for a job.

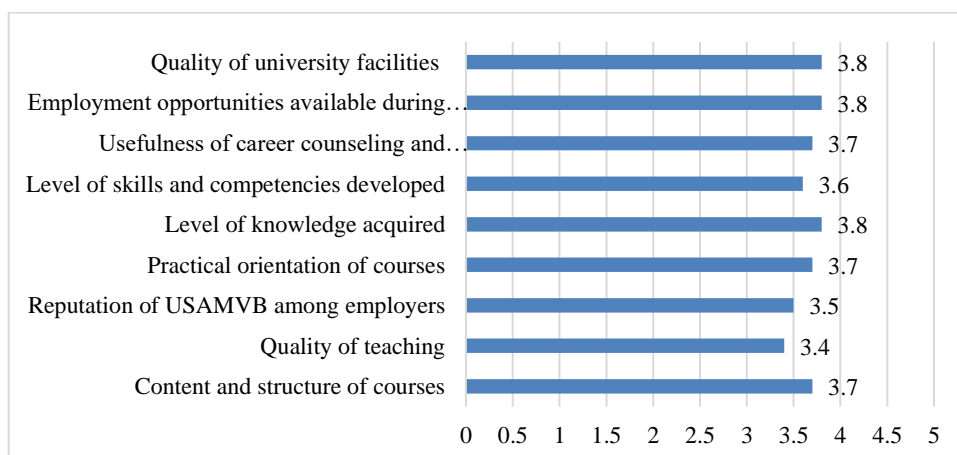
## 4. Results and findings

### 4.1. Student learning experience

The level of satisfaction of students/graduates regarding the learning experience within the undergraduate programs is the first element analyzed, closely related to the research objective. The analysis including 9 factors:

- Content and structure of courses
- Quality of teaching
- Reputation of USAMVB towards employers
- Practical orientation of courses
- Level of knowledge acquired
- Level of skills and competences developed
- Usefulness of career counseling and guidance services provided
- Employment opportunities available during studies at USAMVB
- Quality of university facilities (campus conditions: accommodation, cafeteria, sports activities, etc.)

The results obtained from the processing of responses from the 582 students/graduates indicate a general average of 3.7 as an indicator of the level of satisfaction regarding the quality of the learning experience within the undergraduate study program. The analysis of each item leads to scores ranging from 3.4 to 3.8, with response options on a Likert scale from 1 to 5 (1 - very dissatisfied; 5 - very satisfied).



**Figure 1. The level of satisfaction of USAMVB students/graduates regarding the quality of the learning experience**

Refining the analysis of satisfaction level reported for the learning experience on each item in relation to the employment status of the students/graduates, the results indicate similar scores, with a smaller difference of one point, ranging between 3.3 and 4.1 on average. As for the overall average score, the rating obtained from respondents with employment is similar to the score provided by the category without employment (average 3.6), with the highest score given by the category of employees in a related, similar field (3.9).

The analysis of differences in perception regarding the satisfaction of students/graduates concerning the learning experience based on educational status (student, undergraduate graduate, master's student, doctoral student) indicates the same conclusion, with a unified opinion reflected in averages ranging between 3 and 4 on the Likert scale. As for the overall average score, the rating given by students is similar to the score awarded by graduates (average 3.6), with the highest score provided by the category of master's students (average 3.9).

The analysis of differences in perception regarding the satisfaction of students/graduates concerning the learning experience based on the faculty they are enrolled in/graduated from indicates a minimum score of 3.4 (Faculty of Veterinary Medicine) and a maximum score of 3.9 (Faculty of Engineering and Animal Production Management). At the level of factors, the minimum score as an average of 3.1 is assigned to employment opportunities by students and graduates of the Faculty of Horticulture. The maximum score (4.1) is awarded to the level of knowledge acquired by students and graduates of the Faculty of Engineering and Animal Production Management.

The analysis of satisfaction level reported on the learning experience across age categories indicates an intriguing distribution of means across the age groups of 20-23 years, 24-26 years, 27-35 years, 36-45 years, and 46+, wherein the evaluation score increases progressively from one category to another within a range of 0.1-0.2. Thus, the older the age, the higher the evaluation score of the learning experience.

The analysis of mean distribution by gender and residence among the respondent students/graduates indicates a similar evaluation score ranging between 3 and 4, with no significant differences between the female and male categories, as well as between urban and rural categories.

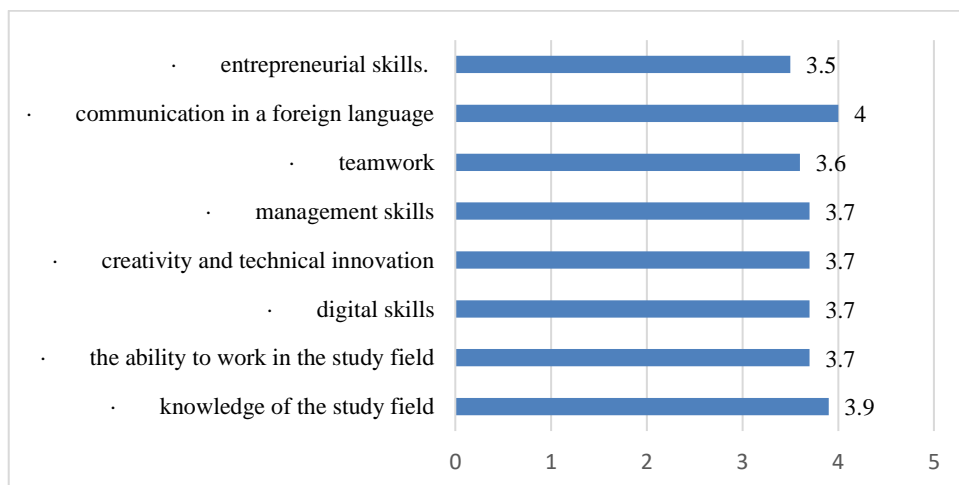
The introduction of variables targeting the degree of participation in events and services offered by USAMV nuances the analysis and provides new perspectives for reflecting on the factors influencing the evaluation of the learning experience by students/graduates. Thus, participation in career counseling and guidance services, as well as undertaking professional training courses offered by USAMV outside the curriculum, become the elements that positively influence the evaluation of most factors related to the quality of the learning experience.

#### **4.2. Competence development**

The evaluation of the learning experience within the undergraduate programs at USAMV Bucharest is complemented by the analysis of the perception of students and graduates regarding the level of acquired competences. These competences encompass:

- knowledge of the study field
- the ability to work in the study field
- digital skills
- creativity and technical innovation
- management skills
- teamwork
- communication in a foreign language
- entrepreneurial skills.

The analysis of students' perception of the level of acquired competences was conducted by calculating the mean scores provided on a Likert scale ranging from 1 to 5, where 1 indicates a very low level and 5 indicates a very high level. Thus, the competences were ranked, with the highest mean score obtained for teamwork (score 4.0), followed by knowledge of the study field (score 3.9), the ability to work in a field, digital skills, creativity and technical innovation, management (score 3.7), communication in a foreign language (score 3.6), and entrepreneurial skills (score 3.5).



**Figure 2. The level of acquired competences of USAMVB students/graduates**

The employment status is a key element in analyzing the results. The distribution of scores obtained for each competency from respondents classified into 4 categories based on their employment status illustrates differences in perceptions between those employed in the field and those without employment across all competences. Thus, the hypothesis that employment status influences the perception of acquired competences is validated, as respondents with employment tend to assign a higher score to the level of competences acquired during their study programs.

The second variable analyzed is the educational status of the respondents, using the same 4 categories for differentiating the scores. The analysis of the results indicates that the averages remain within the same range of scores between 3 and 4,

with the perception of students being similar to that of graduates, and the perception of master's students being similar to that of doctoral students, with a difference of 0.1 between the two subgroups.

The profile of the faculty as a variable introduces new elements of analysis regarding the assessment of the degree to which students and graduates acquire the eight competences. The Faculty of Management and Rural Development offers an overall maximum score of 3.9, while the Faculty of Veterinary Medicine scores at the opposite end with a score of 3.5. All students and graduates rate teamwork competency with the highest score.

Refining the analysis based on gender, age, and residency indicates that the scores provided are similar among the respondent categories, with no significant differences observed.

Introducing variables related to the degree of participation in events and services offered by USAMV provides an extended framework for analyzing factors conducive to competency acquisition. Thus, it is observed that participation in professional training courses, membership in student associations, attendance at career counseling services, mobility scholarships, internships, creation of professional CVs, and monitoring of job platforms positively influence the perception of the level of acquired competences across all 8 analyzed elements. These events and educational services offered by USAMV outside the regular curriculum contribute to enhancing the confidence of students and graduates who have benefited from these facilities in terms of their acquired competences.

## 5. Conclusions

The analysis of perceptions regarding the quality of learning experience within the undergraduate programs at USAMVB was conducted based on the processing of responses from 582 students and graduates of USAMVB Bucharest's undergraduate programs. The key conclusions are related to the following elements:

- Factors influencing satisfaction: Factors such as the quality of teaching, course content, practical orientation of courses, and university facilities significantly contribute to the overall satisfaction with the learning experience. These aspects are crucial for creating a conducive learning environment.
- Impact of employment status: While employment status does not significantly affect overall satisfaction with the learning experience, it does influence the perception of acquired competences. Employed individuals tend to rate their competences higher, indicating that practical experience gained through employment enhances perceived competency levels.
- Positive impact of additional educational services: Participation in additional educational services offered by university such as career counseling, professional training courses, and membership in student associations, positively influences both the perception of the learning experience and the evaluation of acquired competences. These services enhance the overall educational experience and contribute to students' professional development.

Furthermore, the study revealed that continuous feedback mechanisms are essential for maintaining and improving the quality of education. Regularly soliciting and acting on student and alumni feedback ensures that the university remains responsive to their needs and can swiftly implement necessary changes. This proactive approach not only boosts student satisfaction but also fosters a culture of continuous improvement within the institution.

Another significant finding is the importance of practical, hands-on learning experiences. Respondents consistently highlighted the value of internships, laboratory work, and field projects in enhancing their understanding and application of theoretical knowledge. Incorporating more practical components into the curriculum could bridge the gap between academic learning and real-world application, better preparing students for their future careers.

Lastly, the study underscores the role of a supportive academic and social environment in student success. Positive relationships with faculty, opportunities for peer interaction, and a vibrant campus life contribute to a holistic educational experience. These elements not only enrich the learning experience but also promote personal growth and well-being, which are integral to student satisfaction and success.

In conclusion, the findings from this analysis provide valuable insights that can guide USAMV Bucharest in its efforts to enhance the quality of its undergraduate programs. By focusing on key factors such as teaching quality, practical learning, and additional educational services, and by fostering a supportive academic environment, the university can continue to improve its educational offerings and ensure that its graduates are well-equipped for their professional journeys.

## REFERENCES

1. Baban, A. (2015). *Metode cantitative de cercetare socială*. Iasi: Polirom.
2. Bădescu, G., & Văduva, S. (2008). *Metodologia cercetării sociologice*. Iasi: Polirom.
3. Fowler Jr, F.J. (2013). *Survey research methods*. Sage Publications.
4. Krosnick, J.A. (2018). Questionnaire design. In *The Palgrave Handbook of Survey Research* (pp. 191-204). Palgrave Macmillan.
5. Miclea, M., & Miclea, S. (2012). *Metode cantitative și calitative de cercetare*. Cluj-Napoca: Cluj University Press.
6. Roșca, A. (2015). *Introducere în cercetarea științifică*. Metode și tehnici de cercetare. Iasi: Polirom.
7. Sănduleasa, M. (2014). *Metodologia cercetării sociologice*. Universitatea de Vest din Timișoara.
8. Vlăsceanu, L., & Roșca, A. (2004). *Metode ale cercetării sociologice*. Iasi: Polirom.
9. Voicu, B., & Voicu, M. (2007). *Metodologia cercetării sociologice*. Eficienta, precizie, etica. Iasi: Polirom.
10. Zăinea, I. (2016). *Metodologia cercetării cantitative în management*. Bucharest: Economică.

## SCHOOL AND SEPARATION ANXIETY IN CHILDREN: THE PSYCHOTHERAPEUTIC VALUE OF ART THERAPY\*

Faiza BERKOUCHE<sup>1</sup>

### **Abstract**

*The clinical illustration presented here showcases the psychotherapeutic benefits of art therapy for children experiencing separation anxiety. Its containing quality facilitates the reconstruction of internal and external boundaries and fosters a sense of personal integrity. By stimulating creativity, imagination, and the projection of internal fears, art therapy enables children to process and express their emotions effectively, leading to improved emotional regulation and coping mechanisms.*

*Separation anxiety can give rise to social and academic adaptation difficulties, which are often associated with learning challenges and academic failures. Based on this, we concluded through an experiment that introducing art therapy, as a form of mental health care for these children, is highly beneficial for improving their well-being.*

**Key words:** School, Separation anxiety, Child, Art therapy.

### **1. Introduction**

The structuring of a child's personality as well as the construction of their identity is not a smooth path and may sometimes be subject to alterations that can generate significant disorders.

After the family, school is the privileged place where children learn the social skills that will be essential for their successful adult life. There, they learn the rules of collective living, respect for others, and how to be autonomous.

Separation anxiety coincides with the construction of the essential elements of the psychological development: the construction of a Self-distinct, and separate from the other individuation research, has shown that his separation becomes painful and hinders their learning and adaptation in some cases (Wendland, Camon-Sénéchal, 2011).

School environment is therefore only a particularly sensitive scapegoat where all difficulties are catalyzed.

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Senior Lecturer in Clinical Psychology, PhD, Algiers 2 University, Algeria, e-mail address: [faiza.berkouche@univ-alger2.dz](mailto:faiza.berkouche@univ-alger2.dz), ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-8663-4764>

The concept of “autonomy” is at the heart of the educational system. Teachers refer to it to describe those students who know how to work individually or without any help (Bélanger, Farmer, 2012).

Several studies revealed that a child with a separation anxiety disorder often presents psychic suffering that limits their functioning in different spheres of life. This suffering affects a good number of school-aged children.

Art therapy is the result of applying creativity in a care context. Through creativity, it is also possible to overcome life's difficulties. It is about generating new ideas that are useful in solving the encountered problems. Art therapy proposes to draw on this resource. Individuals are asked to express their ideas, emotions, and feelings through the plastic arts, theater, music, and dance.

For this reason, we thought of using art therapy as a mediator so that we could restore this feeling of security and internal peace and allow the child to be creative and fulfilled in their school environment.

## **2. State of the art**

### **2.1. Defining Anxiety, School Anxiety, and Separation Anxiety**

#### **Anxiety:**

Several definitions of anxiety have been proposed, but no consensus has yet been established among researchers. In general, anxiety is described as an "emotional state" often accompanied by physical symptoms (Lambert-Samson, Beaumont, 2017).

#### **School Anxiety:**

Whether situational (state anxiety) or chronic (trait anxiety), anxiety is likely to be encountered in school settings. It can manifest itself in behaviors of an externalized (e.g., aggression, opposition) or internalized (e.g., fear of others, new situations, avoidance, passivity) nature (Lambert-Samson, Beaumont, 2017).

#### **Separation Anxiety:**

Among childhood anxiety disorders, pathological separation anxiety is considered the most common. The most represented age in this pathology is between 7 and 9 years (Vera, 2014, p 152).

That a child is anxious when separated from their attachment figures is a normal developmental process. This anxiety usually occurs between the sixth and the twelfth month. Then, with age, the child will learn to tolerate these separation experiences. However, some children continue to exhibit severe and persistent anxiety symptoms. Separation anxiety is characterized primarily by "excessive fear or anxiety about separation from home or attachment figures" (Zebdi, Lignier, 2017).

Affected children desperately try to avoid such separations. When separation is forced, these children are desperately preoccupied with the desire for reunion. The diagnosis is based on clinical criteria (Elia, 2023).

Clinically, separation anxiety is an excessive anxiety occurring when a child is separated from the people to whom he or she is primarily attached. Stimuli that may promote this anxious state can also be the separation from familiar places (home, neighborhood) (Vera, 2014).

### **Distinguishing between normal separation anxiety and separation anxiety disorder:**

The work of separation during the first year of life has essential functions to allow the young child to acquire motor and physical skills to apprehend reality. It is also a privileged moment allowing children to differentiate themselves and understand that their environment does not necessarily depend on their will or their actions.

Collaborators of Bowlby, Ainsworth et al. propose the paradigm of "the strange situation", highlighting the abilities of children to accept separation by creating different situations in which the parents are gradually removed from their child. Her observations have revealed the existence of different groups of children, distinguished essentially by their perceived security in the absence of an attachment figure. Thus, we meet "avoidant" attachments when their mother returns; the "ambivalent" ones who seek closeness while rejecting it and finally the "secure" ones that are ready to renew the attachment (Brandibas, Sudres *et al.*, 2010).

The child gradually builds an internal operating attachment model. The parent-child relationship is seen as a prototype of intimate relationships, which will regulate the child's expectations and social behaviors in his subsequent interactions with his friends and teachers (Berkouche, 2022).

A major challenge in anxiety disorder is to differentiate between normal and pathological anxiety. The distinction between these two constructs is a matter of degree rather than nature. The criteria for the diagnosis of separation anxiety disorder are based on the duration of the symptoms, psychological distress, the presence of avoidance and anxiety in multiple situations, and dysfunction in multiple spheres of life (Grenier, 2017).

Silverman *et al.* (2004) therefore put forward three criteria to mark this distinction. The first concerns the recurrence of Separation Anxiety Disorder (SAD)-related symptoms: they must have been present for more than four weeks. The prolonged and extreme nature of symptoms compared to what is normally observed in children of the same age group and developmental stage constitutes the second criterion. The last criterion concerns the manifestation of symptoms that cause clinically significant psychological distress that interfere with the child's social, academic and occupational development (Chiosa, 2007). Anxiety disorders are among the most prevalent psychopathologies in children. (Therriault, Houle *et al.*, 2022).

### **2.2. Clinical Manifestations of Separation Anxiety Disorder and Developmental Stages**

Studies of children with Separation Anxiety Disorder reveal some differences in symptom presentation depending on the child's developmental level. For example, in younger children, this distress manifests as loud crying, screaming, or tantrums aimed at delaying separation as long as possible. Or, in its more severe manifestation, the child may experience a panic state accompanied by somatic signs such as headaches, nausea, vomiting, and stomach aches.

In older children, the signs of distress are usually less pronounced, but with the development of language and thought, the child manifests unrealistic and recurrent worries and fears that are difficult to alleviate with logical reasoning.



Dysfunctional thoughts focus mainly on the integrity of the family, such as fear of illness or death of a parent, but also on the integrity of the child himself, such as his fear of being sequestered and separated from his family (Chiosa, 2007).

### **2.3. Etiology of Separation Anxiety**

Studies have shown that both biological and environmental factors play a role in the onset of separation anxiety disorders in children. There is a broad consensus that an interaction between different biological and environmental factors increases the risk of anxiety disorders (Figueroa, Soutullo *et al.*, 2012).

### **2.4. Art Therapy**

The definition proposed by the French Federation of Art Therapists is: "Art therapy is a care practice based on the therapeutic use of the artistic creation process" (Lecourt, Burat, 2020).

Art therapy uses art as a mediator to offer a new treatment option. It is a recent practice.

Unlike the artistic approach, the final production, the work, is not an end in itself and the idea of "talent" is absent from the creative act. What interests the therapist is the creative process he/she witnesses: the gestures, attitudes, and behaviors of the patient that will take place in a given context. The therapist ensures that the imposed framework is respected, defined by the time of the session, the supports and materials used, the instructions, the individual or group reception (Krotenberg, Lambert, 2012).

### **2.5. The Therapeutic Values of Art Therapy**

It allows the patient to relive childhood experiences thanks to the possibility of evolving in an intermediate space where they can practice mastery. It allows, thanks to its containing value, to reconstruct the internal-external boundaries. It stimulates creativity and imagination and has an anxiolytic effect, through regained self-confidence. It improves or even restores the relationship with others.

The indications for art therapy are numerous: neuroses, psychoses, depressive states, etc. They also extend to the field of disability (sensory, intellectual disability, head trauma).

Art therapy can use all forms of art as mediators. It is possible to distinguish four forms of relationships between the work of art and the human being that are:

- Representation of man: plastic arts, photography, cinema, video, writing;
- Man in representation: theater, dance, mime, storytelling;
- Hybridization of man and thing: puppet, masks, makeup;
- Emanation: music, voice (Krotenberg, Lambert, 2012).

### **2.6. The Artistic Process of Art Therapy**

Through their artistic expertise, art therapists guide the patient to grasp sensory stimuli and the resulting emotions. This initiates a phenomenon of appetite, allowing the patient to access an intention to create, which will be the driving force behind the production of a work of art. The initial contemplative act results in a pleasure that just needs to be "replayed". Assessed by the patient, this principle of "pleasure to be renewed" is an active and effective therapeutic agent (Forestier, 2007).

The specific items most frequently encountered are as follows:

- *Contemplation, impression, or capture*: These are considered from an aesthetic rather than physiological point of view.
- *Intention, interest, or motivation*: These are observed through the expression of aesthetic tastes.
- *During the action*: The art therapist particularly observes imagination, creativity, and the use of know-how with an aesthetic aim.
- *During the realization*: It is the nature and effects of the production that are observed.
- Regarding relational capacities, the art therapist examines the links between the following:
  - The degrees and nature of the patient's expression and the artistic phenomenon.
  - As well as the patient's critical faculties or self-evaluation abilities (Forestier, 2007).

### **2.7. Art Therapy and Therapeutic Mediations**

The work of D. W. Winnicott (1971) opened up the therapeutic relationship to welcome objects that he recognized could occupy therapeutic functions.

Winnicott's contribution lies in the conception of a space within the dual relationship, which is situated between fusion and separation, individuation, a space ensuring the transition. This space, born from the first affective relationship (mother-child), plays an essential role in the foundation of society and culture. We find therefore, in these two conceptualizations, a driving force to account for and develop what the spontaneous practices of art therapies have observed in their benefits (Lecourt, Burat, 2020).

Therefore, any artistic object or activity can enter this framework at a given moment. We thus, speak of "artistic mediation." Here is the definition proposed by Anne Brun: "Psychotherapies with artistic mediations activate the patient's creative processes, who, by creating an object, create themselves as a subject: the support of artistic mediations engages the subject in the emergence of new forms of representation and in a permanent reopening of symbolization processes" (Lecourt, Burat, 2020).

## **3. Methodology**

### **3.1. Assessment Tools**

**3.1.1. Semi-structured Clinical Interview.** The semi-structured interview is a data collection technique that contributes to the development of knowledge favoring qualitative and interpretive approaches.

It is a privileged moment of listening, empathy, sharing, and recognition. Empathy in the interview represents a real dilemma in which the combination of empathy and the "just distance" and that of respect and critical thinking are particularly difficult to achieve (Imbert, 2010).

### 3.1.2. Assessment Instruments Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED)

The revised form of the SCARED was developed by Birmaher in 1999 and contains 41 items. It has the following features:

- The scale has been widely used in several countries and cultures other than those where it was initially standardized (Martinelli, Gatt, 2022).
- It is one of the new assessment scales developed to be specifically adapted for children and adolescents aged 8 to 18. Its main interest is to make it possible to distinguish anxiety disorders from a questionnaire that is based on the DSM criteria.
- It assesses five different anxiety disorders: panic disorder, generalized anxiety, separation anxiety, social phobia, and school phobia. There are two forms of this questionnaire: a self-report form for young people and a hetero-report form for parents or other informants (Zebdi, Lignier, 2017).
- It assesses 41-item scale for parents and children, which is freely downloadable (<https://www.ohsu.edu/sites/default/files/2019-06/SCARED-form-Parent-and-Child-version.pdf>), quick to use, and provides a summary score of anxiety symptoms (Lohr, Daniels *et al.*, 2017).
- For children aged 8 to 11, it is recommended that the clinician explains all the questions or that the child answers the questionnaire sitting with an adult in case they have any questions (Birmaher, Brent *et al.*, 1999).

#### **Administration Mode of SCARED:**

This measurement can be completed in person through a test stating the following instructions to the user:

*“You will find below a list of sentences that describe what people feel. Read each statement and decide whether it is “Not true or almost never true” or “Rather true or sometimes true” or “Very true or often true” for you. Then, for each sentence, fill in a circle that corresponds to the answer that seems to describe you over the past 3 months.”* (Birmaher, Brent *et al.*, 1999).

Scoring is as follows: 0: Not true, 1: Sometimes true, 2: True, often true.

#### **Scoring and Interpretation of the SCARED:**

- A total score > 25 may indicate the presence of an anxiety disorder. Scores above 40 are more specific.
- A score of 7 for statements 1, 6, 9, 12, 15, 18, 19, 22, 24, 27, 30, 34, 38 may indicate panic disorder or significant somatic symptoms.
- A score of 9 for statements 5, 7, 14, 21, 23, 28, 33, 35, 37 may indicate generalized anxiety disorder.
- A score of 5 for statements 4, 8, 13, 16, 20, 25, 29, 31 may indicate separation anxiety disorder.
- A score of 8 for statements 3, 10, 26, 32, 39, 40, 41 may indicate social phobia.
- A score of 3 for statements 2, 11, 17, 36 may indicate anxious school refusal.

### 3.1.3. Clinical Observation

Direct observation allows, indeed, to collect data on what individuals do in a natural environment and it gives access to what happens beyond the discourse, namely behaviors (Guikas, Morin *et al.*, 2016).

To study the behaviors actually implemented, direct observation is essential. This data collection method "consists of being a witness to the social behaviors of individuals or groups in the very places of their activities or residences without modifying their ordinary course" (Bocquillon, Baco *et al.*, 2022).

To objectively assess behaviors, we had developed an observation grid to carry out repeated measurements of behaviors during the sessions. Our observation grid contained aspects relating to: the quality of the child's interactions, his verbal and non-verbal expressions (facial expressions, gestures, etc.), his creativity, his adaptation during the sessions, attention, emotions, behaviors and thoughts.

## 4. Therapeutic Intervention Tools

### 4.1. The Specific Framework of Art Therapy

More specifically on the framework in art therapy, Judith Rubin (2010) specified the different elements that are part of it. She included the following:

- **The materialistic conditions:** The place must be sufficiently welcoming, the equipment adequate and the confidentiality conditions met (soundproofing, secure space, sheltered from prying eyes, interruptions or inopportune passages, etc.)
- **The psychological conditions:** The therapist must be in a position of availability and sufficiently free from their own concerns to welcome and favor the production of the patient's material;

The framework has a third-party role that ensures the continuity, stability, predictability and specificity of the therapeutic relationship (Lecourt, Burat, 2020).

### 4.2. Art Therapy Material

The equipment used in Art Therapy usually contains:

- Mats are arranged on the ground, as well as a motor skills module which often allows work within the child's limits and safety.
- Several toys to create a theater scene: Symbolic play: allowing the setting up of symbolic games are also made available: dolls, dinette, cars, doctor's case.
- Construction games (bricks), Rolling toys to pull (trucks, roulette dog, which allow the child to move around by carrying their toy with them, the string can represent the link to the object, separated from their body, but which they have full control of), Hide-and-seek games and a tunnel (games around the mastery of absence and presence) (Wendland, Camon-Sénéchal, 2011).
- Paint: sheets and brushes.
- Modeling clay: in order to make the character or the object that suits the theme addressed by the child.

## **5. Place and framework of the study**

We will present the case of a child who came to us for psychological consultation at the School Screening Unit in Algiers, Algeria.

We had received the child accompanied by his parents, mainly referred by his teacher by sending us a letter where he mentions the child's anxiety with his school environment, which has affected his learning despite all the efforts made towards him. In order to establish the therapeutic framework, we had set two sessions per week as an initial step to soothe the child's psychological discomfort and with the progress of the child's condition; we would see the child once a week.

We had insisted on the importance of working closely with the parents and the teacher in order to be in a continuum and establish a secure bond.

## **6. Clinical illustration**

Amine, 8 years old, comes to our consultation at the School Screening Unit accompanied by his parents on the referral of his teacher, who mentions in a letter that Amine has an anxious state related to school, sometimes going as far as school refusal which manifests itself through crying episodes each morning and a lack of investment in his academic activities. On the other hand, he manages to learn very easily when he is at home. We had carried out the first clinical interview with the parents and Amine, where they reported that before leaving for school he presents somatic complaints, abdominal pain, headaches, nausea and vomiting; once at school, he withdraws, cries, and shows a state of sadness and has difficulty concentrating on his schoolwork. Amine has a very hard time with separations, saying that he prefers to go with his mother to work. Amine has anxious thoughts (fear that his parents will have an accident). This scenario is repeated every morning but the parents never thought about psychological care if the teacher had not insisted and referred under the pretext that with age it will be fine.

### **Session 1:**

For a first interview, we used the observation of Amine's behavior who was sitting on his father's lap for the entire session without using the crayons and white sheet that we had put at his disposal. The child did not seek to explore the world around him and avoided eye contact with the therapist.

During the anamnesis, we learned from the parents that the pregnancy was desired and his arrival at the family was a happy event as the family wanted the arrival of a boy. Amine's psychomotor development was normal, he did not attend kindergarten under the pretext of protecting the child from external attacks and that the family environment was safer for him. Amine was the youngest of a family of two sisters.

Regarding the history of the disorder, it had appeared since starting school, which was the first separation from his family environment. Amine's anxiety attacks subside during the long holidays and at each new school year.

We tried to understand the quality of the child's attachment to his parents, especially his mother, who is rather anxious about her son's condition. On the other hand, the father constantly talked about all the sacrifices he made for his family. We

noted that the family environment was not safe due to family conflicts and financial instability, which is a risk factor for separation anxiety disorders according to (Figuerola, Soutullo *et al.*, 2012). There is a broad consensus between specialists that an interaction between different factors, biological and environmental, increases the risk of anxiety disorder.

Beyond the clinical interview, we used an observation grid to carry out repeated measurements of behaviors, emotions and to observe all the factors aggravating or reducing his anxiety.

### **Session 2:**

On the second session, we administered the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED) assessment instrument, that is widely used to assess childhood. This tool is reliable, valid, and accurate for screening pediatric anxiety disorders. (Behrens, Swetlitz *et al.*, 2019). According to (Zebdi, Petot, 2014) it would be possible to save a lot of time in the diagnosis of anxiety disorders in children by using the SCARED as a first-line tool.

The total SCARED score was 30, which is high and indicates the presence of an anxiety disorder. Additionally, Amine scored 12 in the separation anxiety disorder component of the tool. This score is above the normal values that are supposed to be below 5 (Birmaher, Brent *et al.*, 1999).

Faced with this separation anxiety suffered by Amine, we were inspired by the attachment theory which led to a reflection on the helping relationship, by taking into account the basic needs for security and its circle which always remains active, as well as its contextual aspect and the world of representations. Playing is a part of it. (Berkouche, 2022) For this, we used art therapy which will help us to decipher the discomfort experienced by Amine through his own creation. Art therapy is the essential means we have to move from a simple, unreflective, purely operational know-how to a reflective know-how, allowing conscious intervention on this know-how itself. Only this learning of self-evaluation can give access to autonomy (Forestier, 2007).

### **Session 3:**

After the interviews and the assessment, we decided to work with Amine alone. At first, it was difficult for him as he demanded his mother's presence. We provided Amine with a mat (which serves as a container for the child) and all the materials (games, stories, painting, modeling clay...) next to it. To put the child at ease, we took the initiative of showing him all the materials that were available to him and that he could choose what he wanted. Amine sat alone on the mat for a long time, and from time to time asked for his mother. He finally decided to play with some characters, where we encouraged the child's interactions so that he could create and play a scene that he wants or that he has lived or would like to live. We encouraged the principle of playing for pleasure while providing a calm and serene place under the watchful eye of the psychologist.

During this session, Amine did not interact much, too preoccupied by the absence of his mother in our room. He just took the time to see the different toys and put them back at their place.

#### **Session 4:**

At the next session, we only provided Amine with paint and sheets, while reassuring him on the absence of his parents. During this session, Amine decided to draw without really talking to the therapist. He drew a rather peculiar shape that is orange and blue. We let him work quietly. At the end, he told us that it was a house, (while observing his anxious and fearful behavior towards the place). We agreed to stick each drawing on the wall to see the evolution.

#### **Session 5:**

The following session, the child was calm. This time, he decided to create a theatrical scene but insisted on our help. We were available to build a relationship of trust and serenity with him, and we took the opportunity to treat the theme of school. There, Amine clearly expressed his anxieties about loss; any distance from the family home was anxiety provoking for him. He chose a character sitting alone, we reassured the child each time in order to reduce any anxiety. During this theatrical scene we introduced the principles of disappearing/reappearing (games around the mastery of absence and the permanence of the object).

#### **Progress and Therapeutic Mediations**

Gradually, Amine no longer needed our support (help), he managed to fully invest his play space (pleasure of the game) around the limits of the mat, no longer mentioned the presence of his parents. Amine put words on emotions, behaviors.

We alternated between drawing with crayons, painting, modeling clay and characters, in order to provide a variety of things to encourage his creativity.

In our observation grid, we noticed a progressive regression of anxious behaviors at each session. We observed that our introduction of art therapy during the sessions had played a role of therapeutic mediator. This expressive play activity involved the whole body, sensorimotor skills, the relationship to space, to oneself and to others. "The malleable medium" was the malleable material (paint, clay, modeling clay) that the therapist proposed.

The "play" proposed in the psychological intervention, with the material, therefore consisted in making "psychic material" malleable in a physical material (the medium) (Lecourt, Burat, 2020).

On the school side, we recommended to the teacher to introduce therapeutic mediations - Art therapy - such as theater, painting, storytelling, modeling clay... whenever possible in work groups in order to encourage collective creation and make the school a safe and secure place for children.

### **7. Discussion**

Piaget attributed autonomy to the natural self-organizing capacities of any living system (through adaptation and organization). Student autonomy is seen as a social process, resulting from the transition from interpersonal to interpersonal (Raab, 2016).

Amine faced difficulties in acquiring autonomy, constantly expressing complaints and fear due to his separation anxiety, which was confirmed by his family, clinical interviews, and evaluation.

Amine's family environment, particularly his mother's anxiety, exacerbated his suffering. Hsu (2004) found that high levels of maternal separation anxiety were associated with greater maternal reactivity to the child's negative cues, influencing the quality of mother-child interactions (Pessoa, Costa, Torres *et al.*, 2014).

Art therapy served as an expressive outlet for Amine's emotions and cognitions, providing a physically defined and containing space. This approach is based on the principle that the permanence of the setting, including the characters, physical space, and toys, contributes to the work of securing and containing the child's anxiety, both psychologically and physically.

Authors agree that parents should be involved in their child's care. This commitment to care involves establishing a therapeutic alliance with the family (Caron, 2018). Our introductions to the parents at the end of each session helped us maintain a reassuring and secure environment for the child.

Art therapy provided a safe and supportive space for Amine to express his anxieties and fears related to school separation. Through various art activities, Amine was able to explore his emotions, develop coping mechanisms, and gradually gain confidence in his ability to manage his anxiety. The collaboration between the therapist and the teacher also played a crucial role in creating a consistent and supportive environment for Amine to thrive both at school and in his personal life.

## **8. Conclusion**

Separation anxiety is an intense and persistent fear of being separated from a parent or primary attachment figure. It is common in young children but may also occur in older children and adults.

Amine's separation anxiety trapped him in his fears and complaints. Our use of art therapy in Amine's case was highly beneficial. The support of artistic mediations encouraged the emergence of new forms of representation and a permanent reopening of symbolization processes. Art therapy provided a containing and reassuring function for Amine, enabling him to transition from personal to intrapersonal experiences, which would help him engage in his school environment.

Art therapy played a crucial role in Amine's personal growth by providing a safe and expressive outlet, promoting symbolism and representation-facilitating self-discovery and personal growth.

The successful treatment of Amine's separation anxiety highlights the importance of collaboration and therapeutic support. The combined efforts of the therapist, parents, and school personnel played a vital role in creating a supportive and nurturing environment for Amine to overcome his anxiety and thrive in all aspects of his life.

Based on our experience using art therapy as a form of mental health care for Amine, who suffered from severe separation anxiety, we can conclude that it is highly beneficial and has significantly improved his well-being.

While our findings are based on a single case, we consider them conclusive and promising for a more comprehensive investigation. We will continue our work



further in this direction by expanding our research group and aiming at developing a generalized therapeutic protocol.

## REFERENCES

1. Behrens, B., Swetlitz, C., Pine, D.S., & Pagliaccio, D. (2019). The Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): Informant Discrepancy, Measurement Invariance, and Test-Retest Reliability. *Child psychiatry and human development*, 50(3), 473–482. <https://doi.org/10.1007/s10578-018-0854-0>
2. Bélanger, N. & Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Éducation et Sociétés*, 29, 173-191. <https://doi.org/10.3917/es.029.0173>
3. Berkouche, F. (2022). Le jeu d'attachement comme soin psychique dans les troubles de comportement chez l'enfant. *Revue Cahiers du laboratoire*, 17(01), 480-495.
4. Birmaher, B., Brent, D. A., Chiappetta, L., Bridge, J., Monga, S., et Baugher, M. (1999). Psychometric properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): a replication study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(10), 1230–6.
5. Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A. & Demeuse, M. (2022). Chapitre 1. Construire une grille d'observation directe adaptée à la question de recherche. Dans : Brigitte Albero éd., *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome1*, 495-509. Dijon : Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01.0495>
6. Brandibas, G., Sudres, J.L., Gaspard, J.L., Jeunier, B. (2010). Évaluer l'anxiété de séparation de l'adolescent avec le Separation Anxiety Symptom Inventory (SASI). Adaptation et validation française. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 58, 480–487. <https://doi:10.1016/j.neurenf.2010.07.004>
7. Caron, E. (2018). Traitement du refus scolaire anxieux à l'adolescence : évaluation d'un programme de thérapie cognitive et comportementale en hospitalisation de jour. *Médecine humaine et pathologie*. [ffdumas-02956190f](https://doi.org/10.1016/j.ffdumas-02956190f).
8. Elia, J. (2023). *Trouble d'anxiété de séparation, Le manuel MSD versions pour les professionnels de la santé*. <https://www.msmanuals.com/fr/professionnal/p%C3%A9diatrie/troubles-psychiatriques-chez-l-enfant-et-l-adolescent/trouble-d-anxi%C3%A9t%C3%A9-sociale-chez-l-enfant-et-l-adolescent>, accès le 07 Mai 2024.
9. Figueroa, A., Soutullo, C., Ono, Y., Saito, K. (2012). Separation anxiety. In *Child and Adolescent Mental Health*. Geneva, International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
10. Forestier, R. (2007). *L'évaluation en art-thérapie, pratique internationales*. France : Elsevier.

11. Grenier, P. (2017). *L'étiologie, l'évaluation et le traitement cognitif et comportemental du trouble d'anxiété sociale chez l'enfant*. Doctorat en psychologie, l'université du Québec à Trois-Rivières.
12. Guikas, I., Morin, D. & Bigras, M. (2016). Développement d'une grille d'observation : considérations théoriques et méthodologiques. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 27, 163–178. <https://doi.org/10.7202/1043131ar>
13. Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 3(102), 23-34.
14. Klein, J.P. (2012). *Penser l'art thérapie*. Paris : Presses Universitaires de France.
15. Klein, J.P. (2019). *L'art –Thérapie*. Paris : Presses Universitaires de France.
16. Krotenberg, A., Lambert, É. (2012). *Scolarité et troubles du comportement, Des solutions pour enseigner*. Nîmes : Champ social éditions.
17. Lambert-Samson, V. & Beaumont, C. (2017). L'anxiété des élèves en milieu scolaire telle que perçue par des enseignants du primaire. *Enfance en difficulté*, 5. 101–129. <https://doi.org/10.7202/1043356ar>
18. Lecourt, E., Lubart, T. (2020). *Les art-thérapies*. Paris : Dunod.
19. Lohr, W-D., Daniels, K., Wiemken, T., Williams, P.G., Kelley, R.R., Kuravackel, G. & Sears, L. (2017). The Screen for Child Anxiety-Related Emotional Disorders Is Sensitive but Not Specific in Identifying Anxiety in Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorder: A Pilot Comparison to the Achenbach System of Empirically Based Assessment Scales. *Frontiers in psychiatry*, 8, 138. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2017.00138>
20. Martinel, V., Gatt, C. (2022). Evaluation of an Adapted Version of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders for Secondary School Students. *Journal of Education and Training Studies*, 10(4), 117-129. <https://doi.org/10.11114/jets.v10i4.5701>
21. Mazeau, M., Pouhet, A. (2014). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant*. Paris : Masson.
22. Pessoa e Costa, I., Torres, N., Monteiro, L., Tereno, S. & Veríssimo, M. (2014). Anxiété de séparation maternelle et le développement social de l'enfant. *Devenir*, 26, 327-338. <https://doi.org/10.3917/dev.144.0327>
23. Raab, R. (2016). Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire". *Éducation et socialisation*, 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1663>
24. Therriault, D., Houle, A. A., Lane, J., Smith, J., Gosselin, P., Roberge, P. & Dupuis, A. (2022). Portrait des symptômes d'anxiété généralisée chez les élèves du secondaire : l'importance de la prévention, du dépistage et de l'intervention. *Santé mentale au Québec*, 47(1), 263–287. <https://doi.org/10.7202/1094154ar>
25. Vera, L. (2014). *TCC chez l'enfant et l'adolescent*. Elsevier : Masson.
26. Wendland, J., Camon-Sénéchal, L., Khun-Franck, L., Maronne, C., Rabain, D. et Aidane, E. (2011) . Troubles de l'angoisse de séparation et de l'attachement : un groupe thérapeutique parents jeunes enfants. *Devenir*, 23(01), 7-32.

27. Zebdi, R., Lignier, B. (2017). Anxiété de séparation et refus scolaire anxieux chez l'enfant : étude de cas. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jtcc.2017.06.001>.
28. Zebdi, R., Petot, D. (2014). Contribution du questionnaire Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders au dépistage et au diagnostic des troubles anxieux chez les enfants d'âge scolaire. *L'Évolution Psychiatrique*, 79(3), 503-512. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2013.05.002>.

## WELLBEING – AN IMPORTANT DIMENSION OF TEACHING-LEARNING\*

Mihaela Aurelia ȘTEFAN<sup>1</sup>

### **Abstract**

*One of the most important tasks of the teacher is to build positive interpersonal relationships and thus generate a positive socio-emotional climate. The study aims to emphasize the importance of the emotional dimension of teaching-learning. Starting from the premise that wellbeing is a conditional factor of academic success, we focused, in this material, both on theoretical aspects related to wellbeing as an axis of teaching-learning, as well as on the results of an investigative approach regarding the state wellbeing of students in teaching-learning activities.*

*The questions that stood out to us were the following: How much importance do students attach to wellbeing? To what extent are teachers concerned about the wellbeing of students? To what extent does the school teach students to focus on positive experiences and overlook negative ones? What are the students' suggestions regarding the main directions of action that can lead to student wellbeing in the classroom?*

*Based on the processing and interpretation of the data collected through the application of a questionnaire, the recorded conclusions allowed the identification of some aspects regarding the importance of students' wellbeing in teaching activities, but also their suggestions with reference to building an educational climate focused on wellbeing. The research data demonstrated that the emotional, affective-motivational dimension is as important as the (meta)cognitive one. Wellbeing is essential in the didactic activity. Students' negative thoughts and emotions can be shaped, restructured, by building an environment focused on wellbeing that allows optimal and balanced adaptation to diverse situations.*

**Key words:** *Wellbeing, Socio-emotional intelligence, Empathy, Positive learning environment, Constructive feedback.*

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Associate Professor PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: stefan.mihaela25@yahoo.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-2841-5410>

## 1. Introduction

One of the most important tasks of the teacher is to build positive interpersonal relationships and thus generate a positive socio-emotional climate. (Gómez, Cilleros, Marcos, 2022).

General wellbeing is more than happiness, although people commonly use the term happiness for both concepts. "Subjective" wellbeing is the best term to define the cognitive and "emotional" qualities of happiness and is the unit of measure for positive emotion (Style, 2015, p. 7).

Happiness is a simple concept. It's about the fact that people, in order to be able to learn and achieve results through learning, need to have a wellbeing, to be satisfied, happy and comfortable. None of us can to learn if we have a lot of worries and stress.

Various research groups, including positive psychology, have made efforts to apply a scientific method to answering questions about what "happiness" is and how we might achieve it. Seen from a qualitative and quantitative perspective, happiness is "the state of intense and complete soul contentment" (Style, 2015).

Alongside the notion of happiness, equivalent concepts are introduced, such as life satisfaction, subjective wellbeing, psychological wellbeing.

Subjective wellbeing, also known as hedonic wellbeing, can be defined as the set of evaluations of pleasure, carried out by one's own person, regarding past or present events. This concept includes two dimensions:

- *Emotional* - which refers to feelings of happiness and positive (for example joy) and negative (for example sadness) affective states;
- *Cognitive* - which refers to the satisfaction derived from living life and its various domains (eg work, family, entertainment).

Thus, subjective wellbeing involves high levels of positive emotions, low levels of negative emotions and high levels of happiness and wellbeing

Wellbeing is a complex, multifaceted, elusive concept that continues to elude researchers' attempts to define and measure it.

At community and societal level, cultures differ not only in their level of wellbeing, but also to some extent in the types of subjective wellbeing they value most (Diener, Oishi & Tay, 2018). Subjective wellbeing is made up of three interdependent components: life satisfaction, positive affect, and negative affect. Affect refers to pleasant and unpleasant states and emotions, while life satisfaction refers to a cognitive sense of satisfaction with life.

Other contributors (Ryff, 2013) have identified aspects that constitute wellbeing: autonomy, knowledge of the environment and the ability to adapt to it, positive relationships with others, the ability to formulate a purpose in life, the realization of potential and self-acceptance. His later research put a different emphasis on what wellbeing is, identifying the ability to fulfill one's goals as one of the most important. Some authors use wellbeing as a term for general happiness, some as a general term that encompasses physical and mental health (Hascher, 2010). Seligman (2012; 2018) proposed that wellbeing is made up of five measurable elements: positive emotion, engagement, relationships, meaning and achievement –

PERMA. This particular theory of wellbeing has been shown to be relevant for measuring adolescent, school-age youth wellbeing, albeit with slightly reformulated factors of engagement, persistence, optimism, connectedness and happiness – EPOCH (Kern *et al.*, 2015).

An interesting definition of the concept of wellbeing is one that focuses on three key areas: the idea of a reference point for wellbeing, the inevitability of balance/homeostasis, and the fluctuating state between challenges and resources. A new definition of wellbeing is proposed (Dodge *et al.*, 2012) as the balance point between an individual's resources and the challenges they face:



**Figure 1. The definition of wellbeing according to Dodge *et al.* (2012)**

## **2. Ways to stimulate wellbeing within the teaching-learning process**

Wellbeing in the context of the teaching-learning process is an essential aspect for achieving an effective and healthy educational environment. It refers to the general wellbeing of students and teachers during learning and teaching activities. Promoting wellbeing in education can have a positive impact on students' academic performance, motivation and personal development. Here are some ways in which wellbeing can be encouraged in the teaching-learning process:

*Positive learning environment:* Creating a positive and supportive learning environment can contribute to student wellbeing. Teachers can create environments where students feel safe, accepted, and encouraged to actively participate.

*Effective communication:* Open and effective communication between teachers and students can help solve problems and maintain a positive relationship.

*Diversity and Inclusion:* Ensuring that every student feels included and respected in the classroom can help increase overall wellbeing.

*Balance between work and leisure:* It is important to promote a balance between academic tasks and leisure time. Too much pressure and stress can negatively affect students' wellbeing.

*Varied Pedagogical Approaches:* Using varied and interactive teaching methods can keep students engaged and interested, thus contributing to a more enjoyable learning experience.

*Stress Management Resources:* Providing resources and techniques for managing stress and anxiety can help students cope better with academic demands.

*Constructive Feedback:* Teachers can provide constructive and encouraging feedback to support students' continued development.

*Extracurricular and social activities:* Promoting extracurricular activities and social interactions can help create a more balanced and enjoyable environment for

students. Training for teachers: Teachers can receive training in managing student welfare so that they can better address their needs.

How can wellbeing be measured? According to the PERMA Model, called the 5 Pillars of Wellbeing Model – there are five different positive characteristics that together support higher levels of wellbeing or wellbeing: Commitment, Perseverance, Optimism, Connection, and Happiness.

*E = Commitment*

Commitment refers to being absorbed, interested, and involved in an activity or the world itself. Very high levels of engagement are known as a state called "flow", where you are so completely absorbed in an activity that you lose track of time.

*P = Perseverance*

Perseverance is about having the tenacity to stay focused, not abandon what you've started, and pursue a goal despite any challenges that arise. The ability to finish things you start, even if it takes a while. When the going gets tough, some of us give up, while others stubbornly push through.

*O = Optimism*

Optimism refers to having a sense of hope and confidence in the future. It generally implies a favorable view of the world. Negative events are seen as temporary and specific to the situation, there is a belief that things will work out in a good way.

*C = Connection*

Connection is about feeling loved, supported and valued by others. It's more than having people in your life. It is about feeling close to others.

*H = Happiness*

Happiness is a general feeling of joy and contentment with oneself or with the life one is leading. No one feels happy all the time, but you tend to feel generally satisfied with life.

Promoting wellbeing in the teaching-learning process involves a holistic approach that takes into account the emotional, social and cognitive needs of students. By creating a healthy and supportive learning environment, one can contribute to academic success and the harmonious development of students.

As teachers, in order to develop socio-emotional skills in students, we believe that we ourselves need to focus on wellbeing. Wellbeing, the ability to be happy is influenced by a number of factors (Stein, Book, 2003, p. 207):

- Reality testing (evaluation of the environment, positive/negative reporting on everything that happens);
- Self respect;
- Self-fulfillment;
- Expectations, desires (by testing reality we can change our goals to make them easier to achieve and more appropriate).

How can we achieve wellness? Here are some suggestions:

- Let's be active, keep fit from a physical and mental point of view;
- Having social contacts helps to feel good, to be happy;
- Let's set realistic goals (pay attention to the demands on one's own person!);

- Let's enjoy what we do, avoid the thought that we always have to achieve more;
- Let's try to be satisfied with the life we have and not envy others.

In a wider study by the OECD Program for International Student Assessment (PISA) regarding the significance of school in students' lives, a study published in 2018, four major contributing factors to students' wellbeing in school are identified (<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/acd78851-en/index.html?itemId=/content/publication/acd78851-en>):

- psychological factors: life satisfaction, meaning of life (purpose, sense of the possibility of achieving goals), self-awareness and absence of emotional problems;
- physical factors: adoption of a healthy lifestyle, general state of health;
- cognitive factors: students' skills in applying what they know to solve various problems;
- social factors: students' relationships with family, peers and teachers, their feelings about their social life

Given the multitude of factors contributing to wellbeing, promoting the wellbeing of young people in school is a real challenge, all the more so because of the very nature of the concept, the many facets of wellbeing, because there are different types of wellbeing and they all need to be promoted in -some measure to create a general sense of wellbeing in a particular person. So, it is not possible to improve the wellbeing of students at school through single interventions or activities. Rather, it is necessary to develop a 'culture' of wellbeing throughout the school and the active involvement of all teaching and non-teaching staff, which can be difficult to achieve.

On the other hand, promoting wellbeing can sometimes appear to conflict with other school priorities, such as academic standards. Unreasonably high expectations, a regime of constant testing, or an overemphasis on the importance of academic performance can actually undermine student wellbeing.

Finally, developing a sense of wellbeing in students becomes all the more difficult when school staff themselves do not have a positive sense of wellbeing. Wellbeing at work is closely related to stress. Stress at work is related to workload, quality of professional relationships, level of autonomy, clarity about role and job duties, availability of support and opportunity to be involved in changes affecting work life. High levels of stress can lead to demotivation, job dissatisfaction and poor physical and mental health, which also has an effect on student wellbeing.

### **3. Wellbeing of students in teaching-learning activities – investigative approach**

#### **3.1. Research methodology**

The purpose of this study was to evaluate the wellbeing of students in teaching-learning activities, to emphasize the importance of the emotional, affective-motivational dimension in the didactic activity.



We started from the premise that wellbeing is an important factor for students in appreciating an effective teacher.

The questions that stood out to us were the following: How much importance do students attach to wellbeing? To what extent are teachers concerned about the wellbeing of students? To what extent does the school teach students to focus on positive experiences and overlook negative ones? What are the students' suggestions regarding the main directions of action that can lead to student wellbeing in the classroom?

The micro-research was carried out within the University of Craiova, and the sample included a number of 253 students, enrolled in the psycho-pedagogical module. The activities with the students took place both synchronously and asynchronously on the Google Classroom digital platform. The student groups physically participated in the psycho-pedagogical courses and benefited from various theoretical and applied materials, posted/uploaded on Classroom: PowerPoint presentations, quizzes, tests, applications, reflection tasks, etc.

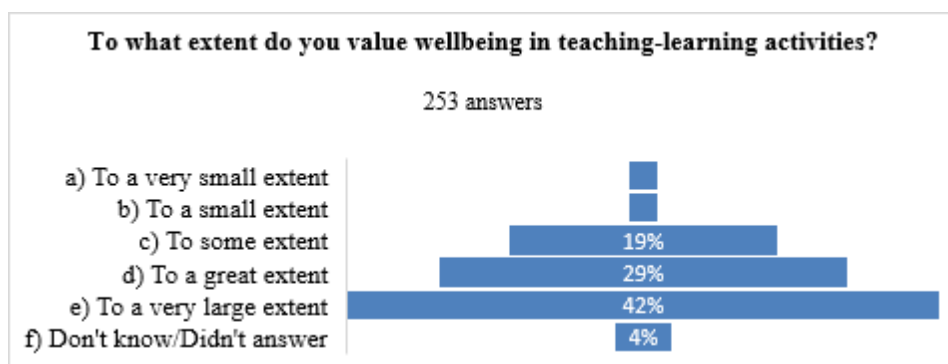
The questionnaire, as a research method that I used in this research, was built on 3 dimensions: a) the importance given by students to wellbeing in learning; b) the concern of teachers to build the state of wellbeing; c) directions of action regarding the development of wellbeing in teaching-learning.

We present the recorded results below.

### 3.2. Results and discussion

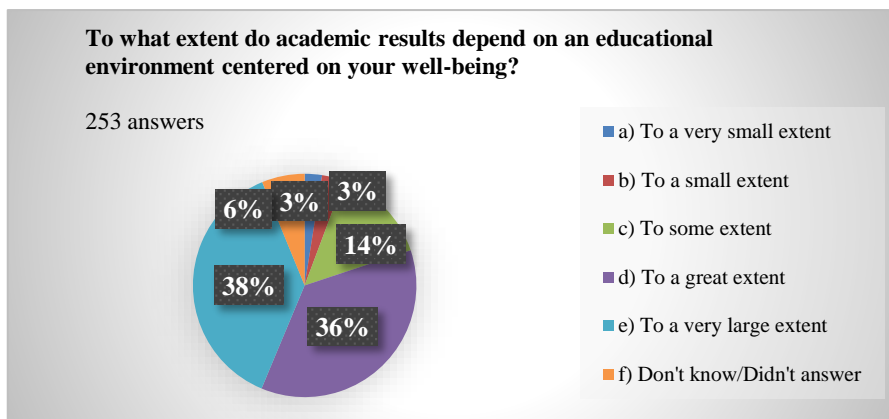
In the following, we will present some of the results recorded following the application of the questionnaire.

Regarding the degree of importance given by students to wellbeing in academic success, the majority of surveyed students appreciate that wellbeing in teaching activities is important to a very high extent (45%) and to a great extent (29%).



**Figure 2. The measure of importance given by students to wellbeing**

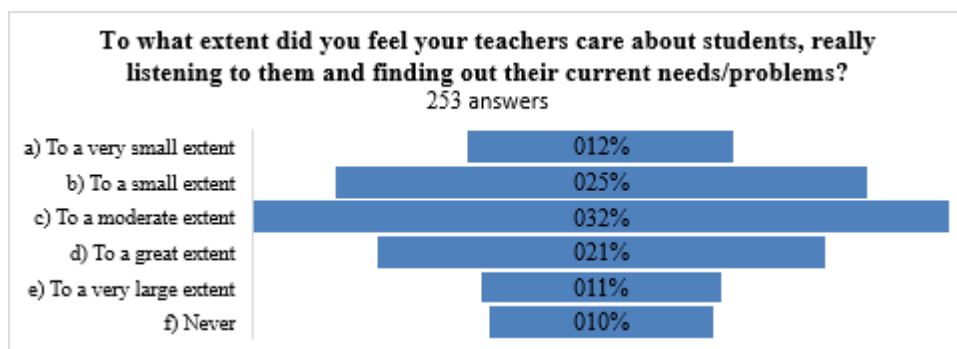
To the question Do you consider that academic results depend on an educational environment centered on your wellbeing?, the answers were as follows:



**Figure 3. The relationship between academic results and wellbeing, as seen by students**

The data show that in the view of the investigated subjects, academic results depend on an educational environment centered on your wellbeing to a very large extent (37.5%) and to a large extent (36.4%).

Regarding the teachers' concern with the subjects' needs as pupils/students, most of the surveyed students appreciated that most of the teachers were concerned with taking care of the pupils, really listening to them and finding out their current needs/problems as much as possible. moderately (32%) and to a small extent (24.5%). Only 20.6% of teachers were concerned about the needs of the subjects) to a great extent (20.6%), and 11.1% to a very great extent, which denotes the need for a "culture" of wellbeing throughout the school, active involvement of all staff, teaching and non-teaching, in continuous professional development programs focused on the development of skills from which to contribute to the formation of socio-emotional learning skills in pupils/students.



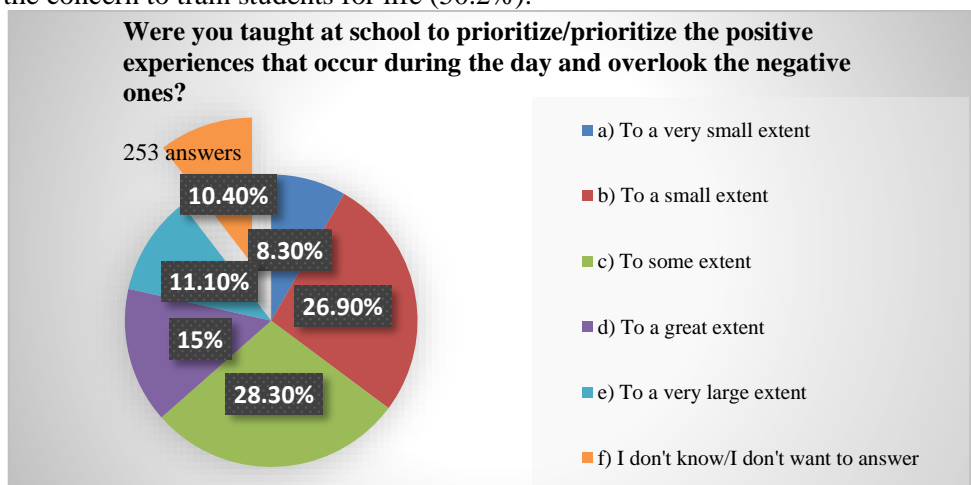
**Figure 4. Teachers' concern for pupils'/students' needs**

The need for continuous professional development programs focused on the emotional dimension of teaching-learning is underlined by the responses recorded to

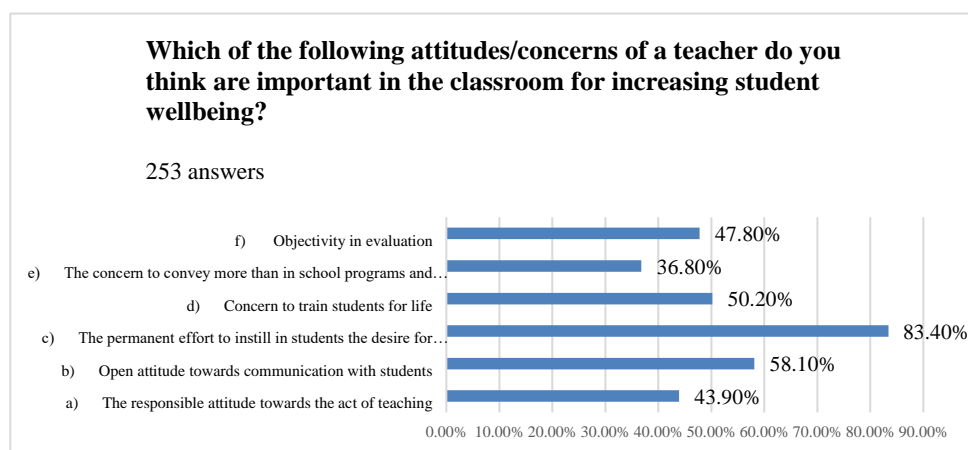
the next item, which was even related to the role of the school in socio-emotional education (Figure 4). The highest percentage of students (28.3%) shows that at school the subjects were taught to put first/prioritize the positive experiences that occur during the day and ignore the negative ones, to some extent and to a small extent (26.9%).

Another item focused on teachers' attitudes/concerns, which are considered to be important, in the subjects' view, for increasing wellbeing in the classroom. For this item, subjects had the opportunity to choose several answers.

As can be seen in figure 6, students value the teacher's permanent effort to instill in students the desire for knowledge (83.4%), followed, in second place, by the open attitude towards communication with students (58.1%), and in 3rd place, the concern to train students for life (50.2%).

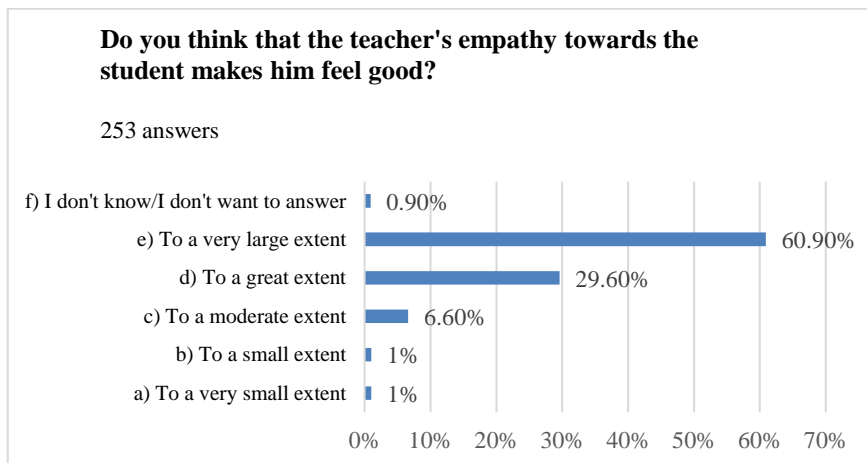


**Figure 5. The role of the school in socio-emotional education**



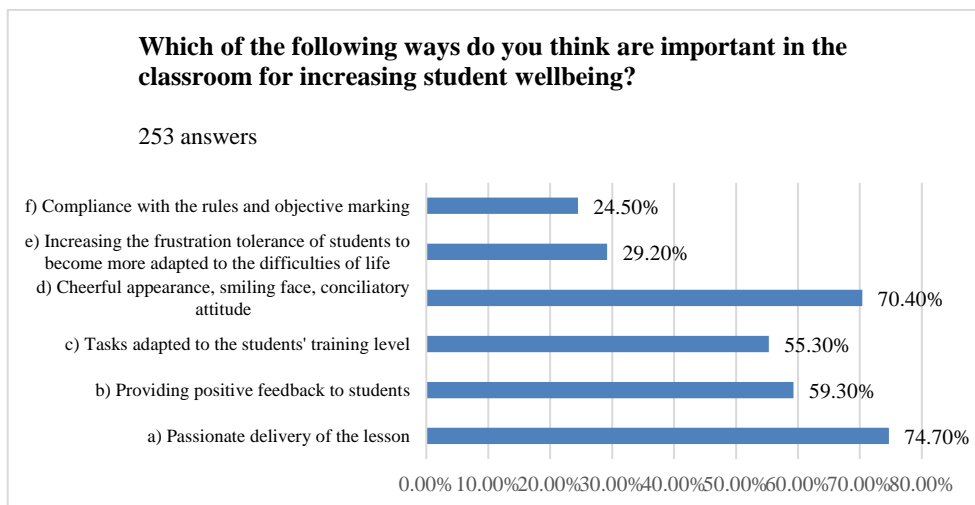
**Figure 6. Teacher attitudes important to students in increasing wellbeing**

The third dimension of the questionnaire followed the directions of action related to the development of wellbeing in teaching-learning. In this sense, the teacher's empathy is very important in the students' view, as shown by their choices in figure 7):



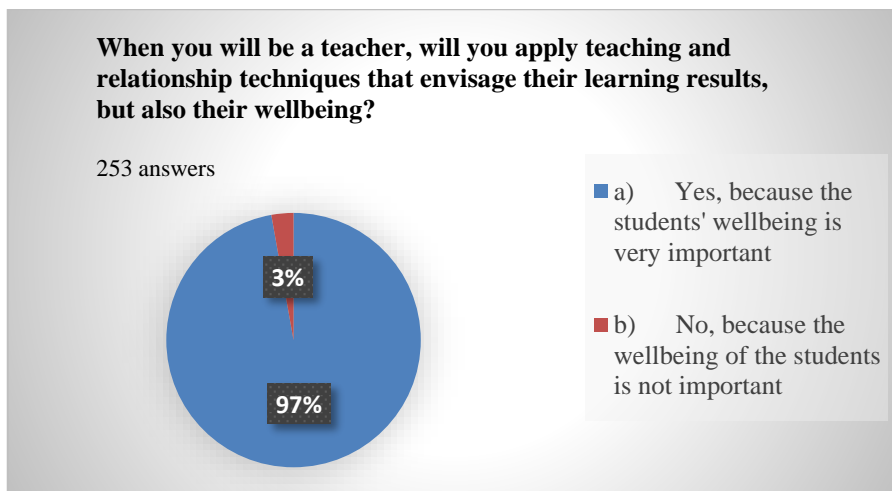
**Figure 7. The role of empathy in pupil/student wellbeing**

Ways to increase the wellbeing of pupils/students represented another direction pursued in the investigation. Subjects' responses indicated that most appreciated the passionate delivery of the lesson (74.7%). A cheerful appearance, smiling face, conciliatory attitude (70.4%) and providing positive feedback to students are two other sure ways to build a climate focused on wellbeing (figure 8).



**Figure 8. Ways to increase the wellbeing of pupils/students**

As prospective teachers, students declare that they will be concerned about the students' wellbeing (97.2%).



**Figure 9. The attitude of prospective teachers towards the wellbeing in the classroom**

Highlights from the subjects' answers:

- As a teacher, I will focus on the students' needs, I will try to become as much as I can, a reliable person who will listen to all their problems and I will advise them on any impasse that may arise.
- I will try to understand each one individually when they have a personal problem or even help them with advice.
- I will focus on group projects to develop students' ability to communicate and interact with others.
- I will try to have free discussions with them on various topics, but I will also make them understand the subject I am teaching, in such a way that they learn as easily as possible and make them feel as comfortable as possible.
- I believe that a positive attitude is contagious, so to a very large extent I will focus on ensuring the students' wellbeing, I will give them the right to their opinion whenever they feel the need, I will encourage them to discover essential ideas from some alone, I will create a friendly learning environment.
- I, as a teacher, want the students to be relaxed during class. To be understanding with them. To come up with new things to make them pay attention, not to get bored. To put yourself in their place as a teacher so that you can you understand the pupils/students better.
- I would focus on creating as safe an environment as possible where students can express their opinions and be judged as little as possible.
- I would focus on dialogues, interactive activities.

- to focus on increasing self-esteem in students. To teach them not to be afraid to ask questions and speak their mind. I want to be the teacher that students turn to without hesitation and help as much as possible.
- Lessons taught through role-play, with questions to keep students focused.
- I would focus on building a friendly, uninhibited space where students can express their opinions without being judged too harshly by peers or the teacher.
- The connection between teacher and student - In the relationship with the students, I would focus not only on the things we have to study/learn in class, but also on the things they propose for the respective subject. I think it is extremely important to attract attention and involve students in different games/activities/research etc...
- I will emphasize communication, I will try as much as possible to make him feel safe. It is very important, from my point of view, that the student feels understood and involved in all the activities of the class.
- I will focus on their needs and curiosities, which I will adapt to the school curriculum through various teaching-learning-evaluation activities in different forms of organization in order to have the most pleasant educational climate.
- I will apply methods that attract the students, I will listen to them, I will always be there for them, I will not make them frustrated.
- I will focus on the integration of each student in the class group and on carrying out the activities and approaching the lessons in a manner accessible to all.
- Providing positive feed-back, encouraging students and dialogues as open as possible both about the lesson and about their condition.
- I want to have an open communication with the students. The condition of the students, as well as their results, are directly influenced by the way of being of the teacher. In this context, I will focus on understanding the needs of each student and try to teach the lessons in a fun way so that my students learn something, but also feel good.
- The student's wellbeing is closely related to his performance in school activities.
- I will rely on empathy and understanding and I will try to make the students feel listened to and included in all activities.

#### **4. Conclusions**

Academic learning involves the permanent overcoming of some obstacles, cognitive conflicts, involves active involvement, integration and accommodation of cognitive, affective-attitudinal and action structures. The emotional, affective-motivational dimension is as important as the (meta)cognitive one. The range of emotional experiences is essential both in the didactic activity and in personal activities.

Following the collection, analysis and interpretation, we found that the majority of the surveyed students appreciate that wellbeing is important in teaching activities. When the inner state is positive, the student is active, open, flexible, confident and bold; when this is negative, the student becomes anxious, complex, suspicious, passive.

It is important for the teacher to be concerned with the wellbeing of the students, with the development of the skills to cope with stress. We support the opinion of Kaslow (2020), that stress management programs must support the management and reactions to stressors caused by the situation, determine the finding of resources for emotional support interventions and healthy behavior. Cultivating the socio-emotional component is an essential task of the online educator; when a student can trust their teacher and classmates, their self-efficacy and motivation increase and generally increase achievement and progress (Hursen, 2019; Johnston *et al.*, 2014; Jones, 2015; Mallya *et al.*, 2019).

There is a strong international evidence base to support the claim that approaches to promoting whole-school wellbeing can have an effect on academic outcomes.

There is also strong evidence to suggest that whole-school approaches to promoting wellbeing can have positive effects on a wide range of student outcomes, including mental health, self-esteem, self-efficacy, motivation, behavior and reduced dropout.

"To survive in supermodern societies, people need major personal and social changes (...) An emotional revolution states that emotions are essential for (...) personal and professional success, for our health, wellbeing and happiness, but also for the progress of society" (Fernández-Berrocal, 2022).

It takes an enormous amount of energy and resources to run stimulating programs that speak honestly to curriculum content, that allow for individual learning needs, and that are mindful of students' social-emotional well-being. The responsibilities and conditions of an online educator are well prepared for the effort (Caprara, Caprara, 2022).

Recorded data show the need for a "culture" of wellbeing in the entire school, the active involvement of all teaching and non-teaching staff in continuous professional development programs focused on the emotional dimension of teaching-learning, on the development of skills that contribute to the formation of social-emotional learning in pupils/students.

## REFERENCES

1. Caprara, L., Caprara, C. (2022). Effects of virtual learning environments: A scoping review of literature. *Education and Information Technologies*, 27, 3683–3722. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10768-w>
2. Diener, E., Oishi, S. & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behavior*, 253 – 260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>

3. Dodge, R., Huyton, J., Sanders, L., D., Daly, A.P. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222 – 235. Retrieved at: <https://www.studocu.com/en-ca/document/the-university-of-western-ontario/healthology/the-challenge-of-defining-wellbeing/13368691>
4. Gómez, M.C.S., Cilleros, M.V.M., Marcos, J.J.M. (2022). *Psihoeducația „Bagajul” unui educator bun*. Bucharest: Litera Publishing House
5. Hascher, T. (2010). Learning and Emotion: Perspectives for Theory and Research. *European Educational Research Journal*, 9(1), 13-28. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eerj.2010.9.1.13>
6. Hursen, C., Bas, C. (2019). Use of Gamification Applications in Science Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(01), 4–23. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i01.8894>.
7. Johnston, A., Hodson, M., Thorbek, P., Alvarez, T., Sibly, R. (2014). An energy budget agent-based model of earthworm populations and its application to study the effects of pesticides. *Ecological Modelling*, 280, 5–17. Retrieved at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304380013004419>
8. Jones, J., Carricart-Ganivet, J.P., Iglesias-Prieto, R., Enríquez, S., Ackerson, M., Gabbitov, R. (2015). Microstructural variation in oxygen isotopes and elemental calcium ratios in the coral skeleton of *Orbicella annularis*. *Chemical Geology*, 419, 192–199. Retrieved at: [https://www.researchgate.net/publication/284722284\\_Jones\\_et\\_al\\_2015](https://www.researchgate.net/publication/284722284_Jones_et_al_2015)
9. Kaslow, N.J., Friis-Healy, E.A., Cattie, J.E., Cook, S.C., Crowell, A.L., Cullum, K.A., del Rio, C., Marshall-Lee, E.D., LoPilato, A.M., VanderBroek-Stice, L., Ward, M.C., White, D.J.T., & Farber, E.W. (2020). Flattening the emotional distress curve: A behavioral health pandemic response strategy for covid-19. *American Psychologist*, 75(7), 875–886. <https://doi.org/10.1037/amp0000694>
10. Kern, M.L., Waters, L.E., Adler, A., & White, M.A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
11. Mallya, S., Fiocco. (2016). Effects of Mindfulness Training on Cognition and Well-Being in Healthy Older Adults. *Mindfulness*, 7. Retrieved at: [https://www.researchgate.net/publication/286904079\\_Effects\\_of\\_Mindfulness\\_Training\\_on\\_Cognition\\_and\\_Well-Being\\_in\\_Healthy\\_Older\\_Adults](https://www.researchgate.net/publication/286904079_Effects_of_Mindfulness_Training_on_Cognition_and_Well-Being_in_Healthy_Older_Adults)
12. Ryff, C.D. (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
13. Seligman, M.E.P. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Canberra: William Heinemann. Retrieved at: <https://www.amazon.com/Flourish-Visionary-Understanding-Happiness-Well-being/dp/1439190763?asin=1439190763&revisionId=&format=4&depth=1>
14. Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 333–335. Retrieved at: <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>



15. Stein, S.J., Book, H.E. (2003). *Forța inteligenței emoționale: inteligența emoțională și succesul vostru*. Bucharest: Allfa Publishing House.
16. Style, C. (2015). *Psihologia pozitivă*. Bucharest: ALL Publishing House.
17. \*\*\* OECD logo PISA 2018 Results (Volume III): *What School Life Means for Students' Lives*. Retrieved at: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/acd78851-en/index.html?itemId=/content/publication/acd78851-en>

## THE NEED FOR PERSONAL DEVELOPMENT IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT\*

Oprea-Valentin BUȘU<sup>1</sup>

### **Abstract**

*The chosen theme is a topic of interest in the educational field, concretely indicating the concern for improving interactions between teachers and students in the school environment. The topicality of this topic is supported by the current context of the educational sector, which has multiple challenges related to adapting to social, technological and cultural changes.*

*Starting from the premise of the students' need for personal development, we focused, in this material, both on theoretical aspects (related to self-esteem, as an important dimension in personal development, on active listening, as a key element in the development of the relationship between the teacher and student, to empathy, as an essential feature in personal development), as well as on the results of an investigative approach regarding the need for personal development in the university environment.*

*Among the questions that came to our attention, we list: Is it necessary to carry out personal development activities for students? What are the reasons why students would need a personal development program? What recent events have led students to identify the need for personal development?*

*By applying a questionnaire, we reached a series of conclusions that allowed the identification of some aspects regarding the importance of personal development skills in teaching activities. Research data has demonstrated that establishing positive teacher-student relationships is a central part of teachers' professional roles. In addition, providing a high level of emotional support, responding sensitively to students' emotional, social, and academic needs, and applying personal development tools, are major aspects of classrooms.*

**Key words:** *Personal development, Empathy; Self-esteem, Active listening, Commitment.*

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Senior Lecturer, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: valentin\_busu@yahoo.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5917-8821>

## 1. Introduction

The transition from traditional to online education in the context of the COVID-19 pandemic has been a major source of stress among teachers and students. The quality of interaction with students varies from excellent relationships to conflictual relationships (Frunzaru, 2021).

There are many stressors that produce stress reactions and sometimes even anxiety reactions. Anxiety has several forms in which it presents itself differently:

- Excessive worry - it is normal to worry, all people do it, but if over the course of several months, we notice that we worry about insignificant things, then we have a problem, a typical symptom of this situation is the feeling of chronic fatigue from which we feel we can no longer escape;

- Sleep problems - it is normal to have insomnia from time to time, it often happens when an important event in our life is about to happen. When we notice that these insomnias do not disappear, we wake up tired as if we have not slept at all, we must ask for the help of a specialist;

- Panic attacks - they often appear out of the blue, we feel like we can't breathe, we feel dizzy;

- Obsessions and compulsions - we are possessed by obsessive thoughts, by the compulsive need to do some rituals in an attempt to control our fears.

Adapting to a new school situation involves various emotional changes:

- feelings of uncertainty: entering a new and unfamiliar environment can cause feelings of uncertainty and anxiety about what to expect and how to behave;

- adapting to the new routine: changing the schedule and daily routine may initially be difficult for the student, which may cause frustration or confusion;

- developing social relationships: interacting with colleagues can be an exciting but challenging experience at the same time.

Stress increases anxiety reactions. During critical periods of stress and overload, a generalized increase in emotional discomfort is observed (Vindel, 2022).

Studies emphasize the importance of some skills students need to learn: motivation, self-regulation, perceived usefulness, confidence in using different technologies, attitude, self-efficacy, communication skills, and research and critical thinking competence.

Beyond these attributes of readiness for learning, qualities such as: resilience, flexibility and positivity made it possible for students to survive the transition from the physical classroom to the virtual learning space (Crea & Sparnon, 2017).

Research related to school readiness often focuses on cognitive and academic skills as the primary elements of student development. A more comprehensive approach integrates social skills as a fundamental aspect of development. Social adaptation and social-emotional regulation require skills of effective communication, active listening, showing empathy, conflict management, cooperation.

A good socio-emotional development allows the prevention of maladjustment and fatigue. Chronic fatigue syndrome is a condition characterized by exhaustion or lack of energy, even apathy that manifests itself over a longer period of time and that is not resolved by rest, but that affects the quality of life and daily activities.

People with chronic fatigue often suffer from mental disorders such as anxiety and depression, which also leads to destabilization of social relationships. If these causes are not treated effectively and at the right time, they can have serious long-term consequences on our body. Here they are:

- Problems in retaining information - deprivation of rest time brings with it a decrease in learning ability and low school results. That is why the rest period must be respected as it has an essential role in structuring new information to the already acquired;

- Problems in focusing attention on activities - lack of attention not only affects us in retaining information but can put our lives in danger by increasing the risk of injury;

- Problems in controlling fits of anger - diminished self-control leads to violent outbursts, without the ability to manage our negative emotions, to keep them under control; against the background of fatigue our mind amplifies these situations so that they seem very serious;

- Problems in maintaining body weight - we are more prone to weight gain, even producing the risk of obesity; Due to inadequate, insufficient sleep, we are prone to obesity because our entire body is turned upside down due to the chaotic sleep schedule.

In this context, in order to combat fatigue and manage stress levels, we must pay more attention to mental health. The development of pupils'/students' socio-emotional skills must be at the center of teachers' concerns. High self-esteem is key to mental health and well-being.

## **2. Self-esteem - important dimension in personal development**

Self-concept represents the totality of perceptions that people have about their qualities and characteristics, it does not necessarily represent an objective vision of what we are, but is a result of the way we perceive ourselves (Zlate, Crețu, 2005, pp. 146 -151).

The self-image materializes reflexively against the background of a sense of identity and continuity of the person. The way we perceive ourselves depends on the degree of self-appreciation and self-respect we acquire (<http://www.cdt-babes.ro/articole/imaginea-de-sine-stima-de-sine-si-increderea-in-sine.php>).

The need for self-esteem derives from a self-evaluative need of the individual, who wants to be recognized for the status he has or to which he aspires, for his skills, knowledge, performances, qualities to be appreciated (Marsh and Martin, 2011, pp. 59-77). The relationship is bidirectional: a good school self-image leads to good performance, and good performance in turn leads to a positive self-image.

The teachers' task is to identify these characteristics of low self-esteem and to develop the child's ability to change his negative attitudes towards himself. High self-esteem is good because it helps you develop the skills to deal with adversity and put the negative into perspective.

Among the methods of increasing self-esteem, we can mention:

- Good self-knowledge, identification of strengths and acceptance of weaknesses;

- Awareness of one's strengths, values and needs;
- Development of a responsible behavior;
- Capitalizing on the mistake as an opportunity to learn;
- Formulation of realistic objectives, according to the "small steps" rule;
- Cultivating the feeling of gratitude;
- Developing empathy
- Centering, focusing on the positive;
- Outlining some constructive criticisms, etc.

### **3. Active listening – key element in developing the relationship between teacher and student**

What is active listening and what does it aim for? Active listening is a method, an act of communication, through which a person listens carefully to what the interlocutor trained in the conversation conveys, expressing understanding and interest in the communicated message, his perspectives and needs.

Active listening beneficial to interpersonal and social relationships is the emotional support offered to the narrator, his understanding. When the interlocutor shows interest in his inner, emotional experiences, in the feelings and thoughts that dominate and torment him, the relationship between the two participants in the conversation becomes stronger. The interlocutor does not feel judged or guilty for having decided to share those tormenting thoughts, on the contrary, he finds a support, a joy, in the simple fact that he is listened to and understood: "The speaker is looking for a close and benevolent soul who will listen to him and he understands his pain" (Stoica-Constantin, 2004, p. 128).

Teachers must encourage students to adopt the concept of active listening, to teach them how to manage, in turn, such a conflict situation, which they will certainly encounter in society, not only in school. As suggestions for addressing appropriate questions, we mention:

- using short or medium questions, easy to follow and remember;
- the use of words that the interlocutor understands and prefers;
- reformulating questions that the interlocutor did not understand;
- providing feedback and time.

This form of listening aims to facilitate and improve communication, but also the relationship between teacher and students, thus creating a warm environment of mutual understanding and empathy.

### **4. Empathy – essential trait in personal development**

Empathy is one of the key elements of emotional intelligence, and in recent years one of the lines of research that has generated the most interest has been the analysis of the role this construct plays in the educational context. Addressing empathy in education is a topic of utmost importance considering the need to start its development from an early age and considering the benefits obtained (Assmann & Detmers, 2016).

Over the past decade, there has been an increasingly clear trend to treat empathy as a multidimensional composite containing cognitive and affective aspects (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004).

Both components are essential to respond appropriately to other people's emotional-expressive behavior.

On the other hand, a three-component model is proposed and postulates that an empathic response requires (Batson, 2011):

- The ability to discriminate and identify the other's emotional states – cognitive empathy;
- The ability to adopt the other's perspective or role – sentimental empathy;
- Evoking a common affective response – action empathy.

Developing empathy can bring numerous personal and relational benefits, improving the quality of life and contributing to a more empathetic and supportive society. A lack of empathy can have negative consequences in both your personal and professional life. High levels of empathy are associated with more cooperative behavior, empathy increases altruistic behavior, empathic people have greater emotional stability, and finally, empathy functions as a protective factor against violence (Hein *et al.*, 2016).

Through empathy, the teacher creates a friendly, safe and protected space in which the person listened to feels motivated to feel, recognize and express more aspects of his inner world or his emotions (Assmann & Detmers, 2016).

Britton and Fuendeling (2005) mention, for example, that empathy is learned through observation, that is, in the reproduction of acts based on visual information received, therefore, it is important to have material that reinforces other tactics with those that can be encouraged and developed. Observation has a good relationship with analysis because alone it cannot generate understanding of one feeling or emotion of another.

We support the importance of the bond between teacher and student in the classroom, based on empathy, thus generating trust, safety and more opportunities to identify with others outside their first social circle. The role of the teacher is to motivate the students to be empathetic to each other and to maintain a good interpersonal relationship.

Attributes such as empathy and active listening must always be present so that the teacher can facilitate learning (Gómez, Cilleros, Marcos, 2022).

## **5. Openness towards commitment**

Attitudes are value judgments about something (objects, situations, people, etc.), which influence the actions taken. Attitudes develop starting from the information that exists and from the experience gained in previous similar situations (Montañés, 2022, p. 87).

Generally, commitment is defined as a person's level of dedication and involvement in a particular goal or objective. It can be applied in various contexts, such as in personal relationships, career or everyday activities. "Commitment is an

important form of personal development, because it produces well-being, creates positivity, everything that gives meaning to life" (Fernández-Abascal, 2022, p. 134).

Engagement is influenced by a number of factors, both internal and external. Internal factors are those factors that are related to the individual and that influence commitment. These factors include: motivation, self-confidence, personal values. External factors are those factors that are related to the environment in which people live and work. These factors include: leadership, organizational culture, reward and appreciation.

Internal and external factors interact with each other to influence commitment. For example, people who are motivated and self-confident are less likely to feel demotivated and lose interest, even when leaders and organizational culture are negative.

## **6. An investigative approach**

### **6.1. Research methodology**

The purpose of this study was to identify the need for personal development of students. The questions that stood out to us were the following: Is it necessary to carry out personal development activities for students? What are the reasons why students would need a personal development program? What recent events have led students to identify the need for personal development?

The premise from which I started was the following: There is a high level of fatigue and anxiety among students, which denotes the need for personal development programs in the academic environment.

#### Research objectives

a) Identification of students' perception of personal development activities: necessity, reasons, events that triggered awareness of the need for personal development activities;

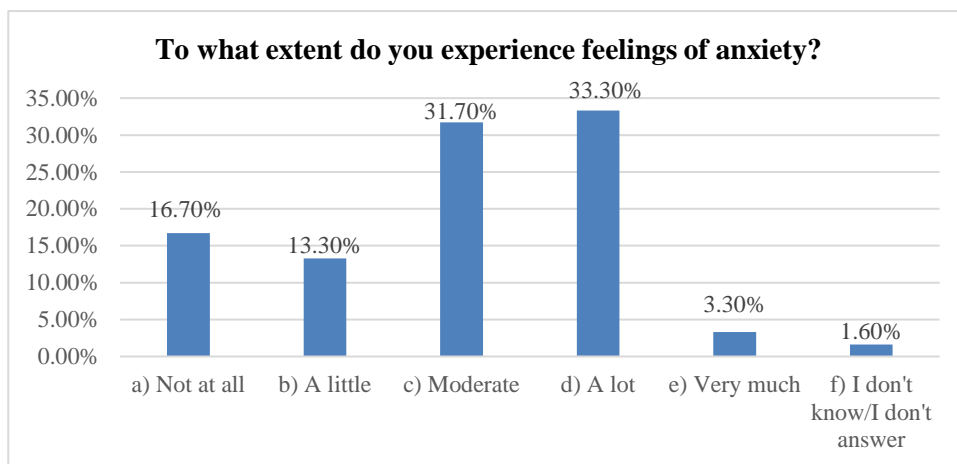
b) Outline some qualities and directions of actions that should be affirmed by the teacher who pursues the personal development of the pupils/students.

The micro-research was carried out within the University of Craiova, and the sample included a number of 240 students. I applied a questionnaire as a research method. We present the recorded results below.

### **6.2. Results and discussion**

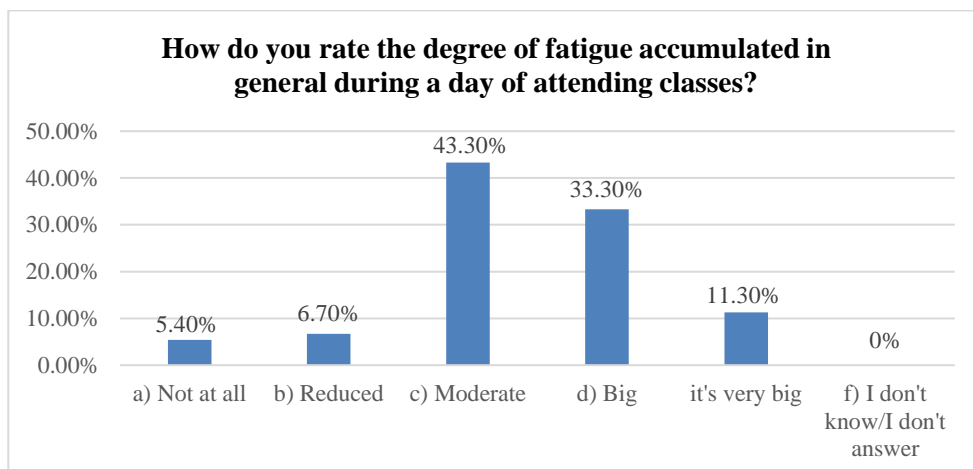
We will analyze and present the results recorded after applying the questionnaire.

The first item of the questionnaire sought to identify the level of stress among students. To the question Do you experience feelings of anxiety?, the responses recorded were as follows:



**Figure 1. Extent to which subjects experience feelings of anxiety**

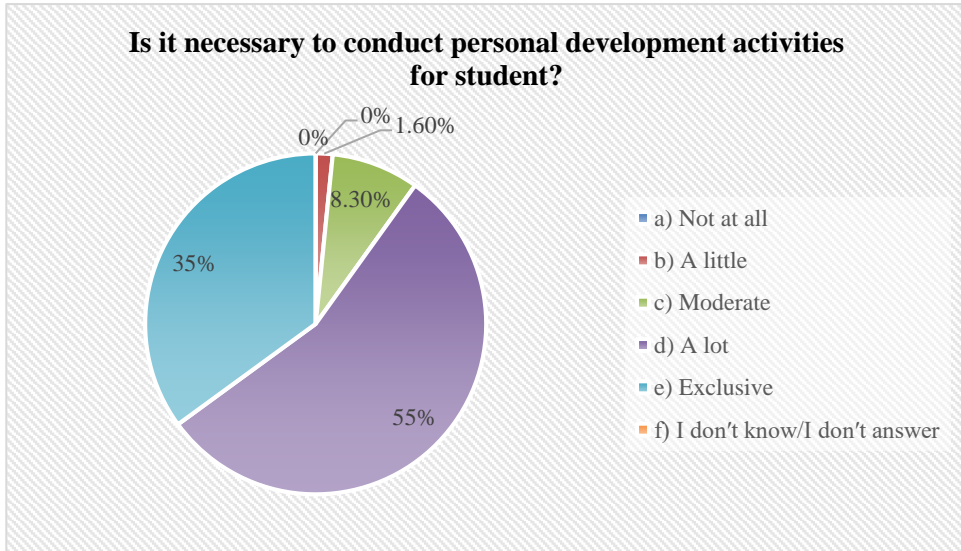
Most of the students feel anxious to a great extent (33.3%) and moderately (31.7%), Appropriate percentages are also recorded for the question How do you assess the degree of tiredness accumulated in general during a day of attending classes? (figure 2):



**Figure 2. The degree of fatigue accumulated during one day of attending classes**

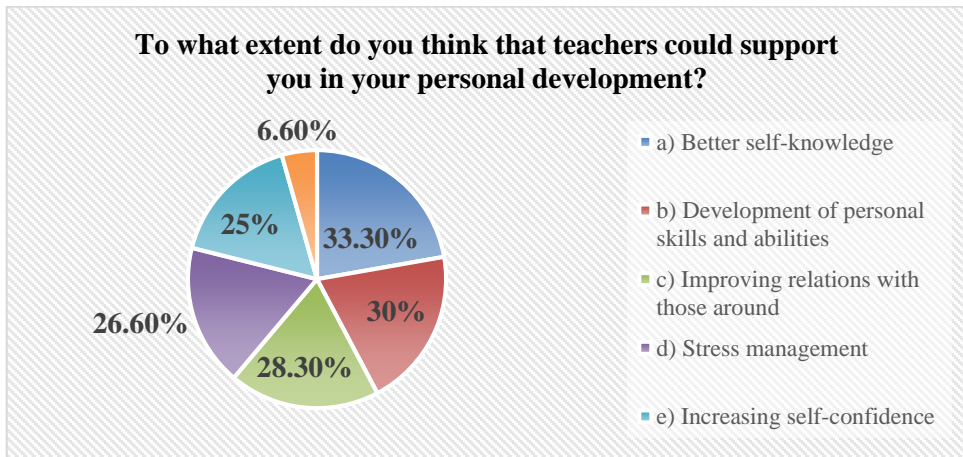
These data confirm the need for personal development programs in the academic environment. Most of the surveyed students appreciate that it is necessary to carry out personal development activities in the faculty. 55% chose the option Much, and 35% - Exclusively, 1.6% of the students considered that these activities are little necessary (figure 3).





**Figure 3. The attention given by students to personal development activities**

In the item List the reasons why you would need a personal development program, then number them according to their importance for you, the following data were recorded (figure 4):



**Figure 4. Aspects that could be developed by teachers, in the view of students**

Another item of the questionnaire focused on the identification of recent events that helped the boys to identify the need for personal development. Here are some of the most frequently mentioned events:

- Fear of public speaking
- Enrollment in a new faculty
- Lack of self-confidence

- A concert
- A personal development book
- Conflict with a close person
- Carrying out practice during the faculty
- Participation in a conference
- Difficult situations
- Health problems
- Student symposia and course projects
- Olympic competitions in the city
- Conflicts with friends

Below are some of the subjects' responses:

- The pressure to deliver quality results in a limited time made me feel increased anxiety and difficulty managing stress.

- Lack of motivation and professional satisfaction at the current workplace
- I saw in my child, some complexes that I also had in my childhood.

- When I had a project to do and I felt that I wasn't communicating enough with my team, I realized that I should have more confidence in myself to express my ideas

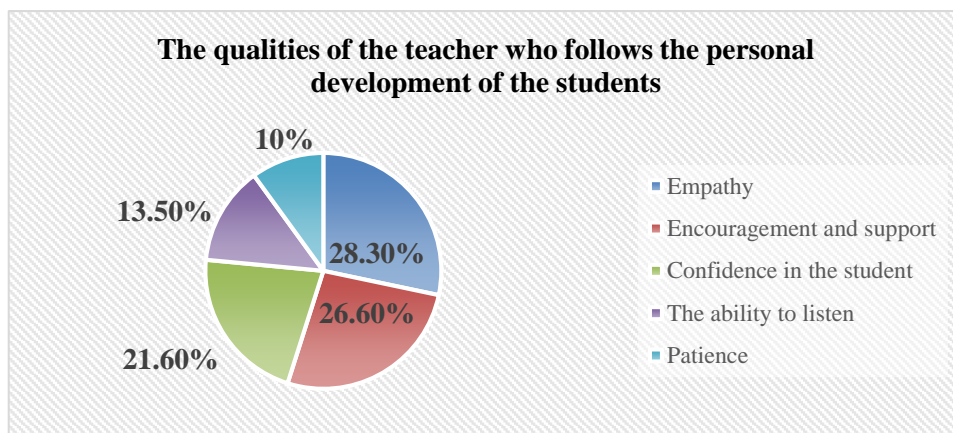
- A recent event that helped me identify the need for personal development was attending a conference where I met people with outstanding skills and knowledge in my field. I realized that there are many things I still don't know and that there is always room for improvement and personal growth;

- A recent event that helped me identify the need for personal development was when I was put in a situation where I felt that I failed to handle a certain situation in college;

- I recently attended a webinar on managing stress and anxiety. It was an eye-opening experience for me as I realized how much these aspects of my life can influence and how much they can affect my mental and emotional health as well as my performance in different areas of life. Participating in this webinar made me reflect more deeply on how I manage stress and anxiety in my daily life and opened my eyes to techniques and strategies I can implement to deal with these challenges in a way healthier and more efficient. Thus, this recent event helped me to identify the need to work more on personal development, especially in terms of managing emotions and stress;

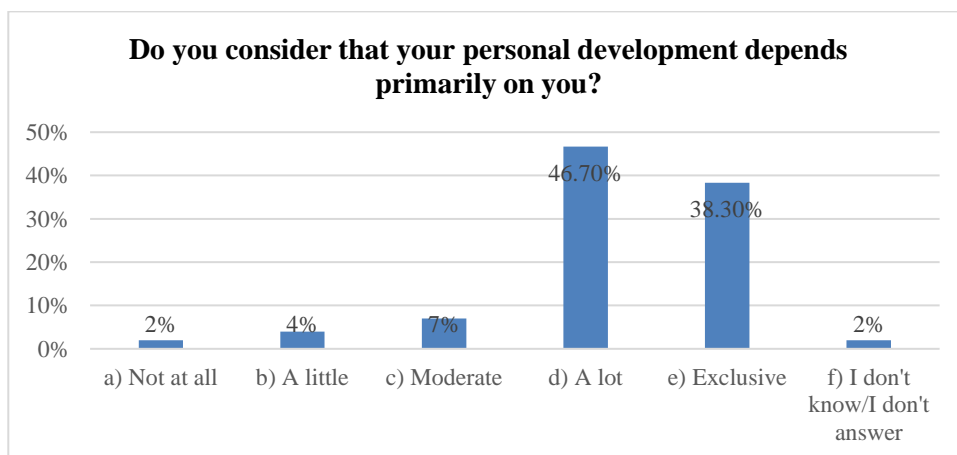
- When I have to present a project in front of several people, I get very emotional.

Another item of the questionnaire asked the subjects to identify at least five qualities that they think the teacher who follows the personal development of the pupils/students should have, then to number them according to the importance they give them. We present, in fig. 5, the most valued 5 qualities, as they resulted from data processing:



**Figure 5. Basic qualities of the teacher**

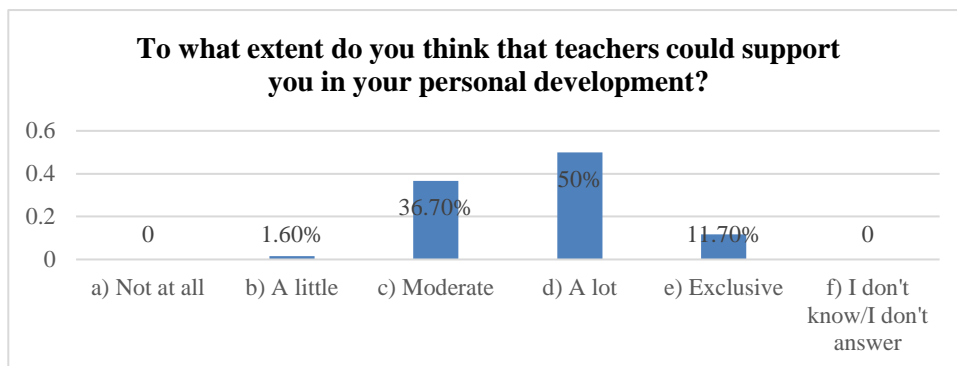
We were also interested in the extent to which students are aware of the need and commitment to involvement in the personal development process. To the question Do you consider that your personal development depends primarily on you?, the answers were as follows (figure 6):



**Figure 6. Subjects' opinion regarding the role of the individual in his own development**

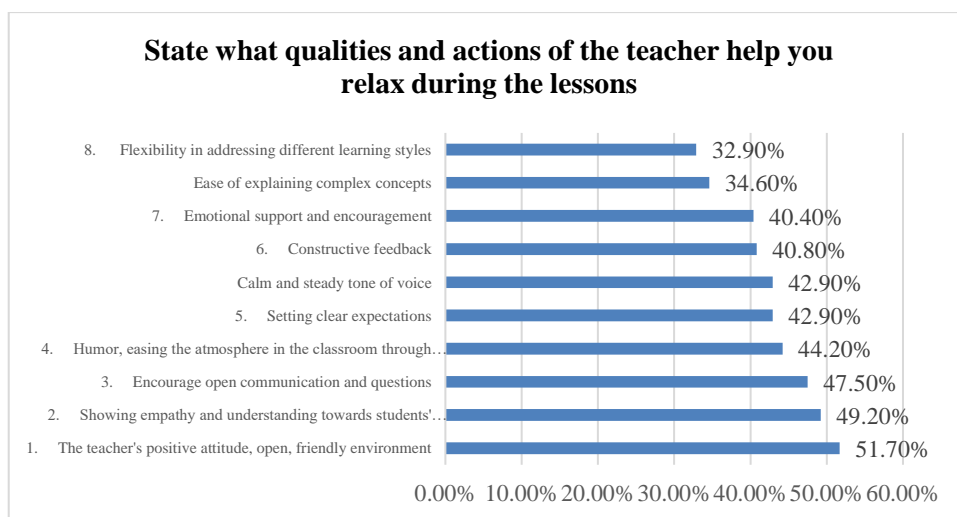
As can be seen from the previous graphs, future teachers believe that personal involvement in their own development matters a lot (46.7%) and exclusively (38.3%). Only 4% are of the opinion that their own role matters too little, leaving this goal to other people.

Regarding the extent to which the teachers could support your personal development, the results recorded following the answers provided by the subjects are presented in the figure 7:



**Figure 7. The teacher's contribution to the students' personal development**

Another item asked the subjects to identify actions or qualities of the teacher that contribute to de-tensioning in the classroom, then to number them according to the feedback given. Following the answers of the subjects, we were able to make a ranking of the first 10 actions or qualities of the teacher, as can be seen in the graph no. 8:



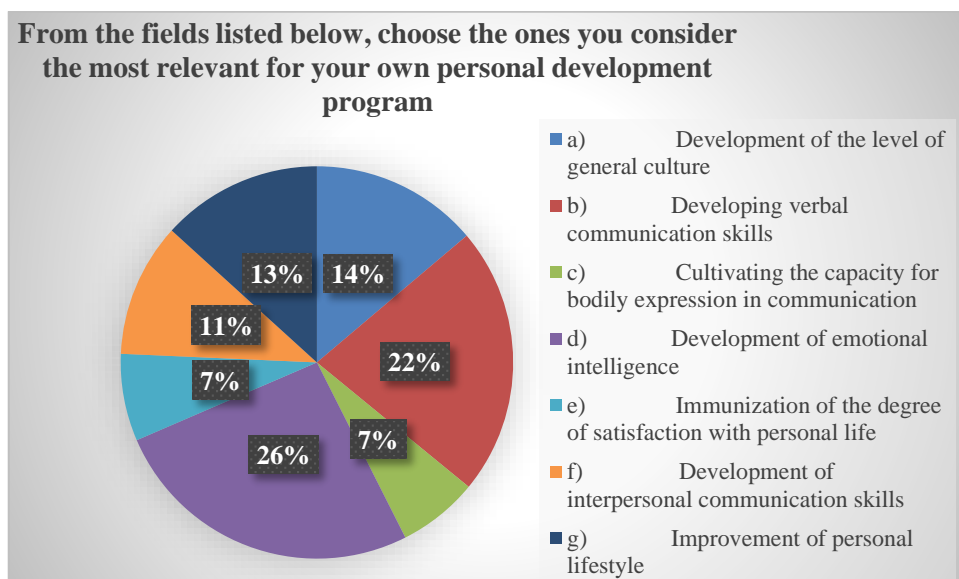
**Figure 8. Actions or qualities of the teacher in building a relaxing climate in the classroom**

Among the directions of action offered by the students, starting from the question How should the teacher approach the student during classes, when he is stressed?, we list, in order of importance:

- Calmly;
- With patience;
- With empathy;

- To try to explain the mistake, starting from the premise that we learn from mistakes;
- With understanding;
- To provide support and encouragement by listening and offering solutions or resources to cope with stress;
- To provide practical suggestions for managing stress;
- To maintain an atmosphere of trust and support during difficult times.

The subjects' options regarding the fields considered to be the most relevant for their own personal development program are shown in the figure no. 9:



**Figure 9. Subjects' choices regarding the areas considered to be most relevant to their own personal development program**

## 7. Conclusions

The recorded data show that most of the students feel tired and anxious, which confirms the need for personal development programs in the academic environment.

The teacher plays a fundamental role in the development of any pupil/student. This development is a process that the teacher must work on together with the students.

Establishing positive teacher-student relationships is a central part of teachers' professional roles. In addition, providing a high level of emotional support, responsive responses to students' emotional, social, and academic needs, and consideration of their interests is an aspect of high-quality classrooms.

To achieve this, the ability to read students' (non)verbal signals is vital. For example, teachers' cognitive empathy will help them better identify from a student's

facial expressions whether the student is sad about a bad grade, angry about a fight with friends, or bored with certain learning activities.

The positive attitude of the teacher, an open, friendly environment, encouraging open communication and questions, the appeal to humor as a way of de-escalating the atmosphere in the classroom, the formulation of clear expectations, a calm and steady tone of voice, constructive feedback, emotional support and flexibility in addressing different learning styles, all of which are courses of action valued by students in the academic environment.

### REFERENCES

1. Assmann A., Detmers, I. (2016). *Empathy and its Limits*. London: Palgrave Macmillan UK.
2. Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults With Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of autism and developmental disorders*. 34. 163-75. DOI:10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00
3. Batson, C.D. (2011). *Altruism in humans*. Oxford: University Press.
4. Britton, P., Fuendeling, J. (2005). The Relations Among Varieties of Adult Attachment and the Components of Empathy. *The Journal of Social Psychology*, 145(5), 519-530. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.5.519-530>
5. Crea, T. & Sparnon, N. (2017). Democratizing education at the margins: faculty and practitioner perspectives on delivering online tertiary education for refugees. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 14. Retrieved at: [https://www.researchgate.net/publication/321818466\\_Democratizing\\_education\\_at\\_the\\_margins\\_faculty\\_and\\_practitioner\\_perspectives\\_on\\_delivering\\_online\\_tertiary\\_education\\_for\\_refugees](https://www.researchgate.net/publication/321818466_Democratizing_education_at_the_margins_faculty_and_practitioner_perspectives_on_delivering_online_tertiary_education_for_refugees)
6. Fernández -Abascal, E.G. (2022). *Emoțiile. Cum putem avea o viață mai afectuoasă*. Bucharest: Litera Publishing House.
7. Frunzaru, V. (2021). *Dialog social, probleme și soluții în educație. Învățământul online în pandemie*. Bucharest: Tritonic Publishing House.
8. Gómez, M.C.S., Cilleros, M.V.M., Marcos, J.J.M. (2022). *Psihoeducația. „Bagajul” unui educator bun*. Bucharest: Litera Publishing House.
9. Hein, G., Engelmann, J.B., Vollberg, M.C., Tobler, P.N. (2016). How learning shapes the empathic brain. *Proc. Natl. Acad. Sci. U S A*. 113(1). 80–85. <https://doi.org/10.1073/pnas.1514539112>
10. Marsh, H.W., Martin, A.J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. Retrieved at: [https://www.researchgate.net/publication/50362366\\_Academic\\_self-concept\\_and\\_academic\\_achievement\\_Relations\\_and\\_causal\\_ordering](https://www.researchgate.net/publication/50362366_Academic_self-concept_and_academic_achievement_Relations_and_causal_ordering)
11. Montañés, M.C. (2022). *Motivația. De ce facem ceea ce facem*. Bucharest: Litera Publishing House.

12. Stoica-Constantin, A. (2004). *Conflictul Interpersonal. Prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor*. Iasi: Polirom Publishing House.
13. Vindel, A.C. (2022). *Stresul și anxietatea. Cum vindecăm tulburările emoționale?* Bucharest: Litera Publishing House.
14. Zlate, M., Crețu, T. (2005). *Psihologie - manual pentru clasa a X-a*. Bucharest: Aramis Publishing House.
15. \*\*\*<http://www.cdt-babes.ro/articole/imaginea-de-sine-stima-de-sine-si-increderea-in-sine.php>

## APPROCHES PÉDAGOGIQUES EN VUE DE STIMULER LA PENSÉE CRITIQUE ET CRÉATIVE DES ÉTUDIANTS\*

**Ecaterina Sarah FRĂSINEANU<sup>1</sup>, Vali ILIE<sup>2</sup>**

### **Résumé**

*Notre travail présente des analyses des façons de penser pour un apprentissage critique et créatif pour les étudiants, basé sur l'hypothèse qu'il y a des changements majeurs dans l'apprentissage à ce niveau, conduit par les contextes sociaux de plus en plus divers et exigeants, ce qui exige des compétences de sélection et de prise de décisions personnalisées. En plus des dispositifs d'apprentissage proprement dits, des interférences avec d'autres approches spécifiques à l'activité académique sont présentées, identifiant les risques de la critique, ainsi que les difficultés possibles. C'est pourquoi la valeur de l'étude, et aussi l'hypothèse présumée, est de révéler certains aspects concrets, quant à la façon dont certains de nos étudiants utilisent de tels chemins, en fonction de leur utilité.*

**Mots-clés :** *Étudiants, Apprentissage, Pensée critique, Approche créative, Modalités.*

## PEDAGOGICAL APPROACHES TO STIMULATE STUDENTS' CRITICAL AND CREATIVE THINKING

### **Abstract**

*Our paper presents analyses on the ways of critical and creative learning for students, starting from the premise that, in the learning achieved at this level, there are major changes, determined by the more diverse and demanding social contexts, which requires selection and personalized decision-making skills. Besides the actual learning modalities, there are presented interferences with other demarches specific for academic activities, the risks of criticism, as well as the possible difficulties. Therefore, the value of the study and, at the same time, the hypothesis aimed is to reveal certain concrete aspects of how much and how, some of our students use such paths, based on their usefulness.*

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: [ecaterina.frasineanu@edu.ucv.ro](mailto:ecaterina.frasineanu@edu.ucv.ro), corresponding author, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3404-5939>

<sup>2</sup>Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: [vali.ilie@edu.ucv.ro](mailto:vali.ilie@edu.ucv.ro), ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5354-4787>



**Key words:** *Students, Learning, Critical thinking, Creative approach, Modalities.*

## **1. L'apprentissage chez les étudiants**

Chez les étudiants, l'apprentissage a une variété de significations, étant un processus complexe d'acquisition de l'expérience sociale sous des formes généralisées; une nouvelle acquisition de comportement, comme suite de l'intériorisation de l'expérience externe; un processus individuel impliquant la participation de la personne à la construction et à la déconstruction, ensuite à la destruction et à la restructuration, à l'intégration et à la réintégration des structures cognitives et opérationnelles; le résultat de l'assimilation d'un système de connaissances, de cultures, de modèles comportementaux, d'habiletés, d'aptitudes, d'attitudes, de valeurs, c'est-à-dire de compétences en vue de les utiliser comme instruments de travail (Frăşineanu, 2012).

L'apprentissage académique affine et continue l'apprentissage scolaire, différencié à la fois par la nature spécifique de l'enseignement supérieur ou universitaire par rapport à l'enseignement préuniversitaire, et en particulier par les caractéristiques du développement personnel à ce stade de la vie (Eccles, Wigfield, 2020).

Parlant de la stratégie de pensée critique, Neacşu a déclaré: « Dans le processus de détachement des repères du texte original, l'étudiant peut formuler des idées et des solutions qui lui appartiennent ou qui appartiennent à d'autres. S'engager de manière constructive dans la formulation d'alternatives cohérentes et acceptables en respectant l'authenticité, le réalisme et le pragmatisme envers la diversité des opinions, les règles de la confrontation et du débat académique, le comportement d'apprentissage devient à la fois autonome et collaboratif, ouvert à la communication et aux attitudes positives face aux valeurs communes de l'éthos et de l'axiologie humains » (2006, pp. 49-50). Le même auteur a soutenu que: « Les exercices d'épistémologie connaissance/apprentissage à travers des techniques de pensée critique dans l'enseignement supérieur sont non seulement recommandés, mais aussi faciles à introduire en tenant compte de l'expérience, de la maturité, de la motivation et du souci de la technique, instruments procéduraux de comportement dans des situations inter et transdisciplinaires » (2006, p. 51).

D'un point de vue méthodologique, l'analyse des approches d'apprentissage critiques et créatives (Lucas, Spencer, 2017) nécessite l'inventaire des méthodes d'apprentissage applicables à la fois individuellement et en groupe suite à une activité de coopération. Le modèle d'apprentissage critique le plus connu est le modèle Evocation-Compréhension du sens -Réflexion proposé par Meredith, Steele et Temple (2000) et, comme méthodes, on connaît: l'Analyse des caractéristiques sémantiques, Les Arguments sur des cartes, Cluster, Échanger par l'intermédiaire d'un problème, Corners, Trouve quelqu'un qui..., Réfléchis- formes des couples-exposé/ à l'aveugle, Ménage le dernier mot pour moi, le Système de notation interactif pour une lecture et un raisonnement plus efficaces, la Technique du feuilletage, Formulations des questions, lire, réviser.

Le projet *La lecture et l'écrit au service du développement de la pensée critique*, également appliqué en Roumanie depuis 1996 (Crețu, 2001), a réuni des enseignants du monde entier, dont la collaboration s'est concentrée sur l'utilisation d'outils qui puissent aider les élèves à apprendre activement (Børte, Nesje, Lillejord, 2023), à réfléchir d'une manière critique et à travailler ensemble. Le projet était important parce que : les élèves sont curieux et peuvent formuler des idées créatives (Vijayakumar Bharathi, Pande, 2024), que les enseignants peuvent les aider s'ils se concentrent sur la formation des compétences de la pensée productive, ce qui favorise la formation de l'esprit démocratique.

Les méthodes utilisées pour stimuler la pensée critique (Panissal, Bernard, 2021 ; Oner, Aggul, 2023) sont variées. Les plus connues sont :

- la lecture performante, au cours de laquelle on identifie un certain nombre de composants tout en maintenant une position objective vis-à-vis : des perspectives identifiées, du contenu, du style, des explications et de la valeur du texte ;
- la méthode Cluster, qui suppose : écrire tout d'abord un mot ou une phrase noyau, puis identifier les idées ou les mots auxquels se rapportent ces éléments ; ainsi, la manifestation créative des étudiants est fortement encouragée ;
- la méthode du cube : une idée est analysée de plusieurs points de vue ou passe par plusieurs étapes (description, comparaison, association, analyse, application, argument), étapes correspondant à la taxonomie des objectifs cognitifs, telle qu'elle a été créée par Bloom en 1956 et révisé plus tard (Clark, 2004) ;
- la modalité de contrôle de la compréhension en s'appuyant sur l'implication dans la lecture d'un texte et en le balisant avec des signes spécifiques ;
- la méthode du quintet : suppose la réflexion, la synthèse et la synthèse des concepts ou des informations ;
- la technique du journal intime double : consiste à noter l'information pertinente et, en parallèle, à enregistrer des pensées, des commentaires liés à ce sujet ;
- la technique Je sais/Je veux savoir/J'ai appris est utile pour valoriser d'avantage la lecture ou l'audition d'une conférence ;
- le cours magistral interactif : implique la participation des étudiants aux discussions.

Parmi les modalités d'apprentissage créatifs les plus utilisés, nous énumérons également : Résolution créative de problèmes, Brainstorming (l'assaut des idées), la double variante (Brainwriting, Brainstorming avec des croquis), Méthode de la mallette aux images, Creative Removal Matrix. Très intéressants s'avèrent aussi les moyens basés sur le développement et l'utilisation des organisateurs graphiques – cartes, diagrammes ou techniques d'évaluation comme La visite de la galerie, les techniques de visualisation (Newman, Ogle, 2019).

La méthode SCAMFER se fonde sur une liste de questions qui sollicitent les idées, ce qui fait que toute une série de procédés sont utilisés : la substitution ; la combinaison des éléments ; l'adaptation aux faits, aux phénomènes, situations, etc. le changement ; l'utilisation à une autre fin ; l'élimination des composants ; le renversement ou réarrangement.

Les questions (Khetarpal *et al.*, 2022) qui accompagnent ces opérations sont diverses : Que peut-on remplacer ? Les règles peuvent-elles être modifiées ? Pouvons-nous utiliser un autre composant/matériau/processus/procédure/endroit ? Y a-t-il une autre approche ? Quelles idées/quels éléments peuvent être combinés ? Peut-on mélanger les buts/types ? Que peut-on ajouter pour multiplier les utilisations possibles ? Le passé offre-t-il un parallèle ? Que pourrions-nous maintenir ? Quelle idée pourrions-nous intégrer ? Quelles idées en dehors du domaine peuvent être apportées ? Qu'est-ce qui peut être changé ? Comment le sens/forme peut-il changer ? Quelle autre forme cela pourrait-il prendre ? Quels autres emballages peuvent être créés ? Le résultat peut-il être combiné avec la forme ? Qu'est-ce qui peut être augmenté/élargi/étendu/ exagéré/ chargé ? Qu'est-ce qui peut être reproduit ? Comment pourrions-nous atteindre un drame extrême ? À quoi d'autre peut-on s'habituer ? Y a-t-il d'autres utilisations si un produit ou un processus est modifié ? Pouvons-nous identifier d'autres extensions/marchés ? Que peut-on agir d'autrement ? Que devrions-nous ignorer ? Peut-on changer les composants entre eux ? Trouver un autre modèle ? Pouvons-nous renverser la cause et l'effet ? Pouvons-nous changer le rythme et le programme ? Pouvons-nous remplacer le négatif par le positif ? Pouvons-nous penser à lui d'une manière inverse ? Que se passe-t-il lorsque nous inversons les rôles ? Mais que se passe-t-il si nous le tournons ?

L'existence de diverses méthodes et techniques pour stimuler la créativité est un argument pour la formation critique et créative, qui est important, après Neacșu (2006, p. 44) : « (...) le professeur joue un rôle de facilitateur, de consultant, de conseiller scientifique dans la clarification des idées, dans la direction/la direction de l'activisme mental, de stimuler l'interactivité éducative dans le groupe d'étudiants. ».

## **2. La nouveauté de la problématique**

Les modalités d'apprentissage énumérées précédemment peuvent être ajoutées à d'autres (Negreț-Dobridor, Pânișoară, 2005, pp. 153-244), tels que : apprentissage des méthodes d'utilisation des conflits (controverse créative, technique de débat, focus group), méthodes de résolution de problèmes (techniques de priorisation, analyse des causes fondamentales et des conséquences, méthode de l'arbre d'erreurs, analyse des segments interactifs de prise de décision, fiches guides, analyse des champs de force, matrice d'acquisition de données, méthode d'immunisation, réflexion personnelle, problème-résolution, apprentissage par catégorisation, méthode d'analyse, recensement des problèmes, discussion en groupe), et à l'heure actuelle, la liste demeure ouverte aux ajouts.

Pour les étudiants en train d'apprendre quelque chose, il est obligatoire d'appliquer la métacognition, c'est-à-dire pratiquer consciemment une analyse de ses propres connaissances. Cerghit (2002) a estimé que la métacognition était le résultat de certaines activités effectuées par les étudiants : l'apprentissage par la découverte, formulation des questions, résoudre des problèmes, vérifier des solutions, appliquer les informations dans des situations similaires, traitement graphique de l'information. Les interactions avec les autres étudiants les aident à

mieux régler l'apprentissage par paire, l'apprentissage en équipe, le partage de rôles et l'appréciation réciproque, selon les styles d'apprentissage (Ahmed, Shah, Shenoy, 2013).

L'apprentissage critique et créatif est étroitement lié au développement des compétences de communication : lecture, écriture, parole et écoute (Paul, Elder, 2019, pp. 38-45).

Le contexte dans lequel se produit un comportement créatif inclure des interactions qui s'établissent entre : aptitudes générales et/ou spécifiques qui se trouvent en dessus de la moyenne, autrement dit les niveaux élevés d'implication dans la réalisation de la tâche et le taux élevé de créativité.

L'interactivité est aussi un facteur important. D'après Amabile (1997, cité de Roco, 2001), la créativité d'un étudiant est le résultat d'une heureuse intersection de trois groupes de facteurs, dans un environnement favorable à son développement :

- les aptitudes spécifiques de la discipline étudiée – connaissances et compétences, techniques de travail ou même compétences ;
- les aptitudes et les caractéristiques de la personnalité créative – les habiletés spécifiques et la pensée créative, la ténacité, la tolérance à l'ambiguïté, etc. ;
- la motivation intrinsèque qu'on éprouve pour participer à l'activité.

Selon les propositions faites par Chifa et Sava (2023, p. 317), aujourd'hui, l'enseignant peut élaborer des différentes activités : Créer des matériaux photo/vidéo ; Réaliser l'illustration d'interviews ; Réaliser des vidéos ; Écouter de la musique et des audio dans la langue cible ; Faire des enregistrements ; Envoyer des SMS ; Utiliser des tablettes multimédia.

### **3. Le lien étroit entre l'apprentissage critique et l'apprentissage créatif**

Puisque la pensée critique (Orélie, 2018) a l'inconvénient de trouver des lacunes dans les phénomènes ou les situations analysés, ce qui peut être frustrant, la solution est de la compléter par la pensée créative, c'est-à-dire avec ce genre de pensée qui apporte des solutions aux problèmes déficitaires.

La pensée critique et la pensée créative sont associées à la pensée active – un postulat fondamental de l'éducation, toutes étant influencées, comme nous l'avons dit précédemment, par l'environnement favorable créé par les enseignants ou par les situations quotidiennes.

Apprendre l'étudiant à penser différemment est, en fait, l'un des objectifs de l'éducation permanente.

Les principes à prendre en compte dans l'apprentissage critique sont les suivants :

- la manifestation de l'expression de respect mutuel et la tolérance envers l'autre ;
- l'attitude sceptique, réfléchi, manifestation du doute en rapport avec ce qui est dit ;
- l'écoute active, en évitant d'interrompre la personne qui parle ou qui argumente (à cet égard, la communication non verbale peut être utile) ;
- l'utilisation des questions, la demande de clarification ou des exemples, dépassant ainsi ses propres réticences ;
- respect pour le temps alloué à une intervention ou à l'accomplissement d'une tâche.

Le principe le plus important est fondé sur la conviction que la manifestation critique se rapporte aux idées, et non aux personnes qui les ont émises, en d'autres termes, le jugement est basé sur des critères et des valeurs présumés, à travers des arguments rationnels et convaincants, cohérents et logiques, et non pas sur la provocation ni sur l'attaque personnelle, et encore moins sur l'exagération des inconvénients ou en rejetant ce qui est nouveau, original, inconnu.

Penser de façon critique ne se confond pas avec une position négative, irréaliste et inefficace. La critique peut être à la fois constructive et destructrice, ce qui signifie qu'elle change ou même élimine un concept antérieur. La pensée critique ne consiste donc pas à rejeter des idées, mais à analyser des arguments, à évaluer des problèmes/solutions, à trouver les avantages et les inconvénients d'une situation, à évaluer les lieux, à formuler des conclusions objectives et logiques. Ainsi, les étudiants peuvent apprendre en discutant, en participant aux débats en prenant des décisions acceptées par le groupe.

La grande complexité du processus de pensée mais aussi la confiance dans les possibilités de raisonnement est renforcée par l'affirmation de Bandura (2012) comme quoi l'esprit humain est générique, créatif, proactif : l'auto-efficacité perçue joue un rôle important dans le développement personnel, l'adaptation et le changement au niveau individuel et collectif. Cette position correspond, dans le cas présent, à une perspective constructiviste dans l'éducation et, en même temps, au paradigme qui concerne l'apprentissage comme négociation sociale (Mayer, 2014, cité de Chirca, 2022). L'apprentissage est abordé dans le contexte du changement social comme un processus critique d'analyse et de délibération de la part des apprenants.

La réflexion personnelle (Nesbit, 2012 ; Alexandrache, 2013 ; Brownhill, 2022) aide l'étudiant à utiliser sa pensée critique pour apprendre d'une manière solide, en analysant l'information qu'il possède. Ce type de pensée est basé sur sa propre contribution et le courage d'accepter la diversité des opinions et des arguments des autres. Toute réflexion est une manière d'élargir les idées d'une manière originale.

Ewell (1997) a proposé une liste de comportements observables qui démontrent l'activisme mental des apprenants :

- les étudiants répondent aux questions, participent à des activités ;
- ils ont leurs propres solutions, suggestions, proposent de nouvelles interprétations du sujet et deviennent capables d'appliquer les compétences acquises dans de nouveaux contextes ;
- ils utilisent des stratégies d'apprentissage appropriées pour chaque situation ;
- ils se préoccupent de l'acquisition de connaissances, de l'exécution de certaines tâches qui les mèneront à la compréhension et à l'apprentissage.

Cependant, l'apprentissage critique n'est pas toujours possible, c'est pourquoi Negovan (2001, pp. 83-84) propose un certain nombre de conditions pour gérer les habiletés de pensée critique ;

- l'examen logique et systématique des problèmes émergents ;
- la définition et la classification de ces problèmes ;
- l'évaluation de l'information associée à ces problèmes ;

- évaluer l'adéquation des solutions par rapport à des situations concrètes ;
- l'analyse des informations fournies par les cinq sens ;
- la formulation et l'expression d'opinions personnelles sur ce qui a été analysé ;
- l'exécution d'une action, formulation d'une option, selon ce qui a été évalué.

Les préoccupations actuelles dans le domaine de l'analyse de la pensée sont passées de l'idée de développer le positif, la pensée positive, ce qui n'est pas toujours le cas, au souci de développer une pensée optimale, à travers laquelle le sujet cherche à maximiser ses propres efforts.

En complément de la pensée indépendante, le travail d'équipe exige plus d'opportunités : déléguer la prise de décision ; partager le pouvoir par l'échange de points de vue ; la pensée collaborative, où certaines personnes travaillent pour résoudre des problèmes, et d'autres soulèvent des questions au sujet du processus lui-même, de sorte que l'apprentissage efficace bénéficie d'un soutien mutuel.

De Bono (cité de Roco, 2001) a proposé la notion de « pensée latérale », faisant référence au traitement d'un problème à partir de plusieurs points de vue, jusqu'à ce que celui qui peut conduire à une solution. La « pensée latérale » est proche de la pensée divergente ou de la pensée créative ; elle les traverse. Bien que cela demande du temps, il est possible d'appliquer la pensée latérale en identifiant les principaux éléments du problème, en abordant les éléments de différentes perspectives, en s'éloignant de la pensée rigide et mécanique, en s'ouvrant aux idées, même ceux qui présentent à une première vue une moindre chance de succès. Ainsi, les solutions créatives sont obtenues en utilisant la pensée latérale.

#### **4. Recherche empirique de l'emploi de quelques modalités d'instruction critique et créative. Résultats obtenus**

Dans la formation initiale pour les métiers de l'enseignement de certains de nos étudiants, nous nous sommes basées sur la prémisse que l'utilisation de méthodes de formation centrées sur une approche constructiviste et créative dans les interactions pédagogiques constitue une étape qui contribuera à la réalisation efficace de l'apprentissage. De notre point de vue, la qualité des questions (Ilie, Frăşineanu, 2016, pp. 62-73) en tant que pivot central de l'apprentissage critique et créatif est également un facteur clé dans la création d'un contexte favorable, et que la stimulation de la communication, l'acceptation des questions des étudiants représentent une étape utile pour les aider à penser librement, à construire leurs idées, à faire le meilleur usage de la formation académique.

Sur le plan théorique, l'adhésion des étudiants à de tels parcours est fortement motivée par le fait que l'apprentissage critique et créatif poursuit, mais permet également d'appliquer les compétences à un plus large éventail de questions sociales et personnelles.

Au niveau de la recherche en action, le modèle mis en œuvre comprenait quatre étapes, à la suite des phases de recherche et de découverte des solutions :

- la formulation des questions et la définition précise des problèmes ;
- l'examen des éléments évidents, réel, analyse des hypothèses et d'éventuelles parties prises ;

- l'identification d'autres interprétations ;
- accepter les incertitudes dans les solutions avancées.

L'échantillon d'étudiants qui ont analysé à la fois les possibilités et les effets de la formation à l'aide des modalités d'apprentissage centrées sur l'approche critique constructive et créative comprenait 24 étudiants de l'Université de Craiova, Roumanie, troisième année, avec des spécialisations Langue française et Traduction et interprétariat. Nous remarquons qu'en raison de la spécialisation des études, l'échantillon comprenait presque unanimement des sujets de sexe féminin.

Les sujets ont été invités à :

A. Identifier les caractéristiques personnelles qui constituent des points forts, des points faibles, ainsi que l'identification des solutions pour leur formation psycho éducationnelle d'une perspective critique et créative ;

B. Evaluer l'utilité des étapes du processus d'apprentissage critique créatif qui vise les disciplines psycho éducatives ;

C. Mentionner s'ils ont rencontré des difficultés lorsqu'on leur a demandé de s'exprimer de façon critique et créative.

Le tableau numéro 1 montre les caractéristiques personnelles et les solutions des étudiants dans la formation critique-créative.

Les étudiants ont accepté de répondre aux trois questions, intéressés par les commentaires qu'ils peuvent obtenir des enseignants ou des collègues ou des participants directs, les élèves qu'ils ont rencontrés lors du stage pédagogique.

**Tableau 1. Caractéristiques personnelles et solutions des étudiants lors d'une formation critique et créative**

Questions	Réponses
a) Points forts	<ul style="list-style-type: none"><li>- Sociabilité</li><li>- Communication, expression et soutien des idées (persuasion)</li><li>- Le désir d'apprendre</li><li>- Connaissance du domaine d'expertise</li><li>- La capacité d'expliquer aux autres</li><li>- L'esprit enjoué</li><li>- Patience, persévérance</li><li>- L'esprit organisationnel</li><li>- Pragmatisme</li><li>- Esprit analytique</li><li>- Rapidité dans la recherche de solutions</li><li>- Adaptabilité</li><li>- Productivité des idées</li><li>- Utilité des solutions</li><li>- Ingéniosité</li><li>- Versatilité</li><li>- Enthousiasme</li></ul>
b) Points faibles	<ul style="list-style-type: none"><li>- Émotivité, goulots d'étranglement émotionnels</li><li>- Auto-indulgence</li><li>- Permissivité</li></ul>

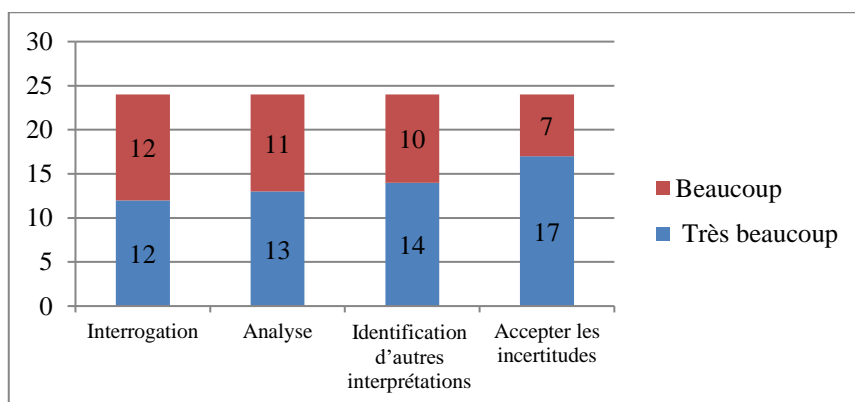
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expérience d'enseignement insuffisante</li> <li>- Rythme de la parole très rapide (Tahilalia)</li> <li>- Quelques inégalités dans l'engagement</li> </ul>
c) Solutions en vue d'améliorer la formation psychopédagogique des étudiants qui fréquentent les spécialisations : Langue française et Traduction et interprétariat	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plus de stages de pratique pédagogique, par rapport à ce qui est offert dans les programmes d'études</li> <li>- Apprentissage en équipe</li> <li>- Participation plus active à l'apprentissage, responsabilité de leur propre formation professionnelle</li> <li>- Mettre l'accent sur les procédés qui contribuent au développement de la confiance en soi, y compris l'apprentissage observable</li> <li>- Exercer le rythme adéquat de la communication didactique</li> <li>- Ouverture à la critique de type constructif</li> </ul>

Nous pouvons voir que les étudiants ont souvent remarqué et mentionné des qualités comme : la sociabilité, la communicabilité, la persuasion, la patience et l'adaptabilité. Lors des interactions pédagogiques (de type universitaire, mais aussi étudiants-étudiants, pendant le stage de pratique pédagogique), un point faible remarqué par beaucoup d'étudiants des répondants était le côté émotionnel.

Les solutions proposées par eux étaient réalistes, en corrélation avec les caractéristiques positives et négatives énumérées, ce qui signifiait une attitude favorable à l'expérimentation proposée par nous.

L'évaluation de l'utilité des étapes du processus d'apprentissage critique et créatif dans les disciplines psycho éducatives a été faite sur une échelle avec des niveaux : Très, Beaucoup, Moyen, Peu et très peu, Pas du tout.

Les quatre étapes du modèle proposé – la formulation des questions et la définition claire des problèmes ; l'examen de leurs travaux, l'analyse des hypothèses et des parties pris ; l'identification d'autres interprétations ; l'acceptation des incertitudes dans les solutions avancées – a été très appréciée, comme le montre la figure suivante :



**Figure 1. L'évaluation de l'utilité de chaque étape du modèle d'instruction proposé aux étudiants**



Grâce au focus-group et à l'exercice formatif appliqué, nous avons constaté que, dans l'ensemble, les étudiants apprécient toutes les étapes du modèle, surtout la dernière, concernant l'acceptation des incertitudes dans l'apprentissage au niveau académique. Ils nous ont expliqué ce choix précisément par sa nouveauté par rapport aux pratiques déjà connues.

En ce qui concerne l'exigence de mentionner s'ils ont rencontré des difficultés alors qu'ils étaient certains d'être critiques et créatifs, sur 24 étudiants, un seulement a signalé la difficulté de communiquer les réponses critiques aux autres. Pour le reste, les étudiants ont dit qu'ils n'avaient pas de difficultés.

## 5. Conclusions

Bien que l'échantillon utilisé inclue un petit nombre d'étudiants, les résultats de notre recherche nous permettent de les considérer en termes qualitatifs, de manière à conclure que le recours à une approche constructive et créative dans les interactions d'enseignement exige des efforts, du temps, de l'autonomisation, un changement d'attitude et l'identification d'exemples appropriés.

En plus de l'opinion fournie par les étudiants, nous avons considéré que les résultats que nous avons obtenus sur la formation critique et créative peuvent être influencés par ce que les psychologues appellent la mauvaises confirmations ou biais cognitifs (Frayssinhes, 2022), c'est-à-dire, le naturel, l'inclination spontanée des gens à chercher et à trouver des preuves confirmant les croyances ou les théories qu'ils ont formées sur le monde/la vie.

À cet égard, une orientation non contraignante des étudiants vers la pratique de la psychoéducation et d'autres domaines d'études est utile pour prévenir ou contrer l'artificialisme des résultats, les étudiants étant en mesure de créer véritablement leurs propres alternatives dans la poursuite d'hypothèses et, avec un effort concentré, pour la réalisation de solutions viables.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Alexandrache, C. (2013). The development of self-reflective competences in actual Romanian educational system. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 54–60. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.073>.
2. Ahmed, J., Shah, K., Shenoy, N. (2013). How different are students and their learning styles. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 1(3), 212-215. Accessible sur : <https://www.msjonline.org/index.php/ijrms/article/view/2591>
3. Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <http://dx.doi.org/doi:10.1-177/0149206311410606>.
4. Børte, K., Nesje, K., Lillejord, S. (2023). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 597-615.
5. Brownhill, S. (2022). Asking more key questions of self-reflection. *Reflective Practice*, 23(2), 279–290. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.2013192>.

6. Cerghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternativă și complementare. Structuri, stiluri, strategii*. Bucurest : Maison d'édition Aramis.
7. Chifa, C., Sava, A. (2023). La création d'un cadre motivationnel de l'apprentissage d'une langue étrangère—enjeu majeur de la réforme curriculaire nationale. *Probleme și soluții în știința contemporană*, 316-319. Accessible sur : [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/316-319\\_17.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/316-319_17.pdf)
8. Chirca, R. (2022). Modele explicative ale învățării individuale în era tehnologiilor digitale. *Educația digitală*. C. Ceobanu, C. Cucuș, O. Istrate, I. O. Pânișoară (Éds.). Iasi : Maison d'édition Polirom, 127-135.
9. Clark, D. (2004). Testing programming skills with multiple choice questions. *Informatics in Education-An International Journal*, 3(2), 161-178.
10. Crețu, D. (2001). Proiectul Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice: Fundament pentru un nou cadru de predare-învățare. *Revista Academiei forțelor terestre*. Accessible sur : [https://www.armyacademy.ro/reviste/3\\_20-01/rev2s.html](https://www.armyacademy.ro/reviste/3_20-01/rev2s.html). [en ligne le 5 avril 2024].
11. Eccles, J.S., Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
12. Ewell, P. (1997). *Organizing for learning: A point of entry. Draft prepared for discussion at the 1997 AAHE Summer Academy at Snowbird National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS)*. Accessible sur : <https://intime.uni.edu/organizing-learning-point-entry>. [en ligne le 2 avril 2024].
13. Frăsineanu, E.S. (2012). *Învățarea și self-managementul învățării eficiente în mediul universitar*. Craiova : Maison d'édition Universitaria.
14. Frayssinhes, J. (2022). Le rôle des biais cognitifs dans l'apprentissage. *Éducation Permanente*, 4, 147-154. <https://doi.org/10.3917/edpe.233.0147>
15. Ilie, V., Frăsineanu E.S. (2016). Theoretical premises and methodological aspects of learning through multiple interpretations. *Revista de Științe politice. Revues des sciences politique*, Maison d'édition Universitaria, 52, 60-70.
16. Khetarpal, K., Riemer, M., Rish, I., Precup, D. (2022). Towards continual reinforcement learning: A review and perspectives. *Journal of Artificial Intelligence Research*, 75, 1401-1476.
17. Lucas, B., Spencer, E. (2017). *Teaching Creative Thinking: Developing learners who generate ideas and can think critically (Pedagogy for a Changing World series)*. Crown House Publishing Ltd.
18. Meredith, K., Steele, J., Temple, C. (2000). *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*. Bucharest : Centre d'Education 2000+.
19. Neacșu, I. (2006). *Învățarea academică independentă – ghid metodologic*. Bucharest : Credis.
20. Negovan, V. (2001). Tendințe de reconfigurare a modelelor de instruire în acord cu evoluția cunoștințelor despre învățare. *Psihologia la răspântia mileniilor*, M. Zlate (Ed.). Iasi : Maison d'édition Polirom, 129-154.

21. Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I.O. (2005). *Știința învățării. De la teorie la practică*. Iasi : Maison d'édition Polirom.
22. Nesbit, P.L. (2012). The role of self-reflection, emotional management of feedback, and self-regulation processes in self-directed leadership development. *Human Resource Development Review*, 11(2), 203-226. <https://doi.org/10.1177/1534484312439196>.
23. Newman, M., Ogle, D. (2019). *Visual Literacy: reading, thinking, and communicating with visuals*. Rowman & Littlefield Publishers.
24. Oner, D., Aggul, Y.G. (2023). Critical thinking for teachers. *Integrated Education and Learning*. Cham: Springer International Publishing, 319-336. Accessible sur : [https://www.researchgate.net/publication/351487185\\_Critical\\_Thinking\\_for\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/351487185_Critical_Thinking_for_Teachers)
25. Orélie, D.D. (2018). Culture informationnelle et pensée critique, vers une approche créative. *ESSACHESS-Journal for Communication Studies*, 11(2), 107-129. Accessible sur : <https://www.essachess.com/index.php/jcs/article/view/428/462>
26. Panissal, N., Bernard, M.C. (2021). La formation de la pensée critique revisitée par l'approche historico-culturelle. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 5(1). DOI : <https://doi.org/10.51657/ric.v5i1.41067>.
27. Paul, R., Elder, L. (2019). *The Nature and Functions of Critical & Creative Thinking*. Foundation for Critical Thinking Press Tomales, California.
28. Roco, M. (2001). *Creativitate și inteligență emoțională*. Iasi : Maison d'édition Polirom.
29. Vijayakumar Bharathi, S., Pande, M.B. (2024). Does constructivism learning approach lead to developing creative thinking skills? The mediating role of online collaborative learning environments. *Journal of Computers in Education*, 1-37. Accessible sur : <https://link.springer.com/article/10.10-07/s40692-024-00321-2>

## POSTURES D'ÉTAYAGE EN CLASSES DE LANGUES À NGAOUNDÉRE : AJUSTEMENT ET DYNAMIQUE D'APPRENTISSAGE\*

Gilbert DAOUAGA SAMARI<sup>1</sup>

### **Résumé**

*Pour favoriser l'apprentissage des langues en situation de classe, l'enseignant s'appuie sur ses compétences épistémiques et didactiques en vue d'adopter des postures d'étayage bénéfiques pour ses élèves. L'objectif de cette étude est d'analyser les postures d'étayage de quelques enseignants, les modalités d'ajustement adoptées pour faire face à un imprévu et les éventuelles conséquences sur l'activité d'apprentissage. En s'appuyant sur des leçons observées en classe de français, de cultures nationales et de langues nationales dans un lycée d'enseignement général dans la ville de Ngaoundéré, cette étude envisage d'analyser les postures d'étayage déployées dans des séquences où l'enseignant est en situation d'expertise sur le plan épistémique et didactique et celles observées dans des séquences où sa maîtrise des contenus enseignés semble défaillante. Le présent travail s'appuyant uniquement sur des observations de leçons, il sera essentiellement qualitatif.*

**Mots-clés :** *Posture d'étayage, Gestes professionnels, Classes de langues, Expertise enseignante, Ngaoundéré (Cameroun).*

### SUPPORTIVE POSTURES IN LANGUAGE CLASSES IN NGAOUNDERE: ADJUSTMENT AND LEARNING DYNAMICS

### **Abstract**

*To promote language learning in the classroom, teachers rely on their epistemic and didactic skills to adopt supportive postures that are beneficial to their students. The aim of this study is to analyze the supportive postures of a number of teachers, the adjustment methods they adopt to deal with unforeseen circumstances and the possible consequences for the learning activity. Based on lessons observed in a French, National Cultures and National Languages classes in a General Secondary School in Ngaoundéré, this study will analyze the support postures deployed in sequences where the teacher is in a position of expertise on the epistemic*

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Senior Lecturer PhD, Laboratory of didactics, University of Ngaoundere, Cameroon, e-mail address: daouaga@gmail.com., ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-6258-0270>

and didactic level and those observed where his mastery of the content taught seems lacking. As the present work is based solely on lessons observations, it will be essentially qualitative.

**Key words:** *Supportive posture, Professional gesture, Languages classes, Teaching expertise, Ngaoundere (Cameroon).*

## 1. Introduction

De par ses activités quotidiennes, l'enseignant est un ingénieur pédagogique (Musial et Tricot, 2020) en ce qu'il conçoit, met en œuvre et évalue des situations didactiques dont le but est de favoriser l'appropriation des savoirs et la construction des compétences transférables dans des contextes sociaux en vue de la résolution des problèmes concrets. Pour y parvenir, il s'appuie sur des ressources qui lui sont indispensables, en l'occurrence le savoir à enseigner et le savoir pour enseigner (Perrenoud, 1999), qui configurent les compétences disciplinaires et didactiques, absolument incontournables pour réaliser tout acte d'enseignement. Ces deux types de compétences confèrent aux enseignants de langues, notamment, deux formes d'autorité (épistémique et didactique) fortement complémentaires. Il suffit que l'une des deux formes manque chez un enseignant dans une séquence précise pour qu'il glisse dans une insécurité préjudiciable soit au déroulement des interactions didactiques soit à l'activité d'apprentissage (Daouaga Samari, 2023). Se distinguant nettement de « *l'autorité autoritariste* » (Robbes, 2012), reconnue comme une forme d'autorité nocive en situation de classe, les deux types évoqués ici donnent forme à l'action didactique et sont, en conséquence, essentielles à la réussite du travail de l'enseignant. Lorsque celui-ci réussit à les mobiliser simultanément dans une séquence d'enseignement, il conduit sa leçon en toute sa sécurité et atteint aisément l'objectif de sa leçon.

En effet, parmi les non-dits du métier d'enseignant qui sont de nature à menacer cette sécurité, figure la peur : « *On a peur, éventuellement, de ne pas "avoir le dessus" en classe* » (Perrenoud, 1999, p. 71). L'enseignant se demande tout naturellement et de manière logique si ses connaissances sont suffisantes pour aider ses élèves. Il a conscience qu'enseigner consiste à « *prétendre savoir mieux que les élèves et mieux que les parents, tout en pressentant que cette supériorité n'est pas sans faille, ce qui expose à certains retours de bâton* » (Perrenoud, 1999, p. 72). Quand cette prétention n'est pas satisfaite, en l'occurrence dans des séquences de leçons où l'enseignant est en présence des savoirs produits par des apprenants et qui lui semblent nouveaux, il est contraint de gérer des imprévus ; il passe d'une forme d'aide (posture d'étayage) à une autre (Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié et Laux, 2015), l'adapte et l'ajuste pour régler ce problème ponctuel.

Analyser l'aide apportée – désignée généralement en didactique par le terme d'étayage (Bucheton et Soulé, 2009) – incite alors à s'intéresser aux différentes postures d'étayage que l'enseignant adopte en passant d'une séquence à une autre. Nous essaierons ainsi de répondre aux questions suivantes : Quelles sont les postures d'étayage observées dans des séquences où la sécurité de l'enseignant est garantie

du fait de son aptitude à mobiliser les autorités épistémiques et didactiques ? Qu'est-ce qui, dans les séquences étudiées, permet d'expliquer le choix de l'enseignant ? Comment l'enseignant en situation d'insécurité gère-t-il sa séquence d'enseignement par l'adoption d'une posture d'étaillage ?

L'objectif de cette étude est de tenter de comprendre le choix des postures d'étaillage observées dans les pratiques de certains enseignants de français, de cultures nationales (CN) et de langues nationales (LN). Il s'agit, en détail, d'identifier les postures d'étaillage adoptées par les enseignants dans les séquences observées, d'en déterminer les fonctions en termes de dynamique d'apprentissage et de montrer comment le choix des postures est tributaire de la compétence épistémique de l'enseignant dans la discipline qu'il enseigne. Les analyses que nous ferons nous conduiront à formuler des pistes pour une mise en relief de l'initiation des enseignants à la variation des postures d'étaillage afin de réduire les situations d'insécurité didactique, en même temps qu'elle préparera, en formation initiale ou continue, les enseignants à mieux gérer la classe. Mais avant d'y arriver, nous voudrions d'abord présenter le cadre théorique de cette réflexion et faire part des observables analysés.

## 2. Ancrage théorique

L'étude que nous menons s'inscrit dans le cadre global des réflexions sur les gestes professionnels des enseignants de langues. Un geste professionnel est défini comme « *un signe verbal et non verbal adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité. Il est fait pour être compris. Il manifeste une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre. Il relève d'une culture scolaire et disciplinaire partagée* » (Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié et Laux, 2015, p. 66). Pour mieux l'analyser, le modèle de multi-agenda a été proposé par Bucheton et son équipe. Il aide à analyser la complexité des activités et actions posées par l'enseignant en vue de favoriser l'apprentissage. Il permet ainsi d'aborder de multiples questions permettant de comprendre l'agir professoral : « *Toujours situé dans un contexte spécifique, il conjugue de multiples préoccupations. Elles vont de la construction de savoirs, de techniques, de valeurs, à la gestion de l'autorité et l'atmosphère générale de la classe en passant par la nécessité de susciter l'engagement des élèves, soutenir leur attention, favoriser leur parole et réflexion.* » (Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié et Laux, 2015, p. 67). Or, parmi les nombreux aspects étudiés dans cette perspective (tissage, atmosphère, pilotage des tâches, etc.), « *la construction des savoirs et des compétences est la préoccupation en principe centrale* », ajoutent ces auteurs. C'est pour raison que, dans ce travail, nous nous intéressons à l'accompagnement apporté par l'enseignant aux élèves dans leur parcours d'apprentissage. Il s'agit ici de voir comment l'enseignant s'ajuste en situation d'interactions pour répondre aux besoins des apprenants : d'où l'intérêt que nous accordons à la notion de posture d'étaillage.

Dans la littérature scientifique, on distingue généralement six postures d'étaillage sur lesquelles s'appuient les enseignants pour agir en situation de classe : postures de contrôle, de sur-étaillage, d'accompagnement, d'enseignement, de lâcher-

prise et de magicien (Bucheton et Soulé, 2009). La posture de contrôle est une posture magistrale qui se manifeste par un contrôle assuré par l'enseignant du début à la fin de l'activité. Les apprenants font simplement ce que leur demande l'enseignant, sans nécessairement avoir la possibilité ou le temps de réfléchir sur ce qu'ils font. Elle diffère en cela de la posture d'accompagnement, où l'enseignant réduit ses interventions au profit de celles des élèves. Il se contente d'être un guide dans le processus d'apprentissage, le but étant d'encadrer les élèves dans leurs activités de réflexion sans donner des avis tranchés susceptibles d'interrompre tout débat. La posture d'accompagnement met en valeur les orientations (socio)constructivistes, contrairement aux postures qui placent l'enseignant au centre de tout, comme la posture de contrôle et la posture de sur-étayage. Cette dernière est d'ailleurs considérée comme une des formes de la posture de contrôle, puisqu'elle rend compte des situations où l'enseignant efface les apprenants au point de réaliser les tâches des apprenants à leur place. Il donne une activité, mais finit par la réaliser lui-même alors qu'elle était destinée aux apprenants ; il pose des questions, mais finit par y répondre. La posture d'enseignement, en ce qui la concerne, correspond à la phase de conceptualisation et d'institutionnalisation des savoirs. L'enseignant conduit les apprenants à la désignation des savoirs après une tâche précise. En outre, la posture de lâcher-prise est celle qui permet à l'enseignant de laisser les apprenants travailler en toute autonomie sans les gêner par des interventions intempestives. Il a confiance en ses élèves, qui sont engagés dans la construction de leurs savoirs. Enfin, la posture dite de magicien est celle au cours de laquelle l'enseignant procède par théâtralisation, par l'usage de jeu ou de démonstration fascinante sans que les apprenants ne sachent parfois comment il a procédé.

Il convient de rappeler que la posture d'un enseignant n'est pas figée, même au cours d'une même leçon. Il alterne des postures différentes en fonction de ses besoins spécifiques (Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié et Laux, 2015). De leur côté, les apprenants adoptent également six postures d'étude : postures première, scolaire, ludo-créative, dogmatique, réflexive ou de refus (Bucheton et Soulé, 2009). Si la posture première « *décrit la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, laissant jaillir toutes sortes d'idées ou de solutions sans y revenir davantage* » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 39), la posture scolaire rend compte de l'effort fourni par l'apprenant en vue de respecter les normes scolaires et répondre aux attentes de l'enseignant. Alors que, dans la posture ludo-créative, l'apprenant détourne la tâche de l'enseignant et l'oriente à son gré. Dans la posture dogmatique, l'élève refuse de s'investir en estimant qu'il n'a plus rien à apprendre sur le sujet, d'autant plus qu'il en a déjà pris connaissance par le biais d'une autre personne. Quant à la posture réflexive, elle permet à l'apprenant d'être engagé dans le processus de réflexion sur ce qui fait l'objet d'enseignement. Enfin, lorsqu'il est dans la posture de refus, l'apprenant refuse simplement de faire ce qui lui est demandé par son enseignant.

Opter pour cette analyse conjointe de l'agir professoral et des postures des apprenants nous amène ainsi à mobiliser la théorie de l'action conjointe en didactique dans cette réflexion. En effet, selon cette théorie, les actions de

l'enseignant et celles des élèves s'inscrivent dans le jeu didactique qui, de par sa dimension coopérative, traduit les transactions didactiques opérées par ces acteurs dans le but d'assurer l'apprentissage par les apprenants. Sensevy rend compte de cette coopération en ces termes : « *Le jeu didactique est un jeu coopératif dans lequel deux joueurs, A (l'élève) et B (le professeur), sont liés de la manière suivante : B gagne si et seulement si A gagne, ou pour le dire plus clairement, le professeur (B) gagne au jeu d'enseignement si et si et seulement l'élève (A) gagne au jeu d'apprentissage* » (Sensevy, 2006, p. 208).

Cette solidarité entre postures enseignantes et postures apprenantes prend corps en situation de classe dans le cadre d'un contrat didactique où la dévolution est reconnue comme essentielle à l'activité d'apprentissage. En fonction des postures de leur enseignant, les apprenants adoptent des postures qui leur sont propres et qui, lorsqu'elles sont gagnantes par leur aptitude à favoriser l'apprentissage, prennent le nom de « *régulation* » (Sensevy, 2006).

### 3. Précisions sur la méthodologie adoptée

L'analyse menée dans cet article s'appuie sur des leçons observées dans des classes de français, de langues nationales et de cultures nationales. La distinction opérée entre leçon de « langues nationales » et celle de « cultures nationales » tient au fait qu'il s'agit de deux sous-disciplines d'une même discipline (langues et cultures nationales), ayant chacune son programme et une plage horaire distincte sur l'emploi du temps. Ces leçons ont été observées et enregistrées au Lycée classique et moderne de Ngaoundéré, établissement d'enseignement secondaire général. Quatre leçons sont analysées dans cet article : une leçon de français, une leçon de langues nationales (LN) et deux leçons de cultures nationales (CN). Celles de langues nationales et de cultures nationales ont été dispensées par le même enseignant. La leçon de français, observée en 6<sup>e</sup> le 7 décembre 2015, portait sur *Le débat : stratégies d'écoute et de prise de parole*. C'est une leçon d'expression orale. Quant à la leçon de langues nationales, elle a été dispensée le 4 décembre 2015 dans une classe de 5<sup>e</sup> sur *La composition du mot*. Enfin, les deux leçons de cultures nationales portent sur deux activités différentes, menées respectivement le 13 novembre 2015 et le 2 décembre 2015. En 6<sup>e</sup>, l'enseignant a corrigé avec ses élèves un devoir qu'ils étaient censés faire à la maison, alors qu'en 5<sup>e</sup>, il s'agit d'une leçon sur le mariage coutumier avec un accent sur la cérémonie de la dot. Le travail d'observation a été donc fait uniquement au sous-cycle d'observation (6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>). Toutes ces leçons ont été transcrites<sup>2</sup> avant le travail d'analyse.

---

<sup>2</sup>Les conventions de transcription que nous avons adoptées sont les suivantes : A = apprenant. AA = groupe d'apprenants. A = apprenant. P = enseignant. Majuscule en situation d'interaction en classe = initiale du nom d'un apprenant. [maton] = son d'un mot mal entendu et dont la langue n'est pas identifiée pour une meilleure transcription. [...] = coupure. ... = inachèvement. Soulignement = chevauchement. /= rupture. (Rires) = non verbal et commentaire de l'enquêteur. Majuscules = accentuation. Guillemets = extrait de cours dicté par l'enseignante. XXX = inaudible. + = courte pause. ++ = pause plus ou moins longue. +++ = pause longue = allongement de son. ? = question. Gras = mot en langue camerounaise



Se voulant essentiellement qualitative, cette réflexion se propose donc d'analyser l'agir professoral de deux enseignants de langues formés à l'école normale supérieure. En interrogeant les stratégies d'ajustement de leurs postures en fonction de l'imprévu à gérer, ce travail entend mettre en lumière, selon des séquences d'enseignement considérées, les leviers sur lesquels s'appuient ces enseignants pour procéder à l'étayage. Ainsi, même si les résultats ne sauraient faire l'objet d'une généralisation, ils aideront à comprendre les pratiques des enseignants qui partagent les mêmes expériences que celles de nos enquêtés. Bien plus, cette étude voudrait relever les atouts et les faiblesses des différentes postures d'étayage que nous avons observées selon qu'elles facilitent l'apprentissage ou non, ce qui pourrait conduire à la formulation des propositions susceptibles d'être prises en compte en situation de formation des enseignants de langues au Cameroun.

#### 4. Résultats et discussion

##### 4.1. Les postures d'étayage dominantes en situation d'expertise enseignante avérée

Dans la leçon de français que nous avons observée, l'enseignante, après les civilités d'usage, prend l'initiative d'opter pour une démarche inductive. Ainsi, elle met un corpus au tableau qui aborde des questions de protection de l'environnement. Dans ce texte, on assiste à une discussion entre deux personnages (Abou et Myriam). Le premier considère que l'emballage en plastique est utile pour la société, quand la seconde relève l'impact de son utilisation sur l'environnement. Deux avis divergents que l'enseignante décide de faire étudier à ses élèves pour les initier au débat. L'extrait suivant rend compte d'une partie des interactions animées par cette enseignante de français dans sa classe.

(Classe de français, 6e, 07/12/2015)

*(L'enseignante entre en classe, demande aux élèves de s'asseoir, et met le titre de la leçon et le corpus au tableau)*

P : *(pendant qu'elle met le corpus au tableau)* vous prenez le corpus taisez-vous  
*(L'enseignante continue de mettre le corpus au tableau et les élèves le copient dans leurs cahiers)*

P : taisez-vous

A : madame

*(Elle leur donne cinq minutes pour lire le corpus porté au tableau et répondre aux questions qui suivent ce corpus)*

[...] P : cinq minutes +++ bien on commence + « de quoi parlent Abou et Myriam »  
on a déjà dit des emballages/ des emballages plastiques

A : plastiques

P : maintenant + ont-ils le même + point de vue ?

A : moi madame

A : madame

P : (désigne un élève) A

A : non madame

P : ils n'ont pas le même/ le même point de vue c'est vrai

AA : oui madame

P : quel est le point de vue de Myriam ?

A : Myriam pense que les/ que les/ les + emballages plastiques sont mauvais pour la nature parce que quand on/ quand on les jette dans la nature ils/

P : Myriam pense que les emballages plastiques sont mauvais pour la + nature pourquoi ? (*désigne un élève*) F

A : parce que quand ils sont jetés dans la nature xx pas

P : parce que une fois jetés dans la nature ils ne se xx pas

AA : pas

P : et quel est le point de vue de Abou ? (*désigne un élève*) N

A : Abou pense que les emballages sont utiles

[...] A : xx

P : parle un peu fort

A : xx

P : donc tu partages le point de vue de + Abou + xx

Dès le début de sa leçon, l'enseignante adopte la posture de contrôle, en assumant la responsabilité du pilotage des activités du début à la fin. En effet, dans toute cette séquence, l'enseignante assume pleinement les trois fonctions qui lui sont reconnues, selon la catégorisation de Louise Dabène et telles que rapportées par Cicurel (1985). Dans cet extrait, c'est l'enseignante qui est l'animatrice de la leçon : elle régule les interactions en distribuant les paroles (matérialisé ici par la désignation des élèves qui doivent répondre aux questions), en appelant au calme (« *taisez-vous* »), en demandant aux apprenants de parler de manière à être compris par toute la classe (« *parle un peu fort* ») et en posant des questions sur le corpus. Les élèves, de leur côté, ne font que ce que leur demande l'enseignante. En clair, c'est elle qui contrôle les échanges en classe. Et comme le révélera la séquence suivante, c'est également elle qui est informatrice et évaluatrice.

(Classe de français, 6e, 07/12/2015)

P : taisez-vous +++ « dans un débat chacun apporte/ chacun présente ses arguments + pour faire adhérer l'autre à son point de... vue » + donc chacun présente ses arguments pour que l'autre partage son point de vue + parce que chacun qui discute dans un débat pense que il a raison + « dans un débat + lorsque + taisez-vous lorsqu'une personne a la parole + les autres doivent l'écouter » ++ alors pour prendre la parole même si vous savez que ce que l'autre dit est faux vous devez l'écouter + d'abord vous prenez la parole ensuite + on ne parle pas en même temps

A : madame on/

P : on ne parle pas en même temps

A : madame on peut lever la main ?

P : oui on peut lever la main + on peut lever la main quand on a envie de parler mais on ne coupe pas la parole à l'autre et on n'insulte pas l'autre

AA : (*Bruit*)

P : et on ne dit pas à l'autre « alors ce que tu dis n'a pas de sens »

A : on dit ça

P : (*en écrivant au tableau*) « il faut rester poli envers son interlocuteur et respecter son point de vue » + on doit rester poli envers son interlocuteur et respecter et respecter son point de vue + hein ? même si on ne le partage + même si quelqu'un dit

quelque chose que vous ne partagez pas vous devez respecter ce qu'il a dit que de ne pas le respecter ++ on respecte son point de vue

[...] (*L'enseignante met l'étape suivante de leçon au tableau*)

P : « consolidation + êtes-vous pour ou contre l'utilisation des couches jetables ? »

Dans cette séquence, l'enseignante amène les élèves à retenir des informations essentielles sur le déroulement d'un débat. Elle insiste sur la formulation de l'argument (« *dans un débat chacun apporte/ chacun présente ses arguments + pour faire adhérer l'autre à son point de... vue* »), et sur les règles de bienséance en situation de débat : écoute de l'autre (« *alors pour prendre la parole même si vous savez que ce que l'autre dit est faux vous devez l'écouter* »), respect du tour de parole (« *on ne parle pas en même temps* »), respect d'un point de vue contraire (« *il faut rester poli envers son interlocuteur et respecter son point de vue* »). Enfin, c'est elle qui évalue en donnant un exercice à la phase de consolidation : « *consolidation + êtes-vous pour ou contre l'utilisation des couches jetables ?* ». Tel que cela apparaît clairement dans l'extrait, les apprenants gardent leur statut en demandant la parole avant de parler, en répondant aux questions de l'enseignante et en en posant quand ils ont besoin de clarification sur un point non abordé (« *madame on peut lever la main ?* »).

L'enseignante a le contrôle de toutes les activités et de toutes les interactions dans sa classe. Elle évolue avec tout le groupe classe de manière synchrone et collective. Tous ces points sont d'ailleurs les indicateurs de la posture de contrôle, si l'on s'en tient à la présentation qu'en font Bucheton et Soulé (2009). Par ailleurs, dans la mesure où c'est aussi elle qui « *formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration* » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 40), cette enseignante adopte également une posture d'enseignement. Pendant ce temps, les élèves sont en posture scolaire en respectant les normes en matière de communication didactique et en faisant le travail demandé par leur enseignante.

À la fin de la leçon, on remarque que le cours s'est déroulé comme prévu par l'enseignante. L'exercice d'application qu'elle leur a proposé à la fin et que les élèves ont réalisé avec succès permet de conclure que le jeu didactique a connu une réussite. Bien entendu, il n'est pas exclu de penser que son choix pour la posture de contrôle l'a mise au premier plan en réduisant considérablement les interventions des apprenants dans la construction des savoirs. Comme nous l'avons vu avec sa posture d'enseignement, c'est, pour finir, elle-même qui formule les savoirs à retenir.

En classe de cultures nationales, l'enseignant semble tellement en confiance qu'il se distingue par une inventivité remarquable. En effet, n'ayant pas de support officiel ou disponible sur lequel s'appuyer pour faciliter le déroulement des activités en situation de classe, l'enseignant de CN a eu l'ingénieuse idée d'imaginer une anecdote en début de chaque leçon pour servir de mise en contexte. Cette anecdote est construite et rendue oralement aux apprenants de manière à les amener à deviner la leçon du jour et son titre.

(Classe de 5<sup>e</sup>, leçon de CN, 02/12/2015)

P : BON voilà suivez + suivez + j'ai un ami n'est-ce pas ?

AA : oui monsieur

P : j'ai un ami un petit gars comme vous xxx j'ai rencontré une femme xxx n'est-ce pas ?

A : oui monsieur

P : xxx il se rend compte que dans la: famille là + dans la maison n'est-ce pas il y avait + sa sœur qui était à Maroua xxx tout est en blanc + quand il veut mai:nant toucher/ quand il veut mai:nant toucher quelque chose on lui dit « non non non » + xxx alors que en sortant le matin xxx quand il veut mai:nant prendre un gobelet pour boire l'eau « non non non on te donne l'eau » + alors ++ quelque temps plus tard (*à un élève*) ho + (*à la classe*) quelque temps plus tard voilà les gens qui viennent de partout n'est-ce pas ? les gens qui viennent de partout les gens/ les inconnus + ils sont/ ils ont remplis la: maison n'est-ce pas ? + soudain on appelle la grande sœur xxx nous étions en train de parler du projet/ on dit « non non toi va dans la chambre » puisque c'est un enfant n'est-ce pas ? alors on était en train de parler + quand on parlait là la femme/ sa sa grande sœur était au milieu + n'est-ce pas ? alors

AA : (*lèvent leurs doigts*)

P : (*aux élèves qui lèvent leurs doigts*) après avoir fini de parler je ne veux pas qu'on lève le doigt avant + avant avant euh avant la fin de l'histoire + vous levez le doigt pourquoi ? vous voulez m'interrompre ?

Dans cet extrait, l'enseignant de CN imagine sous forme de document déclencheur un récit imaginaire autour d'un élève qu'il considère comme un « *ami* » à qui il doit des réponses sur un certain nombre de questions à la suite d'un échange qu'ils auraient eu. Au fur et à mesure qu'il élabore son anecdote, les élèves en construisent le sens au point d'anticiper la réponse attendue avant même que le récit ne s'achève. Aux élèves qui lèvent déjà le doigt pour demander la parole, l'enseignant, qui tient à raconter toute son anecdote, demande à continuer. Cette réactivité des apprenants témoigne de l'effort fourni par l'enseignant pour accompagner ses apprenants dans la découverte des savoirs ; il ne s'est pas contenté de leur fournir ce qu'ils sont censés retenir ou noter dans leurs cahiers. Cette posture amène ainsi les apprenants à adopter une posture réflexive. Apprenants et enseignants sont alors engagés dans la co-construction de la leçon. Plusieurs exemples de séquences similaires sont analysés dans Daouaga Samari (2019), lesquels rendent compte de l'inventivité de l'enseignant en classe de CN. Ces exemples nous amènent à penser que l'enseignant de cultures nationales est confiant lorsqu'il est question d'aborder des contenus culturels. C'est la raison pour laquelle il adopte facilement la posture d'accompagnement dont le résultat est positif, vu qu'il aide les apprenants à adopter une posture réflexive, favorable à l'apprentissage.

Tel que nous le verrons par la suite, c'est lorsque des contenus linguistiques sont concernés que le déroulement de la leçon prend une autre configuration en provoquant un ajustement de posture d'étayage.

#### **4.2. Ajustement de postures dans des séquences révélatrices de défaillance sur le plan épistémique**

En classe de cultures nationales où l'enseignant fait preuve d'inventivité fertile, des problèmes ne commencent à se poser que lorsque le point abordé implique de déplacer le curseur des échanges des contenus culturels vers les contenus

linguistiques. À titre d'illustration, dans la séquence qui va suivre, pour sa leçon sur les danses traditionnelles, l'enseignant demande à chaque élève de donner dans son ethnie des noms de danses traditionnelles et des noms d'instruments de musique. Un élève donne une réponse sur une danse gidar. L'enseignant ne sachant pas écrire le nom de cette danse, il se fait aider par son élève.

(Classe de 6e, leçon de CN, 13 novembre 2015)

[...] P : oui là-bas

A : la danse **gòmá** (*danse gidar*)

P : hein ?

A : le **gòmá**

P : le... ?

A : **gòmá**

P : je ne suis pas bien + guma

A : **gòmá**

P : **uguma** ?

A : **gòmá**

P : **guma** + hehein ? xx allons-y + (*demandant à l'élève comment cela s'écrit*) comme ça ? hein ? ici là

A : c'est pas **guma** c'est **gòmá** monsieur

P : comme ça ?

A : on appuie sur « m »

P : aha: comme ça ?

Même si l'enseignant ne connaît pas le nom de cette danse, c'est l'orthographe qui le met visiblement en difficulté dans cette séquence. Malgré les nombreuses répétitions et tentatives de correction par l'élève, l'enseignant n'a pas réussi à écrire ce mot, ce qui contraint l'apprenant à fournir des indications (« *on appuie sur 'm'* ») sur la prononciation, lesquelles suggèrent faussement une gémée au niveau de cette consonne. La suite de cette séquence indique que c'est finalement l'apprenant qui est passé écrire personnellement ce mot au tableau (Daouaga Samari et Métangmo-Tatou, 2017).

La posture de l'enseignant dans cette séquence est complexe. En apparence, on voit une posture de « lâcher-prise », dans la mesure où la dévolution aux élèves est effective avec une intervention minimale de l'enseignant. Sauf que les apprenants ne sont pas dans une totale autonomie. Par ailleurs, si les apprenants sont mis en avant c'est parce que les contenus abordés ne sont guère connus de l'enseignant ; il n'a pas d'autre choix que de se mettre en retrait.

Toutefois, dans ce contexte, les postures de cet enseignant et de cet élève ne se comprennent aisément que si l'on a en mémoire qu'on est face à une déritualisation, où, momentanément, l'apprenant joue le rôle de l'enseignant et l'enseignant celui de l'apprenant (Moore et Simon, 2002). L'élève adopte la posture d'enseignement, puisque c'est lui qui donne les réponses sur le nom de la danse, qui évalue et valide les prononciations, et qui renseigne sur l'orthographe du mot. Pendant que l'enseignant, devenu momentanément élève, adopte une posture d'étude primaire et scolaire en

faisant tout simplement ce qui lui est dit, sans aucune remise en question et donc sans réflexion sur ce que dit son interlocuteur. C'est pour cette raison qu'il ne s'est pas rendu compte que la gémation (qui n'existe pas dans l'exemple qui a été pris) indiquée dans la prononciation n'a pas été heureusement matérialisée à l'écrit au tableau. Si l'enseignant avait des compétences en phonétique et en linguistique africaine dans son ensemble, il aurait, au moins, pu corriger cette erreur sur la fausse existence d'une gémation dans le mot prononcé. Même si la prononciation de l'apprenant est correcte, la gémation demandée dans la graphie n'est pas exacte. Mais l'enseignant était dans une posture d'étude qui ne lui permettait pas de réfléchir sur les contenus dispensés.

Pour reprendre sa place d'enseignant, il est contraint de recourir à sa langue de référence : le *tupuri*. Ici, personne dans la classe ne lui dit comme est désigné un fait culturel, ni comment s'écrit ce mot. C'est lui qui communique désormais toutes ces informations dans une posture d'enseignement. Et les apprenants se contentent de noter les informations fournies à ce moment précis. C'est grâce à sa propre langue identitaire qu'il négocie et reprend son statut d'enseignant. Toute chose qui nous indique que la connaissance que l'enseignant possède des contenus enseignés détermine généralement sa posture d'étayage.

Notre hypothèse sur la fébrilité de l'enseignant à aborder des questions linguistiques se renforce lorsqu'on entre dans une classe de langues nationales. C'est du moins ce que nous avons observé dans une classe de 5<sup>e</sup>. La séquence que nous voudrions analyser est extraite d'une leçon de langues nationales. Après avoir mis le corpus au tableau, l'enseignant initie un travail de repérage des différents types de mots en fonction de leur nombre de syllabes. Pour faciliter le déroulement de cette activité, il décide de donner la définition du premier type de mots à repérer : les mots monosyllabiques, qu'il présente simplement comme « des mots constitués d'une seule syllabe ».

(Classe de LN, 5<sup>e</sup>, 04/12/2015)

P : [...] on met un tiret + les mots monosyllabiques deux-points ils sont constitués d'une seule syllabe d'accord ? exemple au tableau (*à un élève*) oui

A : [nɔ]

P : hein ?

A1 : [nɔ]

A2 : **geeraaǎ**

P : je dis au tableau au tableau

A : **geeraaǎ**

AA : (*en chantant*) **geeraaǎ** + **geeraaǎ**

P : ho + oui je ne suis pas

A : monsieur

P : oui

A1 : [**matɔŋ**]

A2 : [**kada:sa**]

P : non non non

A : monsieur

P : une seule syllabe allons-y + il y a [**ŋgo**] + nous avons encore [**ŋgu**]

La défaillance épistémique dans la conceptualisation des notions de « monosyllabique » et de « syllabe » a des conséquences manifestes sur le déroulement de la leçon. Convaincu que sa stratégie est pertinente, l'enseignant est malheureusement face à un imprévu : les élèves ne parviennent pas à trouver les réponses attendues. Se trouvant désarmé, il opte alors pour une posture de sur-étayage (ou de contre-étayage), qui traduit une situation où « *le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève* » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 40). On s'attendait naturellement, dans une démarche inductive, à ce que l'activité de repérage soit faite par les apprenants pour leur permettre de s'approprier les contenus enseignés. Mais dans cette séquence, on assiste plutôt à un échec de repérage qui hypothèque l'activité d'apprentissage. En effet, l'enseignant s'est simplement substitué aux élèves en faisant lui-même la leçon du début à la fin. La proposition « allons-y » dans sa dernière intervention montre qu'il a décidé de se passer de ses élèves. Parti d'une intention de mettre en place une situation didactique centrée sur la méthode inductive devant alors favoriser la participation active dans la construction de leurs savoirs, ce qui aurait pu lui permettre d'avoir une posture d'accompagnement, l'enseignant pense avoir trouvé la posture de sur-étayage comme solution circonstanciée. Malheureusement, non seulement son choix conduit à un enseignement transmissif (Daouaga Samari, 2018), mais également il vide l'activité d'apprentissage de sa substance au profit d'une évolution chronologique de la leçon. Enfin de compte, le jeu didactique mène à l'échec puisque les élèves ne sauront toujours pas identifier des mots monosyllabiques dans un corpus.

Si les compétences de l'enseignant en linguistique africaine et en didactique étaient assez solides comme celles qu'il témoigne lors de l'enseignement des cultures nationales, il aurait pu au minimum élaborer une situation didactique dans laquelle il adopte une posture de contrôle ou d'enseignement, à défaut d'avoir une posture d'accompagnement dans ce contexte précis.

#### **4.3. Dans quelles matières les postures indiquent-elles que l'enseignant semble plus à l'aise ?**

Au regard de l'analyse que nous venons de faire de ces extraits, il se dégage deux leçons intimement liées. D'une part, l'enseignante de français et celui de cultures nationales semblent confiants dans leur salle. La manière dont ils ont conduit leurs leçons indique que, même si certains de leurs choix peuvent être interrogés, ils ont fait preuve de compétence épistémique et didactique, ce qui les a conduits à adopter des postures de contrôle ou d'enseignement (pour la première) ou d'accompagnement, pour le second. Dans l'un ou l'autre cas, l'enseignant fait un choix de postures qui l'aident à atteindre l'objectif de la leçon avec cependant des apprentissages différents, puisque dépendants de l'implication des apprenants, de leurs postures d'études. Des difficultés surgissent quand il est question d'enseigner les langues nationales ou alors lorsqu'en classe de cultures nationales, l'enseignant doit aborder des contenus linguistiques (comme l'orthographe des noms de danse). En classe de langues nationales, l'enseignant a l'air de perdre ses moyens par moments, surtout lorsqu'un élève aborde des faits linguistiques sur une langue qu'il

ne connaît pas, alors que les programmes l'invitent à prendre des exemples dans plusieurs langues au sous-cycle d'observation 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>). Lorsqu'il lui manque des compétences sur le fonctionnement d'une langue précise dans laquelle un apprenant prend un exemple, il s'efface en laissant cet apprenant adopter une posture enseignante pendant que lui-même se réduit à une posture d'étude. Cette situation reconfigure le fonctionnement de la classe dans son ensemble. En effet, même si la déritualisation est bénéfique pour l'apprenant, puisqu'elle lui permet de se positionner en tant que personne et de constituer pour lui un facteur de motivation, elle exige de l'enseignant un minimum en matière de linguistique, au risque de laisser passer des savoirs qui ne sont pas parfois vrais (Daouaga Samari et Métangmo-Tatou, 2017).

D'autre part, les postures d'étude qui rendent compte d'une dynamique positive d'apprentissage ont été observées en classe de français et dans celles de CN. En classe de LN, les postures d'étude sont généralement primaire et scolaire, ce qui montre une faible implication des élèves dans les activités de classe. Ils se contentent juste de faire ce qui leur est demandé. Dans certaines leçons, ils copient simplement le cours de langues, puisque, dans sa posture de sur-étayage, l'enseignant accomplit parfois leurs propres tâches.

Ces remarques appellent à agir sur la formation initiale et continue pour tenir compte de ces réalités qui, même si elles ne sont pas générales, sont susceptibles d'être observées dans les pratiques didactiques d'autres enseignants de langues au Cameroun.

#### **4.4. Perspectives formatives**

Les deux problèmes pointés au cours de notre analyse nous amènent à penser que l'on gagnerait à prendre en compte deux éléments importants lors de la formation des enseignants de français et de langues et cultures nationales. Si la consolidation de la compétence épistémique semble plus particulière à l'enseignant de langues nationales, la variation des postures d'étayage mérite d'être prise en compte au moment de la formation des enseignants des disciplines concernées par notre étude.

Alors que certains enseignants manquant de compétence épistémique précise sur l'ensemble des langues présentes dans les répertoires linguistiques de leurs apprenants prennent la décision radicale de ne faire travailler les apprenants que sur les langues dans lesquelles ils savent avoir des compétences (Manifi Abouh, 2019), d'autres enseignants, comme analysé dans ce travail, laissent aux élèves la possibilité de prendre en classe des exemples dans leurs langues, même si l'enseignant ne s'y connaît guère. Cette situation est révélatrice d'un malaise chez des enseignants de langues nationales, à qui les programmes enjoignent d'enseigner la grammaire et la phonétique appliquées aux LN en 6<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup>. Le renforcement de la compétence épistémique s'avère alors est nécessaire.

Bien évidemment, cela ne devrait pas se faire au détriment de la formation en didactique des langues. Un équilibre entre ces deux dimensions capitales est indispensable. Insister sur le savoir disciplinaire tout en négligeant les savoirs didactiques utiles pour la construction de la compétence didactique de l'enseignant produira un effet pervers, d'autant que l'enseignant aura des compétences épistémiques qu'il ne saura pas faire apprendre à ses élèves. En situation de



formation continue, il est plus pertinent de cibler les besoins des enseignants en exercice. Pour le cas analysé, l'enseignant de langues nationales a besoin d'un renforcement de capacités en linguistique africaine et en sociolinguistique.

Le deuxième élément susceptible d'être pris en considération dans la formation de l'enseignante de français et de celui de langues et cultures nationales a trait aux postures d'étayage. En tant qu'outils d'analyse des gestes professionnels, les postures d'étayage aideront les apprenants à améliorer leurs propres pratiques. L'on gagnerait alors à les initier aux pratiques réflexives afin qu'ils interrogent leurs propres postures d'étayage en prêtant une attention sérieuse à leur contribution ou non à la construction des savoirs et des compétences chez les apprenants.

## 5. Conclusion

Pour agir efficacement dans sa classe, l'enseignant de langues a besoin de connaître sa discipline linguistique en ayant une idée précise sur le fonctionnement de la langue (ou des langues) enseignée(s) et d'être en mesure d'élaborer des situations didactiques qui permettent un apprentissage contextualisé de ces langues. Dans cette étude, nous avons remarqué que lorsque les enseignants dont les pratiques didactiques ont été observées ont réussi à mobiliser ces deux compétences dans leurs leçons, les apprenants ont réussi à apprendre. L'enseignante de français, par exemple, a, grâce à ces compétences, adopté des postures de contrôle et d'enseignement qui, bien que réduisant de manière préjudiciable les interventions des apprenants et donc leur participation active à la construction des leçons, ont permis de s'assurer que les contenus prévus ont été effectivement communiqués aux apprenants et consignés dans leurs cahiers. C'est l'enseignant de cultures nationales qui se distingue par des pratiques novatrices marquées par le recours à une anecdote comme document déclencheur en début de leçon. Il parvient à organiser les interactions en classe au point d'adopter une posture d'accompagnement, laissant ainsi la possibilité à ses apprenants de se plonger dans une posture d'étude réflexive, hautement favorable à l'apprentissage.

Toutefois, lorsque le même enseignant de cultures nationales se voit contraint d'aborder certains contenus linguistiques (comme le nom des danses en langues nationales) alors qu'il dispense des contenus culturels, on assiste à un changement notable. Cette situation est très courante lors de l'enseignement des langues nationales. L'enseignant confiant et inventif en classe de cultures nationales cède la place à un enseignant qui, par manque de compétences épistémiques sur certains faits de langue précis, devient fébrile au point de faire échouer certaines étapes de la leçon. Et lorsqu'en classe de langues nationales, il lui manque des connaissances précises sur le fonctionnement d'une langue, il délaisse sa posture d'enseignant au profit d'un élève pour adopter une posture d'apprenant, au risque de laisser passer des erreurs. Et quand ses connaissances ne lui permettent pas d'expliquer une notion linguistique en des termes simples et accessibles aux élèves, il se met dans une posture de sur-étayage et déroule sa leçon dans une perspective essentiellement transmissive.

Cet état des choses nous amène à penser que ces enseignants, du fait de leurs postures divergentes, n'ont pas les mêmes besoins en matière de formation. Les

enseignants observés gagneraient à être formés sur les postures d'étayage (ou de manière générale sur les gestes professionnels), pendant que l'enseignant de langues nationales aura en plus besoin d'un renforcement de compétences en linguistique africaine et en sociolinguistique.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. Accessible sur : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>. Consulté le 16-05-2024.
2. Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Paris : Clé international.
3. Daouaga Samari, G. (2023). L'enseignement en classes de langues au Cameroun : entre autorité épistémique et autorité didactique. *LIENS, nouvelle série : Revue francophone internationale*, 5, 37-51.
4. Daouaga Samari, G. (2019). "J'ai un ami..." : une anecdote comme document déclencheur en classe de Langues et Cultures Nationales au Cameroun. Pertinence et conséquences didactiques. Dans C. Dili Palaï et E. Yaoudam (coord.), *Littératures orales africaines : modalités de transmission, réceptions et enjeux pédagogiques*, 121-131. Yaoundé : Les Éditions Dinimber & Larimber.
5. Daouaga Samari, G. (2018). La question de la gestion du patrimoine métalinguistique des apprenants dans la construction d'une unité didactique de Langues et Cultures Nationales au Cameroun. Dans B. Maurer et L. Puren (coord.), *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne : regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*, 417-432. Berne : Peter Lang.
6. Daouaga Samari, G. et Métangmo-Tatou, L. (2017). Négociation et reconfiguration des identités en classe de *Langues et Cultures Nationales* au Cameroun. *Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 4(73), 570-595.
7. Manifi Abouh, M.Y.J. (2019). Les défis de l'enseignement des langues et cultures camerounaises sous le paradigme de l'approche par les compétences au cycle secondaire. *Syllabus Review*, 8(1), 58-86.
8. Moore, D. et Simon, D.-L. (2002). Déréalisation et identité d'apprenants. *Acquisition en interaction en langue étrangère (AILE)*, 16, 1-16. Accessible sur : <http://aile.revues.org/1374>. Consulté le 16-05-2024.
9. Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188, 65-77. Accessible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>. Consulté le 16-05-2024.
10. Musial, M. et Tricot, A. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur s.a.
11. Perrenoud, Ph. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF Éditeur.

12. Robbes, B. (2012). Autorisation et institution : des concepts pour penser l'autorité éducative et la transmission des savoirs. *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Paris, France. (halshs-00863831). Accessible sur : [shs.hal.science/halshs-00863831](https://shs.hal.science/halshs-00863831). Consulté le 16-05-2024.
13. Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 205-225. Accessible sur : <https://doi.org/10.25656/01:4146>. Consulté le 16-05-2024.

## EXPÉRIMENTATIONS PÉDAGOGIQUES DANS LA FORMATION DES INSTITUTEURS POUR L'ENSEIGNEMENT DU FLE\*

Ala Eddine BAKHOUC<sup>1</sup>

### **Résumé**

*La présente contribution a pour objet d'approfondir les approches interdisciplinaires adoptées dans la pédagogie universitaire consacrée à l'enseignement du français langue étrangère (FLE), en portant une attention particulière à la formation des instituteurs. En privilégiant l'originalité et l'applicabilité, nous proposons une étude minutieuse, étayée par des expériences concrètes et des cas pratiques. S'appuyant sur une analyse exhaustive de la littérature scientifique, cet essai explore trois axes de lecture prépondérants : (1) l'intégration des technologies émergentes dans l'enseignement du FLE, (2) la dimension culturelle et sociale inhérente à l'apprentissage du FLE, et (3) les approches novatrices dans l'évaluation et la mesure des compétences linguistiques en FLE. Cette recherche enrichit le champ de la pédagogie universitaire en offrant des perspectives innovantes et en mettant en exergue l'importance de l'interdisciplinarité dans la formation des enseignants de FLE. Les résultats présentés ouvrent de nouvelles perspectives pour de futures investigations dans ce domaine en constante évolution.*

**Mots-clés :** *Approches interdisciplinaires, Pédagogie universitaire, Français Langue Étrangère, Formation des instituteurs, Expérimentation pédagogique.*

## PEDAGOGICAL EXPERIMENTATIONS IN TEACHER TRAINING FOR TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

### **Abstract**

*The purpose of this contribution is to deepen the interdisciplinary approaches adopted in university pedagogy dedicated to the teaching of French as a foreign language (FLE), paying particular attention to the training of teachers. By favoring originality and applicability, we offer a careful study, supported by concrete*

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Assistant Professor PhD, Foreign language teacher, University of Gabes: Higher Institute of Arts and Crafts of Tataouine (ISAMT) – Tunisia, University of Sousse: Faculty of Letters and Human Sciences of Sousse (FLSHS) – Tunisia, e-mail address: abakhouch@yahoo.fr, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-2490-9181>

*experiences and practical cases. Based on an exhaustive analysis of the scientific literature, this essay explores three main axes of interpretation: (1) the integration of emerging technologies in the teaching of FLE, (2) the cultural and social dimension inherent to learning of FLE, and (3) innovative approaches in the evaluation and measurement of linguistic skills in FLE. This research enriches the field of university pedagogy by offering innovative perspectives and highlighting the importance of interdisciplinarity in the training of FLE teachers. The results presented open new perspectives for future investigations in this constantly evolving field.*

**Key words:** *Interdisciplinary approaches, University pedagogy, French as a Foreign Language, Teacher training, Pedagogical experimentation.*

## 1. Introduction

En tant qu'enseignant universitaire impliqué dans la formation des futurs instituteurs, nous sommes confrontés à la nécessité de repenser nos pratiques pédagogiques pour répondre aux défis complexes de l'enseignement du FLE. Cet article propose une exploration approfondie des approches interdisciplinaires dans la pédagogie universitaire pour le FLE, en insistant sur la formation des instituteurs. Notre étude se concentre sur trois axes majeurs : « l'intégration des nouvelles technologies », « la dimension culturelle et sociale de l'apprentissage », ainsi que « les approches innovantes dans l'évaluation des compétences linguistiques ». Nous visons ainsi à identifier des pistes novatrices et à fournir des recommandations pratiques pour « enrichir l'expérience d'apprentissage des étudiants » et améliorer leur compétence en FLE.

## 2. L'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement du FLE

Le premier axe de notre étude se concentre sur l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement du FLE. Cette approche novatrice ouvre des horizons féconds pour le perfectionnement de l'apprentissage linguistique. Par exemple, « l'utilisation de plates-formes d'apprentissage en ligne telles que *Duolingo* ou *Rosetta Stone* permet d'offrir aux étudiants un accès flexible et interactif à des ressources linguistiques de qualité » (Smith, 2019, p. 35). De même, les environnements virtuels immersifs, tels que *Second Life*, offrent aux apprenants « l'opportunité de pratiquer le français dans des contextes authentiques et stimulants » (Dupont, 2020, p. 75).

De plus, les applications mobiles de traduction instantanée, telles que *Google Translate*, peuvent être des outils précieux pour « faciliter la communication en classe et encourager l'expression orale des apprenants » (Johnson *et al.*, 2018, 115). Les logiciels de reconnaissance vocale, comme *Speech Recognition Technology*, permettent également aux étudiants de perfectionner leur prononciation « en recevant un retour immédiat sur leur diction et leur intonation » (Brown, 2017, 92).

Enfin, les outils de création de contenu multimédia, tels que *les blogs* ou *les podcasts*, offrent aux apprenants « la possibilité de développer leurs compétences en production écrite et orale tout en explorant des sujets d'intérêt personnel » (Martin,

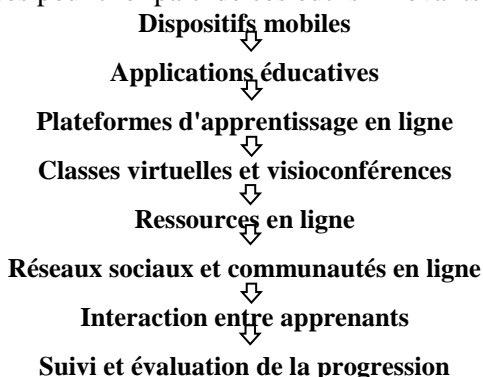
2021, p. 60). Ces illustrations mettent en lumière les multiples façons dont l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement du FLE peut enrichir l'expérience d'apprentissage des étudiants, démontrant ainsi la diversité des possibilités offertes par cette approche pédagogique.

L'intégration des nouvelles technologies va bien au-delà du recours à des logiciels et d'applications spécifiques, mais englobe également des approches pédagogiques innovantes qui exploitent les capacités des outils technologiques pour favoriser l'interaction et l'engagement des apprenants. À cet égard, les *jeux sérieux* ou "serious games" constituent un exemple significatif. Ces jeux, conçus spécifiquement pour l'apprentissage des langues, offrent un environnement ludique où « les apprenants peuvent pratiquer le français tout en relevant des défis et en résolvant des problèmes » (Smith, 2019, p. 40).

De même, *les réseaux sociaux* peuvent être exploités comme des espaces d'apprentissage informel où les apprenants peuvent « interagir avec des locuteurs natifs, partager des ressources linguistiques et participer à des discussions thématiques en français » (Dupont, 2020, p. 80). Cette approche favorise l'authenticité des interactions linguistiques et renforce la motivation des apprenants à communiquer dans la langue cible.

En outre, les outils de visioconférence et de collaboration en ligne, tels que *Zoom* ou *Google Meet*, permettent de créer des environnements de classe virtuelle où les étudiants peuvent participer à des activités collaboratives telles que « des débats, des présentations ou des jeux de rôle, favorisant ainsi le développement de leurs compétences communicatives en français » (Johnson *et al.*, 2018, p. 120).

Enfin, « les technologies de réalité augmentée et de réalité virtuelle » (Lee, 2021, p.30) ouvrent de nouvelles possibilités pour l'enseignement du FLE en permettant aux apprenants de vivre des expériences immersives dans des environnements francophones simulés, ce qui renforce leur « compréhension culturelle et leur familiarité avec la langue » (Brown, 2017, p. 98). Ces exemples témoignent de « l'importance croissante des technologies numériques dans l'enseignement du FLE et soulignent l'urgence pour les formateurs d'adapter leurs pratiques pédagogiques pour tirer parti de ces outils innovants » (Brown, 2017, 80).



**Figure 1. Utilisation des outils numériques dans l'enseignement du FLE**

Ce schéma illustre comment les différentes technologies peuvent être utilisées dans l'enseignement du FLE, de l'accès aux « *dispositifs mobiles et aux applications éducatives*, à l'utilisation de *plateformes d'apprentissage en ligne* et de *classes virtuelles* pour dispenser des cours à distance, en passant par « l'accès à une variété de *ressources en ligne* » et l'interaction entre apprenants via les réseaux sociaux et les communautés en ligne. Enfin, le *suivi et l'évaluation de la progression* des apprenants sont également intégrés dans ce processus.

### **3. La dimension culturelle et sociale de l'apprentissage du FLE**

Le deuxième axe de notre étude explore la dimension culturelle et sociale de l'apprentissage du FLE, mettant en évidence l'importance de l'immersion dans des contextes authentiques et « la valorisation de la diversité linguistique et culturelle » (Dupont, 2020, p. 80). À cet égard, les *échanges interculturels* entre les apprenants et les locuteurs natifs constituent une pratique essentielle. Par exemple, les échanges linguistiques en tandem, où des étudiants francophones et des apprenants de français se rencontrent pour pratiquer leur langue respective, offrent une opportunité « précieuse d'échange culturel et linguistique » (Smith, 2019, p. 42). Ces interactions favorisent la sensibilisation à la diversité des cultures francophones et renforcent la motivation des apprenants à communiquer dans la langue cible.

De même, les « activités culturelles et artistiques », telles que « la musique », « le cinéma » ou « la littérature francophone », revêtent une importance capitale dans l'enseignement du FLE, permettant aux apprenants d'explorer les multiples dimensions de la culture francophone et d'aborder des thèmes sociaux et historiques pertinents (Dupont, 2020, p. 85). Par exemple, l'analyse d'œuvres littéraires majeures de la francophonie, telles que *L'Étranger* d'Albert Camus ou *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry, offre aux apprenants une opportunité de méditer sur des questions universelles tout en perfectionnant leurs compétences linguistiques.

En outre, les programmes d'échange et les séjours linguistiques à l'étranger permettent aux apprenants de vivre « une immersion totale dans la langue et la culture françaises », ce qui favorise « une acquisition plus rapide et plus profonde de la langue » (Johnson *et al.*, 2018, p. 122). Ces expériences représentent également une occasion unique de développer la compétence interculturelle des apprenants en les confrontant à des perspectives différentes et en encourageant le respect de la diversité culturelle.

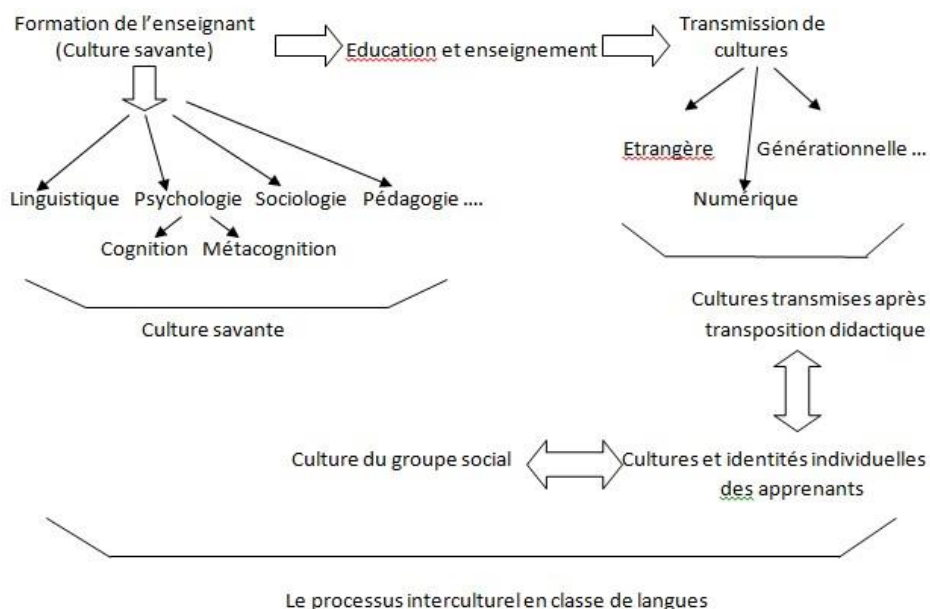
Enfin, les *partenariats* avec des institutions culturelles francophones, tels que « les *alliances françaises* ou les *centres culturels*, peuvent enrichir l'expérience d'apprentissage » des étudiants en leur offrant l'accès à des ressources et des activités culturelles variées, telles que des expositions, des conférences ou des spectacles (Brown, 2017, p. 95). Ces partenariats renforcent les liens entre l'institution éducative et la communauté francophone locale, favorisant ainsi « l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement du FLE ».

Dans le même esprit, les pratiques d'enseignement « basées sur le principe de l'*approche actionnelle* mettent l'accent sur la réalisation de tâches communicatives authentiques » (Garcia, 2020, p. 30), permettant ainsi aux apprenants de développer

leurs compétences linguistiques tout en interagissant avec des situations de la vie réelle (Martin, 2021, p. 65). Par exemple, la réalisation de *projets collaboratifs*, tels que « la création d'un blog francophone ou l'organisation d'un événement culturel, offre aux apprenants l'occasion de mettre en pratique leurs connaissances linguistiques » tout en explorant des aspects de la culture francophone.

En outre, la *perspective sociolinguistique* rend compte des « variations linguistiques » et « des usages sociaux de la langue française dans différents contextes » (Smith, 2019, p. 45). Par exemple, l'étude des *registres de langue*, des *variations régionales* et des *pratiques communicatives informelles* permet aux apprenants de développer leur compétence sociolinguistique et leur adaptabilité linguistique dans des situations variées.

Enfin, « la dimension interculturelle » vise à développer chez les apprenants une attitude ouverte et tolérante envers les différences culturelles et linguistiques (Dupont, 2020, p. 90). Via des « discussions », de « débats » et d'« activités de sensibilisation », les apprenants sont encouragés à réfléchir sur leur propre culture et à explorer les valeurs et les normes de la culture française, favorisant ainsi « le développement d'une compétence interculturelle » essentielle dans un monde de plus en plus interconnecté. Ces exemples illustrent l'importance de « la dimension culturelle et sociale » et soulignent l'urgence pour les formateurs d'intégrer ces aspects dans leurs pratiques pédagogiques pour offrir une expérience d'apprentissage enrichissante et holistique aux apprenants.



**Figure 2. L'interculturel en classe de langue**  
Source : <https://journals.openedition.org/multilinguales/3776>



Cette figure représente un diagramme illustrant le processus interculturel dans une classe de langues. Elle décrit les aspects de la transmission et l'acquisition de cultures lors de l'enseignement des langues. Au centre, on trouve « Éducation et enseignement » qui est alimenté par la « Formation de l'enseignant (Culture savante) ». Cette formation implique des disciplines telles que « la linguistique », « la psychologie », « la sociologie », « la pédagogie », « la cognition » et « la métacognition ». D'un côté, la « Transmission de cultures » englobe les *cultures étrangère, générationnelle et numérique*. Ces cultures sont transmises après une transposition didactique. De l'autre côté, on retrouve la « Culture savante » et la « Culture du groupe social » qui influencent les « Cultures et identités individuelles des apprenants ». Tous ces éléments interagissent dans le processus interculturel en classe de langues, mettant en évidence la complexité de la transmission et de l'acquisition culturelle lors de l'apprentissage d'une langue.

#### **4. Les approches innovantes dans l'évaluation et la mesure des compétences linguistiques en FLE**

Le troisième axe de notre étude se focalise sur les approches innovantes dans l'évaluation et la mesure des compétences linguistiques en FLE. Cette dimension revêt une importance cruciale « dans la mesure de l'efficacité des programmes d'enseignement » (Clark, 2018, p. 25) et dans l'identification des besoins spécifiques des apprenants.

*Premièrement*, l'utilisation de « portfolios linguistiques » offre une « approche alternative à l'évaluation traditionnelle en permettant aux apprenants de compiler des échantillons de leur travail, y compris des productions écrites, des enregistrements audio et des projets multimédias, pour démontrer leur progression linguistique au fil du temps » (Smith, 2019, p. 47). Cette approche favorise l'autonomie des apprenants et offre une vision holistique de leurs compétences linguistiques.

*Deuxièmement*, les « tests adaptatifs informatisés » représentent une autre innovation dans le domaine de l'évaluation linguistique en permettant d'ajuster dynamiquement la difficulté des questions en fonction des réponses des apprenants, offrant ainsi une évaluation plus précise et personnalisée de leurs compétences linguistiques (Dupont, 2020, p. 95). Ces tests sont particulièrement utiles pour mesurer les compétences de compréhension orale et écrite de manière efficace et efficiente.

*Troisièmement*, la « technologie de la reconnaissance vocale » dans les examens de langues permet d'évaluer de manière objective la prononciation et l'intonation des apprenants, donnant ainsi « un retour immédiat et précis sur leurs compétences phonétiques » (Johnson *et al.*, 2018, p. 125). Cette approche favorise « le développement de compétences de production orale authentique et aide les apprenants à améliorer leur intelligibilité dans la langue cible ».

*Quatrièmement*, les « évaluations formatives », telles que les « auto-évaluations » et les « évaluations par les pairs », jouent un rôle crucial dans le processus d'apprentissage en permettant aux apprenants « de réfléchir sur leurs propres performances et de recevoir des feedbacks constructifs de leurs pairs » (Brown, 2017,

p. 100). Ces pratiques favorisent la prise de conscience métacognitive et encouragent « les apprenants à s'engager activement dans leur propre apprentissage ».

L'utilisation de « méthodes d'évaluation authentiques », telles que les *simulations de tâches communicatives réelles*, permet d'évaluer les compétences linguistiques dans des contextes pertinents et significatifs, offrant ainsi « une mesure plus fidèle de la capacité des apprenants à utiliser la langue dans des situations authentiques de communication » (Martin, 2021, p. 70). Ces exemples illustrent la diversité des approches innovantes dans l'évaluation des compétences linguistiques en FLE et soulignent l'importance d'adopter des méthodes d'évaluation variées et adaptées pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants.

Ces approches innovantes dans l'évaluation des compétences linguistiques en FLE ne se contentent pas de mesurer les « connaissances passives » des apprenants, mais visent à évaluer leur aptitude à employer la langue de façon efficiente et authentique dans une diversité de situations.

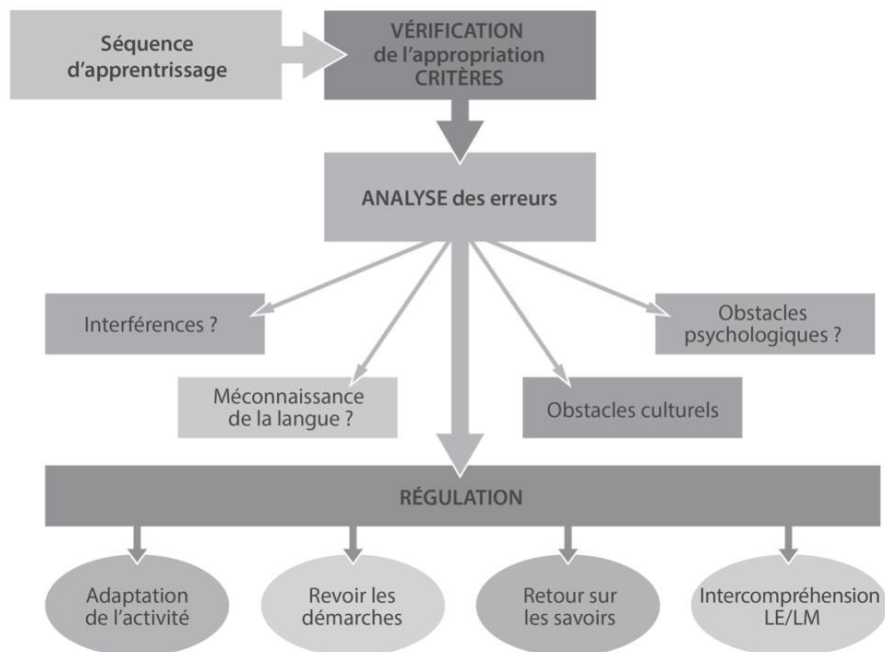
Pour commencer, *l'évaluation par compétences* permet de décomposer les objectifs linguistiques en « compétences spécifiques », telles que « la compréhension écrite, la production orale, la grammaire ou le vocabulaire, offrant ainsi une vision détaillée des forces et des faiblesses des apprenants dans chaque domaine » (Smith, 2019, p. 49). Cette approche facilite la conception de programmes d'enseignement individualisés.

De plus, les évaluations basées sur des tâches authentiques permettent de simuler des situations de communication réelles, telles que des *conversations téléphoniques*, des *entretiens d'embauche* ou des *interactions* en milieu professionnel, donnant lieu ainsi à « une évaluation plus fidèle des compétences communicatives des apprenants dans des contextes pratiques » (Dupont, 2020, p. 100). Ces évaluations encouragent les apprenants à mobiliser leurs connaissances linguistiques de manière contextuelle et à développer leur capacité à s'adapter à des situations variées.

En outre, les *portfolios numériques* constituent une plateforme flexible pour documenter et refléter sur le parcours d'apprentissage des apprenants, « en intégrant des échantillons de leur travail, des auto-évaluations et des réflexions sur leurs progrès linguistiques » (Johnson *et al.*, 2018, p. 130). Ces portfolios fournissent une vue d'ensemble holistique des compétences linguistiques des apprenants et encouragent l'engagement actif dans le processus d'évaluation et de développement des compétences.

Enfin, l'intégration de « l'intelligence artificielle dans les processus d'évaluation » permet d'analyser de manière automatique et objective les performances des apprenants, en obtenant « des feedbacks instantanés et personnalisés pour soutenir leur apprentissage » (Brown, 2017, p. 105). Ces systèmes d'évaluation adaptative peuvent identifier les lacunes spécifiques des apprenants et recommander des activités et des ressources appropriées pour renforcer leurs compétences linguistiques.

En somme, ces exemples démontrent l'importance de repenser les méthodes traditionnelles d'évaluation en FLE pour mieux répondre aux besoins et aux défis des apprenants dans un environnement en constante évolution.



**Figure 3. Approche intégrée de l'évaluation formative et de la remédiation dans l'apprentissage des langues**

Source : <https://amu.hal.science/hal-02119745/document>

Ce schéma semble représenter un processus structuré pour traiter « les erreurs » et « les obstacles rencontrés lors de l'apprentissage d'une langue ». Le titre proposé reflète cette démarche de régulation qui vise à analyser et à surmonter les difficultés à travers différentes étapes et stratégies, telles que *vérifier l'appropriation des critères*, *analyser les erreurs* et leurs *sources potentielles* (interférences, méconnaissance de la langue, obstacles psychologiques ou culturels), puis appliquer des *régulations* adaptées (revoir les démarches, revenir sur les savoirs, favoriser l'intercompréhension entre langues, ajuster l'activité pédagogique, etc.).

### 5. Synthèse pédagogique/didactique

À travers une analyse détaillée et exemplifiée, notre recherche a révélé la pertinence des méthodes interdisciplinaires dans le cadre de l'enseignement du FLE, notamment dans le domaine de la formation des enseignants. En examinant l'incorporation des technologies émergentes, nous avons mis en exergue les retombées bénéfiques de l'emploi des dispositifs numériques sur l'acquisition linguistique en offrant aux apprenants des opportunités d'interaction et de pratique

authentique de la langue. De même, en examinant la *dimension culturelle et sociale* de l'apprentissage, nous avons mis en avant l'importance de l'immersion dans des contextes culturels francophones authentiques pour renforcer la motivation et l'engagement des apprenants. Enfin, en explorant les approches innovantes dans l'évaluation des compétences linguistiques, nous avons identifié des méthodes variées et adaptatives pour mesurer efficacement la progression des apprenants et soutenir leur développement linguistique.

## 6. Conclusion

En conclusion, notre étude souligne l'importance cruciale des *approches interdisciplinaires* dans la pédagogie universitaire pour l'enseignement du FLE, en particulier pour la formation des enseignants. En intégrant les nouvelles technologies, en explorant la dimension culturelle et sociale de l'apprentissage, ainsi qu'en adoptant des approches innovantes dans l'évaluation des compétences linguistiques, nous sommes en mesure d'enrichir et de favoriser leur développement linguistique et interculturel. En tant qu'enseignant universitaire, il nous incombe de continuer à explorer des voies novatrices et à adapter nos pratiques pédagogiques pour répondre aux besoins et aux défis du monde contemporain, afin de former des enseignants compétents et sensibles aux enjeux de l'enseignement du FLE.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### Ouvrages

1. Clark, H., & Brown, S. (2018). *Technology in Language Learning: Trends and Innovations*. Cambridge University Press.
2. Dubois, L. (2019). *Approches communicatives en didactique des langues*. Éditions Didier.
3. Garcia, M. (2020). *Language Teaching: Theory and Practice*. Routledge.
4. Lee, C., & Garcia, M. (2021). *Motivation in Language Learning: Insights and Applications*. Oxford University Press.

### Articles académiques

5. Dupont, A. (2020). Culture et enseignement du français langue étrangère : enjeux et perspectives. *Langues et Sociétés*, 25(3), 67-82.
6. Dupont, A. (2020). Promoting Intercultural Competence in Foreign Language Education: Strategies and Challenges. *Foreign Language Annals*, 43(3), 78-92.
7. Johnson, L., & Garcia, M. (2019). Innovative Assessment Practices in Language Learning: A Systematic Review. *Language Assessment Quarterly*, 10(4), 112-130.
8. Johnson, L. et al. (2018). Évaluation des compétences linguistiques en FLE : méthodes et outils. *Bulletin de la Société Linguistique*, 40(4), 112-125.
9. Martin, R. (2022). Task-Based Language Teaching: Principles and Practices. *Modern Language Journal*, 106(2), 215-230.

10. Smith, J. (2021). Integration of Technology in Second Language Teaching: Current Trends and Future Directions. *Journal of Educational Technology*, 15(2), 45-60.
11. Smith, J. (2019). Nouvelles technologies et enseignement des langues : défis et opportunités. *Revue de Linguistique Appliquée*, 30(2), 35-50.

### **Dictionnaires**

12. Martin, R., & Dupont, A. (Eds.). (2020). *Dictionnaire de didactique des langues*. Larousse.
13. Smith, J., & Garcia, M. (Eds.). (2019). *Dictionary of Language Teaching and Learning*. Routledge.

## STUDY VISITS – CONNECTIONS WITH THE LABOR MARKET, A STUDY IN ROMANIA\*

Elisabeta SPUNEI<sup>1</sup>, Nătălița-Mihaela FRUMUȘANU<sup>2</sup>,  
Mihaela MARTIN<sup>3</sup>

### **Abstract**

*This paper presents a case study based on student's responses to a survey applied in an extracurricular project carried out in 2022, who have made study visits, as an extracurricular activity, to present their role for labour market integration.*

*Through extracurricular projects, including study visits, students can discover new equipment and technologies used in companies and identify the workflow at different workplaces. Study visits provide students with the opportunity to gain a real-time perspective on the field they aspire to work in and connect with professionals in that domain, establishing direct contact with various departments and functions within an organization. The study highlights the need to identify students' preferences so that activities carried out throughout the years of study respond as best as possible to their needs.*

**Key words:** *Study visits, Extracurricular project, Connection to the labor market, Survey, Responses.*

### **1. Introduction**

Considering the technological progress of recent years and the speed at which new products/processes are developing, and new concepts are being defined, the introduction of the notion of sustainability in education is necessary. We consider that sustainable education is a lifelong activity that involves connecting individuals with new discoveries/developments in the technical, economic, and social fields through

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Lecturer, PhD, Department of Engineering Sciences, Faculty of Engineering, Babes-Bolyai University, Romania, e-mail address: [elisabeta.spunei@ubbcluj.ro](mailto:elisabeta.spunei@ubbcluj.ro), ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2944-4863>

<sup>2</sup>Lecturer, PhD, Department of Business Administration, Faculty of Economics and Business Administration, Babes-Bolyai University, Romania, e-mail address: [natalita.frumusanu@ubbcluj.ro](mailto:natalita.frumusanu@ubbcluj.ro), corresponding author, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9731-3860>

<sup>3</sup>Lecturer, PhD, Department of Public Administration and Management, Faculty of Political, Administrative and Communication Sciences, Babes-Bolyai University, Romania, e-mail address: [mihaela.martin@ubbcluj.ro](mailto:mihaela.martin@ubbcluj.ro), ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6425-9324>

education. Thus, stakeholders in education must promote the latest advancements in the field, undergo training, and acquire skills in line with technical development. The concept of sustainable development must be implemented throughout society, with education, in general, and higher education, in particular, playing a decisive role. Starting from the idea that education is the primary tool for sustainable development, the involvement of higher education institutions in community life is necessary through collaboration, the expansion, and dissemination of knowledge, and the strengthening of active specialist training capacities (Berchin, de Aguiar Dutra, Guerra, 2021). In a study conducted on 567 students from Iran in 2021, it was found that they had a good level of sustainable development competencies, such as systemic, creative, and anticipatory thinking, empathy, and participatory capacity (Pouratashi, 2021). For the development of society, it is necessary for many individuals to possess and develop such competencies. Without these competencies, many students cannot adapt to the university education system and end up dropping out of studies.

It is known that school dropout is a problem faced by all educational institutions in the education system. According to the latest Eurostat statistics on early school leaving for young people aged between 18 and 24, in 2022, Romania ranked last in Europe with a percentage of 16%, while the EU average was 10% (Eurostat, Two-fifths of EU population with tertiary education. 2023). This fact was determined by several causes, such as the degree of poverty, migration, etc. In the Report on the State of Romanian Higher Education 2021/2022 by the Ministry of Education, it is stated that the majority of students who drop out of universities in the first year are those who enrol in engineering faculties. In this case, the main causes of dropout are determined by the inappropriate choice of the field/specialization, failure to adapt to the requirements of the study program, etc. Globally, the pass rate in the academic year 2021-2022 at the undergraduate level was 87% (Ministry of Education, 2022). According to an analysis conducted for the 2015 generation, the dropout rate after the first year of study was 25.385% (Alexe-Coteș, Păunescu, Hâj, 2022). According to the same analysis, the undergraduate fields with the highest dropout rates were mechanical engineering 61.76%, electrical engineering 52.17%, marketing 51.02%, business administration 55.02%, accounting 47.63%, administrative sciences 48.38%, sociology 46.95%, etc.

At Babes-Bolyai University (UBB), according to the 2021 report, the first year of study had the highest dropout rates. Thus, for 3-year bachelor's programs, the percentage of students who dropped out in the first year was 75% of the total number of students who dropped out during the years of study, and for 4-year programs, the percentage was over 40%. The overall dropout rate at the UBB in 2021 for 3-year programs was 33.9%, and for 4-year programs, it was 25.1% (Babes-Bolyai University, Cluj, 2021). In Romania, there are universities where the dropout rate reaches up to 40% (Safta, Stan, 2020).

At the European Union level, in 2022, 23.3% of individuals aged between 25 and 74 had a low level of education, while in Romania, this percentage was 22% (Eurostat, Distribution of the population aged 25–74 by educational attainment level, 2022). According to the same analysis, the percentage of individuals with higher

education at the EU level was over 33%, whereas in Romania, this percentage was below 20%. For the age group between 25 and 34 in 2021, 41.2% of the European Union population had a tertiary education level ISCED 5-8. The same document specifies that this percentage should reach 45% by 2030. In comparison, in Romania, the regions with the lowest levels of tertiary education were Center (17.5%), Southeast (15.9%), and South-Muntenia (15.3%) (Eurostat, Romania, first place in early school leaving among 18–24-year-olds, 2022). Given the low percentage of individuals with tertiary education at ISCED 5-8 in Romania, there is a need to find diverse solutions to increase interest in continuing studies, especially at the university level. Although the higher education system benefits from funded positions from the Ministry, there are still many barriers for individuals from small towns or villages that hinder their access to the university system (Prakhov, Bugakova, 2023) or lead to dropping out. In certain fields, such as Information Technology and Communication, there is a demand for many specialists, hence the increasing number of young people applying for studies in this field. However, approximately 33% of them fail to complete their studies, and the most common reasons for university dropout are (Bağriacık Yılmaz, Karataş, 2022): a) Financial, professional, and personal problems, especially for students coming from a disadvantaged social background (Razouki *et al.*, 2019 and Pusztai, Fényes, Kovács, 2022); b) Different expectations of students who wanted to acquire more knowledge or study something else but were not accepted into the desired program and opted to study ICT (Altin, Rantsus, 2015); c) Lack of motivation and self-discipline, self-directed learning skills, organization of the study process, pedagogical communication, or the attitude of some teaching staff (Gintere, 2022).

To adapt students to the university environment and, consequently, reduce dropout rates, various solutions have been identified, including:

- Implementation of an orientation program for first-year students to facilitate their adjustment to the academic, social, and cultural environment (Dilekmen, 2007). This special program designed for freshmen contributes to increased self-confidence, reduced feelings of loneliness/fear, identification and establishment of new friendships/collegial relationships, and faster adaptation to the socio-cultural and academic environment;

- Development of a unified set of rules for monitoring the student population to detect situations with a certain degree of risk of academic dropout (Babes-Bolyai University, Cluj, 2023). At Babes-Bolyai University, a procedure has been developed as the basis for adopting a strategy to reduce the risk of dropout. It involves creating a database containing information about students at four points in the academic year (November 1, December 2, March 15), information that forms the basis of the decision for a student to enter the monitoring procedure or benefit from a series of interventions from the university (implementation of measures to prevent and combat academic dropout at the department level managing the student's enrolled program of study);

- Organization of study visits to companies in the relevant field (Spunei, Tănase, Tănase, 2020). By participating in these visits, students can identify opportunities for internships and employment, learn about working conditions, facilities provided, and employer requirements regarding the knowledge and professional/transversal skills



they must possess. These visits contribute to group unity, increased empathy, improved interaction and communication, etc. They provide networking opportunities, contact with potential employers, understanding the demand in the labour market, and gaining practical experience in students' areas of interest;

- Organization of additional courses with specific topics related to the field or disciplines where students have difficulties in understanding. Additionally, counselling sessions, career development courses, and training for effective learning strategies can be organized (Mendoza, Flores, 2007). These courses help students adapt, improve their knowledge and learning capacity, offers the possibility to identify their own career path, helps in the process of self-knowledge by identifying limitations and strengths, and contribute to personal development by finding solutions to time management, stress, and solving borderline situations (Johnson *et al.*, 2020);

- Organization of internships and practical training. These activities help to create connections between theoretical concepts learned (often too abstract) and their practical applicability. A fundamental and lasting understanding leads to increased confidence and self-esteem. These activities also help to form specific language, consolidate knowledge, and form/develop skills, to adapt more quickly to the rules and rigor of a company, and promote healthy personal development through meeting deadlines, assuming responsibilities, involvement, and discipline (Hsu, 2018);

- Using teaching methods adapted to the target group, capable of explicitly presenting the subject matter (Guilmois *et al.*, 2019), stimulating interaction, interest, and facilitating cooperative learning, such as peer tutoring, teamwork, and exchange of opinions (Norin, Norina, Pukhareenko, 2018);

- Providing material support for students from socio-economically disadvantaged backgrounds (Li, Carroll, 2020 and Cardak, Ryan, 2022). This support can consist of scholarships (Ortega *et al.*, 2020), reducing or eliminating tuition fees (Bussemakers, Denessen, 2023);

- Providing academic and social support from teachers (tutors and others) to help vulnerable students feel understood, accepted, and stimulated in their professional and personal development.

It follows that, for all universities, finding specific and combined solutions capable of facilitating the integration of students into the academic environment and discouraging dropout is crucial. As observed, one of these measures is organizing visits to partners in the business environment. These activities can be carried out through extracurricular projects or other activities distinct from the educational ones.

Extracurricular projects are activities led by various educational institutions or educational organizations aimed at transferring theoretical knowledge accumulated in the standard education program into practice, allowing for the identification/use/strengthening/implementation of theoretical knowledge. At the same time, these projects contribute to the formation and development of the student's personality, the consolidation of the participants' group, the formation/development of personal and interpersonal skills, creativity development, and attracting young people to innovative activities (Gao, Liu, An, 2015 and Demura *et al.*, 2011). It has been demonstrated that extracurricular consulting projects offer many benefits to

participants, such as stimulating interest, providing a certain autonomy in learning, developing problem-solving skills, critical thinking, communication, and innovation (Ford, Goana, Gill, 2023 and Guo *et al.*, 2016). Also, through extracurricular practical teaching, the participant makes connections between theoretical concepts learned and practical things, and forms practical skills, leadership skills, teamwork, contributing also to their personal growth (de Prada Creo, Mareque, Portela-Pino, 2021). Starting from the idea of providing each student with an individual educational trajectory, the impact of extracurricular activities on foreign language learning has been analysed. The research found that these activities were effective, leading to increased learning motivation (Kolmakova, Ovinova, 2017). In another context, students identified that active involvement in extracurricular activities is a benefit in their job market insertion, and the experience gained can be useful in their future careers (Thompson *et al.*, 2013). From the conducted studies, it can be observed that these visits and especially the students' internships present a series of benefits: integrated and applied learning, transitions to future and current jobs, as well as connecting the university environment with the community. At the same time, a series of physical and emotional risks have been identified, such as the fact that the partner entity fails to support the student, non-compliance with occupational health and safety provisions, emotional stress caused by leaving the comfort zone without the support of teachers, and specific cultural risks for foreign students who are not familiar with the specifics of local institutional systems (Odlin, Benson-Rea, Sullivan-Taylor, 2022).

The purpose of the research presented in this article is to highlight the perceptions of students participating in an extracurricular project. The objectives of the extracurricular project were: Creating connections between theoretical concepts learned at the university and the practical aspect found in business partners; Establishing connections between students, between students and the teaching staff involved in the project, and between students and business partners; Acquiring new knowledge and skills specific to the field of study; Stimulating students' interest in learning and continuing their studies to reduce university dropout rates; Providing information on the conduct of the activity, employer requirements, and the techniques and technologies used to facilitate the transition from student life to employee life.

These objectives complement the needs for professional and personal students development, enabling them to become active and engaged citizens in the social life of the local community.

To assess the effectiveness of the activities related to the extracurricular project, at the end of it, the students who participated in the project completed an anonymous questionnaire expressing their opinions on the activities conducted. Students were not obliged to complete the questionnaire, as it was optional for each participant. The questionnaire also included proposals for improving the extracurricular activities in the project. The analysis revealed that the project achieved its goal, with over 90% of students expressing satisfaction and high satisfaction with the activities.

Similar projects were implemented in 2018, 2019, 2021, and 2022. During the project implemented in 2019, a similar survey was applied to assess the students' satisfaction level and identify opportunities for improvement. The overall satisfaction

level resulting from participation in the projects of 2019 and 2022 was compared, along with the degree to which the experience corresponded to the personal and professional development needs of participating students. The analysis indicates that compared to 2019, the activities in the 2019 project were more appreciated, resulting in a 2.94% increase in the percentage of respondents who declared themselves satisfied and very satisfied. Furthermore, the comparative analysis reveals that the activities organized in 2022 better met the needs of students, experiencing a significant increase of 16.92%. Respondents' feelings may also be influenced by the fact that during the pandemic, the communication and socialization aspects were restricted. Regarding the main students' suggestions offered in the 2019 and 2022 projects they considered: organizing more visits to as many economic partners as possible, involving and motivating students to participate in projects and organizing more similar projects.

## **2. Methodology**

### **2.1. Description of the methodology**

For the exploratory case study presented in the paper, a self-proposed survey was used, which was administered upon the completion of the extracurricular project. Through the survey, we investigated the students' level of satisfaction and contentment regarding the activities implemented through the project and, implicitly, the potential for creating connections between students, students-faculty involved in the project, students-employers, theoretical concepts learned, and their practical applicability.

The questionnaire developed by the authors underwent critical evaluation by a team of 3 faculty members. Following the evaluators' suggestions, some questions and answers were removed or reformulated. At the evaluators' recommendation, new questions were introduced. The corrected survey was tested by a team of 5 university graduates who had participated in similar projects in previous years. Following the recommendations made by the testing team, minor modifications were made to the survey. These changes did not alter the structure but focused on language to ensure accessibility to the respondents. Questions that could have affected the prestige of the respondents or the involved actors in the research were also reformulated.

In the context of this research, the considered variables are qualitative nominal classification variables, such as the faculty in which students are enrolled, the study program they are following, as well as the year and level of studies (undergraduate/master's). The research method used was direct survey research in the form of an occasional survey, a quantitative research approach. The instrument employed was a survey created and distributed using Microsoft Forms. It was disseminated through institutional email addresses and Teams workspaces. The short link to the survey used is SATISFACTION FORM (office.com).

All students participating in the project were informed about the survey and had the opportunity to access it. Legal provisions regarding confidentiality conditions were strictly observed in students' surveying. Consequently, no personally identifiable information was collected, and the person completing the survey could not be identified. The estimated completion time for the survey was 20 minutes.

The questions of the survey were designed to measure certain attributes such as

attitude, factor, behaviour, etc. The analysis of the satisfaction level was conducted by operationalizing 5 variables. Each variable was described by a series of items from the survey. It includes both open-ended and closed-ended questions, respondents were asked to express their agreement or disagreement with certain statements, make choices from multiple options, or select a response on a classic Likert scale, depending on the agreement/disagreement and its intensity regarding the analysed item.

To validate the survey results, they were analysed based on the completion rate. Following the analysis, it was found that all questionnaires met the completion criteria and were retained for analysis. Consequently, a total of 98 questionnaires were used in the research.

Schematically, the survey applied considered the items shown in Figure 1.

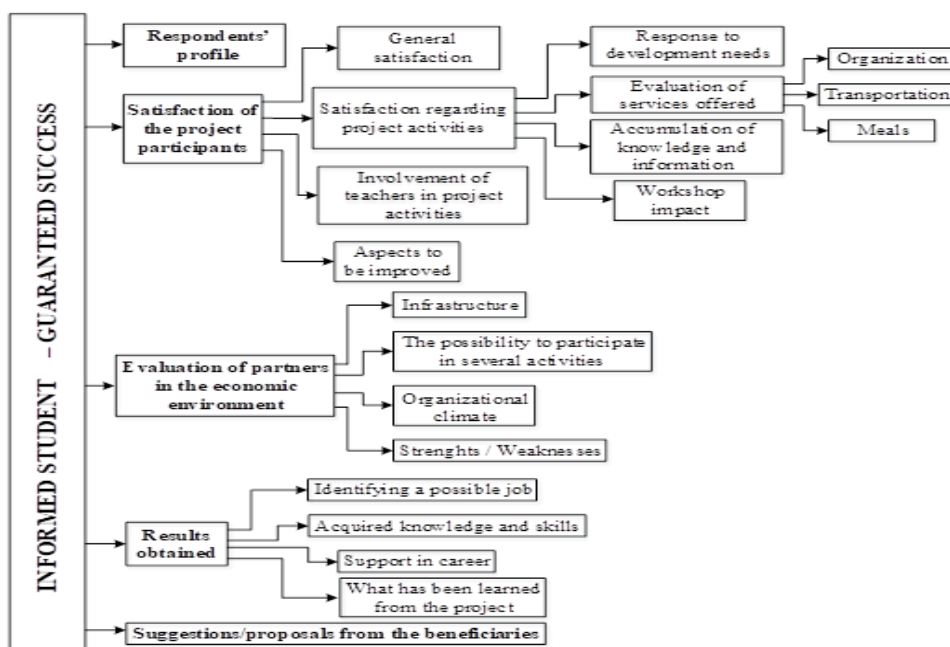


Figure 1. Block diagram of survey items

### 3. Results

The extracurricular project presented in the case study was titled "Informed Student – Guaranteed Success," implemented in 2022 and funded by the Romanian Ministry of Education. The suggestive title aimed at the main benefit of study visits, namely familiarizing students with the economic/organizational environment, connecting learning to real world expectations. Students identified the usefulness of what they learned on campus and the requirements of a specific job.

The response rate was 53.55%, indicating that the research's validity is adequate. This assessment is made considering that the response rate for surveys has decreased in recent times due to the large number of surveys applied in many fields.

### 3.1. Identifying respondents' profile

The participants in the project who were willing to respond to the survey came from different faculties (Faculty of Engineering – 60.21%, Faculty of Economic Sciences and Business Management – 11.22%, Faculty of Political, Administrative, and Communication Sciences – 9.18%, Faculty of Sociology and Social Work – 10.21%, Faculty of Psychology and Educational Sciences – 9.18%).

Depending on the level of study, 10.2% of respondents were master's students, and 89.8% were undergraduate students, enrolled in various study programs (16 programs). The largest number of respondents came from the Electromechanical Engineering program (26 students – 26.53%), followed by Mechanical Engineering (19 students – 19.39%), Industrial Informatics (11 students – 11.22%), Pedagogy of Primary and Preschool Education (9 students – 8.16%), Social Assistance (7 students – 7.14%), Applied Informatics in Electrical Engineering, and Public Administration (6 students – 6.12%). Specializations with less than 6% representation included Accounting and Management Informatics, Conception and Testing of Mechanical Systems, Accounting Expertise and Firm Evaluation, Advanced Electromechanical Systems, Business Administration in Tourism, Trade and Services, Marketing, and Business Communication. The distribution of respondent students by study year was as follows: the first year – 12.24%, the second year – 41.84%, the third year – 28.57%, and the fourth year – 17.35%.

### 3.2. Identifying the degree of satisfaction of the project participants

*Identifying overall satisfaction.* Regarding the overall satisfaction resulting from participation in the project, 70 students (71.43%) declared themselves very satisfied, 25 students declared themselves quite satisfied (25.51%), and 3 students responded that they are satisfied to a small extent, don't know, or did not respond (3.06%). Therefore, the percentage of students declared satisfied with the project was 96.94%, indicating a very good percentage. This implies that the project was well received by the respondents and, by extension, the participants.

#### *Identifying the degree of satisfaction of the project participants:*

A. As simply participating in the project was not considered sufficient for students, there was a need to assess the extent to which the project met the students' needs for personal and professional development. Through the project, students had the opportunity to socialize, learn from each other, ask questions during organized visits, discover new things/technologies/equipment together, meet new people and requirements / opportunities, share their opinions, ideas, and visions. Out of the 98 responding students, 58 stated that the experience of participation corresponded to a very large extent (59.18%), 36 to a large extent (36.74%), 2 students (2.04%) to little extent, and 1 student each (1.02%) declared that they don't know or did not respond. So, out of all respondents, 94 students (95.92%) declared themselves satisfied, resulting in a slightly lower percentage than the one presented earlier.

B. To evaluate the services they benefited from through the project, students gave a whole score between 1 and 5 (1 being the lowest, 5 being the highest).

Regarding the organization of the visits, 77.6% of respondents declared themselves very satisfied, 18.4% quite satisfied, and 4.1% satisfied. Regarding the meal

services offered, 74.5% declared themselves very satisfied, 20.4% quite satisfied, 4.1% satisfied, and 1% less satisfied. The majority of meal services took place in the University Campus. And regarding the transportation services offered, 65.3% declared themselves very satisfied, 24.5% quite satisfied, 9.2% satisfied, and 1% very dissatisfied.

C. The accumulation of new information/knowledge during the conducted visits was seen as a necessity to create connections between theoretical notions presented and learned in academic activities and practical notions, which often can only be found in workplaces. The survey aimed to identify the achievement of this objective. It was observed that 96.94% of respondents stated that such connections were made, 1.02% did not know, and 2.04% did not respond.

D. After visiting partners in the economic environment, a specific workshop was organized for each field of study (8 workshops). Representatives from the respective field were invited to these activities, highlighting the specific activities of the company and the field, the advantages and disadvantages of accessing a job in that field, as well as the challenges and opportunities offered. In the end, through an open discussion, they answered the students' questions. Regarding this activity, 93% of respondents stated that the workshop captured their interest, 3% were indifferent, 1% considered them boring, and 3% did not respond or said they did not know.

*Appreciation of the teachers' involvement in the project activities.* Regarding this activity, 80 respondents (81.63%) appreciated that the involvement was to a very large extent, 17 respondents (17.35%) to a large extent, and 1 respondent (1.02%) stated that he did not respond.

*Suggestions for improving the project.* To improve the project, open-ended questions were addressed, allowing respondents to express their views on aspects that dissatisfied them within the project. Out of the 98 respondents, 75.51% mentioned that they did not identify aspects that need improvement, 19.39% did not respond to this question, and 5.1% provided specific answers such as: reducing the waiting time at economic partners before the visit; the information received was not in line with personal interest; the limited number of entities visited; the allocated amounts for transportation services were too small and the meal services were not satisfactory.

### **3.3. The evaluation by students of the partners involved in the economic environment in the project**

Since the target group was heterogeneous, comprising students from the fields of engineering (electrical, mechanical, computer science), economics, administrative sciences, pedagogy, and social assistance, it was desired to determine the extent to which the visited units could be considered by students as a place with the possibility of professional practice or as a future workplace. Within the project, 20 economic/administrative units were visited (at least 3 for each field).

*Infrastructure of the economic agent.* Following the visits, students had the opportunity to observe the equipment and infrastructure of the economic agents. Out of the 98 responding students, 60.3% declared themselves very satisfied, 31.6% somewhat satisfied, 6.1% satisfied, 1% less satisfied, and some were dissatisfied with the identified infrastructure.

*The possibility to participate in more activities.* Regarding the willingness of companies/economic agents to offer students the opportunity to participate in various types of activities within them (involvement in certain practical activities on the visit date, the possibility of internships, offering a part-time work schedule, providing a job during holidays, availability for involvement in specific thematic visits), 7.2% of respondents were satisfied, 22.4% were somewhat satisfied, and 70.4% were very satisfied.

*Organizational climate.* During the visits to partners in the economic environment, students had the opportunity to observe the communication, interaction, and socialization among employees, between employees and students, and between company representatives and students, as well as their acceptance. As a result of evaluating this aspect, it was identified that 68.4% of respondents were very satisfied with the organizational climate, 23.5% were satisfied, and 8.2% were less satisfied.

### **3.4. Strengths and weaknesses identified in economic agents**

Regarding the main strengths identified at the visited institutions, 28.57% of respondents did not answer or said they did not know. Of the 70 respondents who expressed their opinion about the identified strengths, they appreciated:

- The organization's structure, in line with current development requirements, appreciated by 24 respondents (34.28%);
- The staff of the company/institution, acknowledging professionalism, communication, and good collaboration, appreciated by 20 respondents (28.57%);
- The attitude of the staff in the company, demonstrated through passion and involvement, appreciated by 19 respondents (27.14%);
- The level of development of the company, which determines the possibility of identifying new opportunities for students and obtaining new information, appreciated by 17 respondents (24.29%);
- The willingness of the staff to provide information, to get involved in increasing students' knowledge, appreciated by 15 respondents (21.43%);
- Pleasant work atmosphere, appreciated by 9 respondents (12.86%);
- Presentation of information at a level accessible to students, appreciated by 6 respondents (8.57%);

Regarding the main weaknesses identified at the visited economic agents, 37.76% of the respondents did not answer or said they do not know. Out of the 61 respondents who expressed a specific point of view, 67.21% stated that they did not identify any weaknesses. The main weaknesses identified by the other respondents were related to: the too short time allocated for the visit (13.11%); organization, punctuality (8.2%); inadequate working conditions and outdated technology (6.56%); policy, system, and poor communication between similar companies (4.92%) and poor communication with staff in companies/institutions, characterized by the use of highly specific and unfamiliar terms to students, conveying a large volume of information, or their lack of interest (4.92%).

### 3.5. Identification by project participants of other results achieved and degree of achievement

By applying the survey, the aim was to identify the participants' perception regarding specific outcomes obtained through the project, such as identifying the field in which to work after completing their studies, the information, knowledge, and skills gained/developed, as well as the possibility for such projects to support the student's career.

*Identifying the field in which to work after graduation.* Following the analysis, it was observed that 62.25% of respondents mentioned that they identified the field in which to work. A significant percentage was represented by students who do not know (24.49%) or did not identify their preferred career field (8.16%). A percentage of 5.1% of respondents chose not to answer this question.

*Knowledge and skills considered to be gained/developed through project participation.* Regarding the knowledge and skills acquired in the project, students had the opportunity to choose one or more predefined answers or formulate their own response. The knowledge and skills considered by students to be gained/developed through the project include:

- Ability to work with the concepts and methodology specific to the specialization, identified as obtained by 60.2% of respondents;
- Skills such as autonomy and responsibility, open communication and relationship attitude, presumed to be acquired/developed by 42.86% of respondents;
- Abilities and attitudes of relationship and communication, presumed to be acquired/developed by 53.06% of respondents;
- Competence in planning, organizing, and leading, identified as obtained by 59.18% of respondents;
- Ability to understand the pace of work and adapt, identified as obtained by 64.29% of respondents.

Individual responses were provided by 6.12% of respondents. These were categorized as follows: knowledge of new technologies, work methodologies, new terms; analysis and resolution of specific problems; formation of a broader vision of the economic agents partnering in the project; ability to respond to stress factors; teamwork skills and ability to remain consistent and perseverant.

*Future career support.* The possibility that the experience from the project helps in the career was identified by 86.74% of respondents. The remaining respondents answered that they do not know if it helps in their career (7.14%), that it does not help (3.06%), and 3.06% did not want to answer.

*What has been learned from participating in the project.* The desire was to identify some main ideas learned during the project.

**Table 1. Ideas learned during the project**

---

The perfect opportunity to see the theory put into practice;	Prioritizing public interest over private or personal interest;
Theory without practice is hard to understand;	Planning everything in advance and then taking action;

---



---

It is wonderful to be able to help others;	Being perseverant and involved is necessary;
Our communication and professional development start in this project;	Some of the things learned at university are outdated compared to the technology currently used in the companies visited;
Patience and control over emotions;	How is the life of an employee in an industry company;
Teamwork can lead to great results;	It is much more interesting when we see things in practice than when we only learn them theoretically;
It is very simple when viewed from the outside, but it is complicated when you are put in the situation to do that thing;	Liking what you do at work is important;
The opportunity to see another side of my city, much more human, of which I had not been aware until then;	Taking on responsibilities at the workplace;
The passion each person puts into what they do is important;	Confirming the chosen specialization;
How to combat bullying in everyday life;	Organization is essential in a company and it is important to surround ourselves with wonderful people from whom we can learn;
Communication is very important;	The effort done during the faculty is the key to success.

---

### **3.6. Identifying directions for optimizing/improving the project using the participants' suggestions and proposals**

As we aim for the project to better meet the needs of students in the future, we wanted to identify areas where we can improve/optimize this activity. Thus, students had the opportunity to suggest how the project can be improved/optimized by responding to open-ended questions.

Analyzing all students' responses, it is noted that the participant group in the analysis is cohesive, with the percentage of those disinterested and neutral being approximately 3.06%. The students' responses indicate the need for conducting such activities throughout the years of study, as these are valuable for their personal and professional development. Additionally, from the analysis of the received responses, it can be observed that students express a desire for such activities and similar initiatives.

### **4. Conclusion**

Following the analysis of responses from the questionnaires completed at the end of the extracurricular project "Informed Student - Guaranteed Success," implemented in 2022, it was observed that the percentage of students declared satisfied with the project was 96.94%. This assures us that such projects are appreciated by students as they address some of their needs. At the same time, some of the students who participated in the project were employed by the visited companies.

Another aspect that demonstrates the usefulness of these visits is the fact that some of the students who participated in 2019, continuing their studies at the master's level, requested enrolment in the target group for 2022. The majority of students have

requested the organization of more visits to as many economic partners as possible and the annual continuation of these types of projects. Considering the results obtained from processing the responses of the survey, the need to identify solutions to create connections between the actors involved in the educational process and between theoretical and practical concepts becomes apparent. Additionally, the importance of a strong theoretical foundation for achieving excellence in professional practice can be identified, and this is realized through study visits. This statement is supported by the fact that 60.2% of respondents believe that through these activities, their ability to work with the concepts and methodology specific to the program of study has improved. So, this objective is achieved through both on-campus learning experiences and practical activities both on and off-campus. Active and constructivist learning models also emphasize multiple teaching methods, including learning through practice and the idea that students can serve as teachers. Therefore, study visits maximize learning through observation, reflection, sharing, and applying course/seminar material both in the academic environment and in practical settings.

In conclusion, drawing an analogy between the determining factors in university dropout, especially academic and social integration (institutional experiences in the academic environment that include interaction with faculty and peers), goals, and final commitments (educational and career goals influenced by experiences throughout studies), we can observe the positive impact of extracurricular projects involving study visits on creating connections with the job market. Therefore, the assertion that "the effort done into college is the key to success" is accurate.

## REFERENCES

1. Alexe-Coteț, D., Păunescu, M., Hâj, M.-C. (2022). *Abandonul în învățământul superior românesc. Definiție, măsurare, interpretare (Dropout in Romanian higher education. Definition, measurement, interpretation)*, UEFISCDI. link.
2. Altin, H., Rantsus, R. (2015). Why students fail to graduate ICT related curricula at university level, In *9th International Technology, Education and Development Conference (INTED)*, Madrid, Spain, 02-04 March 2015. link.
3. Bağrıacık Yılmaz, A., Karataş, S. (2022). *Why do open and distance education students drop out? Views from various stakeholders. Int. J. Educ. Technol. High. Educ.*, 19, 28. doi: 10.1186/s41239-022-00333-x
4. Berchin, I.I., Dutra, A.R.D., Guerra, J.B.S.O.D. (2021). How do higher education institutions promote sustainable development? A literature review. *Sustain. Dev.*, 29(6). doi: 10.1002/sd.2219
5. Bussemakers, C., Denessen, E. (2023). Teacher Support as a Protective Factor? The Role of Teacher Support for Reducing Disproportionality in Problematic Behavior at School. *J Early Adolesc.*, 44(1). doi: 10.1177/02724316231156835
6. Cardak, B.A., Ryan, C. (2022). Socioeconomic disadvantage, ability to pay and university attendance in Australia. *Educ. Econ.*, 31(4), 488-509. doi: 10.1080/09645292.2022.2085668

7. Demura, K., Sakamoto, T., Asano, Y., Matsuishi, M. (2011). Enhancing Student Engineering, Personal, and Interpersonal Skills Through Yumekobo Projects. *J. Robot. Mechatron*, 23(5), 811-821. doi: 0.20965/jrm.2011.p0811
8. de Prada Creo, E., Mareque, M., Portela-Pino, I.(2021). The acquisition of teamwork skills in university students through extra-curricular activities. *Educ + Train*, 63 (2), pp. 165-181. doi: 10.1108/ET-07-2020-0185.
9. Dilekmen, M. (2007). Orientation program and adaptation of university students. *Psychol. Rep.*, 101(3), 1141-1144. doi: 10.2466/pr0.101.4.1141-1144
10. Ford, S.J., Goana, T.H., Gill, A.K. (2023). Extracurricular student-run consulting projects: Experiential learning, benefits and challenges at Axis Consulting. *Int. J. Manag. Educ.*, 21(3). doi: 10.1016/j.ijme.2023.100851
11. Gao, L., Liu, CY., An, ZY., Wang, TH. (2015). Exploration of implementing the opening extracurricular innovation experiment. *International Conference on Education Technology, Management and Humanities Science (ETMHS)*, Xian, Peoples R. China, 21-22 March 2015. doi: 10.2991/etmhs-15.2015.243
12. Gintere, E. (2022) Psycho-Emotional Climate to Reduce the Risk of Drop Out in the Context of Higher Education, Society. *Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume I, 67-77. doi: 10.17770/sie2022vol1.6882
13. Guilmois, C., Popa-Roch, M., Clement, C., Bissonnette, S., Troadec, B. (2019). Effective numeracy educational interventions for students from disadvantaged social background: a comparison of two teaching methods. *Educ Res Eval.*, 25(7-8), 336-356. doi: 10.1080/13803611.2020.1830119
14. Guo, YD., Wang, R., Tang, XY., Qian, Z. (2016). Extracurricular Scitech Research Activities' Effect in Cultivating Undergraduate Innovative Quality-In case of a Project in "Fengru Cup" Competition of Beihang University. *International Seminar on Education Innovation and Economic Management (SEIEM)*, Chongqing, Peoples R. China, 23-25 December 2016. doi: 10.2991/seiem-16.2016.121.
15. Hsu, P.L. (2018) Using Cogenerative Dialogs to Improve Science Teaching and Learning: Challenges and Solutions in High School Students' Internships. *J. Sci.i Educ. Technol.*, 27 (6), 481-491. doi: 10.1007/s10956-018-9737-1
16. Johnson, T.M., Bryant, A.L., Brooks, J., Santos, H., Jenerette, C., Lynn, M.R. & Rodgers, S. (2020). Utilizing courageous dialogue to support minority and disadvantaged background nursing students. *J. Prof. Nurs.*, 36(1), 23-27. doi: 10.1016/j.profnurs.2019.06.009.
17. Kolmakova, V., Ovinova, L. (2017). Extracurricular students' activity as a device to work out an individual educational trajectory. *11th International Conference on Technology, Education and Development (INTED)*, Valencia, Spain, 06-08 March 2017. doi: 10.21125/inted.2017.0969
18. Li, I.W., Carroll, D.R. (2020). Factors influencing dropout and academic performance: an Australian higher education equity perspective. *J. High. Educ. Policy Manag.*, 42(1), 14-30. doi: 10.1080/1360080X.2019.1649993

19. Mendoza, A.M., Flores, S.M. (2007). Effectiveness of an educational support program on the academic trajectory of undergraduate college students. *Rev. Mex. de Psicol.* 2007, 24(2), 243-257. link.
20. Norin, V.A., Norina, N.V., Pukharenko, Y.V. (2018). Interactive methods of teaching at Russian engineering universities. *Educ. Inf. Technol.*, 23(6), 2801-2820. doi: 10.1007/s10639-018-9742-2
21. Odlin, D., Benson-Rea, M., Sullivan-Taylor, B. (2022). Student internships and work placements: approaches to risk management in higher education. *High Educ.*, 83(6), 1409-1429. doi: 10.1007/s10734-021-00749-w
22. Ortega, J., Gonzalez, J.M., Crenshaw, N., Snowden, K., De Tantillo, L. (2020). Supporting Graduate Nursing Education for Students from Disadvantaged Backgrounds. *J. Nurs. Educ.*, 59(5), 287-290. doi: 10.3928/01484834-20200422-10
23. Pouratashi, M. (2021). The Influence of Formal and Informal Education on Students' Sustainable Development Skills, a Study in Iran. *Z.I.R.E.B.*, 24(2), 25-35. doi: 10.2478/zireb-2021-0009
24. Prakhov, I., Bugakova, P. (2023). Regional accessibility of higher education in Russia. *Brit. J. Sociol. Educ.*, 44(3), 558-583. doi: 10.1080/01425692.2023.2-167700
25. Pusztai, G., Fenyes, H., Kovacs, K. (2022). Factors Influencing the Chance of Dropout or Being at Risk of Dropout in Higher Education. *Educ. Sci.*, 11(11), 804. doi: 10.3390/educsci12110804.
26. Razouki, A., Rafouk, L., Bouab, W., Hariri, K., Alagui, A., Nafis, A. (2019). University Drop-outs and Disparities: What's the Relationship? *Rev. rom. educ. Multidimens*, 11(1), 163-176. doi: 10.18662/rrem/103
27. Safta, C.G., Stan, E. (2020). College drop-out- between school failure and professional reorientation. *J. Educ. Sci. Psychol.*, 10(1), 53-61. link.
28. Spunci, E., Tănase, A., Tănase, D. (2020). Informed Student – Guaranteed Success. *2020 International Conference and Exposition on Electrical and Power Engineering (EPE)*, Iasi, Romania, 22-23 October 2020. link.
29. Thompson, L.J., Clark, G., Walker, M., Whyatt, J.D. (2013). 'It's just like an extra string to your bow': Exploring higher education students' perceptions and experiences of extracurricular activity and employability. *Act. Learn. High. Educ.*, 14(2), 135-147. doi: 10.1177/1469787413481129
30. \*\*\*Babeş-Bolyai University, Cluj. (2023). *Procedura Operațională Monitorizarea populației de studenți aflați în risc de abandon școlar*. Romania. link.
31. \*\*\*Babeş-Bolyai University, Cluj. (2021). *Raport privind abandonul studiilor în Universitatea Babeş-Bolyai 2021*. Romania. link.

## TO THE AUTHORS / À L'ATTENTION DES AUTEURS

Manuscripts for publication, should be submitted to **e-mail address:**  
auc.pp.dppd@gmail.com

### **Requests for the original typewritten papers:**

1. Chapters or sections should be designated with arabic numerals and subsections with small letters.
2. Page size: B5 (17 cm x 24 cm),
3. Margins:
  - up: 2 cm
  - down: 2 cm
  - left: 2 cm
  - right: 2 cm
4. Spacing: single
5. Alignment:
  - the body text: to the left and to the right;
  - the title of the article: alignment to the middle.
  - the titles of the paragraphs: alignment to the left with 1 cm
6. Characters:
  - the title of the article: **TIMES NEW ROMAN 12 BOLD**;
  - the names of the authors: **TIMES NEW ROMAN 12 NORMAL** and bellow the title;
    - position, academic title, institutional affiliation, email address, corresponding author - **TIMES NEW ROMAN 10** as Footnote;
    - the titles of the paragraphs: **TIMES NEW ROMAN 11 BOLD**;
    - the abstract (maximum length: 250 words) and keywords (3-5 key words, separated by semicolons): in **ITALICS 11** and bellow the name(s);
    - the main text: **TIMES NEW ROMAN 11** with the paragraphs aligned with the first letter of the titles.
      - Citations of bibliography and webography shall be done in accordance the APA Publication Manual (American Psychological Association), the 6<sup>th</sup> edition.

Requests for further information or exceptions should be addressed to Ph.D. Florentina MOGONEA or Ph.D Alexandrina Mihaela POPESCU, Editors-in-Chief, Psychology-Pedagogy AUC, Teacher Staff Training Department, University of Craiova, 13, Al. I. Cuza Street, Craiova, Dolj, Postal code 200585, Romania, Telephone (040)251422567.

For more information, please see the journal`s web page: **<http://aucpp.ro/>**

# INFORMATIVE THEMES / THÉMATIQUE PROPOSÉE

---

## • Themes

- ✓ *The pre-service and in-service teacher training*
- ✓ *The development and innovation of the curriculum*
- ✓ *The theory and practice of training*
- ✓ *The theory and practice of the assessment*
- ✓ *Management and educational leadership*
- ✓ *The management of the educational programs*
- ✓ *The sociology of education*
- ✓ *The psychology of education*
- ✓ *University pedagogy*
- ✓ *Adult pedagogy*
- ✓ *The history of pedagogy and alternative pedagogies*
- ✓ *Comparative pedagogy*
- ✓ *Pedagogy of primary and pre-primary education*
- ✓ *Early education*
- ✓ *The education of children with special educational needs*
- ✓ *Inclusive education*
- ✓ *Educational counselling*
- ✓ *The psycho-pedagogy of learning*
- ✓ *Special didactics*

## • Categories of studies

- ✓ *Theoretical papers*
- ✓ *Basic research papers*
- ✓ *Applied research papers*
- ✓ *Essays*
- ✓ *Reviews*
- ✓ *Interviews*

## • Sections

- ✓ *Theoretical approaches – revisited and new perspectives*
- ✓ *Educational practice – perspectives*
- ✓ *Research laboratory*
- ✓ *Computer assisted teaching at present*
- ✓ *The history and comparative pedagogy teacher training*
- ✓ *Books and ideas*
- ✓ *Varia*



