



UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO”
DIN BĂLȚI, REPUBLICA MOLDOVA

[https://doi.org/10.62413/lc.2024\(2\)](https://doi.org/10.62413/lc.2024(2))

Limbaș și context

Revistă internațională de lingvistică,
semiotică și știință literară

2(XVI)2024



**ALECU RUSSO STATE UNIVERSITY OF BĂLȚI,
REPUBLIC OF MOLDOVA**

Speech and Context

**International Journal of Linguistics,
Semiotics and Literary Science**

2(XVI)2024

The administration of Basel (Switzerland) is the sponsor of the journal from 2011.

Speech and Context International Journal of Linguistics, Semiotics and Literary Science (in Romanian: *Limba și context – revistă internațională de lingvistică, semiotică și știință literară*) is listed in ProQuest part of Clarivate, Summon Serials Solutions ProQuest, EBSCO, DOAJ, MLA International Bibliography, Open Academic Journals Index, CiteFactor, Genamics, Index Copernicus, International Scientific Indexing, BASE, InfoBase Index, Library of Congress, e-Library.ru, WorldCat etc.

From July 2014 *Limba și context / Speech and Context International Journal of Linguistics, Semiotics and Literary Science* is a Moldovan **B Rank** journal.

JOURNAL EDITORIAL BOARD MEMBERS

Editor-in-chief:

Angela COȘCIUG, Associate Professor, Ph.D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova).

Scientific Board:

Simona ANTOFI, Professor, Ph.D. (Dunărea de Jos University of Galați, Romania);

Sanda-Maria ARDELEANU, Professor, Ph.D. (Ștefan cel Mare University of Suceava, Romania);

Norbert BACHLEITNER, Professor, Ph. D. (University of Vienna, Austria);

Laura BĂDESCU, Professor Researcher, Ph.D. (Academy of Sciences of Bucharest, Romania);

Lace Marie BROGDEN, Professor, Ph.D. (University of Regina, Canada);

Georgeta CÎȘLARU, Professor, Ph.D. (University Paris Nanterre, France);

Ion DUMBRĂVEANU, Professor, Ph.D. (Moldova State University);

Bernard Mulo FARENKIA, Professor, Ph.D. (Cape Breton University, Canada);

Luminița HOARȚĂ-CĂRĂUȘU, Professor, Ph.D. (Alexandu Ioan Cuza University of Iași, Romania);

Victoriya KARPUKHINA, Professor, Ph.D. (Altai State University, Russia);

Nataliya KHALINA, Professor, Ph.D. (Altai State University, Russia);

Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, Emerita Professor, Ph.D. (Lyon 2 Lumière University, France);

Daniel LEBAUD, Professor, Ph.D. (University of Franche-Comté, France);

Dominique MAINGUENEAU, Emeritus Professor, Ph.D. (University of Paris 12 Val-de-Marne, France);

Gina MĂCIUCĂ, Professor, Ph.D. (Ștefan cel Mare University of Suceava, Romania);

Sophie MOIRAND, Professor, Ph.D. (Paris 3 Sorbonne Nouvelle University, France);

Yuri MOSENKIS, Professor, Ph.D., Corresponding Member of Academy of Sciences of Ukraine (Taras Șevcenko National University of Kiev, Ukraine);

Thomas WILHELMI, Professor, Ph.D. (University of Heidelberg, Germany);

Ludmila BRANIȘTE, Associate Professor, Ph.D. (Alexandu Ioan Cuza University of Iași, Romania);

Solomia BUK, Associate Professor, Ph.D. (Ivan Franko National University of Lvov, Ukraine);

Ludmila CABAC, Ph. D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Viorica CEBOTAROȘ, Associate Professor, Ph. D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Oxana CHIRA, Associate Professor, Ph. D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Mioara DRAGOMIR, Senior Scientific Researcher, Ph.D. (A. Philippide Institut of Romanian Philology, Iași, Romania);

Seyed Hossein FAZELI, Associate Professor, Ph.D. (Islamic Azad University, Abadan, Iran; University of Mysore, India);

Ecaterina FOGHEL, Ph. D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Elena GHEORGHITĂ, Associate Professor, Ph.D. (Moldova State University);

Ion GUȚU, Associate Professor, Ph.D. (Moldova State University);

Irina KOBIAKOVA, Associate Professor, Ph.D. (State Linguistic University of Pjatigorsk, Russia);

Ecaterina NICULCEA, Ph.D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Ana POMELNICOVA, Associate Professor, Ph.D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Valentina PRITCAN, Associate Professor, Ph.D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Valentina RADKINA, Associate Professor, Ph.D. (State Humanities University of Izmail, Ukraine);

Angela ROȘCA, Associate Professor, Ph.D. (Moldova State University);

Estelle VARIOT, Associate Professor, Ph.D. (University of Provence, Aix Center, France);

Micaela ȚAULEAN, Associate Professor, Ph.D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

M'Feliga YEDIBAHOMA, Ph.D. (University of Lomé, Togo), Researcher (University of Franche-Comte, France);

Irina ZYUBINA, Associate Professor, Ph.D. (Southern Federal University, Russia).

Editing Coordinators:

Ecaterina FOGHEL, Ph. D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Ecaterina NICULCEA, Ph.D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Silvia BOGDAN, Lecturer (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Tatiana GOREA, Ph.D. Student (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Proofreaders and Translators:

Ecaterina FOGHEL, Ph. D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Ecaterina NICULCEA, Ph.D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova).

Tatiana GOREA, Ph.D. Student (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Technical Editor:

Liliana EVDOCHIMOV, Lecturer (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova).

Editorial Office:

Room 465, B 4,

Alec Russo Balti State University,

38, Pușkin Street, 3100, Balti, Republic of Moldova

Telephone: +37323152339

Fax: +37323123039

E-mail: limbaj_context@usarb.md

Publishing House: Centrul editorial universitar

Journal Web Page: https://www.usarb.md/limbaj_context/

Journal Blog: <http://speech-and-context.blogspot.com>

The journal is issued twice a year.

Language of publication: English, French and German.

Materials included in this issue were previously reviewed.

p-ISSN 1857-4149, e-ISSN 2953-6812

Undoubtedly there are all sorts of languages in the world, yet none of them is without meaning. If then I do not grasp the meaning of what someone is saying, I am a foreigner to the speaker, and he is a foreigner to me (1 Corinthians, 14: 10-11).

JOURNAL TOPICS

- **Overview of signs, speech and communication:** overview of sign; overview of speech; speech aspects; overview of communication and speech act; sense and signification in communication; intention in communication; speech intelligibility
- **Types of sign, speech and interactional mechanisms in communication:** icons; indexes; symbols; speech act in everyday communication; mimic and gestures in communication; language for specific purposes; sense and signification in media communication; audio-visual language/pictorial language; language of music/ language of dance; speech in institutional area; verbal language in cultural context; languages and communication within the European community
- **(Literary) language and social conditioning:** ideology and language identity; language influences; morals and literary speech; collective mentality and literary image; (auto)biographic writings, between individual and social; voices, texts, representation
- **Language, context, translation:** role of context in translation; types of translation
- **Languages and literatures teaching and learning**

CONTENTS

TYPES OF SIGNS, SPEECH AND INTERACTIONAL MECHANISMS IN COMMUNICATION

Badreddine El-Kacimi, <i>Aspects pragmatiques du proverbe dans le discours électoral : enjeux et dynamiques discursifs</i>	15
Micaela Țaulean, <i>On French Borrowings in the English Language</i>	27
Bakouya Guedela, <i>Le système de numération en nawdm</i>	39

LANGUAGES AND LITERATURES TEACHING AND LEARNING

Akinwumi Lateef Ajani, <i>Réflexion sur l'impact linguistique du français populaire ivoirien (FPI) en classe de FLE dans la commune d'Ejìgbò, Nigeria</i>	51
Lassina Soma, F. Emilie G. Sanon/Ouattara, <i>Investigating Socio-Linguistic Factors and the Exploitation of Contextual Clues to Infer Word Meanings through Reading</i>	61
Coffi Martinien Zounhin Toboula, Sylvestre Dèkandé Tchagnonhou, Evariste Assogba Kottin, <i>Developing EFL Learners' Writing Skills through the Online Multimedia Messaging Services Tutoring System (OT2MS)</i>	77
Komlan Apla, <i>Intégration du numérique dans l'enseignement du FLE au CIREL-VB : atouts contraintes et apports</i>	99
Azoua Mathias Hounnou, <i>English Language Teachers' Profile Identification in Benin Secondary Schools</i>	111
Enyuamedji Komla Agbessime, <i>Aspects incontournables en didactiques de la phonétique corrective du FLE chez les apprenants non francophones</i>	123
Cristina-Valentina Dafinoiu, <i>Class Management. The Role and Responsibility of the Teacher in teaching RLFL to Foreign Students in the Preparatory Year</i> ...	139
Gnandi Nabine, Azoua Mathias Hounnou, <i>Le Togo - membre du Commonwealth : quel nouveau paradigme d'enseignement de l'anglais technique dans le système éducatif togolais ?</i>	149
Yawovi Ganyo Guillaume Hor-Afemenusui, Maléki Espoir Amizou, Gounsséti Dale Kolani, <i>Nouvelles orientations éducatives en Afrique subsaharienne et place des langues et cultures nationales : une étude du contexte togolais</i>	165

LANGUAGE, CONTEXT, TRANSLATION

Anjela Coșciug, Ecaterina Foghel, <i>La littérature bessarabienne face à la traduction « étrangère » : approches historique, quantitative et motivationnelle</i>	181
--	-----

REVIEWS

Daniela Hăisan, <i>Ecaterina Foghel, Conceptul virtute în textele artistice</i>	
---	--

<i>franceze din secolul al XX-lea [Le concept de vertu dans les textes littéraires français du XX^e siècle], GlobeEdit, London/ Chişinău, 2024, 172 p.</i>	191
<i>Cristina Țurac-Drahta, Daniela Hăisan, A Study of Retranslation and Oscar Wilde's Tales in Romanian, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 2022, 280 p.</i>	195
<i>Ion Guțu, Avis sur la monographie « Le concept de vertu pratique dans les romans de M^{me} de Genlis », auteur Ecaterina Foghel, manuscrit, 134 p.</i>	199
<i>Ion Guțu, Avis sur la monographie « Représentations de la famille dans deux romans du XVIII^e siècle : « Le paysan parvenu » de Marivaux et « Les mères rivales » de Madame de Genlis », auteur Ecaterina Foghel, manuscrit, 115 p.</i>	201

BOOKS AND ISSUES PRESENTATIONS

<i>Ecaterina Foghel, Préface pour le livre « L'Humanité Dés-Arts-ticulée » par Claude Rouquette, paru en janvier 2024 aux Éditions Universitaires Européennes</i>	205
---	-----

**TYPES OF SIGN, SPEECH AND INTERACTIONAL
MECHANISMS IN COMMUNICATION**

ASPECTS PRAGMATIQUES DU PROVERBE DANS LE DISCOURS ÉLECTORAL : ENJEUX ET DYNAMIQUES DISCURSIFS /

PRAGMATIC ASPECTS OF THE PROVERB IN THE ELECTORAL DISCOURSE: ISSUES AND DISCURSIVE DYNAMICS

[Badreddine EL-KACIMI](#)

Maître des conférences, Docteur ès lettres

(Université Ibn Zohr, Maroc)

badreddine.elkacimi@uit.ac.ma, <https://orcid.org/0000-0001-5258-806X>

Abstract

During the regional (2015) and legislative (2016) electoral campaign, we noted a marked recurrence of many proverbs. This observation sparked in-depth reflection on the role of the proverb as an argument of authority, generating a communicative dynamic and a consensus strategy within collective memory. It is generally accepted that these statements with a normative vocation, initially designed as tools for behavioral regulation, metamorphose in electoral discourse into a destructive discursive machine, aimed mainly at denigrating political adversaries and sowing doubt about their image, creating thus a duality on the axiological level between the protector and the opportunist.

Keywords: *electoral discourse, pragmatics, proverb, space*

Rezumat

În timpul campaniei electorale regionale (2015) și legislative (2016), am remarcat o întrebuintare marcată a multor proverbe. Această observație ne-a determinat să reflectăm aprofundat asupra rolului proverbului ca argument de autoritate care generează o dinamică comunicativă și o strategie de consens în memoria colectivă. Este general acceptat că aceste afirmații cu vocație normativă, concepute inițial ca instrumente de reglare a comportamentului, se metamorfozează, în discursul electoral, într-un mecanism discursiv destructiv, având ca scop, mai ales, denigrarea adversarilor politici și propagarea îndoielii cu privire la imaginea acestora, creând, astfel, o dualitate pe plan axiologic între protector și oportunist.

Cuvinte-cheie: *discurs electoral, pragmatică, proverb, spațiu*

Introduction

Les proverbes, imprégnés de sagesse et de profondeur de sens, revêtent un pouvoir rhétorique convaincant (Tamba, 2000), capable d'éveiller des réactions émotionnelles chez leur destinataire. Leur circulation fluide au sein des sociétés découle de leurs qualités artistiques et esthétiques, telles que la densité des significations, le rythme, ainsi que les figures symboliques qu'ils renferment.

Malgré la richesse de leur contenu et leur utilisation répandue dans divers discours, les proverbes n'ont pas reçu l'attention qu'ils méritent de la part des savants. Néanmoins, ils jouent un rôle crucial dans la régulation de

l'espace social en transmettant des valeurs morales visant à guider le comportement individuel (Nikazm, 2019) et à mettre en garde contre les actions prohibées ou risibles.

En tant que dispositif rhétorique percutant, les proverbes peuvent dépasser leur simple fonction de norme morale ou de principe éthique comportemental, lorsqu'ils sont employés dans le discours politique. Ils peuvent servir d'autres objectifs exploitant le contexte et l'événement en cours, parfois en retournant la structure du proverbe pour créer de l'ironie dans l'esprit du destinataire.

Ainsi, l'orateur peut chercher à ridiculiser, à se moquer, à critiquer ou à réprimander toutes ces actions verbales visant à déprécier l'adversaire et à perturber son image (El-Kacimi, 2021), surtout dans le cadre des campagnes électorales où les échanges d'accusations sont monnaie courante.

Au-delà de leurs aspects esthétiques, il convient de s'interroger sur la nature de l'implication des proverbes en tant que norme, tirant leur base et leur autorité de la conscience collective, dans la politique en tant qu'outil utilitaire. Ainsi, quelle est la nature de la relation entre les discours politiques et les proverbes populaires ?

Le contexte politique au Maroc lors du Printemps arabe

Au début de la décennie actuelle, la région méditerranéenne du Sud et du Levant a été témoin d'un soulèvement populaire sans précédent, désigné par *printemps arabe* (Roubai et Benramdane, 2018). Au Maroc, ce mouvement a été incarné par le Mouvement du 20 février (M20F). Il est né des conditions économiques et politiques lamentables que le peuple vivait, marquées par une corruption endémique dans les sphères politique et administrative, une montée de la pauvreté et du chômage, ainsi qu'une bureaucratie croissante. Face à cette situation désespérée, caractérisée par un horizon sombre et un sentiment de malaise, il était aisé de mobiliser les jeunes à travers les réseaux sociaux pour descendre dans les rues.

Le *printemps arabe* a engendré une instabilité politique et une insécurité publique, surtout dans les pays plongés dans des conflits armés entre diverses factions ethniques, comme cela a été le cas au Yémen et en Syrie. D'autres nations ont connu des coups d'État politiques (Schmid, 2021). Cependant, le Maroc se démarque en tant que rare exemple où une transition démocratique s'est opérée de manière pacifique et démocratique, grâce à des réformes constitutionnelles ayant abouti à des élections législatives anticipées. Comme dans d'autres pays arabes, le gouvernement majoritaire était teinté d'une référence islamique.

Le Parti de la Justice et du Développement (PJD) a joué un rôle décisif en se retirant du M20F, alors que ce mouvement est toujours animé par la gauche radicale et la jeunesse d'*Al Adl Wal Ihsan*, qui sont notoirement opposées à la monarchie marocaine (Beauchesne, 2019). Ce retrait était principalement

motivé par des préoccupations sécuritaires, dans le but d'éviter les troubles et les dégâts observés dans d'autres contextes.

Le rôle du PJD persiste après le M20F. Ayant remporté les élections et dirigé le gouvernement, son secrétaire général (S.G.) et Premier ministre de l'époque jouissait d'une réputation et d'une influence indéniables. Les foules nombreuses qui se rassemblaient autour de lui lors des meetings partisans, ainsi que la large couverture médiatique, en témoignaient. Cette popularité n'était pas fortuite. L'homme avait adopté un nouveau style discursif, caractérisé par sa simplicité et sa proximité avec les classes populaires, démontrant ainsi son empathie envers leur réalité (EL-Kacimi, 2022).

Effectivement, Abdelilah Benkirane était reconnu pour ses prises de parole médiatiques osées, ainsi que pour son habileté à répliquer avec vivacité et à attaquer ses adversaires politiques, notamment ceux de tendance gauche. Il avait réussi à façonner une image préétablie de lui-même qu'il a su promouvoir de manière efficace, lui permettant ainsi de s'ancrer dans le tissu social et de gagner en popularité au fil du temps. Cette accumulation de facteurs facilite ses prises de position et sa posture lorsqu'il s'exprime.

Toutefois, nous pensons que ses propos ne suffisent pas à eux seuls. Ils s'ajoutent à ce que l'on peut qualifier d'éthos collectif préétabli, en lien avec les activités du parti, que ce soit directement ou à travers ses canaux sociaux, tels que les associations et les initiatives caritatives (Denoeux, 2002) qui viennent en aide aux familles démunies dans le cadre de l'élargissement de la base populaire et de la mobilisation. Ces actions s'intègrent dans ce que l'on désigne comme les éléments extra-verbaux.

Cette période a représenté une opportunité non seulement pour mettre en œuvre les réformes d'austérité les plus cruciales, telles que l'abolition du fonds de compensation et la régulation des prix des carburants, mais aussi pour apaiser la colère populaire en suscitant l'espoir à travers des engagements en faveur du changement et de la lutte contre la corruption (Desrues et Molina, 2013, p. 275). De plus, elle a été le théâtre d'un conflit politique exacerbé par un discours virulent et osé, qui n'avait peut-être pas été observé dans l'espace public depuis les premiers jours de l'activité politique contemporaine au Maroc. Cette violence se manifestait par une série d'actes verbaux, notamment des propos diffamatoires, des échanges d'accusations, ainsi que des menaces et des exagérations, contribuant à embrouiller le paysage politique et à démoraliser la scène politique (El-Kacimi, 2022).

Dans le même sens, le PJD adoptait une position double en tant que majorité au gouvernement, promouvant son programme de réformes plaçant l'Etat au-dessus du peuple, tout en se positionnant en opposition, contestant la légitimité des autres partis politiques et les accusant de corruption, les déclarant incapables de représenter le peuple.

Le proverbe dans la littérature politique

Les proverbes, par leur forme concise et leur utilisation de techniques poétiques, facilitent leur transmission et résistent à l'épreuve du temps. Ils reflètent les expériences humaines et renforcent souvent des normes culturelles (Anscombe, 2011) tout en conservant une signification générale. De plus, ils sont utilisés pour étayer des arguments.

Il est difficile de se baser sur une seule définition, car aucune n'englobe tous les aspects du concept de proverbe populaire. Certaines se sont penchées sur les aspects structuraux, lexicaux ou sémantiques. Kleiber, par exemple, définit les proverbes comme « des signes-phrases qui possèdent les vertus des dénominations sans perdre pour autant leur caractère de phrases » (Kleiber, 1999, p. 64). Ces phrases se caractérisent par plusieurs traits, notamment la métaphoricité, ce qui peut rendre leur interprétation complexe pour le récepteur, car l'implicite est fortement présent.

Grice a distingué deux concepts utiles pour comprendre un discours métaphorique : l'explicite et l'implicite. Il a expliqué que l'explicite consiste à *dire quelque chose* de façon directe, tandis que l'implicite vise à *suggérer quelque chose* sans le dire explicitement (1957). Cette distinction permet de différencier entre le sens littéral d'un mot ou d'une phrase et son sens figuré, métaphorique ou connotatif.

Les proverbes, en raison de leur caractère générique, peuvent être interprétés dans de différents contextes discursifs. Malgré cela, ils sont capables de constituer des énoncés complets et autonomes, pouvant être compris indépendamment du contexte dans lequel ils sont utilisés. C'est ce qu'on appelle une énonciation auto-suffisante (Anscombe, 2000).

En général, la plupart des définitions s'accordent sur le fait que le proverbe est un énoncé figé, souvent d'origine anonyme, qui reflète l'écho de multiples énonciations anonymes antérieures (Berrendonner, 1981, p. 207). Selon Maingueneau, il s'agit d'une hyper-énonciation (2004) qui renferme à la fois la sagesse et le jugement moral (Kleiber, 2000). Le proverbe transmet une vérité morale ou factuelle et se caractérise par une montée abstractive d'un sens de type hypo/hyperonymique (Kleiber, 2007).

Les études réalisées sur l'exploitation des proverbes dans les discours politiques restent modestes. Pourtant, il y a un consensus sur la dynamique rhétorique créée par ces unités phraséologiques (Gläser, 1988, p. 125) et l'effet pragmatique qu'elles suscitent chez les interlocuteurs. En effet, ces signes culturels stéréotypés enrichissent considérablement le contenu du message, en particulier, en partageant avec eux des connaissances sociales communes, ce qui permet d'établir une complicité avec les interlocuteurs et renforce, par conséquent, la fonction phatique de l'énoncé modifié.

Ainsi, on peut supposer non seulement la possibilité argumentative des proverbes en tant qu'ils permettent au locuteur de s'appuyer sur une autorité sociale, car, comme nous l'avons mentionné précédemment, le proverbe se présente comme une vérité : « ON-vérité » (Berrendonner, 1981) qui suit une sorte de raisonnement déductif, incitant le récepteur à croire, passant du principe à la conséquence, tel le syllogisme. Cela explique pourquoi les poli-

ticiens y recourent afin de façonner l'identité et le caractère de la nation, ainsi que de créer une sorte d'empathie, car ils sont souvent liés aux émotions et aux sentiments (Ratabel, 2013).

Lorsqu'un proverbe est incorporé dans le discours politique, il peut devenir un outil idéologique au service d'un intérêt spécifique, susceptible de manipuler l'opinion publique. Son caractère ambigu peut être utilisé pour commenter les schémas comportementaux, dénoncer les maux sociaux ou renforcer des idées préconçues, orientant ainsi positivement ou négativement la perception des actions sociales (Mieder, 2004), les proverbes peuvent fournir aux politiciens le pouvoir, l'autorité, la clarté et l'expressivité nécessaires dans un discours politique.

Grice, quant à lui, souligne que les proverbes introduisent de nouveaux aspects et des pauses dans le discours politique, contribuant ainsi à une communication efficace. Il énumère trois caractéristiques essentielles à cette communication : la convergence des objectifs entre les participants, la complémentarité de leurs contributions et l'adoption d'un dialogue approprié. Dans le contexte politique, cela se traduit par une harmonie des intérêts entre les dirigeants et le public, une réciprocité dans leurs actions et une adéquation du discours aux attentes de l'auditoire (Grice, 1989, p. 26). Ainsi, le discours proverbial répond également à ces critères.

Intérêt d'analyse

En nous appuyant sur un corpus de discours émanant du S.G. du PJD durant la campagne électorale législative et locale de l'année 2016, tenue dans diverses localités marocaines, nous avons observé une récurrence notable de nombreux proverbes populaires¹. Cette constatation a suscité une réflexion quant au mode opératoire du proverbe en tant qu'argument d'autorité, instaurant la croyance, ainsi qu'à sa contribution à l'instauration d'une dynamique communicative, s'érigeant en stratégie pour instaurer une valeur partagée et un consensus au sein de la mémoire collective.

Dans le contexte du leader islamiste, nous postulons qu'il se sert des proverbes d'une manière singulière, déviant de leur fonction normative d'outil de régulation comportementale, pour les transformer en une stratégie communicationnelle visant principalement à déprécier ses adversaires et à semer le doute quant à leur image dans le cadre du conflit médiatique inhérent aux discours électoraux.

Pour appréhender le processus argumentatif des proverbes populaires et leur dynamique au sein du discours, nous adopterons une approche pragmatique afin de réguler le sens implicite et déterminer l'intention du locuteur, ainsi que l'impact supposé de ses énoncés sur les destinataires.

¹La traduction des proverbes est complexe en raison de leur polysémie et de leur nature culturelle et morale pour relever ces défis, l'équivalence dynamique a été adoptée dans la traduction culturelle des énoncés proverbiaux.

Révélation duplice, or paradoxale

Le discours politique tend souvent à éviter de mettre en avant ses propres mérites de manière directe, préférant plutôt mettre en lumière les lacunes et les faiblesses de ses adversaires. Cette stratégie vise à altérer l'image de ces derniers en les associant à tout ce qui pourrait les discréditer, soulignant ainsi leur inaptitude et leur inefficacité. Implicitement, le locuteur se positionne en opposition à ces adversaires, suggérant ainsi sa propre fiabilité et crédibilité.

1. Proverbe [*mayamkanch nghatiw chamch bal ghorbal*]² (Tanger, le 29 août 2015)

L'expression *mayamkanch/Impossible* reflète clairement l'impossibilité d'accomplir une tâche ou la survenue d'un événement. Quant à *ghorbal/Tamis*, il est incapable d'occulter le soleil et d'interrompre ses rayons en raison des perforations qui lui permettent de laisser passer la lumière. Cependant, une certaine ambiguïté persiste dans cette formulation. Quel sens donner au tamis et à quel concept le soleil fait-il allusion ? Il est nécessaire de transcender le sens littéral pour appréhender celui de l'impossibilité.

Dans un contexte pragmatique et discursif, cette expression revêt une double signification. Dans un premier discours, Benkirane cherche à critiquer ceux qui nient le succès du Parti de la Justice et du Développement dans la gestion des affaires publiques durant son mandat, tout en soulignant la satisfaction des Marocains à son égard et à celui de son gouvernement. Dans un second discours, il fait référence au Parti de l'Authenticité et de la Modernité (PAM) et condamne son implication dans la protection des trafiquants de drogue, le financement de la campagne électorale et la corruption des électeurs avec des fonds illégalement acquis, tout en l'accusant d'adopter un projet de sabotage de la société marocaine. Ainsi, nous nous trouvons en présence de deux entités contradictoires sur le plan des valeurs : d'une part, le PJD, associé à la transparence et à l'intégrité, et, d'autre part, le PAM et ses affiliés, accusés de mettre en doute leur crédibilité.

2. Proverbe [*chi man chi nzaha w chi man qalat chi sfaha*]³ (Taza, le 24 août 2015)

Les termes *nzaha* et *sfaha* incarnent respectivement les valeurs d'honnêteté et de duplicité. Cette dualité s'inscrit en cohérence avec le proverbe évoqué précédemment. Le PJD revendique son histoire en tant qu'incarnation de l'honnêteté, tandis que le PAM est plutôt associé à la duplicité. Une exploration succincte de l'évolution historique des deux partis ainsi que de leurs fondements intellectuels est nécessaire.

²On ne peut pas dissimuler le soleil derrière son doigt.

³La vérité éclaire le chemin, mais le mensonge égare dans les ténèbres.

Le PJD tire ses racines de la *Jeunesse Islamique*, connue pour son engagement initial dans l'islamisme radical au Maroc dans les années 1970, avec pour objectif d'établir un État islamique par le biais du *Jihad* (Dialmy, 2000). Cependant, les années 1980 ont marqué un changement majeur dans cette trajectoire en raison des pressions exercées par le régime de Hassan II. Cette période a vu une transition du radicalisme réformiste vers une approche plus pragmatique, avec une ouverture sur la vie politique (Zouaoui, 2022). Après des négociations avec El Khatib, fondateur du parti « Mouvement Populaire Démocratique Constitutionnel » (MPDC), une nouvelle phase de l'islamisme modéré au Maroc a débuté avec la création du PJD en 1998, résultant d'une alliance entre le parti MPDC et le Mouvement Réforme et Renouveau (MRR), fondé par Benkirane en 1992.

Il est important de noter que le parti a traversé deux phases distinctes : une phase initiale, caractérisée par le radicalisme islamique et l'opposition à la monarchie, suivie par une seconde phase, marquée notamment par la fondation officielle du parti, qui a introduit l'idée de reconnaissance de la monarchie en tant que seule autorité religieuse légitime et symbole de l'unité nationale.

En écho au proverbe précédent, il semble que Benkirane cherche à évoquer ses rivaux en mettant en lumière un parti politique doté d'un passé militant dense, façonné par l'accumulation d'événements historiques. Ce parti s'est distingué par ses prises de position radicales à l'égard du régime en place. Il a progressivement évolué au sein de mouvements conjuguant prosélytisme, actions caritatives et résistance à l'égard du courant gauchiste, qui prônait alors la modernité et la contemporanéité. De surcroît, Benkirane insiste sur l'intégration des islamistes dans l'arène politique et leur rôle au sein de l'opposition. De cette analyse, nous pouvons déduire deux valeurs : tout d'abord, la valeur intrinsèque du temps qui reflète l'évolution naturelle d'une idéologie, puis la notion de lutte, signifiant que ce parti a un passé d'engagement sur le terrain, défendant un projet réformiste particulier, ce qui lui confère une légitimité historique et politique.

Malgré la connotation péjorative associée à la mention du PAM, il convient de souligner que son origine historique remonte à l'initiative de Fouad Ali El Himma, un conseiller éminent du roi, qui a établi un mouvement visant à rassembler tous les démocrates (MTD). Cette initiative a attiré un certain nombre de *désenchantés de la gauche*, ainsi que des *démocrates du Makhzan* (Bennani-Chraïbi, 2021), suggérant ainsi une émergence possible d'un nouveau parti administratif, résultant d'un consensus entre les factions de gauche et le parti islamiste.

Cette dynamique a rapidement évolué vers la formation d'un parti politique, l'Authenticité et Modernité, résultant de la fusion de cinq courants politiques distincts : l'ALAHAD, le Parti de l'Environnement et du Développement (PED), le Parti du Renouveau et de l'Équité (PRE), l'Alliance des Libertés

(ADL), l'Initiative Citoyenne pour le Développement (ICD), le Parti des Forces Citoyennes (PFC) et l'Union Démocratique (UD).

Ce processus de fondation s'est déroulé dans un contexte de déclin de la gauche politique et d'une expansion de l'islamisme, possiblement dans le dessein de rétablir un équilibre politique au Maroc et de renouveler le paysage élitare. Le succès électoral du parti lors des élections de 2009, qui lui a valu le surnom de *roi des villages* (Desrues, 2016) en raison de sa prédominance dans les régions rurales, a été interprété comme le fruit d'un réseau de trafiquants de drogue finançant ses campagnes électorales en échange de la protection de leurs intérêts, comme l'a souligné à maintes reprises Benkirane.

Atténuer la tension : sarcasme à fort enjeu

Le sarcasme consiste à inverser de manière pragmatique ce qui a été dit afin de transmettre une attitude négative (Barbe, 1995, p. 29). C'est une forme d'agression humoristique qui tend à être douloureuse, méprisante et cruelle, en bref, un énoncé destructeur (Nilsen, 2019, p. 304) dans un contexte qui feint l'insincérité.

3. Proverbe [*Li kayahsab boħdo kajchiyat*]⁴ (Casablanca, le 28 octobre 2015)

Il existe un ensemble de conjectures, propagées tant par certains leaders partisans que par certaines hypothèses intellectuelles véhiculées par les médias, selon lesquelles le contexte du Printemps arabe aurait contraint les régimes en place et les instances de pouvoir occulte à favoriser l'ascension des islamistes et à faciliter leur succès lors des élections. Cette situation aurait suscité un renouveau d'espoir parmi les masses, en leur promettant une nouvelle ère teintée d'islamisme, destinée à restaurer une gloire perdue et à entraver le chemin des corrupteurs. Cette dynamique est d'autant plus renforcée que les expériences gouvernementales infructueuses des idéologies progressistes de gauche et des autres entités politiques libérales ont rendu leur pari surmontable durant cette période.

Le Maroc ne fait pas exception à cette tendance, dans la mesure où l'État, par le biais de ses organes de sécurité et de renseignement, intervient dans la configuration électorale des partis afin d'établir un certain équilibre politique, conforme à ses impératifs et intérêts, qu'ils soient internes ou externes. L'année 2011 a constitué une occasion propice pour le parti islamiste d'étendre son influence en plantant ses militants dans toutes les régions et circonscriptions, en vue de remporter le plus grand nombre possible de voix et de sièges, notamment au sein du Parlement. Par ailleurs, Benkirane a joué un rôle crucial, que ce soit par le biais des tribunes médiatiques, des médias so-

⁴Tel est pris qui croyait prendre.

ciaux ou des rencontres politiques, dans la consolidation d'une base populaire significative, comme nous l'avons souligné précédemment.

Dans ce contexte, émerge une théorie du complot selon laquelle l'ascension du PJD serait orchestrée dans un contexte de tensions, présentée comme une simple mascarade destinée à prendre fin dès le retour à la stabilité. De surcroît, l'État profond ou *le Makhzen*, est accusé de manœuvrer pour transformer ce parti en une marionnette, à travers laquelle il exercerait son contrôle sur ses actions et politiques. C'est dans ce cadre que Benkirane saisit l'opportunité, à travers ce proverbe et bien d'autres, de réfuter les prévisions de ses adversaires. Il affirme que leur vision est erronée, que son gouvernement détient une volonté politique et une légitimité historique indéniables, et que sa présence n'est, en aucun cas, le fruit d'une manipulation, mais découle de la volonté populaire exprimée par les électeurs et qui continue à se manifester. En d'autres termes, ce proverbe sarcastique représente un rejet absolu et compare ceux qui propagent des faussetés, des prévisions hâtives et des impressions infondées, en particulier, les leaders des partis d'opposition, tels que Hamid Chabat (PI), Ilyas Omari (PAM) et Idriss Lachgar (USFP), à une personne qui manipule les chiffres lorsqu'elle effectue un calcul.

4. Proverbe [*tañ ĥok osab ghtah*]⁵ (Taza, le 24 août 2015)

Ce proverbe a été invoqué à maintes reprises. Les partis de l'opposition nourrissent l'espoir de voir la chute du PJD, ainsi que sa défaite électorale, considérant que son mandat à la tête du gouvernement n'a pas répondu de manière satisfaisante aux besoins des classes sociales défavorisées. Certaines mesures et réformes entreprises ont été perçues comme sévères, engendrant un recul par rapport aux acquis antérieurs, notamment la réforme du Fonds de compensation et la libéralisation des prix des carburants, ainsi que l'augmentation de la dette envers le Fonds Monétaire International, accompagnée de recommandations qui ont alourdi la charge fiscale pesant sur les citoyens marocains.

Toutefois, il est à noter que le leader islamiste énonce ironiquement que ce gouvernement est parfaitement adapté au peuple et répond à ses attentes, tel un couvercle *gha* qui s'ajuste parfaitement à une boîte *hok*, peut-être pour préserver son contenu de toute altération, symbolisant ainsi l'unité et l'engagement.

Ainsi, Benkirane perçoit ce gouvernement comme celui tant espéré et attendu par le peuple, malgré le temps écoulé depuis sa prise en charge des affaires publiques. Il demeure populaire et jouit toujours du soutien de la population, qui souhaite ardemment son maintien et sa continuité à la responsabilité. En outre, il convient de souligner qu'en acceptant le PJD, cela implique implicitement un rejet des autres entités politiques. Il s'agit là d'une dualité complexe entre continuité et discontinuité, entre popularité et

⁵Il a trouvé une chaussure pour son pied.

impopularité, entre adéquation et inadéquation. Selon cette interprétation et implicitement, les gouvernements précédents sont décrits comme étant incompétents, ayant échoué à répondre aux besoins des citoyens et se concentrant uniquement sur la satisfaction de leurs intérêts personnels.

Les particularités de la machine proverbiale pjdiste

L'analyse des proverbes prévalents, adoptés par le parti islamiste dans l'espace public, largement disséminés lors de la seconde campagne électorale post-Printemps arabe, offre des réflexions pertinentes sur les plans communicationnel et cognitif.

Il est manifeste que les proverbes incarnent une stratégie rhétorique de premier plan, réinsufflant l'identité collective en ranimant la mémoire collective de manière multifacette. Ces énoncés proverbiaux possèdent la faculté de sublimer les événements de façon abstraite et symbolique, de soutenir le récit et de garantir une cohérence argumentative. Leur appréhension requiert la capacité de les ancrer dans une dynamique communicationnelle et transactionnelle, tout en tissant des liens contextuels temporels, et en appréhendant la nature des alliances partisans. Cette démarche exige donc une aptitude interprétative et méta-discursive.

Cependant, notre analyse du discours de Benkirane révèle que les proverbes ne sont pas laissés en suspens. Aient-ils été précédés d'une énumération d'événements, suivis d'un proverbe synthétisant le propos, soit ils sont énoncés avant de détailler leur signification dans le discours, parfois utilisés comme point de départ, un prélude ou même une transition entre différentes idées ou récits, possiblement afin d'éviter toute confusion particulière. Cependant, l'interprétation demeure ouverte, d'autant plus que certains proverbes sont réitérés de manière similaire, mais dans des contextes divers, rendant toute interprétation quelque peu risquée.

Dans une même veine, il semble que le proverbe, dans le discours examiné, transcende son rôle traditionnel de code moral régulateur du comportement social. Son fonctionnement semble générer d'autres strates de significations et d'actes discursifs tels que la raillerie, l'insulte, la critique, la condamnation, etc. Souvent, ces intentions se dévoilent à travers les intonations vocales, les expressions faciales du locuteur, sinon elles peuvent être interprétées autrement. La raillerie, l'insulte, etc., semblent confirmer la personnalisation du discours, car ces actes discursifs visent à discréditer certains adversaires tout en préservant d'autres, les rendant ridicules aux yeux du public. Ce phénomène est d'autant plus pertinent après le Printemps arabe, où des leaders populistes ont émergé, qu'ils proviennent du mouvement syndical tel que Hamid Chabat, ou d'un groupe islamique comme Benkirane. Ce qui les unit, par exemple, réside dans leur compétence sur le terrain et leur capacité unique à dialoguer avec les masses.

Concernant la dernière observation, elle réside dans la dynamique discursive bâtie sur des dualités contradictoires. Les déclarations offensives ciblent principalement le PAM, le dépeignant comme la source du mal, l'accablant d'accusations graves telles que le trafic de stupéfiants et la corruption, tandis que d'autres partis similaires ne sont nullement mentionnés. Cette stratégie confirme une fois de plus la personnalisation du discours. En revanche, le PJD se présente comme le défenseur d'un projet social réformateur, se positionnant en tant que sauveur et protecteur des intérêts nationaux. Il semble que la stratégie consistant à désigner un bouc émissaire et à le déshonorer, même par la propagation de rumeurs incertaines, soit préférable à une tentative d'autopromotion par des discours flatteurs et égocentriques.

Références

- Anscombe, J.-C. (2000). Parole proverbiale et structures métriques. *Langages*, 133, 6-26.
- Anscombe, J.-C. (2005). Les proverbes : un figement du deuxième type ? *Linx*, revue des linguistes de l'Université Paris X Nanterre, 53, 17-33. <https://doi.org/10.4000/linx.255>.
- Barbe K. (1995). *Irony in Context*. John Benjamins.
- Beauchesne, P.-L. (2019). L'après-mobilisation : le Mouvement du 20 Février au Maroc, de la désillusion au redéploiement de l'engagement. *Politique et Sociétés*, 38(3), 51-77. <https://doi.org/10.7202/1064730ar>.
- Bennani-Chraïbi, M. (2021). Les reconfigurations de la scène partisane entre libéralisation et délibéralisation. In *Partis politiques et protestations au Maroc (1934-2020)*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.143143>.
- Berrendonner, A. (1981). *Éléments de pragmatique linguistique*. Minuit.
- Denoeux, G. (2002). Le mouvement associatif marocain face à l'État : autonomie, partenariat ou instrumentalisation ? In Hanafi, S., Ben Nefissa, S. (Eds.). *Pouvoirs et associations dans le monde arabe*. CNRS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.40107>.
- Desrues, T., Molina, I. F. (2013). L'expérience gouvernementale du Parti de la Justice et du Développement: les islamistes au pouvoir? *L'Année du Maghreb*, IX, 259-279.
- Dialmy, A. (2000). L'Islamisme marocain : entre révolution et intégration. In *Archives de sciences sociales des religions*, 110, 5-27.
- El-Kacimi, B. (2021). Les pathologies du discours politique moderne : cas du Maroc. *Academia Review*, 6(4), 9-25.
- El-Kacimi, B. (2022). Le discours électoral des islamistes marocains : analyse pragmatique des modalisateurs dépréciatifs. *Langues et usages*, 6, 28-53.

- Gläser, R. (1988). The Grading of Idiomaticity as a Presupposition for a Taxonomy of Idioms. In W. Hullen, R. Schulze (dir.). *Understanding the Lexicon* (pp. 264-279).
- Grice, H-P. (1957). Meaning. *The Philosophical Review*, 66(3), 377-388.
- Grice, H-P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press.
- Kleiber, G. (1999). Les proverbes : des dénominations d'un type très très spécial. In *Langue française. Sémantique et stéréotype*, sous la direction de Olga Galatanu et Jean-Michel Gouvard, 123, 52-69. <https://doi.org/10.3406/lfr.1999.6296>.
- Kleiber, G. (2007). Proverbes et métaphores. *Scolia*, 21, 13-27.
- Marzieh, A.-N. (2019). *La culture et les points de vue dans les proverbes français et persans. De la sémiotique à la sémantique*. Linguistique. Université d'Orléans.
- Mieder, W. (2004), *Proverbs : A Handbook*. Greenwood Press.
- Nehari-Roubai, N., Benramdane, F. (2018). Printemps arabe: de l'événement à la formule discursive. *Multilinguales*, 10. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.3580>.
- Nilsen, A.-P., Nilsen, D.-F. (2019). *The Language of Humor. An Introduction*. Cambridge University Press.
- Rabatel, A. (2013). Ecrire les émotions en mode emphatique. *Semen*, revue de sémio-linguistique des textes et discours, 35. DOI : <https://doi.org/10.4000/semen.9811>.
- Tamba, I. (2000). Le sens métaphorique argumentatif des proverbes. *Cahiers de praxématique*, 35, 39-57. <https://doi.org/10.4000/praxematique.2889>.
- Thierry, D. (2016). Le PJD en ville, le PAM à la campagne. Le multipartisme marocain à l'épreuve de la bipolarisation. *L'Année du Maghreb*, 15, 229-254.
- Zouaoui, H. (2022). Une histoire de transformation de l'islamisme de la voie révolutionnaire à la légalité : le cas du Parti de la justice et du développement (PJD) au Maroc. *Théologiques*, 30(1). <https://doi.org/10.7202/1098612ar>.

ON FRENCH BORROWINGS IN THE ENGLISH LANGUAGE

[Micaela TAULEAN](#)

Associate Professor, Ph. D.

(Alecru Russo Balti State University, Republic of Moldova)

mtaulean@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0003-0622-3654>

Abstract

Foreign languages are not merely academic subjects but practical tools employed by individuals for communication in real-world scenarios. The international vocabulary of any language undergoes changes driven by economic, scientific, and educational developments, among other factors, and these changes are influenced by the passage of time. Etymological linguistic analysis of Indo-European languages has revealed that the inventory of borrowed words surpasses that of native words. The aim of our research is to investigate the presence of French borrowings in contemporary English.

Keywords: *categorical-conceptual apparatus, comprehensive approach, borrowings, French borrowings, linguistic concept*

Rezumat

Limbile străine nu sunt doar materii academice, ci și instrumente practice, folosite de indivizi pentru a comunica în scenarii din lumea reală. Vocabularul internațional al oricărei limbi suferă modificări determinate, printre alți factori, de evoluțiile economice, științifice și educaționale, iar aceste modificări sunt influențate de trecerea timpului. Analiza etimologică a limbilor indo-europene a arătat că inventarul de cuvinte împrumutate îl depășește pe cel al cuvintelor native. Scopul cercetării noastre este de a investiga prezența împrumuturilor din limba franceză în limba engleză contemporană.

Cuvinte-cheie: *aparat categorial-conceptual, abordare comprehensivă, împrumuturi, împrumuturi din limba franceză, concept lingvistic*

Introduction

Borrowings constitute a crucial component of vocabulary. Studying the etymology of words is a means to trace the formation of the English language, understanding the languages that have influenced it. In the 20th and 21st centuries, the lexicon of the English language is enriched through borrowings from other languages, notably from French, defining the relevance of this research. The underlying hypothesis of this study is as follows: in contemporary English language, the largest number of French borrowed words is observed in the thematic field of "Art and Culture".

The object of the study is borrowing as a linguistic concept. The subject of the study: Gallicisms in the English language. The aim of the research: to examine the role of French borrowings in modern English. In line with the stated goal, the following objectives are formulated:

- to investigate the history of the origin and development of the English language;

- to elaborate on the essence of the concept of "borrowing" in modern linguistics;
- to examine various classifications of types of borrowings;
- to analyze the process of assimilation of French borrowings in the English language;
- to conduct a thematic analysis of lexical units borrowed from the French language in the 20th-21st centuries.

The theoretical significance lies in the systematic and comprehensive description of French borrowings in the English language. In this regard, it can be stated that the research contributes to the development of linguistics, expanding and refining its categorical-conceptual apparatus in the light of internet communication. The practical significance of the study is primarily determined by the possibility of using the obtained results as an applied tool in supporting the functioning of dictionaries. The proposed comprehensive approach to the analysis of Gallicisms in the English language and the research findings can be applied in special courses, seminars dedicated to the study of the vocabulary of modern English, as well as for lexicographical purposes, particularly in compiling dictionaries. The theoretical and methodological basis of this research is derived from the works of renowned linguists in the following areas: language theory and lexicology, including A. Smirnitsky, L. Krysin, G. Babich, I. Arnold, among others. The provided list of sources allows for a systematic description of Gallicisms in the English language. In total, approximately 50 units of modern French borrowings were analyzed in this study.

The Concept of "Borrowing" in Modern Linguistics

The etymology of the English language is far from homogeneous; this is due to the influence of other languages on the English language at certain historical stages, resulting from the following reasons:

- Roman invasion;
- Norman and Scandinavian conquests of the British Isles;
- Adoption of Christianity;
- Development of British colonialism and trade-cultural relations, etc.

All of these factors contributed to a significant expansion of the English language vocabulary. According to the origin, English words can be divided into two main groups: elements of one group are native words, while elements of the second group are borrowed words. According to statistics, the borrowed vocabulary is significantly larger than the native one. According to conducted research, native words of the English language constitute only 30% of the total number of all words. The Russian linguist Ivan Baudouin de Courtenay first addressed issues related to language interaction in 1875. Later, by the beginning of the 20th century, the German-Austrian linguist G. Shuchardt, in his works examining the fundamental causes of language de-

velopment, highlighted the main one - "language mixing" (Samarin, 2010). It is necessary to note that during this period, many researchers understood "borrowing" as the penetration of individual elements or entire words from one language into another. In the 20th century, a synonym for this concept emerged - "mutual influence of languages".

The term "borrowing" began to be considered by scholars from two perspectives: some believed that the borrowed word or its elements come from one language to another, closely connected with social and cultural life; others understood "borrowing" not only as the process of the word's transition but also the complete adoption of the incoming word by the receiving language.

Krysin and compilers of linguistic encyclopedias and dictionaries considered "various elements" of words as units of morphological, graphical, phonological, semantic, and syntactic levels (Geranina, 2008). A. Reformatsky focused on the way a given word can appear in another language: through oral speech or written form. Additionally, he argued that in the case of oral borrowing, it is more random and more susceptible to complete or partial reinterpretation. The written method, on the other hand, allows for the preservation of the phonetics and grammar of borrowings (Reformatsky, 1996, pp. 250-251).

For a deeper understanding of the term "Borrowing," let's turn to the dictionary-reference by E. Marinova intitled "The Theory of Borrowing in Key Concepts and Terms." The author believes that this concept signifies two aspects: on the one hand, it is the process by which one linguistic system adopts and assimilates elements of another linguistic system, on the other hand, any living language is susceptible to undergoe this process. Based on this viewpoint, two meanings of the term "Borrowing" can be distinguished - substantive and procedural.

If we consider the first meaning of this term, it can be noted that the borrowed word becomes a fully-fledged lexical unit of the receiving language. In the second meaning, the universality of the nature of this process is emphasized. All living languages are subject to this process, and phonemes, morphemes, and lexical units can be borrowed (Marinova, 2017).

Thus, based on the examination of various views of prominent linguists on the formulation of the concept of "borrowing," it can be concluded that there is no single definition for this term. However, within the context of our coursework topic, we will adhere to the following definition: Borrowings are the process of incorporating foreign lexical elements into the receiving language with subsequent adaptation.

The Role of Gallicisms in the English Language

French words in the English language began to appear in the 12th century during the Norman conquests. The enrichment of the English vocabulary

occurred not only through new words coming from the French language but also due to the Normans bringing new characteristics to life in England (Ismaelova, 2020). During this period, the French language reached a state level: official documents, school teaching, and negotiations were conducted in the language of the conquerors. However, the native population did not want to recognize a foreign language and continued to speak their native language. Because of this duality, the English language underwent changes and simplifications. This was evident in the fact that representatives of the upper classes, knowing the French language, used English vocabulary when communicating with the lower strata of society, while common people had to learn French words to understand the upper class. Therefore, the majority of English speakers were bilingual, which became the main reason for the emergence of Gallicisms.

It is challenging to provide precise figures, as early evidence is limited to the relatively few surviving English manuscripts, with the practice of writing in English nearly disappearing between 1100 and 1200. The most significant surge in French loans occurred between 1200 and 1400. The initial borrowings were from Anglo-Norman, while later ones tended to be from Central French. Approximately 10,000 French words are believed to have been assimilated during the Middle English period, with 75% of them still in use in English today. The actual number is likely higher, considering that written sources serve as the sole basis for estimation, and many "words" encompass various inflections and derived forms.

Caxton's press in 1476 played a significant role in solidifying the French component within English as a lasting element. During the Renaissance (1500-1650), the scholarly translation boom led to the incorporation of numerous foreign borrowings, many of which were from French. The Age of Exploration, commencing in 1650, introduced additional French words despite the emerging colonial focus. In the eighteenth century, French remained a highly favored source of loans, especially among the English upper class. From the nineteenth century onward, French loanwords have persisted, accompanying cultural imports and providing a gloss to various aspects of English culture.

During the medieval period, French significantly enriched English with vocabulary related to government, religion, law, military affairs, sports, social life, etiquette, morals, fashion, and cuisine. Additionally, French contributed substantially to the vocabulary of art, learning, and medicine. It played a role in shaping the basic vocabulary of English, with many "simple, forceful" words having French origins, such as "beak, cry, fool, frown, fury, glory, horror, humour, isle, pity, river, rock, ruin, stain, stuff, touch, wreck, and calm" (Geipel, 1991; Baugh & Cable, 1997; Freeborn, 1998).

France continued to serve as a model of civilization for England and English writers until the 19th century, influencing philosophy and manners. Even

today, France maintains an image of style and sophistication in the English imagination, reflected in ongoing French loan vocabulary and its application in various stylistic contexts.

There are three main methods of borrowing:

- In the first method, French words completely replace their English counterparts. For example, the Old English word "here" (army) was entirely replaced by the French word "army"; the Old English word "earn" (poor) was replaced by the French word "poor," and the French word "montagne" (mountain) replaced the word "beorz".
- The second method involves English words overcoming French ones that existed in the English lexicon for only a short period. For instance, the word "amity" (friendship) was supplanted by the English word "friendship".
- The third method involves preserving both the English and French variants of a word. It's worth noting that in this case, there is a division and replacement of meanings, often of a semantic or stylistic nature. For example, the meaning of the Old English word "hærfest" (autumn) was completely replaced by the word "autumn" (from the French "automne"), while "harvest" in the sense of "crop" remained in English (ГОРИНА/ Gorina, 2019). Many French borrowings were associated with the life and customs of the Norman nobility and related to the material, socio-useful, and cultural life of the population.

Different periods witnessed varying amounts of French words being borrowed. The majority of gallicisms that entered the English language date back to the 12th–15th centuries and are related to:

- *feelings and emotions*: (Fr.) *fatigué* (tired), *misérable* (unhappy), *tendre* (tenderness)/(Eng.) *fatigued*, *miserable*, *tender*;
- *military*: (Fr.) *général*, *lieutenant*, *werra/guerre* (war)/(Eng.) *general*, *lieutenant*, *war*;
- *education*: (Fr.) *lesson*, *library*, *pupil*, *pen*, *pencil*;
- *domestic life*: (Fr.): *table*, *dinner*, *supper*, *plate*;
- *industrial sphere*: (Fr.) *machine*, *engine*;
- *trade*: (Fr.) *fair*, *market*, *money*;
- *political life*: (Fr.) *gouvernement* (government), *parlement* (parliament).

The listed French words have become so firmly integrated into English speech that they are not perceived today as "borrowed." Many of these gallicisms have undergone phonetic changes. For example, the stress, which originally fell on the last syllable as is typical for French words, shifted to the first syllable, consistent with English pronunciation.

Therefore, it can be concluded that a significant number of French borrowings, related to various spheres of human activity, coincide with the Norman conquests. These gallicisms play a significant role in the development of the English language, as the majority of these words have firmly established themselves in the speech of the English and are still in use today.

Gallicisms are utilized in English in a manner that aligns with their customary use in French, or in other words, conventionally. The provided contexts below offer illustrations of such conventional usage:

Contextualised Gallicisms

- *a propos* of nothing in particular;
- it is a major social *gaffe*;
- *chacun à son goût*, of course;
- he was *hors de combat* for weeks.

The Assimilation of French Borrowings into the English Language

The assimilation of French borrowings into the English language involves the integration of these words into the lexical and phonetic systems of English. As a result of assimilation, French borrowings adapt to the pronunciation rules and structure of the English language. The process of assimilation may include changes in sound form, stress, as well as morphological and syntactic aspects.

Examples of assimilation include the transformation of the French word "government" into the English form "governance," where changes occurred in the suffix and pronunciation. Such changes help these words better fit into the English system.

The process of assimilation is a natural phenomenon in language evolution, allowing borrowings to become more harmonized with the characteristics of the receiving language.

Grammatical assimilation in the context of the assimilation of French words into English primarily involves their integration into the grammatical structure. This process, evolving over time, contributes to language change, encompassing aspects such as vocabulary. French words that have undergone assimilation into English have become part of active grammatical categories, adhering to English grammar rules since their incorporation into the language. These words adopt inflectional forms characteristic of their respective parts of speech in English and conform to the local word patterns. Throughout assimilation, morphological elements like the French articles "le", "la" et "les" are removed when used before nouns to indicate gender and number. There is a noticeable gradual disappearance of the grammatical gender category in assimilated words, aligning with the broader trend of English losing grammatical gender distinctions. Additionally, assimilated words follow the same system for derived forms as English words, forming genitive singular and plural forms like "hostages," "toures," "crunes," and so forth.

According to English conventions, adjectives do not adhere to all grammatical rules, except for those governing degrees of comparison. English

verbs are conjugated based on individuals and form simple and compound tenses following the English model. Many learned French verbs exhibit characteristics such as forming preterit and adjective II in a manner similar to weak English verbs (e.g., *to turn*, *to evoke*, *to control*, *to revenge*). French verbs ending in a vowel are grouped with weak verbs of the first type, as seen in examples like *cryien* - *to shout*, *assayin* - *to try*, *obeie* (n) - *to obey*. Verbs ending in a consonant, initially conjugated in the south of England according to the pattern of weak verbs of type 2 (present *i* and preterite), eventually adopted preterite forms common to all weak verbs after the disappearance of special forms in both the north and south of England, following vowel syncope before *d*, e.g., *servi* (n) - *served*.

Many French adjectives in English retain their plural form, frequently used in post-positive terms like letters patents, place delitables, lords spirituels. Over time, linguistics developments led to the abolition of the plural form -s, but postpositive adjective use persisted in certain stable compounds, such as court martial, heir apparent, knight errant.

Self-words and complex words within a language often aren't associated with proper words. In the case of derivatively assimilated foreign words, simplification occurs when these words aren't linked to the lexical material of the assimilated language. The primary reason for word simplification in the native language is the passage of time, leading to the gradual simplification of words. This phenomenon is observed in the French language as well.

French borrowings in English, such as *hors-d'œuvre* (pronounced in English [ˌɔːr ˈdɜːrv]), meaning "extra dish set out before a meal", undergo phonetic changes and are treated as simplified and straightforward words. The difference between simplification in native and foreign words lies in the slow pace of the process in native language words, while assimilated words experience it immediately upon entering the language.

Consequently, the morphological structure of assimilated words is acknowledged by the English-speaking community, with the core morphemes holding genuine meaning and the capacity to create subsequent words. English, influenced by French, adopted several suffixes and prefixes such as *-ment*, *-al*, *-ess*, *-ance* and others, to facilitate the formation of new words.

The majority of French words incorporate the suffixes *-ance* and *-ence*, evident in words like *ignorance*, *arrogance*, *entrance*, *repentance*, *innocence*, and others. For English speakers, the meaning of these suffixes is clear, as they are employed to form abstract nouns from adjectives and verbs. This allows for the creation of words like *hindrance*, where the French suffix is added to the root of the English verb *hinder*.

Likewise, the English suffix *-ment*, present in words like *government*, *treatment*, *agreement*, has also been recognized by English speakers. With its help, new words have been formed using the English core, such as fulfillment, bereavement, amazement, bewilderment.

French Borrowed Words in the Thematic Field of "Art and Culture"

The development of links between England and France in the fields of culture and the arts also contributed to the entry of new words into the English lexicon:

English	French	Year of borrowing	Meaning
<i>art nouveau</i>	<i>l'art nouveau</i> , literally « <i>new art</i> »	1900	new art
<i>avant-garde</i>	<i>avant-garde</i>	1910	people or works, that are experimental, radical or unorthodox in relation to art, culture or society
<i>cubism</i>	<i>cubisme</i>	1911	a style of art that emphasizes abstract structure at the expense of other pictorial elements, especially at the expense of simultaneous display multiple aspects of the same object and fragmentation of form of the depicted objects
<i>fauvism</i>	<i>fauvisme</i>	1915	a group of contemporary artists of the early 20 th century, whose work emphasized the painterly qualities and strong colouring compared to representational or realistic values, preserved by impressionism
<i>dadaism</i>	<i>dadaïsme</i>	1916	artistic european avant-garde movement in the early 20 th century with early centres in Zurich, Switzerland, in the cabaret Voltaire
<i>collage</i>	<i>collage</i>	1919	artistic composition, made of various materials (such as paper, fabric or wood) glued on the surface
<i>ambiance</i>	<i>ambiance</i>	1923	atmospheric effect locations
<i>decor</i>	<i>décor</i>	1926	decorations and furnishings of the room, building, etc.
<i>surrealism</i>	<i>surréalisme</i>	1927	principles, ideals or practice

			of creating inappropriate images in art, literature, film or theatre by means of unnatural or irrational juxtapositions and combinations
<i>montage</i>	<i>montage</i>	1929	rapid sequence images in film to illustrate association of ideas
<i>faux-naïf</i>	<i>faux-naïf</i>	1941	fake, naive, childish (literary, artistic style)
<i>antiroman</i>	<i>antiroman</i>	1950	contradicting or rejecting romantic aesthetics or sensibilities
<i>tachisme</i>	<i>tachisme</i> 'tache' – a stain or splash (e. g. of paint)	1951	french style of abstract paintings
<i>son et lumière</i>	<i>son et lumière</i>	1952	outdoor show in at a historic site, consisting of recorded narration with light and sound effects
<i>film noir</i>	<i>film noir</i>	1958	a crime, a film with an intricate plot, dark stage lighting
<i>discotheque</i>	<i>discothèque</i>	1960	discotheque
<i>cinematheque</i>	<i>cinémathèque</i>	1965	a small cinema, specializing on avant-garde films
<i>netiquette</i>	<i>net + etiquette</i>	1993	a proper style and manners of communication on the internet online

Among the fully assimilated words, the following French borrowings can be highlighted: *cubism* (spelling changed, stress shifted to the first syllable), *fauvism* (the French definite article "le" of the singular masculine gender disappeared, the ending "e" vanished, stress shifted to the first syllable), *dadaism* (the diacritic mark over the letter "i" and the ending "e" were omitted, stress shifted to the first syllable), *ambiance* (stress shifted to the first syllable, conforms to English language norms), *decor* (the French accent, was removed, pronunciation changed – stress falls on the first syllable), *surrealism* (the French accent and the ending "e" were removed, the word is now pronounced as [sə'riəlɪzəm]), *montage* (stress shifted to the first syllable, the word has firmly entered the English lexicon, does not seem foreign, has an analogy with the borrowed word "garage"). All the listed words are frequently used in the English language.

Partially assimilated words include *collage* (retained spelling and partially retained phonetics, as the letter "g" in this word produces the sound [ʒ], instead of the English [dʒ]), *film noir* (often used in speech, lost the French de-

finite article "le" of the singular masculine gender but retained the French form), *discotheque* (removed the French accent, pronunciation changed – stress shifted to the first syllable, but retained the graphic spelling), *cinematheque* (lost French accents - accent, pronunciation changed – stress shifted to the first syllable, but retained the graphic spelling), *netiquette* (stress shifted to the first syllable, but retained the graphic spelling).

The non-assimilated words include the following: *art nouveau*, *avant-garde*, *tachisme*, *antiroman*, *faux-naïf*, *son et lumière*. These words have retained typical French features, such as diacritical marks, endings, letter combinations, the conjunction "et," and also pronunciation. In the thematic group "Culture and Art," there are words related to three types of assimilation: fully assimilated, partially assimilated, and non-assimilated, with the first category being much more numerous than the others. This group includes quite a few foreign words, as new movements, trends, styles, and genres emerged in these spheres.

Conclusion

The greatest number of gallicisms appears during the Norman conquest period. Penetrating into English speech, French words become popular and are even capable of replacing English equivalents. Modern French borrowings are more closely associated with scientific and technological progress, as well as the development of economic and cultural spheres of human activity. Many gallicisms, both from the Norman period and modern times, have had a significant impact on the development of the English language and have firmly established themselves in English speech. Assimilation of borrowed words is a complex process in which lexical units, undergoing assimilation and transformation, acquire the characteristics of the receiving language (English). During assimilation, borrowed words significantly enrich the vocabulary of the recipient language.

The greatest number of borrowed lexical units falls under the category of "Art and Culture". This is because this field is quite extensive, and it is during this period (XX-XXI centuries) that there is a rapid development of new trends in France. It can be noted that the results of the conducted research provide an opportunity to use them as an applied tool in ensuring the comprehensiveness of dictionaries. The proposed comprehensive approach to the analysis of gallicisms in the English language can be utilized for further in-depth studies of borrowed words in other languages.

References

Ayto, J. (1991). *Dictionary of Foreign Words in English*. Wordsworth Reference.

- Baugh, A. C., Cable, Th. (1997). *A History of the English Language*. Routledge.
- Bliss, A. J. (1999). *A Dictionary of Foreign Words and Phrases in Current English*. Routledge and Kegan Paul.
- Online Etymology Dictionary*. <https://www.etymonline.com/>.
- Reformatsky, A. A. (1996). *Vvedeniye v yazykovedeniye*. Pod red. V. A. Vinogradova. Aspekt Press.
- Safarova, X. S. (2021). *Borrowed Words from French to English Language. Actual Problems of Modern Science, Education and Training 2021*, pp. 50-54. <http://khozmscience.uz>.
- Speake, J. (1998). *The Oxford Dictionary of Foreign Words and Phrases*. Oxford University Press.
- The British National Corpus*. <http://corpus.byu.edu/bnc/x.asp?w=1024&h=640>.
- Zhou L. N. (2016). *Loan Words in Modern English and Their Features*. In *David Publishing*.
- Алфимова, Н. Н., Братчук, М. В. (2021). Французский и английский языки: невероятная история любви. В *Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков* (с. 71-74). <https://elibrary.ru/item.asp?id=47215224> / Alfimova, N. N., Bratčuk, M. V. (2021). Francuzskij i anglijskij jazyki: neverojatnaja istorija ljubvi. В *Problemy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannyh jazykov* (s. 71-74). <https://elibrary.ru/item.asp?id=47215224>.
- Арнольд, И. В. *Лексикология современного английского языка: учеб. пособие* (2-е изд., перераб.). ФЛИНТА / Arnol'd, I. V. *Leksikologija sovremennogo anglijskogo jazyka: učeb. posobie* (2-e izd., pererab.). FLINTA.
- Бабич, Г. Н. (2010). *Lexicology: A Current Guide*. In Бабич, Г.Н. *Лексикология английского языка*. Флинта, Наука / Babič, G. N. (2010). *Lexicology: A Current Guide*. In Babič, G.N. *Leksikologija anglijskogo jazyka*. Flinta, Nauka.
- Батрова, М.Ф. (2017). Роль галлицизмов в английском языке: историко-функциональный аспект. В *TERRA LINGUAE: сборник научных статей* (ред. Д. Р. Сабиров), (Вып. 3, с. 75-78). ООО «Издательство ТАИ» / Batrova, M.F. (2017). Rol' gallicizmov v anglijskom jazyke: istoriko-funkcional'nyj aspekt. В *TERRA LINGUAE: sbornik naučnyh statej* (red. D. R. Sabirov), (Вып. 3, с. 75-78). ООО «Izdatel'stvo TAI».
- Горина, В.А. (2019). Французские заимствования в английском языке (в контексте овладения французским языком как вторым иностранным). *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*, 3, 832. <https://cyberleninka.ru/article/n/frantsuzskie->

[zaimstvovaniya-v-angliyskomyazyke-v-kontekste-ovladieniya-frantsuzskim-yazykom-kak-vtorym-inostrannym](https://cyberleninka.ru/article/n/frantsuzskie-zaimstvovaniya-v-angliyskomyazyke-v-kontekste-ovladieniya-frantsuzskim-yazykom-kak-vtorym-inostrannym) / Gorina, V.A. (2019). Francuzskie zaimstvovaniya v anglijskom jazyke (v kontekste ovladenija francuzskim jazykom kak vtorym inostrannym). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvističeskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogičeskie*, 3, 832. <https://cyberleninka.ru/article/n/frantsuzskie-zaimstvovaniya-v-angliyskomyazyke-v-kontekste-ovladieniya-frantsuzskim-yazykom-kak-vtorym-inostrannym>.

Исмаилова, Э. А. (2020). Причины лексических заимствований в английском языке. *E-Scio*, 7(46). <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-leksicheskikh-zaimstvovaniy-vangliyskom-yazyke> / Ismailova, È. A. (2020). Příčiny leksičeských zaimstvovanií v anglijskom jazyke. *E-Scio*, 7(46). <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-leksicheskikh-zaimstvovaniy-vangliyskom-yazyke>.

Лысенко, С. В. (2019). *История английского языка*. Brevissima Institutio. Серебро Слов. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41530929> / Lysenko, S. V. (2019). *Istoriya anglijskogo jazyka*. Brevissima Institutio. Serebro Slov. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41530929>.

Самарин, Д. А. (2010). Проблема смешения языков в концепции г. Шухардта. *Вестник ИГЛУ*, 2(10). <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-smesheniya-yazykov-v-kontseptsii-gshuhardta> / Samarin, D. A. (2010). Problema smešeniya jazykov v koncepcii g. Šuhardta. *Vestnik IGLU*, 2(10). <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-smesheniya-yazykov-v-kontseptsii-gshuhardta>.

LE SYSTEME DE NUMERATION EN NAWDM / THE NAWDM NUMBER SYSTEM

Bakouya GUEDELA

Docteur ès lettres

(Université de Lomé, Togo)

bakouya2@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-2947-3425>

Abstract

In Nawdm language, concerning the numeration, the different ways of computing indicate different systems of operations, mainly in trade. A sum obtained by additional operation system can also be obtained by using subtraction operation system or other systems of operations. Which are these systems? Are they functioning at the same rhythms? In other words, which of the systems can help human to be quick in his trading activities? The specific objective of this study is to identify the systems of operations such as: addition, subtraction, multiplication, etc. The results show that Nawdm language has systems of numeration which are: addition, subtraction, multiplication and dividing. Each of the systems is useful according to the field where it is applied. But between addition and subtraction, subtraction is better, because, on enunciation plan and in mental calculation, it is quicker than addition. Compared to addition, multiplication, mainly in the calculation of big numbers, is preferred to addition, for the same reasons. These systems that allow making calculations quickly help operators to save time and to enlarge their trading activities, in order to make profits.

Keywords: *Nawdm, better systems of computing, saving, time trade raising*

Rezumat

În limba nawdm, în ceea ce privește numerația, diferitele moduri de calcul indică diferite sisteme de operațiuni, mai cu seamă, în comerț. O sumă obținută prin sistemul de operare suplimentar poate fi obținută și prin utilizarea sistemului de operare „scădere” sau a altor sisteme de operații. Care sunt aceste sisteme? Funcționează ele oare în același ritm? Cu alte cuvinte, care dintre sisteme poate ajuta omul să fie rapid în activitățile sale de tranzacționare? Obiectivul specific al acestui studiu este identificarea sistemelor de operații: adunarea, scăderea, înmulțirea și împărțirea. Fiecare dintre sisteme este util în funcție de domeniul în care este aplicat. În comparație cu adunarea, scăderea este mai productivă, pentru că, pe plan de enunț și în calculul mental, ea este mai rapidă decât adunarea. Față de adunare, înmulțirea, mai cu seamă în calculul numerelor mari, este preferată adunării, din aceleași motive. Aceste sisteme care permit efectuarea rapidă a calculelor ajută operatorii să economisească timp și să-și mărească activitățile de tranzacționare, pentru a obține profit.

Cuvinte-cheie: *limba nawdm, sisteme mai bune de calcul, de economisire, de creștere a timpului*

Introduction

La langue est un système d'organisation des unités linguistiques (Leeman, 2002). Ce système se rencontre à tous les niveaux de la communication linguistique. En mathématiques (algèbre, arithmétique, géométrie, etc.), un système de numération est un ensemble de règles qui régissent une ou plu-

sieurs numérations données. Il s'agit d'un ensemble de règles d'utilisation des signes mathématiques, linguistiques permettant d'écrire, d'énoncer ou de mimer les nombres, ces derniers étant nés, sous leur forme écrite, pour répondre au besoin de la nécessité d'organiser les récoltes, le commerce et la datation. Ainsi, dans le commerce, des systèmes d'opérations permettent de calculer les prix des marchandises. De quels systèmes d'opérations s'agit-il ? En termes de timing, lequel ou lesquels des systèmes permettent-ils de faire économie ? La présente étude a pour objectif général de présenter les systèmes de numérations en nawdm. Spécifiquement, l'étude vise à présenter les systèmes d'addition, de soustraction, de multiplication, etc., employés dans les transactions commerciales, et de voir lequel ou lesquels des systèmes conseiller aux commerçants pour de meilleurs progrès dans les activités commerciales.

L'hypothèse ayant conduit à cette recherche repose sur le constat, selon lequel, dans ses activités commerciales, le peuple nawda procède de plusieurs manières dans les calculs de prix des marchandises, ce qui implique qu'il y a divers systèmes d'opérations. Ces systèmes d'opérations peuvent être identifiés avec leur rythme d'opérations, ce qui permet de voir lequel ou lesquels sont plus prompts en termes de temps. La mise à jour de ces systèmes d'opérations permet au peuple nawda, en général, et aux commerçants nawdba, en particulier, d'en faire bon usage, dans le choix du système d'opérations de calculs, notamment entre les systèmes d'addition et de soustraction, d'une part, et entre les systèmes d'addition et de multiplication, d'autre part. En effet, deux systèmes peuvent s'appliquer à une même opération. Mais l'un peut se révéler plus efficace, en termes de timing. Pour le calcul d'une somme importante, l'addition ou la soustraction sont susceptibles d'être utilisées. De même, entre l'addition et la multiplication, l'un de ces systèmes d'opérations peut être plus rapide. En adoptant le système le plus rapide, on gagne du temps. Le gain du temps permet ainsi au commerçant de multiplier ses affaires commerciales et d'engranger des bénéfices.

Ainsi, l'article est structuré en deux sections. La première section s'intéresse aux cadres théorique et méthodologique, tandis que la seconde présente et commente les résultats.

1. Cadre théorique et méthodologique

1.1. Théorie et origine des mathématiques

Le sujet s'inscrit dans l'approche théorique de la calculabilité. La calculabilité traite du domaine de la logique mathématique et de l'informatique théorique. La calculabilité cherche, d'une part, à identifier la classe des fonctions qui peuvent être calculées à l'aide d'un algorithme et, d'autre part, à appliquer ces concepts à des questions fondamentales des mathématiques. Mais la notion de calculabilité ne se limite pas aux fonctions. On peut parler également de nombres calculables (réels, simples ou complexes). Un calcul

est une opération ou un ensemble d'opérations, effectuées sur des grandeurs. Initialement, ces grandeurs étaient des nombres. Le calcul se fait par des méthodes opératoires, avec une évolution similaire. Les quatre premières opérations où se loge, d'ailleurs, la présente étude sont, par ordre de complexité, l'addition, la soustraction, la multiplication et la division. Des règles de calculs sont établies pour ces quatre opérations qui vont des tables d'addition ou de multiplication aux algorithmes de la multiplication ou de la division.

Les outils et les objets d'études ont varié suivant les périodes et selon les civilisations. Découverts au sein de vestiges archéologiques, dans l'ancien Congo belge, les bâtons d'Ishango sont considérés comme les plus anciens (200000 ans) outils de calcul en arithmétique. Mais d'autres sources d'informations rapportent que les mathématiques égyptiennes et mésopotamiennes, connues par des papyrus ou des tablettes d'argiles antiques, remarquablement bien conservées, sont à l'origine des mathématiques. D'autres sources encore rapportent que les mathématiques sont originaires de la Grèce antique. Les calculs portaient sur les nombres des animaux, des prix, des personnes, des dates, etc.

Aujourd'hui, les chiffres arabes et les chiffres romains sont utilisés pour les calculs, dans la majorité des pays du monde. Il nous semble, selon l'histoire sur l'Antiquité grecque, que les mathématiques sont originaires de là, puisque l'histoire révèle qu'il y a une forte analogie entre les chiffres arabes, ainsi que ceux romains et les chiffres utilisés dans les mathématiques de la Grèce antique. Les mathématiques grecques seraient parvenues aux Romains et aux Arabes grâce aux textes grecs traduits, avec commentaires. Quoi qu'il en soit, peu importe, quant à l'origine des mathématiques. Ce qui importe pour nous, ce sont les outils de travail, les objets d'études et les méthodes dans leur développement. Si les mathématiques des civilisations congolaise, égyptienne, mésopotamienne, etc., n'ont pas connu d'évolution (l'histoire sur les maths n'en dit pas grand-chose), celles de la civilisation grecque ont connu l'évolution, en termes de développement des objets d'études, de méthodes et d'outils de travail.

Les anciens Grecs se sont surtout intéressés à la géométrie, considérée comme « la science grecque par excellence ». Celle-ci a été particulièrement développée par Euclide, dont les éléments ont non seulement été à la base de tout l'enseignement de la géométrie chez les Grecs, mais aussi chez les Romains et les Arabes, puis chez les Modernes. La grande nouveauté des mathématiques grecques est qu'elles quittent le domaine de l'utilitaire pour rentrer dans celui de l'abstraction. Les mathématiques deviennent une branche de la philosophie. De l'argumentation philosophique découle l'argumentation mathématique. Il ne suffit plus d'appliquer, il faut prouver et convaincre : c'est la naissance de la démonstration. L'autre aspect de ces nouvelles

mathématiques concerne leur objet d'étude. En effet, les grands mathématiciens, tels que Thalès, Pythagore et l'école pythagoricienne, Hippocrate, Chios, Euclide, etc., ne travaillent pas seulement sur des méthodes. Ils étudient aussi des objets, des représentations imparfaites d'objets parfaits. Ils sont ainsi arrivés à effectuer des travaux des objets abstraits, en plus de ceux parfaits sur les objets parfaits. Ils travaillent, désormais, non seulement sur un cercle parfait, mais, également, sur l'idée d'un cercle. Le développement des outils mathématiques et de l'abstraction permet maintenant d'effectuer des calculs sur des objets plus complexes (fonctions, vecteurs, l'extraction de racine (extraction de racine carrée, de racine cubique, propositions, etc.). L'informatique a également permis de faire couramment des calculs sur des données formelles variées.

Comme nous l'avons souligné plus haut, le présent travail reste logé dans la méthode classique, avec ses quatre systèmes de calculs (l'addition, la soustraction, la multiplication et la division), car l'étude ne porte que sur les calculs des prix.

1.2. De la collecte des données au dépouillement

1.2.1. La collecte des données

Nous précisons que l'enquête menée concerne la numération portant sur des prix, dans le domaine commercial. Il ne s'agit donc pas de la numération en générale. Nous avons utilisé deux procédés pour la collecte des informations : l'enquête documentaire et l'enquête sur le terrain. L'enquête documentaire nous a amené à consulter les documents de mathématiques, écrits en français, tels que les livres de mathématiques du cours primaire et du collège.

L'enquête sur le terrain s'est faite auprès des locuteurs natifs du nawdm, dans le canton de Ténéga, préfecture de Doufelgou. Ainsi, un corpus de questions en français de deux cents syntagmes et énoncés de numération a été établi dans un tableau à deux colonnes. La première colonne comporte les données en français. La deuxième colonne a servi à recueillir les réponses correspondantes, en nawdm, fournies par les informateurs.

1.2.2. Le dépouillement

C'est la phase au cours de laquelle les données recueillies ont été transcrites et classées. La transcription est faite suivant l'Alphabet Phonétique Africain (APA). Le nawdm étant une langue à ton haut et à ton bas, seul le ton haut est privilégié dans ce travail. L'absence de celui-ci sur toute unité syllabique signifie le ton bas. Les classements sont faits suivant la numération simple et la numération complexe. Les unités sont présentées selon l'ordre suivant : la première ligne porte la transcription phonologique en nawdm ; la traduction littérale en orthographe française est donnée sous les unités phonologiques, puis la glose en français est donnée sous la traduction littérale.

2. Les résultats

2.1. Les numérations simples

Les numérations simples concernent les numéraux ou syntagmes numéraux en nawdm qui ne font pas appel à un morphème connecteur *n*, exprimant le signe d'addition « + » ou de soustraction *kpah* « - » :

- (a) *fɔfɔdi ba lé(m)hú*
savon + cl./être + inac./100 f + cl.
savon est 100 f
« Le savon est à 100 f ».

Dans l'exemple (a), le morphème *-h-* de la classe *-hú* du substantif numéral *lé(m)hú* s'élide en structure de surface et le substantif s'écrit simplement *lému*.

- (b) *ma dáhra támri jantjá*
je./acheter + inac./mangue + cl./25 f + cl.
Je acheté mangue 25 f
« J'ai acheté une mangue à 25 f ».

- (c) *soba dahra jédí ru'gú*
Soba + cl./acheter + ac./tabouret + cl./1000 f + cl.
Soba acheté tabouret 1000 f
« Soba a acheté un tabouret à 1000 f ».

- (d) *ha gwédma pure water jantjá jantjá*
il/elle/vendre + inac./pure/eau/25 f + cl./ 25 f + cl.
il/elle vend pure eau /25 f 25 f
« Il/elle vend de l'eau pure à 25 f l'unité ».

Si la marchandise est vendue à un prix par unité, le vendeur est obligé de dupliquer le prix, lorsqu'il le dit aux clients, c'est-à-dire il doit prononcer deux fois le même prix. En prononçant deux fois le prix, cela signifie que la marchandise est vendue par unité. C'est le cas, dans l'exemple (d) ci-dessus, avec le syntagme numéral dupliqué *jantjá jantjá*. Mais, s'il prononce une seule fois le prix, cela veut dire que c'est toute la marchandise qui est vendue à ce prix.

- (e) *léémúhú húyénuhu ba wadihi kwihri*
orange + cl./cl. + seule + cl./être + inac/50 f + cl.
Orange seule est 25 f
« Une seule orange est à 25 f ».

Dans le syntagme numéral *wadihi kwihri* « cinquante francs », le substantif *wadihi* qui désigne « les papiers » en nawdm est utilisé en référence aux billets de cinq francs anciennement utilisés dans la monnaie. Au plan sémantique, le substantif *wadihi* (au sing. *wadiga*), avec les suffixes de classes mélioratifs *-hi* ou *-ga*, évoque la forme (petite et admirable), par opposition aux suffixes de classes *-ti* (*wati*) et *-gu* (*wadigu*) qui évoquent des papiers avec

une forme grossière. Certains disent *wadibihi*, avec l'insertion (facultative) du morphème *-bi-*. *Chaque papier avait la valeur de cinq francs*. En revanche, un franc qui est une pièce est désigné, en nawdm, par le terme *farhá* (au pl. *farhi*). Donc, c'est la somme de cinq *farhi* (en pièces) qui donne un *wadiga* (5 francs). Et un *wadiga* x 10 (= 5 f x 10) font cinquante francs. Ainsi, lorsqu'en nawdm, on dit *wadihi kwihri* (= 5f dix fois), cela est traduit en français par « cinquante francs », puisque dans chaque pièce de 50 francs, il y a 1 franc x 5 x 10, ce qui est égale à 50 f.

(f) *ba fuhligi tírá lému lému*

on/mettre en tas + ac./haricot + cl./100 f + cl./100 f + cl.

« on a mis le haricot en tas 100 f 100 f »

« Un tas de haricot coûte 100 f ».

2.2. La numération complexe

La numération complexe implique les syntagmes numéraux où interviennent des morphèmes connecteurs, exprimant les signes d'addition, de soustraction, etc., puisque l'expression de certains résultats (somme, produit, etc.) implique ces morphèmes connecteurs. Par exemple, la somme de 105 f se lit *lému n wádibígá* (100 f + 5 f). La lecture ou l'énonciation de cette somme inclut le morphème *n* :

(g) *tuku lému n jantná*

chemise + cl./100 f + cl./+ /25 f + cl.

chemise 100 f + 25 f

« Une chemise à 125 f ».

(h) *ma dahra kǝrga rúúgú n lemi hínu*

je/acheter + ac./poule + cl./1000 f + cl. + /100 f + cl./x 5 + cl.

J'ai acheté poule 1000 f + 100 f x 5

J'ai acheté poule 1000 f + 500 f

« J'ai acheté une poule à 1500 f ».

2.3. Les systèmes d'opérations de calculs

Les quatre premiers systèmes d'opérations auxquels se borne le travail sont l'addition, la soustraction, la multiplication et la division.

2.3.1. L'addition

L'addition est un système de calcul où des chiffres ou des nombres sont ajoutés à d'autres pour donner des chiffres ou des nombres plus grands. En nawdm, l'addition se fait à l'aide du morphème *n* qui a la valeur du signe d'addition « + » :

(i) *málá ajuánjá rúúgú n lému*

maïs + cl./bol + cl./1000 f + cl./+/100 f + cl.

maïs bol 1000 f + 100 f

maïs bol 1100 f

« Un bol de maïs est à 1100 f ».

(j) *fahma fuhri jántiṅá n wádibígá*
arachide + cl./tas + cl./25 f + cl./+/5 f + cl.
arachide tas 25 f + 5 f
« Un tas d'arachide est à 30 f ».

2.3.2. La soustraction

La soustraction est un système d'opérations de calculs qui se fait par retranchement de chiffre ou nombre d'un autre chiffre ou nombre. Les morphèmes qui expriment le signe de soustraction est *kpah* (« il n'y a pas », « manque »), *ba ría* (« on enlève ») :

(m) *majergu jantiṅá wádibígá kpáh*
allumette + cl./25 f + cl./5 f + cl./manque
allumette 25 f - 5 f
une boîte d'allumette coûte 25 f - 5 f
« Une boîte d'allumette coûte 20 f ».

(n) *yáárm fuhri lému ba ría jántiṅá*
sel + cl./tas + cl./100 f + cl./on/enlever + inac./25 f + cl.
Sel tas de sel 100 f - 25 f
« Un tas de sel coûte 75 f ».

Dans l'opération de soustraction, il y a de l'implicite ou de sous-entendu concernant le prix de la marchandise, ce qui n'est pas le cas pour l'addition. Lorsque le vendeur dit *jantiṅá wadbiga kpáh* (= il n'y a pas 5 f dans 25 f) ou *lému ba ría jántiṅá* (= 100 f on enlève 25 f), il signifie implicitement que la marchandise coûte 20 f ou 75 f, sans l'évoquer directement. Il revient au client de le deviner lui-même. Mais, dans l'addition, le prix est explicitement donné.

Sur le plan énonciatif et de calcul mental, comparée à l'addition, la soustraction est une opération qui est plus rapide, surtout, dans la numération complexe. L'opération *lemi hinali n jantihi hitahi* (= quatre cents soixante-quinze francs) se dit également *lemi hinuhi jantiṅá kpáh* (= vingt-cinq francs sort de cinq cents francs), ce qui revient toujours à quatre cents soixante-quinze francs. On remarque qu'il y a plus de temps mis, dans l'énonciation de l'opération d'addition, que celui mis, dans l'énonciation de la soustraction,, donc, la soustraction a permis d'être plus rapide, et l'on y gagne du temps.

2.3.3. La multiplication

La multiplication est un système d'opération qui permet souvent de calculer la somme de grands termes, à l'aide du signe de multiplication "x (fois)". C'est le morphème *tombi* qui désigne, en nawdm, ce signe. Exemples :

(o) *datoma dahra télé runi kwihiri tombi mitah*
Datoma + cl./acheter + ac/10000 f + cl./x 3

Datoma acheté télé 30000 f
« Datoma a acheté un télé à 30000 f ».

(p) *rúná fuhri rúgú tómbí mirih*
(tubercules) d'ignames + cl./tas + cl./1000 f + cl./x 2 + cl
ignames tas 1000 f x 2
« Un tas de tubercules d'ignames coûte 2000 f ».

Comparativement à l'addition, la multiplication est plus rapide et l'on y gagne également du temps. Pour une marchandise qui coûte dix mille francs, au lieu de procéder par des additions du type *rúgú n rugu n rugu*, etc. (= 1000 f + 1000 f + 1000 f + etc.) jusqu'à atteindre les 10000 f, il suffit de procéder par la multiplication en posant l'opération *rúgú tómbí kwíhirí, li he rúní kwíhirí* (= 1000 f x 10 = 10000 f). Le calcul est vite fait.

(q) *ha dáhrá kékéjá rúgú tómbí míná*
il/acheter + ac./vélo + cl./1000 f + cl./x 4 + cl.
il acheté vélo 4000 f
« Il a acheté un vélo à 4000 f ».

2.3.4. La division

Dans la division, on fait usage des morphèmes verbaux *radigb* (« partager ») ou *maṅb* (« diviser ») qui expriment le signe ou le symbole de la division: /. La division est un système d'opérations qui permet de faire des partages justes ou approximativement justes, afin qu'aucun des bénéficiaires ne soit lésé. Au niveau commercial, l'opération permet de quantifier les prix selon la moitié (1/2), le tier (1/3), le quart (1/4), etc. de la marchandise :

(r) *lémí hinahi ba radigi mirih li he lémí hirih*
100 f x 4 + cl./4 + cl./on/partager + inac./2 + cl./ça/faire + inac./100f + cl./x 2 + cl.
400 f on partage en 2, ça fait 100 f x 2
« 400 f / 2 = 200 f ».

(s) *lémí hiróndihi ba maṅ mirih li he lémí hitahi*
100 f x 6 + cl./on/diviser + inac./2 + cl./ça/faire + inac./100 f x 3 + cl.
600 f on divise par 2, ça fait 100 f x 3
« 600 f / 2 = 300 f ».

Conclusion

En définitive, l'étude nous a permis de présenter les systèmes d'opérations de calculs en nawdm : l'addition, la soustraction, la multiplication et la division. Chaque système permet d'effectuer des opérations qui lui sont propres. Le système de multiplication est différent de celui de la division. De même, l'opération de division diffère de celle de l'addition ; il en va de même pour le reste. Donc, chacun des systèmes a sa raison d'être, puisque tous ces sys-

tèmes sont utiles pour les différentes opérations de calculs. Cependant, certains, parmi ces systèmes, peuvent s'appliquer ou s'appliquent avec d'autres à des opérations. C'est le cas de l'addition et de la soustraction, et de celui de l'addition, et de la multiplication. Si nous prenons le système d'addition et de soustraction, nous avons souligné que, sur le plan d'énonciation, la lecture et le calcul mental de certains nombres prennent plus de temps (surtout dans la numération complexe) que le temps mis pour la lecture et le calcul mental au niveau de la soustraction. Nous disons, donc, que, pour une opération où les deux systèmes d'opérations peuvent chacun s'appliquer, la soustraction qui est plus rapide est conseillée aux usagers. En ce qui concerne l'addition et la multiplication, nous avons également souligné que, par rapport à l'addition, la multiplication met, dans les mêmes conditions que les précédentes, peu de temps pour une opération de calculs des nombres de grandes valeurs. C'est pourquoi nous conseillons également aux commerçants la multiplication pour les calculs de grands nombres. Si tous les chemins mènent à Rome, comme le dit un adage, le chemin le plus court est le meilleur. Les systèmes d'opérations les plus rapides permettent aux opérateurs de gagner du temps, ce qui leur permet d'en profiter et de multiplier les affaires et d'en tirer plus de profits, comme le dit un adage américain : « Time is money » (Le temps, c'est de l'argent). L'étude s'étant spécialement focalisée sur les opérations commerciales, il s'avère important qu'une étude sur la datation des événements dans la culture nawda face aussi l'objet d'étude.

Références

- A.S.D.N.et SIL-Togo. (2013). *Dictionnaire nawdm-français, avec un lexique français – nawdm et une esquisse grammaticale du nawdm*. Association pour la Sauvegarde et le Développement du Nawdm Niamtougou et Lomé (Togo).
- Andriew, X. et al. *Maths. Delta*. 3^e. Magnard.
- Bia, J. (2015). *Résolution des problèmes*. CM2. Hatier.
- Bonnet, J. et al. (2016). *Maths, Delta*, 5^e. Magnard.
- Dubois, J. et al. (1994). *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*. CE-DEX 06.
- Friberg, J. (2005). *A Remarkable Collection of Babylonian Mathematical Texts : Manuscripts in the Schøyen Collection: Cuneiform Texts I*. Springer-Verlag.
- Leeman, D. (2002). *La phrase complexe, les subordinations*. De Boeck, Duculot.
- Lehning, H. (2017). *Toutes les mathématiques du monde*. Flammarion.

Little-Heath, Th. (2013). *A History of Greek Mathematics* (vol. 1 : *From Thales to Euclid*, pp. 182-202).

Lyer, Th. et al. (2016). *Maths Delta*, 4^e. Magnard.

Mueller-Jourdan, P. (2007). *Une initiation à la philosophie de l'antiquité tardive : les leçons du Pseudo-Elias*. Éditions du Cerf.

Nicole, J. (1979). *Esquisse phonologique du nawdm ou les bases d'une orthographe pratique de cette langue*. Lomé (Togo), Institut National de la Recherche Scientifique, ILT.

Nicole, J. (1980). *Phonologie et morphologie du nawdm*. Université du Bénin, SIL.

Vitrac, B. (2008). *Structure et genèse des Éléments d'Euclide* » (pp. 501-504). La Rochelle.

**LANGUAGES AND LITERATURES
TEACHING AND LEARNING**

REFLEXION SUR L'IMPACT LINGUISTIQUE DU FRANÇAIS POPULAIRE IVOIRIEN (FPI) EN CLASSE DE FLE DANS LA COMMUNE D'EJÌGBÒ, NIGERIA /

REFLECTION ON THE LINGUISTIC IMPACT OF POPULAIRE IVOIRIAN FRENCH (PIF) IN TEACHING FRENCH IN THE COMMUNE OF EJÌGBÒ, NIGERIA

Akinwumi Lateef AJANI

Docteur ès lettres

(Lagos State University of Education, Oto-Ijanikin, Nigeria)

ftcoed@yahoo.com / ajanilateef63@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-6809-271X>

Abstract

The relationship between a language already acquired and a langue to be learnt has been a major academic discussion among educationists, language teachers and all those who have the interest of language in their minds. In this study, an attempt was made to take a look into the linguistic effects of Ivorian popular French language on the oral production of the yorùbá learners of French from Èjìgbò Local Government in Oşun State, Nigeria. Based on our findings, it was discovered that hardly could the majority of the learners of French language in this Local Government make use of French language most especially at the level of oral production without the influence of the Ivorian popular French language. In order to find a solution to this problem were put forward to both teachers teaching French language and learners learning it.

Keywords: language, FFL, IPF, learner, error

Rezumat

Relația dintre o limbă deja cunoscută și una ce se învoățăată stârnește o discuție academică majoră între educatori, profesorii de limbi străine și toți cei care se preocupă de cercetarea limbilor. În acest articol, am încercat să aruncăm o privire asupra efectelor lingvistice ale limbii franceze populare ivorane asupra producției orale a vorbitorilor de yorùbá, care studiază franceza și care țin de administrația locală Èjìgbò din statul Oşun, Nigeria. Am constatat că majoritatea celor care studiază limba franceză în această administrație locală ar putea folosi limba dată, mai cu seamă, în comunicarea orală, fără a fi influențați de franceza populară ivoiriană. Pentru aceasta, au fost supuși investigației atât profesorii de franceză, cât și elevii lor.

Cuvinte-cheie: limbă, FLS, FPI, elev, eroare

Introduction

Le Nigeria n'est pas seulement un espace géographique, mais aussi un marché linguistique qui revêt une richesse sur le plan linguistique et une diversité culturelle abondante. Les locuteurs nigériens pratiquent diverses langues, entre autres, l'anglais qui est la langue officielle, les langues maternelles et d'autres langues étrangères comme le français enseigné seulement à l'école.

La commune d'Ejìgbò du Nigeria qui est l'une des communes nigerianes connaît une diversité linguistique importante comme les autres communes du Nigeria. Mais, ce qui distingue cette commune des autres communes nigerianes, c'est la présence du français (Standard et populaire connu aussi sous le nom *français de rue*). Le facteur pertinent qui a contribué à l'édification de la présence de cet aspect linguistique, c'est la migration massivement de plusieurs ressortissants de cette commune dans les pays francophones comme le Togo, le Benin, le Gabon, le Mali et la Côte d'Ivoire etc.

La majorité des ressortissants de la commune d'Ejìgbò se trouvent en Côte d'Ivoire dans les villes comme Adjamé, Koumassi, Abobo gare, Plateau, Man, Daloa, San-Pedro, Bouaké, Seguela, Atiekoubé, Bingerville, Grand Basam pour mentionner que celles-ci où ils font le commerce depuis plusieurs années.

Ainsi, au retour au village (commune d'Ejìgbò) ils continuent à se servir du français (standard ou populaire). Dans la commune d'Ejìgbò, le français standard comme moyen d'expression se constate chez ceux qui ont fait des études sur le sol ivoirien.

1. Objectif

Ce que nous tentons de soulever dans cette étude comme dans les études précédentes concernant le contact des langues et son impact est de lancer un regard sur le français populaire ivoirien dans la commune d'Ejìgbò et son impact linguistique chez les apprenants yorùbá de la commune. Ensuite notre problématique s'insère dans le domaine du contact des langues.

1.1. Définition des termes pertinents

Cette partie vise à définir quelques termes pertinents de notre article, tels que : *langue*, *FLE*, *le français populaire ivoirien (FPI)*, *apprenant* et *erreur*.

La *langue*, selon Martinet, (1973, p. 20) est « un instrument de communication, selon lequel l'expression humaine s'analyse différemment dans chaque communauté, en unité données d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes ».

Et d'après Akoha (2010, p. 24), « la langue c'est l'ensemble des habitudes linguistiques qui permettent à un sujet de comprendre et de se faire comprendre ». En plus, Mbanefo (2010, p. 275) définit la langue comme « tout moyen de communication humaine, grâce auquel l'homme arrive à exprimer ses idées, ses sentiments et sa vision du monde.

Le *français langue étrangère* abrégé, par le sigle FLE, est le français enseigné aux apprenants non francophones dans un but communicatif et au besoin de coopération et d'intégration (Jimoh, 2010, p. 109).

En plus, selon Alawode (2007, p. 7), « l'enseignement du français langue étrangère vise à faire acquérir par les apprenants les quatre compétences, à savoir, la compréhension et l'expression orales, la compréhension et l'expression écrites, la compétence sociale et le savoir-faire culturel.

Le français populaire ivoirien (FPI), connu aussi comme le français de rue, est le français que les gens parlent dans les rues d'Abidjan et dans les autres villes de la Côte d'Ivoire. Selon J. Kodjo (1993, p. 43), c'est une espèce de *sabir* franco-ivoirien qui utilise des mots français, déformés sur des structures syntaxiques des langues ivoiriennes. Et d'après C. Brou-Diallo (2009, p. 163), le français populaire ivoirien est parlé en majorité par des personnes peu ou pas scolarisées et ce français sert aujourd'hui comme langue véhiculaire interethnique de la Côte d'Ivoire.

En Côte d'Ivoire, surtout dans la ville d'Abidjan où le FPI est très entraîné, c'est le moyen de communication qui permet une grande mobilité géographique au niveau social, comme au niveau commercial parmi les différentes ethnies et nationalités et ceci fait que le FPI devient un moyen de communication très connu et très utilisé sur l'étendue du territoire ivoirien, ainsi non seulement la langue véhiculaire d'intercompréhension entre locuteurs de langue endogènes différents, mais aussi la variété de français connue à tous les habitants de la Côte d'Ivoire. Et selon C. Brou-Diallo (op.cit.), c'est le français que l'on entend dans toutes les situations sociales, en dehors des classes et des discours officiels.

Selon le dictionnaire Hachette Encyclopédique (1996, p. 95), un *apprenant* est défini comme une personne qui apprend.

D'après le Dictionnaire le Robert Illustré (2013, p. 655), le mot *erreur* provient du mot latin « *error* » qui signifie « l'acte de l'esprit que tient pour vrai ce qu'est faux et inversement ».

L'erreur, selon Gbaguidi (2008, p. 66), c'est tout ce qui s'oppose à la certitude, à la réalité et même à la vérité.

1.2. Questions de recherche

Comme nous proposons de réfléchir sur l'influence du français populaire sur l'apprentissage/maîtrise du français standard en classe de FLE, dans la commune d'Ejigbò, les questions qui nous intéressent dans cette étude sont les suivantes :

- Quel est l'impact linguistique du français populaire sur l'apprentissage du français en classe de FLE, dans la commune d'Ejigbò ?
- Les apprenants yorùbá de la commune d'Ejigbò, sont-ils conscients de la présence du français populaire dans leurs expressions orales et écrites ?
- Quelles sont les approches didactiques qu'on peut mettre en œuvre pour améliorer ce problème ?

2. Le Milieu yorùbá au Nigeria

Le milieu yorùbá du Nigeria est un milieu qui se trouve au sud-ouest du Nigeria et composé de cinq états (Ondo, Ekiti, Osun, Oyo et Lagos) et une partie du nord-ouest, composé de deux états (Kwara et Kogi). Selon Ajani (2015, p. 65), le milieu yorùbá du Nigeria, par sa configuration linguistique, est un milieu multilingue ou au-dessus de la langue yorùbá qui est la langue

maternelle d'environ plus de vingt million d'habitants. Ici trône l'anglais qui est langue d'administration dans les secteurs publics, matière et medium d'enseignement dans les écoles publiques, comme privées.

2.1. La commune d'Ejìgbò et la situation sociolinguistique du français

La commune d'Ejìgbò est une commune qui se trouve dans l'état d'Oşun, Nigeria. C'est une commune composée des villes et villages comme : Ejìgbò, Ola, Agurodo, Ika, Inisha, Masifa, Isoko, Ara, Iragbiji, Ato, Awo, Ijimoba, Ilawo, Iwo Oke pour ne citer que ceux-ci. En s'appuyant sur Adesola (2010, p. 45), à part le fait que le français est une matière enseignée à l'école dans ces villes/villages, le contact des Yorùbás de la commune avec la langue française s'inspire du fait que beaucoup de Yorùbás de la commune sont nés, puis ont grandi dans des milieux purement francophones, surtout en Afrique de l'Ouest comme la Côte d'Ivoire, le Benin, le Togo, le Mali, le Niger, le Sénégal, le Burkina-Faso, etc. ou ils y font le commerce.

Le contexte linguistique dans la commune d'Ejìgbò met en contact le français (standard et populaire), l'anglais qui est langue officielle et le yorùbá qui est la langue maternelle. Toutes ces langues cohabitent dans la commune, sans problème, tout en remplissant une fonction bien déterminée.

Pour ce qui est de la situation sociolinguistique du français dans la commune d'Ejìgbò, on peut la définir de la manière suivante : une langue étrangère comme les autres langues étrangères - l'anglais, l'arabe, le chinois. Elle est une langue privilégiée, car, par rapport aux autres communes du Nigeria, dans la commune d'Ejìgbò, le français est couramment utilisé comme un moyen de communication dans les maisons familiales, dans les marchés et dans les rues.

Ainsi, malgré le fait que la commune d'Ejìgbò ne soit pas une commune frontalière comme le cas de la commune de Badagry à Lagos qui est une commune frontalière entre le Benin et le Nigeria, la commune de Maradi au Nord du Nigeria qui est une commune frontalière entre le Nigeria et le Niger et la commune de Bakasi au Sud-Sud du Nigeria qui est une commune frontalière entre le Nigeria et le Cameroun, le nombre de ceux qui se servent du français pour communiquer dans la commune d'Ejìgbò est très impressionnant et ceci fait que très souvent, lorsqu'on se trouve dans la commune, on a l'impression qu'on se trouve dans les pays francophones, surtout la Côte d'Ivoire où résident beaucoup de ressortissants de la commune.

3. Parcours de la méthodologie

Pour répondre aux différentes questions soulevées par la problématique de cet article, nous avons mené une étude quantitative sur quelques lycéens, inscrits en classe de FLE dans quelques lycées de la commune. Pour voir l'effet linguistique du français populaire ivoirien sur la production orale des apprenants en classe de FLE de la commune, nous avons enregistré quelques productions orales des lycéens soumis à l'étude. Ces productions sont enre-

gistrées et ensuite analysées. Le tableau ci-dessous montre les productions de la part de ces lycéens et la version correcte de la même production en français standard :

S/n	Expressions réalisées	Expressions correctes
1.	<i>On n'en rien écrit au tableau.</i>	<i>On n'a rien écrit au tableau.</i>
2.	<i>Le piti sac est mon sac (ici le mot « piti » est utilisé pour le mot « petit »).</i>	<i>Le petit sac est le mien.</i>
3.	<i>Professeur, c'est mi naira j'ai acheté le sac.</i>	<i>Professeur, j'ai acheté le sac à mille naira.</i>
4.	<i>La première chose dans mon intérieur c'est de passer mon GCE.</i>	<i>La première chose qui me vient à l'idée, c'est de réussir à mon examen de GCE.</i>
5.	<i>Chaque fin de classe, je bois l'eau glacée.</i>	<i>A la fin de chaque classe, je bois de l'eau glacée.</i>
6.	<i>Ici, Ejìgbò, on voit les Gbakas partout.</i>	<i>A Ejìgbò, on voit les bus partout.</i>
7.	<i>J'ai retourné à Qla après mes vacances à Adjamé.</i>	<i>Je suis retourné à Qla après mes vacances à Adjamé.</i>
8.	<i>J'ai retourné à Ejìgbò après mes vacances chez mon frère à Osogbo.</i>	<i>Je suis retourné à Ejìgbò après mes vacances chez mon frère à Osogbo.</i>
9.	<i>Après mon arrivée à Isoko, je commence parler anglais et yorùbá bien.</i>	<i>Après mon arrivée à Isoko, j'ai commencé à bien parler le français et le yorùbá.</i>
10.	<i>Mon ami n'aime pas aller à l'école.</i>	<i>Mon ami n'aime pas les études.</i>
11.	<i>Bonjour messier, vous êtes messier Ajani ?</i>	<i>Bonjour monsieur, vous êtes monsieur Ajani ?</i>
12.	<i>Ade porte ça dans mains, c'est très joli.</i>	<i>Ade porte ça autour de ton bras, c'est très joli.</i>
13.	<i>Depi ce jour, moi et Diran ne parlent plus.</i>	<i>Depuis lors, Diran et moi, nous ne parlons plus.</i>
14.	<i>Vous voir, il va venir de l'école avant deux heures.</i>	<i>Vous allez voir, il sera de retour de l'école avant deux heures.</i>
15.	<i>Professeur, où est votre sien ?</i>	<i>Professeur, où est votre chien ?</i>
16.	<i>On lui a sasse d'Adjamé.</i>	<i>Il a été chassé d'Adjamé.</i>
17.	<i>Ça me fait rappeler de son devoir.</i>	<i>Cela me fait rappeler de son devoir.</i>
18.	<i>Professeur, je vous explique le mot...</i>	<i>Professeur je vais vous expliquer le mot...</i>
19.	<i>Ade, mon ami de classe, vraiment beaucoup de l'argent avec lui.</i>	<i>Ade, mon ami de classe, a vraiment assez d'argent avec lui.</i>
20.	<i>C'est mon premier jour ici à Ejìgbò Baptist High School de me voir devant le proviseur.</i>	<i>Aujourd'hui est mon premier jour ici à Ejìgbò Baptist High School de me trouver devant le proviseur.</i>
21.	<i>Toi là, où est notre professeur de français ?</i>	<i>S'il te plaît, où se trouve notre professeur de français ?</i>
22.	<i>Sers amis de la classe, le professeur est devant nous.</i>	<i>Chers amis de la classe, le professeur est devant la classe.</i>
23.	<i>Excusez-moi, je suis veni ici en classe pour</i>	<i>Excusez-moi, je suis ici en classe</i>

	<i>lire.</i>	<i>pour étudier.</i>
24.	<i>Ici à Ejìgbò, on ne voit pas les toubabou dans les mâches.</i>	<i>Ici à Ejìgbò, on ne voit pas les Blancs dans les marchés.</i>
25.	<i>Je n'aime pas aloco.</i>	<i>Je n'aime pas la banane plantain frite.</i>
26.	<i>Mon ami, Ademola, est un Gawa.</i>	<i>Mon ami, Ademola, est pay-san/broussard.</i>
27.	<i>Monsieur, Dami qui est devant vous est mon bras.</i>	<i>Monsieur, Dami qui est devant vous est mon ami.</i>
28.	<i>Je vais étudier le droit à l'université pour devenir dans l'avenir un Draman.</i>	<i>Je vais étudier le droit dans l'avenir à l'université pour devenir juge.</i>
29.	<i>Akin, donne moi une grosse.</i>	<i>Akin, donne-moi vingt-cinq naira.</i>
30.	<i>Regarde, Titi, le sébé est sur la table.</i>	<i>Regarde, Titi, le couteau est sur la table.</i>

Tableau 1 : Expressions orales réalisées par les lycéens en classes de FLE dans la commune d'Ejìgbò

4. Analyses des données et discussions

Pour analyser les données, nous allons jeter un regard sur les expressions réalisées oralement par les lycéens.

4.1. Au niveau morphosyntaxique

Les erreurs identifiées sont les suivantes :

- *On n'en rien écrit au tableau au lieu de On n'a rien écrit au tableau.*
- *J'ai retourné à Qlà après mes vacances à Adjamé au lieu de Je suis retourné à Qlà après mes vacances à Adjamé.*
- *Chaque fin de classe, je bois l'eau glacée au lieu de À la fin de chaque classe, je bois de l'eau glacée.*
- *Après mon arrivée à Isoko, je commence parler anglais et yorùbá au lieu de Après mon arrivée à Isoko, j'ai commencé à bien parler le français et le yorùbá.*
- *Vous voir, il va venir de l'école avant deux heures au lieu de Vous allez voir, il sera de retour de l'école avant deux heures.*
- *Ade, mon ami de classe, vraiment beaucoup de l'argent avec lui au lieu de Ade, mon ami de classe, a vraiment assez d'argent avec lui.*
- *C'est mon premier jour ici à Èjìgbò Baptist High School de me voir devant le proviseur du lieu d'Aujourd'hui est mon premier jour ici à Èjìgbò Baptist High School de me trouver devant le proviseur.*

4.2. Au niveau d'interférence lexical

A ce niveau, nous avons identifié les erreurs suivantes :

- Le mot « Gbaka », dans la phrase *Ici Èjìgbò, on voit les Gbaka partout* au lieu de *Ici Èjìgbò, on voit les bus partout*. Le mot Gbaka est d'origine dioula et utilisé pour le mot français bus.
- Le mot « toubabou » dans la phrase *Ici à Ejìgbò, on ne voit pas les toubabou dans les mâches* au lieu de *Ici à Èjìgbò, on ne voit pas les Blancs dans les mar-*

chés. Le mot *toubabou*, utilisé pour remplacer le mot *Blanc*, est d'origine dioula-malinké.

- Le mot « Gawa » dans la phrase *Mon ami, Ademola, est un Gawa* au lieu de *Mon ami Ademola est paysan /broussard*. Le mot *Gawa* est d'origine mossi (Burkina Faso). Il signifie en mossi « région éloignée de la ville ».
- Le mot « Dramn », dans la phrase *Je vais étudier le droit à l'université pour devenir dans l'avenir un Dramn*, au lieu de *jeu*, est un mot composé de *drap* (ennui) et *man* (homme). Il est d'origine anglaise.
- Le mot « aloco » dans la phrase *Je n'aime pas aloco* est un mot d'origine atié, qui signifie *banane plantain frite*.
- Le mot « sébé », dans la phrase *Regarde, Titi, le sébé est sur la table* au lieu de *Regarde, Titi, le couteau est sur la table*, est aussi d'origine dioula.

4.3. Au niveau phonético-phonologique

A ce niveau, les erreurs identifiées sont les suivantes :

- *piti* [pi'ti] au lieu de *petit* [pɛ'ti] dans la phrase *Le piti sac est mon sac*.
- *mi* [mi] au lieu de *mille* [mil] dans la phrase *Professeur, c'est mi naira j'ai acheté le sac*.
- *messier* [mɛ'sie] au lieu de *monsieur* [mɔ̃'sjø] dans *Vous êtes messier Ajani ?*
- *depi* [de'pi] au lieu de *depuis* [dɛ'pɥi] dans la phrase *Depi ce jour, moi et Diras ne parlent plus*.
- *sers* [seR] au lieu de *chers* [ʃeR] dans la phrase *Sers amis de la classe, le professeur est devant nous*.

5. Quelques stratégies didactiques

Selon F. Desmons et al. (2005, p. 19), dans la communication, l'oral a toujours précédé l'écrit et occupe une place prédominante dans les relations humaines. Tout étranger qui veut se rendre au Bénin soit pour le commerce, soit pour étudier, va se trouver immédiatement confronté à la langue orale. C'est pourquoi l'apprenant de FLE éprouve le besoin d'être rapidement capable de communiquer oralement, ce qui suppose l'acquisition de la compétence au niveau de la compréhension et d'expression, car, selon R. Oyeleso (2018, p. 1), « l'oral n'est pas seulement l'intervention verbale, c'est aussi l'échange des paroles qui émerge dans différentes situations de façon improvisée, mais qui permet à une personne, surtout à l'apprenant, d'exprimer et de justifier son point de vue ».

Selon G. Vigner (2008, p. 15), « considérer l'élève dans sa relation à la langue, dans les différentes étapes de son développement intellectuel et personnel, constitue un aspect de l'apprentissage que l'on ne saurait négliger ».

Ainsi, pour les stratégies didactiques qui ont pour but la réduction des effets négatifs du français populaire ivoirien (FPI) sur la production orale des apprenants yorùbá en classe de FLE, dans la commune d'Ejìgbò, nous recommandons la *sensibilisation* qui affecte, en premier lieu, le professeur de français non seulement de la commune d'Ejìgbò, mais de toute la fédération,

et qui doit maîtriser bien le français, dans le sens d'avoir une connaissance très profonde de cette langue.

Au niveau des apprenants, produire des mots français correctement, c'est produire correctement des sens en français standard. Si les mots du français populaire ivoirien interviennent, on ne peut jamais arriver à maîtriser très bien le français en classe de FLE (le français standard) et ceci peut se réaliser non seulement avec le support de la grammaire (syntaxe, morphologie, lexique), mais aussi avec le support phonétique (les sons, l'intonation et le rythme etc.). Et comme on forme ces apprenants à comprendre et à être compris, on a la tâche de les sensibiliser dans les bons usages de la langue française. En plus, pour réduire l'impact du français populaire ivoirien sur le français standard en classe de FLE dans la commune d'Ejìgbò, nous suggérons aux professeurs de français de la commune de s'appuyer dès le commencement sur la langue orale en se servant des démarches suivantes :

- le *jeu de rôle* (en utilisant cette stratégie en classe de FLE, on propose aux apprenants des scénarios fonctionnels, qui présupposent une situation (lieu, action) et des rôles différents de personnages (demander des informations, faire des achats, inviter quelqu'un au téléphone, donner des conseils à une personne etc)).
- *l'utilisation de la simulation globale* (d'après Desmons et al. (2005, p. 30), c'est la démarche didactique dans laquelle, sous la direction du professeur, les apprenants eux-mêmes créent des événements, des personnages et un contexte situationnel (les habitants d'un immeuble, une association de quartier etc.).
- en plus, pour *faire parler nos apprenants*, on peut leur demander de décrire les images données, d'inventer une histoire afin de communiquer en classe de FLE en se servant du français correct et non du français populaire ivoirien ou du français de la rue.

En guise de conclusion

Dans cet article, nous avons jeté un coup d'œil à l'impact du français populaire ivoirien sur la production oral des apprenants yorùbá en classe de français langue étrangère, dans la commune d'Ejìgbò du Nigeria. Pour le faire, nous avons présenté quelques expressions du français populaires ivoirien (FPI), observés chez le apprenants.

L'article est allé plus loin pour revoir son effet sur la production orale du français standard chez ces apprenants, partant du constat de l'effet négatif du français populaire ivoirien sur le français standard. Finalement, l'article a attiré l'attention des enseignants du français sur quelques stratégies didactiques qui peuvent réduire l'effet négatif du français populaire ivoirien (FPI) sur la production orale du français standard chez les apprenants non seulement de la commune d'Ejìgbò, mais toute la fédération nigériane.

Références

- Adesola, M. O. (2010). Homogénéité démographique, pluralité linguistique : lumières sur le français dans une communauté anglo-yorubaphone du Nigeria. In Tunde Ajiboye (Ed.). *Linguistique et application pédagogique. Regard sur le FLE* (pp. 43-55). Clean Slate Publishers.
- Ajani, A. L. (2015). *L'enseignement du français en milieu yorubá du Nigeria*. Thèse unique, EDR-FLASH, Université d'Abomey Calavi, République du Bénin.
- Ajiboye, T., Adedeji, O. (2010). Le français comme 2^e langue officielle du Nigeria. *Linguistique et application pédagogique. Regard sur le FLE* (pp. 1-2004). Clean Slate Book.
- Akoha, A. B. (2010). *Structure générale de la langue française et des langues africaines*. Abomey Calavi, OGW Edition.
- Alawode, M. I. (2007). Pour une grammaire d'usage : enseigner et apprendre la grammaire comme instrument de communication. *Revue de l'Association nigériane des enseignants universitaires de français* (pp. 7-17). Agoro Publicity Company.
- Bran-Diallo, C. (2009). Problèmes d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) en contexte de français langue seconde (FLS) : cas des apprenants du CUEF d'Abidjan. *Revue électronique internationale de sciences du langage. Sud Langues*, 162-177.
- Clavet, L. J. (1981). *Les langues véhiculaires*. PUF.
- Clavet, L. J. (1987). *La guerre des langues et politiques linguistiques*. Payot.
- Calvet, L. J. (1994). *Les voix de la ville, introduction à la sociolinguistique*. Edition Payot & Rivages.
- Desmons, F. et al. (2005). *Enseigner le FLE (français langue étrangère) pratique des classes*.
- Dumont, P. (1978). La situation du français au Sénégal. In A. Valdman (Ed.). *Le français hors de France* (pp. 363-367). Editions Honore Champion.
- Gbaguidi, J. K. (2008). *Taxinomie et analyse des erreurs linguistiques des élèves fonophones en apprentissage du français : pour une approche linguistique et pratique en didactique des langues*. Thèse unique, EDF-FLASH, UAC.
- Jimoh, Y. (2010). La notion de norme face à l'enseignement du français. *Linguistique et applications pédagogiques. Regard sur le FLE* (pp. 107-115). Clean Slate Book.
- Kodjo, J. H. (1990). *Le français devant une variété autonome de français : le cas du français de la Côte d'Ivoire*. Communication présentée aux Assises de l'enseignement du français en Afrique, Dakar, Sénégal.
- Kuupole, D. D. (1998). Le français populaire africain : un vecteur d'identité culturelle ou régionale? *La Revue nigériane d'études françaises* (pp. 11-22). Signal Educationnel Services Ltd.

Lafage, S. (1982). L'argot des jeunes ivoiriens. Marque d'appropriation du français ? *Langue française* (pp. 95-105).

Le dictionnaire Hachette encyclopédique. (1996). Edition Hachette.

Le Dictionnaire le Robert illustré. (2013). Edition Robert.

Mansely, G. (1978). Le français en Afrique noire : faits et hypothèses. In A. Vadman (Ed.). *Le français hors de France* (pp. 333-362). Editions Honore Champion.

Martinet, A. (1973). *Éléments de linguistique*. Armand Colin.

Mbanefo, E. (2010). *L'enseignement de la prononciation du français standard : quelles stratégies ?* Communication présentée au Village Français du Nigeria, Badagry, Lagos.

Oyeleso, R. (2018). *La pédagogie de l'oral : de la sensibilisation au réinvestissements*. Communication présentée au Village français de Badagry.

Pocher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Edition Hachette.

Vigner, G. (2008). *Enseigner le français comme langue seconde*. CLE International.

INVESTIGATING SOCIO-LINGUISTIC FACTORS AND THE EXPLOITATION OF CONTEXTUAL CLUES TO INFER WORD MEANINGS THROUGH READING

[Lassina SOMA](#)

Ph.D.

(Joseph Ki-Zerbo University, Burkina Faso)

somalassina2018@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-0382-3846>

[F. Emilie G. SANON/OUATTARA](#)

Ph.D.

(Joseph Ki-Zerbo University, Burkina Faso)

fegsanon@yahoo.fr/emilie.sanon@ujkz.bf, <https://orcid.org/0009-0001-9352-5206>

Abstract

This quasi-experimental study attempts to determine the influence of socio-linguistic factors on the exploitation of contextual clues for EFL unknown/unfamiliar word meaning inferencing in reading. The socio-linguistic factors concern learners' age, EFL learning duration, first language use duration, first language use frequency, first language reading ability, first language reading inability. The investigated contextual clues are synonymous clues, antonymous clues, morphological/derivational clues, definitional/paraphrasal/restatement clues, example/explanation clues, French-related clues, thematic/collocational clues. A socio-linguistic background questionnaire, a pre-test and a post-test are the data collection instruments. A sample of 110 secondary school students divided into experimental (55) and control (55) groups are involved in this study. Composed of Lower-sixth formers/SHS2 students, respondents were chosen through a simple and single-stage sampling technique called quota sampling technique considering the students' alphabetical list. The data are analysed quantitatively by means of the Statistical Package in Social Services (SPSS), version 17.0 (2008). The results indicate that socio-linguistic factors enumerated above do not influence the exploitation of contextual clues for unknown/unfamiliar word meanings inferencing during the activity of reading.

Keywords: socio-linguistic factors, age, EFL learning, first language, clues, vocabulary teaching/learning, word meaning, reading

Rezumat

Prin acest studiu cvasi-experimental, încercăm să determinăm influența factorilor socio-lingvistici asupra exploatării indiciilor contextuale pentru deducerea sensului cuvintelor necunoscute/nefamiliare în timpul lecturii. Factorii sociolingvistici sunt vârsta elevilor, durata de învățare a limbii engleze, durata de utilizare a limbii materne, frecvența de utilizare a limbii materne, capacitatea sau incapacitatea de a citi în limba maternă. Indiciile contextuale sunt sinonimia, antonimia, morfologia/derivația, definiția/parafraza, exemplele/ explicațiile, indiciile în limba franceză și indiciile tematice/alocarea. Un chestionar, un pre-test și un post-test au servit drept instrumente de colectare a datelor. Eșantionul este format din 110 elevi de liceu, împărțiți în grupe experimentale (55) și de control (55). Tehnica de eșantionare a fost tehnica simplă cu un singur pas sau tehnica cotei, având în vedere lista alfabetică a elevilor. Datele cantitative au fost analizate folosind software-ul SPSS (2008), versiunea

17.0. Rezultatele au relevat faptul că factorii sociolingvistici citați mai sus nu influențează exploatarea indiciilor contextuale pentru deducerea sensului cuvintelor necunoscute/nefamiliare în timpul lecturii.

Cuvinte-cheie: factori sociolingvistici, vârstă, învățarea limbii engleze ca limbă străină, limbă maternă, indicii, predarea/învățarea vocabularului, sensul cuvintelor, lectură

Introduction

Our observation of second/foreign language teaching can reveal that vocabulary constitutes one of the major problems of learning. The problem is also existent in the environment of this study because, according to the results of a preliminary work, 44.9% of EFL teachers pointed out vocabulary as their students' major language learning problem.

Vocabulary knowledge is important for reading comprehension. Students cannot decipher the message of a text without a minimum vocabulary knowledge. It is estimated that, in English for example, at least 8,000 to 9,000 word families are needed for the comprehension of a written text and around 6,000 to 7,000 are need for the comprehension of spoken language (Joseph et al., 2009). Knowing that the meanings of some words in written texts are inaccessible, the writer implicitly provides the reader with clues that help him/her decode these word meanings. Surprisingly, many EFL learners as readers are not aware of the presence of these clues in the text. Consequently, they encounter vocabulary difficulties when reading a text.

The purpose of the study is to familiarize the EFL learners with contextual clues. A quasi-experimental study has been implemented on word meaning inferencing process based on text reading, with special interest in the effect of socio-linguistic factors on the exploitation of these contextual clues. The study attempted to find out whether socio-linguistic factors do not influence the exploitation of the contextual clues for the understanding of unknown/unfamiliar word meanings. Learners' age, their EFL learning duration, the duration of using L1, the frequency of using L1, the abilities and inabilities of reading L1 are considered as relevant socio-linguistic factors. The contextual clues are synonymous clues, antonymous clues, morphological/derivational clues, definitional/paraphrasal/restatement clues, example/explanation clues, French-related clues, thematic/collocational clues. The overall work, first, starts with the literature review and the theoretical frame. It, then, goes through with the research methodology up to the results and discussions.

1. Literature Review and Theoretical Framework

The problem of the vocabulary is so serious that it creates an obstacle for most readers (Shen, 2013; Ostovar and Malekpur, 2015; Niwa, 2019). It often results in lack of self-esteem (Khalui & Langroudi, 2016), and hinders second/foreign language learners' proficiency as they need a large pile of vo-

cabulary items in order to communicate successfully (Tajik, 2018; Nematollahi et al., 2017).

As students read and keep processing words to interpret meaning, vocabulary affects their comprehension of the text (Senoo and Yonemoto, 2014) because they have to cope with many unfamiliar words (Riska et al., 2019). The comprehension of what students read about depends on the knowledge of the majority of the words (Daugaard et al., 2017; Aldukhayel, 2014; Riska et al., 2019). Strategic vocabulary teaching is another issue because one method or technique which works for one learner in a specific condition and setting may not work for the same learner in another condition or different setting (Yazdi and Kafipour, 2014). According to Nematollahi et al. (2017), the results of different studies have revealed that different learners prefer different strategies. Pretorius (2000) noticed differences amongst adult learners with regard to the strategies they adopted for vocabulary learning.

No research has come up with consensus results about the most efficient vocabulary learning strategies (Nematollahi et al., 2017). Kispal (2008) argued that with little exception, research has not explored the methods of inference training that are appropriate to different ages or abilities. Ma (2014) remarked that more efforts/strategies are needed to discover new word forms and find out their meanings, while less efforts/strategies are made by learners in mapping the word forms with meanings and consolidating the newly learnt words. Considering that consensus cannot be reached among researchers because of the actual number and stages involved in vocabulary learning (Ma, 2014), there is a need to conduct a research investigating the effect of sociolinguistic factors including the inferential approach to vocabulary learning based on the exploitation of contextual clues through reading.

In terms of theory, this study uses the inferential approach to vocabulary learning including Oxford and Crookall's (1990) fully contextualizing strategies. This theory dates back to the 1980s (Kispal, 2008) and is grounded in the constructionist theory which accounts for the knowledge-based inferences that are constructed when readers attempt to comprehend a narrative text (Graesser et al., 1994). The inferential approach to vocabulary learning also indicates that learners can gain self-reliance in the process of vocabulary learning (Ahmad et al., 2018) assuming that in reading comprehension, they show ability in specific inferencing skills such as inferring word meanings from context (Pretorius, 2000). Current theories of reading also assume that during the comprehension process, readers construct a coherent mental representation of the meaning of the text (Pretorius, 2000) and that the quick and great expansion in children's language at school might be explained by the vocabulary acquired through extensive reading, thus, reading is viewed as the first stage involved in vocabulary mastery (Suziki, 2016). As applied to this study, the inferential approach to vocabulary learning accounts for the

exploitation of contextual clues to infer the meanings of unknown/ unfamiliar words during the reading of a text.

2. Methodology

2. 1. Research Site and Population

This quasi-experimental study was conducted in Boussé, the head-quarter of the Kourwéogo province in 'la Région du Plateau Central', Burkina Faso, a West African country. Two secondary schools, located in Boussé, a predominantly Mooré-speaking area, were selected purposively and conveniently. The study population was composed of 118 students who were learning English as foreign language and they had already spent at least 6 years learning it. These students were composed of 26 non-repeaters and 33 repeaters in the experimental group. The control group was represented by 13 non-repeaters and 46 repeaters. Their ages range between 16 and 24 years. As students of the Arts option, they speak French (L2/second language) in addition to their first languages. They were very familiar with reading comprehension which is the main task to perform during the treatment.

2. 2. Sampling Technique

The sample population was restricted to lower sixth formers (SHS2 students) doing the Arts option. These students were chosen through a simple and single-stage sampling technique, also called quota sampling technique, by considering their alphabetical list. It is one of the techniques used to determine a sample from the population which has certain criteria in a defined amount. With an error margin of +/- 4%, a confidence error of 95%, and a 50/50 chance that the sample contained our characteristics, we arrived at 110 as a global sample of student-participants. That global sample was, then, divided into 2 groups corresponding to 55 participants in the experimental group and 55 participants in the control group.

As far as the socio-linguistics are concerned, there were 23 students aged between 16 and 19 in each of the two groups (experimental and control). There were also 29 students aged between 20 and 24 in each of the two groups. For the EFL learning duration, there were 13 students who had spent 6 years in EFL learning in each of the groups. There were also 13 students who had spent more than 6 years in EFL learning in each of the groups. In each of the two groups, fifty-two students have been using their L1 since birth. In each of the two groups, whereas 28 students have been using their L1 very frequently, 8 of them have been using their L1 frequently. Thirteen students, in each of the two groups, could read their L1 and 31 students could not read.

2. 3. Research Materials and Instruments

The materials of the study were 14 vocabulary lesson plans based on contextual clues and text reading, 14 classical vocabulary lesson plans, 14 se-

lected reading texts and 7 formative vocabulary tests. The research instruments were a sociolinguistic questionnaire adapted from Alahmadi and Foltz (2020), a pre-test, and a post-test adapted from Pretorius (2000). The socio-linguistic background questionnaire was used to collect socio-demographic information from which the socio-linguistic factors were identified. As for the pre-test and post-test, they served to measure the participants' performance of lexical inferencing. They could generate quantitative data in relationship with each of the 7 contextual clues. The pre-test and post-test were graded over 20 because they were composed of eight paragraphs containing one unknown/unfamiliar word each. The grading consisted in giving 1.5 mark for each correct meaning inferred and 1 mark for providing the right contextual clue that served for the word meaning inferencing. The pre-test and post-test were rated by 2 different graders. Then, the sums of the 2 graders' marks on each copy of the pre-test and post-test were divided into 2 to have a final grade. The rationale for having two graders was to reach objectivity during the grading.

The unknown/unfamiliar words in the reading texts, and in the pre-test and post-test were selected on the basis of the Oxford's (2000) levels of vocabulary. We also referred to Cambridge English Preliminary for School: Handbook for teachers (2015) to check the levels of the targeted vocabulary words selected as unknown/unfamiliar words. Except for one word which is part Level A2, the rest of the words are suitable for learners at B1, B2, and C1 levels. Levels A1 and A2 correspond to beginners, B1 and B2 levels to intermediate, and C1 and C2 level to advanced learners. In the context of this study, 1^{ere} A students (lower-sixth formers/SHS2 students) are advanced learners. Therefore, the vocabulary units they need to know are part of B1, B2, and C1 levels.

2. 4. Treatment and Data Collection Procedures

The treatment consisted in placing the experimental group and control group in two different vocabulary learning conditions. The experimental group was trained how to infer the meanings of unknown/unfamiliar words using contextual clues. The vocabulary lesson plans based on text reading were used with this group. During the treatment and even when performing the follow-up activities, the participants were forbidden to consult dictionaries or ask for the meanings of the unknown/unfamiliar words their teacher or peers. The participants in the control group learnt unfamiliar vocabulary words which were withdrawn from the texts and taught in isolation through the classical vocabulary lesson plans. The meanings of the words were provided by the teacher as the contents of the lessons. The only difference was that they could ask their teacher and peers questions or consult dictionaries. The participants of the control group received the texts at the end of the

classes for reading them at home. The treatment took place from October 25th 2021 to January 21st 2022 and lasted 7 weeks.

2. 5. Methods of Data Analysis

The data were analysed quantitatively using comparative statistics with special focus on the mean scores of the experimental group and control group. It was necessary to run both an intergroup and intragroup analyses. The SPSS (Statistical Package in Social Services) software version 17.0 (2008) was deployed for the data analysis. The rationale for carrying out intergroup and intragroup analyses was to have insights on the influence of the socio-linguistic factors on the exploitation of contextual clues for word meaning inferencing during the reading of a text. The variables were learners' age, EFL learning duration, the duration of using L1, the frequency of using L1, the ability of reading L1, the inability of reading L1. These variables were the factors suspected to influence the exploitation of contextual clues for word meaning inferencing during the reading activity. The units of measurement were the marks obtained by the participants in the experimental group and control group.

3. Results

3. 1. Intergroup Analysis of the Data on the Influence of Sociolinguistic Factors

3. 1. 1. Age and Exploitation of Contextual Clues in Reading

Age [16 - 19]	Number	Experimental group				Control group			
		Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Pre-test	23	.00	6.00	2.5326	1.96316	.00	5.50	2.5435	1.28729
Post-test	23	.00	7.50	3.9783	1.77404	.00	4.00	2.4892	1.07258

Table 1: *The Results of Participants Aged between 16 and 19*

The mean scores in the pre-test of participants aged between 16 and 19 are 2.5326 for the experimental group and 2.5435 for the control group. The mean scores of the two groups being approximately similar in the pre-test, insinuates that the participants aged between 16 and 19 had an approximate similar average level before the treatment. In the post-test, the mean score of the experimental group considerably increased up to 3.9783 and that of the control remained approximately the same (MS = 2.4892). The fact that the mean score of the control group remained approximately constant shows that the increase of the mean score of the experimental group in the post-test did not result from the participants' age. As a result, age does not influence the use of contextual clues for the understanding of the meanings unknown/unfamiliar words in reading comprehension.

Age [20 - 24]	Number	Experimental group				Control group			
		Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Pre-test	29	.00	5.50	2.3621	1.29488	.00	4.50	2.0345	1.31564
Post-test	29	.00	7.50	3.6724	1.76916	.00	5.00	2.1983	1.69345

Table 2: *The Results of Participants Aged between 20 and 24*

The mean scores in the pre-test of participants aged between 20 and 24 are 2.3621 for the experimental group and 2.0345 for the control group. There is no significant difference between the mean scores of the two groups in the pre-test. This suggests that the participants aged between 20 and 24 also had an approximate similar average level before the treatment. In the post-test, the mean score of the experimental group considerably increased up to 3.6724 and that of the control is approximately the same (MS = 2.1983). The more or less constant mean score of the control group insinuates that the significant increase of the mean score of the experimental group in the post-test did not derive from the participants' age. Therefore, age does not influence the exploitation of contextual clues for the understanding of the meanings of unknown/unfamiliar words in reading.

3. 1.2. EFL Learning Duration and Exploitation of Contextual Clues in Reading

6 years of EFL learning	Number	Experimental group				Control group			
		Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Pre-test	13	.00	6.00	1.9231	1.89128	.00	4.00	2.1154	1.47414
Post-test	13	1.00	6.50	3.6538	1.80721	.00	6.00	2.8462	1.66314

Table 3: *The Results of Participants with Six Years of EFL Learning*

The data were analysed, in this section, looking at the results in relation to the participants who spent six years in EFL learning. In the pre-test, the mean scores of the experimental group and control group are 1.9231 and 2.1154 respectively. There is no significant difference between the two groups and this ensures that the participants had approximately the same level before the treatment. In the post-test, the mean score of the experimental group evolved considerably from 1.9231 to 3.6538 but that of the control group slightly evolved from 2.1154 to 2.8462. Whereas the progress from the pre-test to the post-test for the experimental group is significant, it is insignificant for the control group. The insignificant progress of the control group in the pre-test and post-test demonstrates that the significant progress of the experimental group in the post-test did not derive from the number of years spent for learning English as foreign language. Therefore, EFL learning du-

ration does not influence the use of contextual clues for the understanding of the meanings of unknown/unfamiliar words in reading.

More than 6 years of EFL learning	Number	Experimental group				Control group			
		Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Pre-test	28	.00	5.75	2.3839	1.47743	.00	4.00	2.3929	1.10014
Post-test	28	1.50	7.50	4.1429	1.65472	.00	5.50	2.2679	1.50912

Table 4: *The Results of Participants with More Than Six Years of EFL Learning*

For the analysis of the data considering the participants who spent more than six years in EFL learning, the results indicate that the mean scores of the experimental group and control group are 2.3839 and 2.3929 respectively in the pre-test. There is no significant difference between the two groups. This ensures that the participants had approximately the same level before the treatment. The mean score of the experimental group increased from 2.3839 to 4.1429 and that of the control group slightly decreased from 2.3929 to 2.2679 in the post-test. Whereas the progress in the experimental group is significant, it is approximately constant in the control group. The fact that the mean score of the control group remained approximately constant in the pre-test and post-test, but that of the experimental group progressed significantly in the post-test, demonstrates that the experimental group did not progress because of the number of years spent in EFL learning. Therefore, EFL learning duration did not influence the use of contextual clues for the understanding of the meanings of unknown/unfamiliar words in reading.

3.1.3. First Language Use Duration and Exploitation of Contextual Clues in Reading

Using L1 since birth	Number	Experimental group				Control group			
		Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Pre-test	52	.00	6.00	2.2837	1.70282	.00	6.50	2.3654	1.48230
Post-test	52	.00	7.50	4.0577	1.70827	.00	6.50	2.5288	1.77927

Table 5: *The Results of Participants Using First Language since Birth*

The results of the analysis of the data considering the participants' L1 use duration, indicate that the mean scores of the experimental group and control group are 2.2837 and 2.3654 respectively in the pre-test. The mean score (MS = 2.2837) of the experimental group and the mean score (MS = 2.3654) of the control group are more or less similar. This shows that the two groups had approximately the same level before the treatment. The mean score of the experimental group moved from 2.2837 to 4.0577 in the post-test. However, that (MS = 2.5288) of the control group remained more or less constant

in the post-test. The fact that the mean score of the control group remained more or less constant in the pre-test and post-test but that of the experimental group got higher in the post-test implies that L1 use duration has no link with the outperformance of the experimental group. Therefore, L1 use duration does not influence the exploitation of contextual clues for the understanding of the meanings of unknown/unfamiliar words in reading.

3.1.4. Frequency of First Language Use and Exploitation of Contextual Clues in Reading

Using L1 very frequently	Number	Experimental group				Control group			
		Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Pre-test	28	.00	4.00	2.1250	1.36507	.00	6.50	2.2857	1.61262
Post-test	28	.00	7.50	3.5179	1.71854	.00	6.50	2.2589	1.97611

Table 6: *The Results of Participants Using First Language Very Frequently*

The results of the participants who use their L1 very frequently showed that the mean scores of the experimental group and control group are 2.1250 and 2.2857 respectively in the pre-test. The mean score (MS = 2.2837) of the experimental group and that (MS = 2.3654) of the control group are more or less similar. This suggests that the two groups had approximately the same level before the treatment. The mean score of the experimental group evolved to 3.5179 in the post-test. However, that (MS = 2.2589) of the control group remained more or less constant in the post-test. The fact that the mean score of the control group remained more or less constant in the pre-test and post-test shows that the increase of the mean score of the experimental group in the post-test was not due to the participants' very frequent use of their L1. Therefore, using L1 very frequently does not influence the use of contextual clues in the understanding of the meanings of unknown/unfamiliar words in reading.

Using L1 frequently	Number	Experimental group				Control group			
		Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Pre-test	8	.00	4.50	2.4375	1.59099	2.00	5.00	3.4375	.94255
Post-test	8	2.00	6.50	4.2500	1.62569	1.50	6.00	3.6565	1.50559

Table 7: *The Results of Students Using First Language Frequently*

The results of the participants who use the L1 frequently indicated that the mean scores of the experimental group and control group are 2.4375 and 3.4375 respectively in the pre-test. The mean score (MS = 2.2837) of the experimental group is lower than that (MS = 3.4375) of the control group in the pre-test. This suggests that the control group was more predisposed to

guessing word meanings relying on context. Surprisingly, the mean score of the experimental group increased up to 4.2500 in the post-test. Meanwhile, that (MS = 3.6565) of the control group remained more or less constant in the post-test. The fact that the mean score of the control group remained more or less constant in the pre-test and post-test shows that the increase of the mean score of the experimental group in the post-test was not due to the participants' frequent use of their L1. Therefore, using L1 frequently does not influence the use of contextual clues for the understanding of the meanings of unknown/unfamiliar words in reading comprehension.

3.1.5. L1 Reading Ability and Exploitation of Contextual Clues in Reading

L1 reading ability	Number	Experimental group				Control group			
		Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Pre-test	13	.00	6.00	2.3462	2.14461	.00	4.00	2.1154	1.24422
Post-test	13	.00	6.50	3.6923	2.00560	.00	4.50	2.1154	1.68206

Table 8: *The Results of Participants with L1 Reading Ability*

The results of the participants with the ability to read L1 showed that the mean score of the experimental group is 2.3462 and that of the control group is 2.1154 in the pre-test. The mean score (MS = 2.462) of the experimental group and that (MS = 2.1154) of the control group are more or less similar. This implies that the two groups had approximately the same level before the treatment. The mean score of the experimental group changed into 3.6923 in the post-test. However, that (MS = 2.1154) of the control group remained quite constant in the pre-test and post-test. The fact that the mean score of the control group remained quite constant in the pre-test indicates that the increase of the mean score of the experimental group was not due to the participants' ability to read their L1. Therefore, the ability of reading L1 does not influence the use of contextual clues for the understanding of the meanings of unknown/unfamiliar words in reading.

L1 reading inability	Number	Experimental group				Control group			
		Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Pre-test	31	.00	5.50	2.2903	1.34644	.00	6.50	2.6613	1.47415
Post-test	31	1.50	7.50	4.0806	1.66882	.00	6.00	2.4274	1.67729

Table 9: *The Results of Students with L1 Reading Inability*

The results of the participants regarding their inability to read L1 showed that the mean score of the experimental group is 2.2903 and that of the control group is 2.6613 in the pre-test. The mean score (MS = 2.2903) of the experimental group and that (MS = 2.6613) of the control group are more or

less similar. This implies that the two groups had approximately the same level before the treatment. The mean score of the experimental group increased up to 4.0806 in the post-test. However, that ($MS = 2.4274$) of the control group remained more or less constant in the pre-test and post-test. Constancy in the mean score of the control group in the pre-test and post-test indicates that the increase of the mean score of the experimental group was not due to the participants' inability to read their L1. Therefore, the inability of reading the first language does not influence the use of contextual clues for the understanding of the meanings of unknown/unfamiliar words in reading.

3.2. Intragroup Analysis of the Results on the Influence of Sociolinguistic Factors

3.2.1. Age and Exploitation of Contextual Clues in Reading

Age intervals	Number	Experimental group							
		Age [16 - 19]				Age [20 - 24]			
		Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Pre-test	23	.00	6.00	2.5326	1.96316	.00	5.50	2.5000	1.38170
Post-test	23	.00	7.50	3.9783	1.77404	.00	6.50	3.1957	1.60070

Table 10: *The Results of Participants Aged 16-19 and 20-24*

The intragroup analysis shows that the mean scores of the participants aged between 16 and 19, and that of those aged between 20 and 24 are 2.5326 and 2.5000 respectively in the pre-test. There is no significant difference between the mean scores of the two groups in the pre-test. This implies that the participants aged between 16-19 and those aged between 20 and 24 also had an approximate similar level before the treatment. The analysis reveals that the mean score of the participants aged between 16 and 19 evolved to 3.9783 and that of the participants aged between 20 and 24 also evolved to 3.1957 in the post-test. The difference between the mean scores ($MS = 3.9783$; $MS = 3.1957$) of the two age-groups is insignificant. Based on these results, it can be stated that participants' age does not influence the use of contextual clues for the understanding of the meanings of unknown/unfamiliar words in reading.

3.2.2. EFL Learning Duration and Exploitation of Contextual Clues in Reading

EFL Learning duration	Number	Experimental group							
		6 years of EFL learning				More than 6 of EFL learning			
		Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Pre-test	13	.00	6.00	2.3462	2.14461	.00	4.00	2.3077	1.18213
Post-test	13	1.00	6.50	3.6538	1.80721	1.50	7.50	3.7308	1.71532

Table 11: *The Results of the Participants with 6 Years and More Than 6 Six of EFL Learning*

The intragroup analysis indicates that the mean score of the participants who spent 6 years learning EFL and that of those who spent more than 6 years learning EFL are 2.3462 and 2.3077 respectively in the pre-test. There is no significant difference between the mean scores of the two groups in the pre-test suggesting that the participants who spent 6 years learning EFL and those who spent more than 6 years learning EFL had an approximate similar level before the treatment. The mean score of the participants who spent 6 years learning EFL increased up to 3.3538 and that of the participants who spent more than 6 years learning EFL also increased up to 3.7308 in the post-test. The difference between the mean scores (MS = 3.3538 and MS = 3.7308) of the two groups of participants is insignificant. These results prove that EFL learning duration does not influence the use of contextual clues for the understanding of the meanings of unknown/unfamiliar words in reading.

3.2.3. First Language Use Frequency and Exploitation of Contextual Clues in Reading

Frequency of using first L1	Number	Experimental group							
		Very frequently				Frequently			
		Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Pre-test	8	.00	4.00	1.7500	1.64751	.00	4.50	2.4375	1.59099
Post-test	8	.00	5.50	2.8125	2.03430	2.00	6.50	4.2500	1.62569

Table 12: *The Results of Participants Using Very Frequently and Frequently L1*

The intragroup analysis reveals that the mean score of the participants who use their L1 very frequently and that of those who use L1 frequently are 1.7500 and 2.4375 respectively in the pre-test. The means of the first group was slightly lower than that of the second, presuming that the participants who use their L1 frequently were more predisposed to infer the meanings of unknown/unfamiliar words in reading than those who use L1 very frequently. In the post-test, the mean score (MS = 2.8125) of the participants who use their L1 very frequently did not significantly increase whereas that

(MS = 4.2500) of the participants who use their L1 frequently increased considerably. The considerable increase of the participants who use their L1 frequently indicates that frequency of using L1 affected the use of contextual clues for the understanding of the meanings of unknown/unfamiliar words in reading.

4. Discussion of the Results

The finding that age does not influence the exploitation of contextual clues for the understanding of the meanings of unknown/unfamiliar words in reading does not agree with those of Oxford (1990, 1994) who pointed out age as part of learning factors influencing the choice of language learning strategies in second language. The idea that EFL learning duration does not influence the exploitation of contextual clues for the understanding of the meanings of unknown/unfamiliar words in reading, becomes evident based on the fact that lexical inferencing is a good vocabulary learning strategy for fifth-formers/SHS1 students, lower-sixth-formers/SHS2 students, and upper-sixth formers/SHS3. The findings that the duration of using L1, the frequency of using L1, the ability and inability of reading L1 do not influence the use of contextual clues for the understanding of the meanings of unknown/unfamiliar words in reading do not correlate with those by Oxford (1990) who emphasized that nationality/ethnicity influence strategy use in second language learning. They are, seemingly, in line with those of Sournin (2010) who indicated that a creole language does not constitute any obstacle to the assimilation of English as a second language, but it rather plays a neutral role. The findings of this study imply that EFL teachers should train second cycle students/advanced learners (SHS1, SHS2, and SHS3 levels) whose EFL learning requires more reading than students of the first cycle (beginners/intermediate learners). It does not matter whether the students' age ranges between 16 and 19 or between 20 and 24. It does not matter whether they have spent 6 or more than 6 years learning EFL. The findings also insinuate that contextual clue as a vocabulary learning strategy is recommendable to second cycle students/advanced learners (SHS1, SHS2, and SHS3 levels), no matter the very frequent or frequent use of their L1, and no matter their ability or inability of reading L1. Experts such as (Oxford 1990, O'Malley and Chamot (1990) believe that vocabulary learning strategies should be taught to foreign language learners as tools to help them to become independent and efficient language learners.

Conclusion

With regards to the role of vocabulary in language learning, it was necessary to examine the effect of the socio-linguistic factors on the exploitation of contextual clues for a better learning of vocabulary in reading. This necessitated conducting a quasi-experimental study including 7 contextual clues.

The intergroup and intragroup analyses of quantitative data collected by means of a questionnaire, a pre-test, post-test after a treatment of 7 weeks, showed that socio-linguistic factors such as age, EFL learning duration, the duration of using L1, the frequency of using L1, the ability and inability of reading L1 do not affect the exploitation of contextual during reading comprehension. However, particular attention should be paid to the frequency of using L1 because the intragroup analysis indicates that it affects the exploitation of contextual clues in reading comprehension. These findings add to the general understanding of the complex nature of EFL lexical inferencing, and show the crucial importance of knowing the factors to be considered for successful inferencing of unknown/unfamiliar word meanings. The findings above need to be supported by a longitudinal experimental project. These findings also need to be supported by future studies which investigate the students' ability of deriving unknown word meanings in listening, since the data come unilaterally from a written pre-test and post-test.

References

- Ahmad, S. N., Muhammad, A. M. and Kasim, A. A. M. (2018). Contextual Clues Vocabulary Strategies Choice among Business Management Students. *English Language Teaching*, 11(4), 107-116. <http://doi.org/10.5539/elt.v11>.
- Aldukhayel, D. M. (2014). *The L2 Exposure Effect on Avoidance of Phrasal Verbs by Arab ESL Learners*. Thesis in partial fulfilment of the requirements for the Degree of Master of Arts Colorado State University. https://mountainscholar.org/bitstream/handle/10217/82502/Aldukhayel_colostate_0053N_12220.pdf.
- Al-Jamal, D. A. (2018). The role of linguistic clues in Medical Students' Reading Comprehension. *Psychology Research and Behaviour Management*, 11, 395-401.
- Amiryousefi, M., Ketabi, S. (2011). Mnemonic Instruction: A Way to Boost Vocabulary Learning and Recall. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), 178-182, doi:10.4304/jltr.2.1.178-182.
- Daugaard, H. T., Cain, K., Elbro, C. (2017). Inferences and Vocabulary in Reading Comprehension. From Words to Text: Inference making Mediates the Role of Vocabulary in Children's Reading Comprehension. *Reading and Writing*, 1-28.
- Graesser, A. C., Singer, M., Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>.
- Innaci, D. L., Sam, D. P. (2017). Using Context Clues as A Vocabulary Learning Strategy: an Experimental Study. *Veda's Journal of English Language and Literature*, 4(3), 39-43. <https://www.researchgate.net/publication/319741383>.
- Joseph, S. R. H., Watanabe, Y., Shiung, Y. J. Cho, B., Robbins, C. (2009). Key Aspects of Computer Assisted Vocabulary Learning: Combined effects of media, sequencing and task type. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 4(2), 133-168.

Khalui, S., Langroudi, J. (2016). Vocabulary Learning in Relation with EFL Learners' Self-esteem and Gender. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6(4), 483-492. https://mjltm.org/browse.php?a_id=245&sid=&slc_lang=fa1.

Kispal, A. (2008). *Effective Teaching of Inference Skills for Reading: Literature Review*. National Foundation for Educational Research.

Layera, R. S. (2020). *Morphological Awareness and Reading Comprehension: The impact of explicit derivational morphology awareness teaching on the Reading Comprehension of higher education EFL students*. Thesis presented for the fulfilment of Master's degree in Applied Linguistics. Technological University of Chile.

Ma, Q. (2014). A Contextualised Study of EFL Learners' Vocabulary Learning Approaches: Framework, Learner Approach and Degree of Success. *Hong Kong: The Journal of Asia TEFL*, 11(3), 33-71. <https://www.researchgate.net/publication/272296084>.

Mansouri, V. (2015). Vocabulary Instruction: Software Flashcards vs. Word Clouds. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(1), 41-45. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128067.pdf>.

Mazaji, B., Tabatabaei, O. (2016). Effects of Digital Games on Vocabulary Acquisition of Iranian Low Proficiency Male and Female EFL Learners. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6(4), 151-163. https://mjltm.org/browse.php?a_id=245&sid=1&slc_lang=fa.

Nematollahi, B., Behjat, F., Kargar, A. (2017). A Meta-Analysis of Vocabulary Learning Strategies of EFL Learners. *English Language Teaching*, 10(5), 1-10. <http://doi.org/10.5539/elt.v10n5p1>.

Niwa, S. (2019). *The Role of Inference in Second Language Reading Comprehension: Developing Inferencing Skill Through Extensive Reading*. Masters Theses. 792. <https://doi.org/10.7275/1444883>.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.

Ostovar, N. S. A., Malekpur, A. (2015). Vocabulary Learning Strategies from the Bottom- Up: A Grounded Theory. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(2), 235-251. <https://www.academia.edu/16308387>.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle.

Oxford, R., Crookall, D. (1990). Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 7(2), 9-30. <https://www.researchgate.net>.

Pretorius, E. J. (2000). *Inference Generation in the Reading of Expository Texts by University Students*. Submitted in accordance with the requirements for the degree of Doctor of Literature and Philosophy in the Subject Linguistics. University of South Africa.

Prichard, C. (2008). Evaluating L2 Readers' Vocabulary Strategies and Dictionary Use. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 216-231. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl>.

Riska, M., Iskandar, A. S., Nira, E. (2019). The Implementation of Context Clues Strategy in Inferring the Meaning of Unknown Vocabulary to Improve Reading Skill Research in English and Education. *Research English and Education*, 4(2), 80-88.

Sanhueza, P. R. (2011). *Lexical Inferencing Strategies Used by Learners of English as a Foreign Language: Their Relationship to Depth of Vocabulary Knowledge and Inferencing Success*. University of Chile, Faculty of Philosophy and Humanities, Department of Linguistics.

Senoo, Y., Yonemoto, K. (2014). Vocabulary Learning Through Extensive Reading: A Case Study. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17(2), 1-22.

Shen, Z. (2013). *The Effects of Vocabulary Knowledge and Dictionary Use on EFL Reading Performance*. doi:10.5539/elt.v6n6p77.

Susana, I. (2017). Enhancing for Vocabulary Mastery Through Mnemonics Keyword Method to the University Students. *Journal of English Teaching and Research*, 2(1), 2503-4405. <https://doi.org/10.29407/jetar.v2i1.725>.

Suzuki, K. (2016). Nihonjin Shokyū Gaikokugo Gakushūsyā no Michigo Suisoku Hōryaku no Kenshō/Lexical Inferencing Strategies Among Japanese EFL Learners at Beginning Level. *Kyōe Daigaku Kenkyūronshū*, 14, 107-117.

Tajik, F. (2018). The Impact of Teaching English Synonym and Antonym Pairs Adjacently and Non-Adjacently on Iranian EFL Learners' Vocabulary Learning and Retention. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 8(3), 200-225.

Yazdi, M., Kafipour, R. (2014). A Qualitative Study of Vocabulary Learning Strategies Applied by Iranian Undergraduate EFL Learners in Real Learning Setting. *English Language Teaching*, 7(7), 1-7. Canadian Centre of Science and Education. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n7p1>.

Yin, Z. (2013). *Infer the Meaning of Unknown Words by Sheer Guess or by Clues? – An Exploration on the Clue Use in Chinese EFL Learner's Lexical Inferencing*. *English Language Teaching*, 6(11), 1916-4750. doi:10.5539/elt.v6n11p29.

Yousefi, M. H., Ahadzadeh, M. (2017). Iranian Intermediate EFL Learners' Vocabulary Inferencing Strategies: A Qualitative Study. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(7), 533-539.

DEVELOPING EFL LEARNERS' WRITING SKILLS THROUGH THE ONLINE MULTIMEDIA MESSAGING SERVICES TUTORING SYSTEM (OT2MS)

[Coffi Martinien ZOUNHIN TOBOULA](#)

Ph.D.

(University of Abomey-Calavi, Benin)

zounhin@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-4380-2247>

[Sylvestre Dèkandé TCHAGNONHOU](#)

Senior Lecturer, Ph.D.

(Djibo Hamani University of Tahoua, Niger)

sylvestretchagnonhou31@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-9372-6215>

[Evariste Assogba KOTTIN](#)

Ph.D.

(University of Abomey-Calavi, Benin)

kottinevariste@yahoo.fr, <https://orcid.org/0009-0002-9679-9269>

Abstract

This mixed-methods study examines the effectiveness of the Online Tutoring Multimedia Messaging Services System (OT2MS) in enhancing the writing skills of English as a Foreign Language (EFL) learners. Traditional classroom teaching methods can be challenging for EFL learners to achieve proficiency in writing, leading some teachers to adopt unconventional methods. The study's general objective is to assess the pedagogical value of the OT2MS approach and report on its effectiveness in developing EFL learners' writing skills. The study aims to assess the influence of the OT2MS method on learners' interest in learning English, assess the effectiveness of the OT2MS process in improving learners' writing skills, identify any difficulties encountered in using the OT2MS approach, and provide recommendations for overcoming those difficulties. The study uses purposive sampling to select 137 learners and 3 EFL instructors with access to the OT2MS technique. Data collection methods include questionnaires, focus groups, and observation. Quantitative data analysis is performed using SPSS 26, one-way ANOVA, t-tests, and qualitative data analysis using Creswell and Poth's (2018) inductive 5-step spiral analysis method. The findings indicate that the OT2MS approach effectively develops learners' interest in learning English and improves their writing skills. However, the study identifies difficulties the system can present, such as technical issues and a lack of personal interaction with the instructor. The study recommends that EFL instructors integrate the OT2MS technique into their teaching strategies, provide personalized feedback and incorporate interactive activities to enhance its effectiveness.

Keywords: OT2MS approach, writing skills, EFL Teaching, academic performance, unconventional methods

Rezumat

Acest studiu, bazat pe metode mixte, examinează relevanța Sistemului de Servicii de Mesagerie Multimedia în Instruirea Online (OT2MS) pentru a îmbunătăți abilitățile de scriere

ale celui care învață limba engleză ca limbă străină. Deoarece metodele convenționale de predare în clasă pot să nu fie eficiente pentru elevi, profesorii folosesc, din ce în ce mai mult, metode de predare neconvenționale, cum ar fi abordarea OT2MS, pentru a îmbunătăți nivelul de cunoaștere a limbii. Obiectivul principal al acestei cercetări este de a evalua valoarea educațională a sistemului OT2MS și de a determina eficiența acestuia în dezvoltarea abilităților de scriere ale elevilor. Mai precis, ea urmărește (1) să evalueze impactul acestei abordări asupra interesului elevilor în învățarea limbii engleze, (2) să evalueze eficacitatea acesteia în îmbunătățirea abilităților de scriere, (3) să identifice dificultățile întâmpinate la utilizarea acesteia și să propună recomandări pentru a remedia situația. Studiul a folosit eșantionarea intenționată pentru a selecta 137 de elevi care studiază engleza ca limbă străină și 3 instructori cu acces la sistemul OT2MS. Datele au fost colectate folosind chestionare, focus grupuri și observarea situației. Datele cantitative au fost analizate folosind teste SPSS 26, ANOVA unidirecțional, în timp ce datele calitative au fost analizate folosind metoda de analiză inductivă în spirală, în 5 pași a lui Creswell și Poth (2018). Rezultatele au arătat că sistemul OT2MS a dezvoltat, în mod eficient, interesul elevilor de a învăța limba engleză și le-a îmbunătățit abilitățile de scriere. Cu toate acestea, au fost identificate și provocări, inclusiv probleme tehnice și lipsa interacțiunii personale cu instructorii. Astfel, instructorii ALE ar trebui să integreze sistemul OT2MS în strategiile lor de predare, să ofere feedback personalizat și să încorporeze activități interactive pentru a-i îmbunătăți eficacitatea.

Cuvinte-cheie: sistemul OT2MS, competențe de scriere și redactare, învățământ ALE, randament școlar, metode non-convenționale

Introduction

In today's interconnected world, English has become a crucial means of communication for people across the globe. However, non-native English speakers, mainly English as a Foreign Language (EFL) learners, often encounter significant challenges in achieving proficiency in their target language skills. Traditional classroom teaching methods may not always be sufficient to overcome these hurdles, determining educators to explore alternative strategies. One such method is the Online Tutoring Multimedia Messaging Services System (OT2MS), which provides learners with individualised support and real-time feedback. However, the effectiveness of such methods remains largely untested. Accordingly, this mixed-methods research aims to evaluate the effectiveness of the Online Tutoring Multimedia Messaging Services System (OT2MS) in enhancing EFL learners' writing capabilities.

Technological advancements and the increasing accessibility of Information and communication technologies (ICT) have presented growing difficulties for individuals who are learning English as a foreign language (EFL) to remain focused on their language lessons. Often referred to as the "head-down generation", the prevalence of smartphones and social media platforms has created a pervasive distraction for many young learners, prioritising the content on their devices over their language studies. Despite the frequency of texting, EFL learners' writing skills have deteriorated significantly due to their over-reliance on coded language, abbreviations, and peculiar jargon familiar to them, disregarding essential language structures.

As EFL teachers face the rise of artificial intelligence, it is crucial to adopt innovative strategies to counteract technological drift and ensure long-term benefits for learners. Some EFL teachers have begun experimenting with unconventional methods that leverage the use of smartphones, computers, and social media platforms, such as the OT2MS. Through interactive lessons, exercises, and exchanges using multimedia messaging services adapted to the learners' interests, the OT2MS method aims to indirectly develop their reading, listening, and speaking skills while improving their writing abilities. The OT2MS approach indirectly endeavours to improve EFL learners' writing capabilities by employing engaging multimedia messaging services to create interactive lessons, exercises, and exchanges tailored to their interests. As a result of this approach, learners can unknowingly enhance their reading, listening, and speaking skills. The present study evaluates the pedagogical value of this approach. It promotes it as a viable solution to the current pressing issue, acknowledging the challenge of balancing learners' immediate interests with long-term benefits.

The study's theoretical framework is rooted in the principles of constructivism (Land and Jonassen, 2012; Vygotsky and Cole, 1978; Bednar et al., 1992), which asserts that learners are active participants in the learning process and construct knowledge through their experiences. The study aims to question traditional approaches to teaching writing skills to non-native English speakers and explore the educational benefits of personalized, real-time support and feedback.

The general objective of this study is to assess the pedagogical value of the OT2MS approach and report on its effectiveness in developing EFL learners' writing skills. The primary aims of this study are to ascertain the effects of the OT2MS method on learners' interest in learning English, evaluate the effectiveness of the OT2MS process in improving learners' writing skills, identify any difficulties encountered in using the OT2MS approach, and provide recommendations for overcoming those difficulties.

This study addresses the following research questions:

1. How does the Online Tutoring Multimedia Messaging Services System (OT2MS) impact the interest of EFL learners in learning English?
2. What is the effectiveness of the OT2MS approach in improving EFL learners' writing skills compared to traditional classroom teaching methods?
3. What difficulties are encountered in using the OT2MS approach to enhance EFL learners' writing capabilities, and what recommendations can be made to address these challenges?

The present study is predicated upon the hypothesis that the OT2MS can enhance the writing skills of EFL learners by improving their readiness to acquire EFL. It is also posited that this approach may have impediments that need careful consideration to maximise its potential.

The study is limited to EFL learners accessing the OT2MS system and EFL instructors using this approach. The data collection methods include questionnaires, focus groups, and observation. The study has some limitations, including a small sample size, a focus on a specific tutoring system, and self-reported perceptions of the participants.

The study employs a mixed-methods design to collect both quantitative and qualitative data. The quantitative data is analysed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 26 to evaluate the impact of the OT2MS method on learners' interest in learning English and assess the effectiveness of the OT2MS process in improving learners' writing skills. The qualitative data is analysed using Creswell and Poth's (2018) inductive 5-step spiral analysis method to identify any difficulties encountered using the OT2MS approach and provide recommendations for overcoming those difficulties.

1. Theoretical Framework

This section describes the theoretical framework used to guide the study. It includes the rationale for selecting the theoretical framework and a literature review supporting it.

1.1. Constructivism as a Theoretical Framework

The study is based on constructivist theories (Land and Jonassen, 2012; Vygotsky and Cole, 1978; Bednar et al., 1992) and intends to investigate the educational benefits of the OT2MS technique for teaching non-native English speakers' writing skills. This constructivist-based strategy emphasises students' active participation in knowledge generation (Vygotsky & Cole, 1978). It allows real-time personalisation of interactive lessons and exercises and fast feedback to users by leveraging multimedia messaging services. The study assesses the efficacy of the OT2MS technique, analyses potential implementation issues (Land & Jonassen, 2012), and makes recommendations for EFL teachers. It encourages one-on-one communication, group collaboration, and the provision of adequate resources. In essence, the study emphasises the necessity of student participation (Bednar et al., 1992) and novel and non-traditional techniques to improve writing skills in the digital age. The study's ultimate objective is to inspire a transformation in instructional practices and empower educators to adopt forward-thinking approaches to meet the diverse requirements of English language learners.

1.2. Literature Review

In the modern era, advancements in technology and the internet have transformed the education system, including English Language Teaching (ELT). Mobile-assisted learning is becoming increasingly popular as an innovative approach to enhance EFL learners' interest in learning English. The OT2MS is an emerging mode of mobile-assisted learning that holds promise

in this regard. It is believed that the OT2MS could be a valuable tool in promoting EFL learners' interest in learning English.

This literature review aims to examine the impact of OT2MS on the interest of EFL learners in learning English, the effectiveness of the OT2MS approach in improving EFL learners' writing skills, and the challenges associated with its implementation and recommendations to address them. The study draws on various sources related to OT2MS to critically analyze its theoretical and empirical frameworks.

1.2.1. The Impact of OT2MS on the Interest of EFL Learners in Learning English

English language learners face several challenges in acquiring the language. One of these challenges is the lack of motivation to learn the language. The OT2MS method is a recently developed technology-based approach that can motivate learners to learn English and has been the focus of much research. This subsection evaluates the impact of the OT2MS method on learners' interest in learning English, comparing it to the concepts developed in a range of related sources.

Several studies have examined the effectiveness of technology-based approaches to English language learning, and their findings align well with the OT2MS approach. Su et al. (2019) found that online self-regulation and collaboration, supported by online tools such as wikis, can enhance learners' engagement in the learning process. Warschauer and Matuchniak (2010) suggest that online tools can effectively support language learning for students who face barriers to accessing resources, a key aspect of the OT2MS approach. Al-Seghayer (2005) and Mohsen and Balakumar (2011) found that multimedia tools, such as annotations and glosses, can improve vocabulary acquisition, especially when using video and audio formats, a feature of the OT2MS approach. Chen (2006) found that multimedia annotations, particularly audio-picture annotations, can improve vocabulary recall and reading comprehension, another aspect emphasized in the OT2MS approach.

Fandiño and Velandia (2020) highlighted the importance of personalized learning and engagement in supporting student motivation, both key elements of the OT2MS approach, while Shroff et al. (2007) found that intrinsic motivation and ease of use of the online platform strongly influence motivation. Van den Broeck et al. (2019) found that message relevance and personalization can engage users, which is consistent with the OT2MS approach's emphasis on personalized learning materials and resources. Wang and Chen (2013) found that social media platforms, including Facebook, can effectively assist with language learning. This finding is consistent with the OT2MS approach, which utilizes online tools and resources to facilitate collaborative learning and social interaction. Adeniyi et al. (2016) demonstrated the potential of interactive multimedia tools to support language learning, another

key component of the OT2MS approach. Meanwhile, Liu (2016) found that mobile devices, such as mobile applications, can enhance vocabulary learning outcomes. Similarly, the study by Cavus and Ibrahim (2009) showed that even basic mobile technology, such as SMS, can facilitate vocabulary acquisition.

Finally, Yermekkyzy's (2022) study acknowledges that incorporating technology into language learning can be challenging but it highlights potential benefits, such as increased engagement, motivation, improved learning outcomes, and expanded access to education. This finding aligns with the OT2MS approach's emphasis on using technology to provide a flexible and accessible learning environment. However, challenges such as technical issues, lack of training, or resistance to change may need to be addressed.

The OT2MS method stands out from other studies as it uses the Overt Teacher-led Online Monitoring System to monitor students' progress and prompt teacher feedback. This method is notable for its focus on instant feedback and interaction, which can potentially increase students' motivation to learn English extensively. In general, the reviewed studies suggest that technology-based methods can enhance language learning outcomes, and the OT2MS method offers a promising approach for future research and implementation in language education.

1.2.2. The Effectiveness of the OT2MS Approach in Improving the Writing Skills of EFL Learners, as Compared to Traditional Classroom Teaching Methods

The effectiveness of the OT2MS approach in improving the writing skills of EFL learners, as compared to traditional classroom teaching methods, has been explored in various studies. Kawinkoonlasate's (2019) study examined the potential of using digital platforms to enhance language learning and interaction, which is relevant to OT2MS. Boumová's (2008) dissertation compared the advantages and disadvantages of traditional and modern teaching methods, which also applies to OT2MS. Albiladi and Alshareef (2019) combined traditional classroom instruction and online learning in their study of blended learning, which aligns with the theory of OT2MS. DeVoss and Eidman-Aadahl (2010) and Moss and Holder (1988) emphasized the importance of using technology to improve writing skills, a key aspect of OT2MS. Chandler's (2003) study highlighted the potential of technology to provide feedback to learners, which is also aligned with OT2MS.

The reviewed literature indicates that the OT2MS approach can effectively improve EFL learners' writing skills through digital tools, blended learning, and feedback. However, further research is needed to establish its effectiveness in this regard.

1.2.3. Some Difficulties Encountered in Using the OT2MS Approach to Enhance EFL Learners' Writing Capabilities and Recommendations to Address These Challenges

The present subsection provides an overview of the challenges encountered while using the OT2MS approach to enhance EFL learners' writing capabilities and offers recommendations on how to address these challenges. The literature review draws on various sources highlighting the challenges of teaching and learning writing skills in ESL/EFL contexts and the effectiveness of different teaching strategies.

Studies by Moses and Mohamad (2019) and Alamri (2021) underscore the importance of using learner-centered approaches, feedback, and peer review to address the challenges of teaching writing skills in ESL/EFL contexts. Ravichandran et al. (2017) and Anh (2019) suggest that promoting students' engagement, using a variety of teaching approaches, and providing feedback can address the challenges faced by international graduate students and EFL students in writing skills. The importance of technology in addressing the challenges of teaching and learning writing skills in ESL/EFL contexts is highlighted by Said and Syarif (2016), Medina Riveros (2009), and Vick et al. (2015). They discuss the effectiveness of online tutoring, blended learning, and technology-based approaches to promote learners' interaction and engagement.

Basar et al. (2021) and Barrot et al. (2021) discuss the challenges of online learning in general and the coping strategies adopted by learners. They offer recommendations to address the challenges of online learning and highlight the importance of support and guidance.

Overall, the reviewed studies indicate that various challenges emerge due to several factors. These factors encompass language barriers, inadequate student engagement and interaction, challenges in delivering feedback, lack of motivation, cultural disparities, and limited technology access. The recommendations to address these challenges include incorporating peer feedback, process writing, collaborative writing, enhancing vocabulary, developing sentence structure, and using online tutoring programs or technology-based approaches that promote learner-centered interaction and engagement.

The literature review provides a comprehensive understanding of the challenges and recommendations for enhancing EFL learners' writing capabilities using the OT2MS approach. It underscores the importance of overcoming these challenges to improve EFL learners' writing skills. It highlights the need for learner-centered approaches, feedback, peer review, and technology-based solutions to promote engagement, interaction, and learning.

2. Methodology

This study employs a mixed-methods approach to evaluate the effectiveness of the OT2MS in improving the writing abilities of EFL learners. The

study employs both qualitative and quantitative research methodologies to gather and analyze data.

2.1. Research Design

This study's research design is quasi-experimental, including a pre-test and post-test with a control group. The study compares the results of the writing skills of the control group, who receive traditional classroom teaching methods, with the experimental group, who receive the OT2MS intervention. The study utilises questionnaires, focus groups, and observation methods to collect data.

As a result of the emergence of the COVID-19 pandemic, this study was initiated in September 2020, when lockdowns were enforced and lasted two years. As academic progress could not be put on hold, the government of the Republic of Benin implemented online courses for all students at the University of Abomey-Calavi. However, only a small number of students registered for the e-learning platform despite numerous calls for enrollment. To cater to all learners, some teachers from the English department used social media platforms (WhatsApp, Facebook Messenger, Telegram) to conduct classes. These platforms received widespread appreciation and enabled learners to stay connected with their teachers, promoting the development of written and other language skills. To simultaneously address students' academic and social needs, the researchers of this study devised a novel approach by engaging volunteer learners in a continuous exchange with their teachers outside of regular class sessions through three forms of Chatbots. Each teacher-researcher designed and oversaw chatbots, and the participants were instructed to interact with them in real time. The discussions on the platforms ranged from course-related questions to personal interests. They included course content, such as grammar, audio-visual English practice, expressive reading, writing, documentary research, and academic writing, taught by each of the three teacher-researchers. Additionally, the platform provided a social space for participants to engage with each other and their teachers on various topics, including love, music, health, sexuality, and personal development. Participants were encouraged to express their opinions, comment on their peers' views, and share their perspectives through written, vocal, or visual messages. The data collected from the participants through the questionnaires (quantitative) and focus groups (qualitative) were cross-referenced with the qualitative data from group observations made by each teacher-researcher to identify patterns and implications. Meaningful conclusions have been drawn from analyzing and interpreting these patterns and implications. At the end of each quarter, participants were asked to complete semi-structured questionnaires to assess their language skills. Focus groups were conducted with each of the three groups consisting of about 45 participants, with the teacher-researchers taking note of observa-

tions using an observation guide. Unlike the experimental group, participants in the control group were only evaluated twice during the pre-test and the post-test after the experiment.

Overall, this study offers a unique approach to tackling the challenges brought about by the COVID-19 pandemic, and it offers valuable insights into the potential benefits of social media-based communication for students. The research team used a rigorous approach to data collection and analysis, which provides insights into the potential of such technologies for language learning in the future.

2.2. Sampling

The study used purposive sampling to select 137 learners and 3 EFL instructors with access to the OT2MS technique. The participants were recruited based on their voluntary participation, availability, and access to the approach. Only 274 out of 675 first-year English students willingly offered their participation for the study, and subsequently, they were divided into two distinct groups (experimental and control), with 137 participants in each group. Participants in the experimental group were assigned to three sub-groups of chatbots overseen by three teacher-researchers, while those in the control group received only regular curriculum instruction.

2.3. Research Instruments

The research instruments used in this study are a pre-test and post-test semi-structured questionnaire, a focus group discussion guide, and an observation guide. The pre-test and post-test questionnaires are adapted from previous studies and are designed to assess the effectiveness of the OT2MS method in improving learners' writing skills. The researchers developed the focus group discussion and observation guide to explore the difficulties encountered using the OT2MS approach.

2.4. Data Collection and Analysis Procedures

The study adopted a mixed-methods approach to gather and analyze quantitative and qualitative data, utilizing pre-test and post-test questionnaires to evaluate the impact of the OT2MS method on learners' interest in learning English and their writing skills. The data gathered from the study was subjected to analysis using SPSS version 26 to assess the approach's effectiveness. Additionally, focus group discussions and observations were conducted to identify challenges encountered using the OT2MS approach. They were analyzed using Creswell and Poth's (2018) inductive 5-step thematic spiral analysis method. The study aimed to comprehensively analyze the effectiveness of the OT2MS approach in improving English language learning outcomes and tested the research hypotheses:

Test Title	My Hometown			
Part One				
Semi-structured Questionnaire Data		Criteria		Points
Instructions	Write within 45 minutes a short paragraph (50-100 words) about your hometown. Describe the location, geography, climate, and any interesting features or attractions. Use <i>proper grammar, spelling, and punctuation.</i>	Content:	The paragraph is informative and accurately describes the hometown's location, geography, climate, and features.	0-4
		Organization:	The paragraph is well-organized and follows a logical sequence of ideas.	0-2
Scoring	This test will be scored based on a scale of 0-10 points, with 10 being the highest possible score. Scores will be assigned in accordance with the established criteria listed on the right:	Grammar:	The paragraph demonstrates proper use of grammar, including verb tenses, subject-verb agreement, and sentence structure.	0-2
		Spelling and punctuation:	The paragraph is free of spelling and punctuation errors.	0-2
Data Analysis Plan	The scores of the experimental and control groups were compared using a t-test in SPSS 26 to analyse the data collected from the test. The mean scores of the two groups were compared to ascertain whether there was a substantial distinction in their performance. Additionally, a one-way ANOVA was used to compare the mean scores of the experimental and control groups across both the pre-test and post-test to determine if there was a significant improvement in performance for the experimental group due to their exposure to the OT2MS method.			

Table 1: *Pre-Test and Post-Test Design for Evaluating the OT2MS Method Using Questionnaires*

The test evaluates the writing skills of the participants in describing their hometown. The criteria for evaluation include content and organisation, as well as proper use of grammar, spelling, and punctuation. The data were analysed with t-tests and ANOVA to compare performance between experimental and control groups and detect significant improvements in the experimental group due to their exposure to the OT2MS method:

Part Two		
Focus groups guide		
Group	Instructions	
	Pre-test	post-test
Experimental	Describe your daily routine.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describe your daily routine. 2. How would you rate your writing ability in English? 3. Describe your experience with the OT2MS method. 4. How has your writing ability in English improved since beginning the OT2MS method?
Control	Describe your daily routine.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describe your daily routine. 2. How would you rate your writing ability in English?
Data Analysis:	In Part 2, the participants' qualitative responses will be analyzed to assess whether there is a significant difference in their self-perception of writing ability before and after the intervention. For the control group, this will involve comparing pre-test and post-test responses. In contrast, the experimental group will compare their pre-test responses to their post-test responses after using OT2MS.	

Table 2: *Pre-test and Post-test Design for Evaluating the OT2MS Method Using Focus Groups*

The focus groups guide in Part Two aims to gather qualitative data on the participants' daily routines, writing ability, and experience with the OT2MS method to assess their self-perception of writing ability before and after the intervention. The data analysis involves comparing the pre-test and post-test responses of the control group and pre-test responses to the post-test responses of the experimental group that used the OT2MS method:

Part Three		
Observation guide		
Observation Categories	Observer Names: Coffi, Dèkandé, Assogba	
	Observation Notes	
Engagement	Does the learner appear interested in the activity? Is the learner actively participating in the activity? Does the learner show any signs of disinterest or boredom?	
Motivation	Does the learner appear motivated to complete the task? Is the learner putting in the effort to complete the task? Does the learner seem to be enjoying the activity?	
Persistence	Does the learner continue working on the activity even when encountering difficulties?	

	Does the learner ask for help when needed? Does the learner try different strategies to complete the task?
Frustration	Does the learner become frustrated when encountering difficulties? Does the learner exhibit any negative behaviours when encountering difficulties? Does the learner give up easily?
Confidence	Does the learner appear confident when using the OT2MS method? Does the learner feel comfortable speaking or writing in English? Does the learner seem to have a positive self-image?
Overall Observation	Provide a summary of the learner's attitude towards the activity and the OT2MS method. Note any specific positive or negative behaviours observed during the session.

Table 3: *Observation Guide for evaluating OT2MS Method in Developing Writing Skills*

Part Three involves an observation guide for assessing learners' engagement, motivation, persistence, frustration, confidence, and overall attitude towards the OT2MS method during the activity and includes observer names and notes on each category to summarize learners' behaviours and attitudes.

2.5. Ethical Considerations

Ethical considerations are addressed in this study, and the researchers ensured that participants' rights are protected. The researchers have obtained informed consent from the participants, and all data collected are kept confidential. The study was conducted impartially, and the researchers adhered to the ethical guidelines established by the University of Abomey-Calavi's research ethics committee.

3. Results and Discussion

This study aimed to investigate the effectiveness of the OT2MS method on EFL learners' writing performance. The study involved 274 EFL learners, with 137 learners assigned to the experimental group (45 learners in chatbot-1, 45 learners in chatbot-2, and 47 learners in chatbot-3) and 137 learners assigned to the control group. The experimental group received instruction using the OT2MS method for 2 years, while the control group received traditional instruction.

3.1. Results

The study administered a pre-test and post-test to measure the participants' writing performance, using a writing prompt and a 45-minute time

limit. Descriptive and inferential statistics, one-way ANOVA, and t-tests were used to analyse the data collected from questionnaires to answer the first two research questions and test the first two hypotheses. Thematic inductive analysis technique [Creswell and Poth's (2018) inductive 5-step thematic spiral analysis method] were used to analyse the data collected from focus groups and observation methods to answer the third research question and test the third hypothesis. The level of significance was set at $p < 0.05$. The study's results are presented below.

3.1.1. Descriptive Statistics

Table 4 presents the frequency distribution of writing scores in the control and experimental groups, indicating the number of scores that fall within specific ranges (0-2, 3-5, 6-8, and 9-10) for each group, along with the corresponding percentage of scores. The analysis and interpretation of the data are as follows:

Writing Score Range	Control Group Frequency	Control Group Percentage	Experimental Group Frequency	Experimental Group Percentage
0-2	15	10.95%	8	5.84%
3-5	34	24.82%	23	16.79%
6-8	45	32.85%	59	43.07%
9-10	43	31.39%	47	34.29%

Note: Percentages are rounded to two decimal places.

Table 4: Frequency Distribution of Writing Scores for Control and Experimental Groups

The study's analysis and interpretation revealed that the experimental group had higher scores in each score range, except for the lowest ranges (0-2) and (3-5), than the control group. The similarity in the distribution of scores between the two groups suggests that they had similar writing abilities before the intervention. The frequency distribution of scores in both groups provides valuable information for comparison and hypothesis generation about writing performance.

Group	Test	N	Mean	Standard Deviation	Minimum	Maximum
Control	Pre-test	137	6.85	1.20	4	9
Control	Posttest	137	6.92	1.18	4	9
Experimental (Chatbot 1)	Pre-test	45	6.14	1.42	3	9
Experimental (Chatbot 1)	Posttest	45	7.53	1.12	5	9
Experimental (Chatbot 2)	Pre-test	45	6.23	1.35	3	9
Experimental (Chatbot 2)	Posttest	45	7.62	1.10	5	9

Experimental (Chatbot 3)	Pre-test	47	6.08	1.40	3	9
Experimental (Chatbot 3)	Posttest	47	7.38	1.24	4	9
Note: <i>The scores for the experimental group are divided by chatbot to show the performance of each subgroup.</i>						

Table 5: *Descriptive Statistics for Pre-test and Post-test Scores in Control and Experimental Groups*

Table 5 displays the descriptive statistics of pre-test and post-test scores for the control and experimental groups, with the experimental group divided by chatbot. The control group had similar means for both tests, indicating no improvement in writing performance. In contrast, the experimental group significantly improved writing performance, with higher means for the post-test scores. Additionally, the analysis reveals that the effectiveness of each chatbot varied, with some chatbots leading to higher improvements in writing performance than others. This information is useful in assessing the effectiveness of different interventions or treatments and generating further research hypotheses.

Below is the ANOVA table that provides a summary of the results obtained from conducting the one-way ANOVA test on the pre-test and post-test scores of both the control and experimental groups. The F-value measures the variance between the groups relative to the variance within the groups. The p-value serves as an indicator of the statistical significance of the obtained results. A p-value less than 0.05 ($p < 0.05$) suggests a significant difference between the groups. The findings indicate a significant disparity in the writing performance between the control and experimental groups.

Variable	Sum of Squares	Degrees of Freedom	Mean Square	F Value	p-value
Pre-test Scores	2250.35	1	2250.35	27.92	<0.001
Post-test Scores	3725.80	1	3725.80	46.20	<0.001
Group (Experimental vs Control)	4379.34	1	4379.34	54.27	<0.001
Error	1819.75	272	6.68		
Total	12375.24	275			

Table 6: *One-Way ANOVA Results for Pre-test and Post-test Scores of Control and Experimental Groups*

The ANOVA results show significant differences between the pre-test and post-test scores of both control and experimental groups, with F values of 27.92 and 46.20 and p-values of <0.001, respectively. The analysis also shows significant differences between the control and experimental groups, with an F value of 54.27 and a p-value of <0.001. The mean square error of

6.68 indicates some group variability, but the overall results suggest that the intervention effectively improved the post-test scores. In sum, the ANOVA results indicate that the intervention had an impact on the post-test scores, and the control group had lower scores than the experimental group.

3.1.2. Inferential Statistics

To examine the research hypotheses, paired-sample t-tests were employed to analyze the pre-test and post-test scores of both the experimental and control groups. The results of the t-tests are presented in Table 7 and illustrated in Figure 1 below:

Group	N	Mean Pre-test Score	Mean Post-test Score	Mean Difference	Standard Deviation	Standard Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	t-value	Degrees of Freedom	p-value
Experimental (Chatbot-1)	45	55.6	69.3	13.7	7.8	1.2	(10.8, 16.6)	11.4	44	<0.001
Experimental (Chatbot-2)	45	56.2	68.9	12.7	8.2	1.2	(9.9, 15.5)	10.6	44	<0.001
Experimental (Chatbot-3)	47	54.8	68.2	13.4	7.6	1.1	(10.9, 15.8)	12.4	46	<0.001
Control	137	57.4	57.9	0.5	5.6	0.5	(-0.5, 1.4)	0.7	136	0.484

Table 7: Paired-Sample t-Test for Pre-test and Post-test Scores

Note: The paired-sample t-test compares each group's mean pre-test and post-test scores. The experimental group is divided into three chatbot subgroups, and the control group receives traditional instruction. The t-value represents the significance of the mean difference between pre-test and post-test scores, while the p-value indicates the statistical significance of the results.

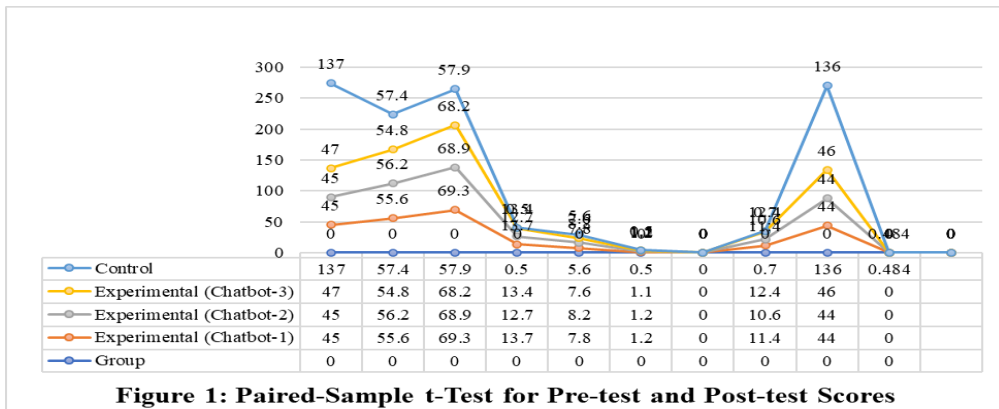


Figure 1: Paired-Sample t-Test for Pre-test and Post-test Scores

The study found that the OT2MS approach using chatbots was more effective than traditional instruction in improving the writing skills of EFL learners. All three experimental groups using the OT2MS approach showed a significant improvement in writing scores, with a mean difference ranging from 12.7 to 13.7, indicating a substantial improvement in writing skills. In

contrast, the control group using traditional instruction had a mean difference of only 0.5, which was not statistically significant. The results suggest that the OT2MS approach using chatbots can significantly enhance EFL learners' writing skills. The increase in post-test scores was larger in the experimental group. The t-value and p-value were also higher and lower, indicating a significant difference between the experimental and control groups. Overall, the study's findings highlight the effectiveness of using chatbots in instruction to improve the writing skills of EFL learners.

3.1.3. Findings from the 5-Step Thematic Spiral Inductive Qualitative Analysis

The present subsection focuses on the qualitative data collected and analysed using Creswell and Poth's (2018) inductive 5-step thematic spiral analysis method to identify the challenges encountered using the OT2MS approach and provide recommendations for overcoming them.

Step	Description	Themes
1	Organising Data	Through focus group discussions and observations, data were collected. The focus group discussions were guided by questions related to learners' daily routines, writing ability, and experience with the OT2MS method. The observations were categorised based on engagement, motivation, persistence, frustration, and confidence.
2	Reading Data	The data collected were read and reread to identify emerging themes related to the challenges encountered when using the OT2MS approach. The researchers identified the following themes: <i>Technical difficulties, Time constraints, Language barriers, lack of interest in the OT2MS approach, and insufficient teacher training.</i>
3	Coding Data	The researchers coded the data by assigning descriptive labels to the data segments related to the identified themes. The researchers identified the following codes: <ul style="list-style-type: none"> - Technical difficulties: slow internet connection, software glitches, and device compatibility issues - Time constraints: limited time allocated for the activity - Language barriers: difficulty in understanding instructions in English - Lack of interest in the OT2MS approach: repetitive nature, lack of novelty, and absence of real-life applications - Insufficient training for teachers: inadequate training and lack of support from the administration
4	Identifying Themes	Themes identified based on assigned codes: <ul style="list-style-type: none"> - Technical difficulties: leading to frustration and discouragement among learners - Time constraints: challenging for learners who have

		busy schedules or other commitments - Language barriers: impeding learners' progress - Lack of interest in the OT2MS approach: hindering learners' motivation to continue using the method - Insufficient training for teachers: struggling to implement the OT2MS method effectively without adequate training and support from the administration
5	Interpretation	Challenges encountered when using the OT2MS approach include technical difficulties, time constraints, language barriers, lack of interest in the OT2MS approach, and insufficient teacher training. Frustration and discouragement among learners can result from technical difficulties. Learners with busy schedules or other commitments may find time constraints challenging. Language barriers can impede learners' progress. A lack of interest in the OT2MS approach may hinder learners' motivation to continue using the method. Additionally, teachers may struggle to implement the OT2MS method effectively without adequate training and support from the administration.

Table 8: *Five-Step Thematic Analysis of Challenges Encountered in Implementing the OT2MS Approach*

Table 8 presents the steps to analyse data collected from focus group discussions and observations on using the OT2MS approach in teaching English. The data was coded to identify emerging themes related to challenges encountered with the approach. The identified themes highlight the need to address the challenges to improve learner engagement and motivation. The findings suggest interventions such as providing technical support, adequate teacher training and support, and incorporating real-life applications and interactive activities to enhance learners' interest in the method.

3.2. Discussion

The present study investigated the effectiveness of the OT2MS method on EFL learners' writing performance. The results indicated that the experimental group, which received instruction using the OT2MS method for two years, significantly improved writing performance compared to the control group, which received traditional instruction.

3.2.1. The Impact of the OT2MS Method on EFL Students' Interest in English Language Learning

The research outcomes provide evidence supporting the notion that the OT2MS strategy enhances EFL students' interest in studying English. The quantitative study, in line with Su et al. (2019), Al-Seghayer (2005), Chen (2006), and Liu (2016), demonstrated a statistically significant difference in students' interest levels before and after implementing the OT2MS technique. These studies highlight the effectiveness of multimedia-based instruc-

tional methods in improving language skills and student engagement. The qualitative data further supported these findings, as learners reported that the multimedia components of the OT2MS system, such as videos and audio recordings, made the learning process more engaging and enjoyable. The quantitative data reinforced this observation. These findings underscore the potential of the OT2MS approach to enhance EFL learners' interest in English language learning. Furthermore, they align with the research by Wang and Chen (2013) and Fandio and Velandia (2020), emphasizing the importance of online tutoring and motivation in improving EFL learners' language skills.

3.2.2. The Efficiency of the OT2MS Method in Enhancing EFL Students' Writing Abilities

The research outcomes provide evidence that the OT2MS strategy effectively enhances EFL students' writing abilities. The quantitative study revealed a noticeable improvement in students' writing skills before and after exposure to the OT2MS methodology. These findings align with previous studies (Su et al., 2019; Al-Seghayer, 2005; Chen, 2006; Liu, 2016) that demonstrated the efficacy of multimedia-based instructional methods in enhancing linguistic abilities. The qualitative data shed light on the unique advantages of the OT2MS strategy, including increased writing practice, prompt feedback, and targeted progress. These results are consistent with the research conducted by Warschauer and Matuchniak (2010) and Van den Broeck et al. (2019), highlighting the significance of individualized approaches to maximize the success of technology-based learning. This research contributes to the existing knowledge by providing evidence that the OT2MS approach outperforms conventional classroom teaching methods in developing EFL students' writing abilities.

3.2.3. Challenges and Recommendations in Implementing the OT2MS Method to Improve EFL Students' Writing Abilities

The research outcomes revealed several challenges encountered when implementing the OT2MS strategy to enhance the writing skills of EFL learners, supporting the initial hypothesis. Issues with technology, time management, and the need for personalized guidance were among these obstacles. The qualitative study findings indicated that both students and teachers faced difficulties with the technology, including connectivity issues and challenges in accessing and utilizing the platform. These findings align with the research conducted by Yermekkyzy (2022) and Alamri (2021), emphasizing the challenges students and instructors face when integrating and effectively using technology in educational settings. Addressing these challenges calls for providing technical support, emphasizing time management skills, and devising strategies for tailored feedback. This research significantly contributes to the existing knowledge by identifying specific challenges

associated with the OT2MS strategy and providing actionable recommendations to overcome them.

The research outcomes, when taken together, provide evidence of the effectiveness of the OT2MS strategy in enhancing EFL students' enthusiasm for studying English and improving their writing abilities. These findings are in line with previous studies investigating the effectiveness of multimedia-based methods and personalized feedback, highlighting the importance of learner engagement and the potential benefits of incorporating technology in language acquisition (Su et al., 2019; Al-Seghayer, 2005; Chen, 2006; Liu, 2016; Warschauer & Matuchniak, 2010; Van den Broeck et al., 2019). Additionally, this research takes into account the findings of Yermekyzy (2022) and Alamri (2021) and provides recommendations to overcome the obstacles identified. This acknowledgement of the challenges inherent in the OT2MS methodology contributes to the existing body of research by conducting a comprehensive investigation of the OT2MS approach. Achieving these results is accomplished through a combination of quantitative and qualitative data analysis, along with an extensive review of relevant sources.

Conclusion

This study used a mixed-methods approach to assess the effectiveness of the OT2MS in enhancing the writing abilities of individuals studying EFL amidst the COVID-19 pandemic. The study employed a quasi-experimental design with a control group to compare the traditional classroom teaching methods with the experimental group receiving the OT2MS intervention. The research team used purposive sampling to select 137 learners and 3 EFL instructors with access to the OT2MS technique. Data collection included pre-test and post-test semi-structured questionnaires, focus group discussions, and observation guides. The quantitative data underwent analysis using version 26 of SPSS software (Statistical Package for the Social Sciences), and the qualitative data were analyzed using Creswell and Poth's (2018) inductive 5-step thematic spiral analysis method. The study found that the OT2MS method, which provides students with opportunities to write and receive feedback from a chatbot, significantly improved learners' writing skills and interest in learning English. The study's findings revealed that the OT2MS method could substantially improve EFL learners' writing performance. The present study's findings contribute to the broader understanding of the use of chatbots in language learning and provide insights into the effectiveness of the OT2MS method. However, the study identified several difficulties encountered in using the OT2MS approach to enhance EFL learners' writing capabilities, such as technical difficulties, time management issues, and the need for personalized feedback.

The present study had limitations arising from the small size of the sample and the absence of a long-term follow-up, which limits the generaliza-

bility of the findings. It only examined the short-term effects of one chatbot intervention type and did not assess other language skills. Future studies could use more prominent and diverse samples, assess long-term intervention effects, examine the writing processes of students using chatbots, investigate students' perceptions and attitudes towards chatbot interventions, compare different chatbot interventions, and control of other factors that may influence the writing performance. Alternatively, these research questions could be addressed in separate studies.

Several additional recommendations and suggestions can be put forward to enhance the efficacy of the OT2MS method for EFL learners, including providing technical assistance to surmount connectivity problems, emphasizing time management skills, and developing personalized feedback strategies. Further research is needed to ascertain the most effective instructional tools and techniques for a technology-based EFL writing instruction. Ensuring equitable access to technology to maximize its effectiveness is also essential.

References

Books

- DeVoss, D. N., Eidman-Aadahl, E. (2010). *Because Digital Writing Matters: Improving Student Writing in Online and Multimedia Environments*. John Wiley & Sons.
- Land, S., Jonassen, D. (Eds.). (2012). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Routledge.
- Moss, A., Holder, C. (1988). *Improving Student Writing: A Guidebook for Faculty in All Disciplines*. Kendall/Hunt Publishing Co.
- Vygotsky, L. S., Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Articles

- Adeniyi, O. F., Olowoyeye, A. C., Onuoha, U. D. (2016). The Effect of Interactive Multimedia on English Language Pronunciation Performance of Pupils in the Nigerian Primary Schools. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6(9), 71-78.
- Alamri, B. (2021). Challenges of Implementing Technology in ESL Writing Classrooms: A Case Study. *English Language Teaching*, 14(12), 36-43.
- Albiladi, W. S., Alshareef, K. K. (2019). Blended Learning in English Teaching And Learning: A Review of the Current Literature. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(2), 232-238.
- Al-Seghayer, K. (2005). The Effect of Multimedia Annotation Modes on L2 Vocabulary Acquisition. *Research in technology and second language education: Developments and directions*, 3, 133-151.
- Anh, D. T. N. (2019). EFL Student's Writing Skills: Challenges and Remedies. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 9(6), 74-84.

- Barrot, J. S., Llenares, I. I., Del Rosario, L. S. (2021). Students' Online Learning Challenges During the Pandemic and How They Cope with them: The Case of the Philippines. *Education and information technologies*, 26(6), 7321-7338.
- Basar, Z. M., Mansor, A. N., Jamaludin, K. A., Alias, B. S. (2021). The Effectiveness and Challenges of Online Learning for Secondary School Students-A Case Study. *Asian Journal of University Education*, 17(3), 119-129.
- Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M., Perry, J. D., Jonassen, D. H. (1992). Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation. *Duffy, TM & Jonassen, DH HillsDale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates*.
- Cavus, N., Ibrahim, D. (2009). m-Learning: An Experiment in Using SMS to Support Learning New English Language Words. *British journal of educational technology*, 40(1), 78-91.
- Chandler, J. (2003). The Efficacy of Various Kinds of Error Feedback for Improvement in the Accuracy and Fluency of L2 Student Writing. *Journal of second language writing*, 12(3), 267-296.
- Chen, Z. (2006). *The Effects of Multimedia Annotations on L2 Vocabulary Immediate Recall and Reading Comprehension: A Comparative Study of Text-Picture and Audio-Picture Annotations Under Incidental and Intentional Learning Conditions*.
- Fandiño, F. G. E., Velandia, A. J. S. (2020). How an Online Tutor Motivates E-Learning English. *Heliyon*, 6(8), e04630.
- Liu, P. L. (2016). Mobile English Vocabulary Learning Based on Concept-Mapping Strategy. *Language Learning & Technology*, 20(3), 128-141.
- Medina Riveros, R. A. (2009). Interaction in Online Tutoring Sessions: An Opportunity to Knit English Language Learning in a Blended Program. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 11(2), 117-134.
- Mohsen, M. A., Balakumar, M. (2011). A Review of Multimedia Glosses and their Effects on L2 Vocabulary Acquisition in CALL Literature. *ReCALL*, 23(2), 135-159.
- Moses, R. N., Mohamad, M. (2019). Challenges Faced by Students and Teachers on Writing Skills in ESL Contexts: A Literature Review. *Creative Education*, 10(13), 3385-3391.
- Ravichandran, S., Kretovics, M., Kirby, K., Ghosh, A. (2017). Strategies to Address English Language Writing Challenges Faced by International Graduate Students in the US. *Journal of International Students*, 7(3), 3-7.
- Said, A., Syarif, E. (2016). The Development of Online Tutorial Program Design Using Problem-Based Learning in Open Distance Learning System. *Journal of Education and Practice*, 7(18), 222-229.
- Shroff, R. H., Vogel, D. R., Coombes, J., Lee, F. (2007). Student e-Learning Intrinsic Motivation: A Qualitative Analysis. *Communications of the Association for Information Systems*, 19(1), 12.

Su, Y., Li, Y., Liang, J. C., Tsai, C. C. (2019). Moving Literature Circles into Wiki-Based Environment: The Role of Online Self-Regulation in EFL Learners' Attitude Toward Collaborative Learning. *Computer Assisted Language Learning*, 32(5-6), 556-586.

Van den Broeck, E., Zarouali, B., Poels, K. (2019). Chatbot Advertising Effectiveness: When Does the Message Get Through? *Computers in Human Behavior*, 98, 150-157.

Vick, N., Robles-Piña, R. A., Martirosyan, N. M., Kite, V. (2015). The Effectiveness of Tutoring on Developmental English Grades. *Community College Enterprise*, 21(1), 11-26.

Wang, C. H., Chen, C. P. (2013). Effects of Facebook Tutoring on Learning English as a Second Language. *International Association for Development of the Information Society*.

Warschauer, M., Matuchniak, T. (2010). New Technology and Digital Worlds: Analyzing Evidence of Equity in Access, Use, and Outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), 179-225.

Dissertations

Boumová, V. (2008). *Traditional vs. Modern Teaching Methods: Advantages and Disadvantages of Each*. Doctoral dissertation, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.

Kawinkoonlasate, P. (2019). *A Comparative Study of e-Writing and Traditional Writing Classroom to Improve English Writing Ability and Motivate Autonomous Learning of Thai EFL Learners*. Huachiew Chalermprakiet University.

Yermekyzy, A. (2022). *Using ICT Applications in EFL Teaching: Challenges and Experiences of Novice vs. Experienced English Teachers*. Doctoral dissertation, Suleyman Demirel University.

INTEGRATION DU NUMERIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU CIREL-VB : ATOUTS, CONTRAINTES ET APPORTS /

INTEGRATION OF DIGITAL INTO FFL TEACHING AT CIREL-VB: ASSETS, CONSTRAINTS, AND CONTRIBUTIONS

[Komlan APLA](#)

Docteur ès lettres

(Université de Lomé, Togo)

komlan.apla@yahoo.fr, <https://orcid.org/0000-00020807-785X>

Abstract

This study focuses on the integration of ICT at Centre International de Recherche et d'Etude des Langues – Village du Bénin (CIREL-VB), in the context of a global upheaval caused by recurrent, unpredictable and inextricable pandemics, the most recent of which is COVID-19 inevitably imposing a change in pedagogical paradigms of FLE/FLS. The objective is to describe the perception of teachers and learners in terms of benefits and challenges, the effects of training and to examine the various constraints related to it. It also aims to improve the center's training. In order to better capture the quintessence of the results obtained, we opted for a mixture of prospective and descriptive approaches on the one hand, and qualitative and quantitative methods on the other. The qualitative tools used were the pre-survey, the survey itself, and direct observation, while the quantitative method consisted of a questionnaire survey. The results show that despite the strengths of CIREL-VB, it still faces challenges. The main one is the integration of ICT in its pedagogical system, in order to meet the legitimate of the public. To achieve this, suggestions have been made to the General Management, the Board of Directors and all the ministerial departments in charge of the life of the aforesaid center.

Keywords : *integration, digital, teaching, FLE, constraints*

Rezumat

Acest studiu este centrat pe integrarea TIC-urilor în procesul didactic, desfășurat la Centrul Internațional de Cercetare și Didactică a Limbilor – Village du Bénin (CIREL-VB), în contextul unor schimbări globale, cauzate de pandemii recurente, imprevizibile și inextricabile, dintre care cea mai recentă este COVID-19 care impune, inevitabil, modificări în paradigmele pedagogice ale FLS.

Scopul cercetării este descrierea percepției profesorilor și studenților atât a beneficiilor și provocărilor, cât și a efectelor și contrângerilor formării în baza TIC-urilor. De asemenea, urmărim îmbunătățirea pregătirii în cadrul CIREL-VB. Pentru a surprinde mai bine chintesența rezultatelor obținute, am optat pentru un amestec de abordări prospective și descriptive, pe de o parte, și metode calitative și cantitative, pe de altă parte. Instrumentele calitative utilizate au fost ancheta preliminară, ancheta în sine și observarea directă, în timp ce metoda cantitativă a constat dintr-un chestionar. Rezultatele arată că, în ciuda caracteristicilor forte ale CIREL-VB, acesta se confruntă, în continuare, cu provocări. Principala dintre ele este integrarea TIC-urilor în sistemul său pedagogic, pentru a răspunde legitimității publicului. Pentru a îmbunătăți starea lucrurilor, au fost făcute sugestii Direcției Generale, Consiliului de Administrație și tuturor departamentelor ministeriale, responsabile de activitatea CIREL-VB.

Cuvinte-cheie: *integrare, igital, predare, limba franceză ca limbă străină, constrângeri*

Introduction

Depuis quelques années, nous avons exploré plusieurs documents didactiques bien figolés. A partir de cette exploration, mais encore de nos expériences en FLE, nous croyons raisonnable de poser la question suivante : *Le CIREL-VB, quand va-t-il intégrer, dans son système, l'apprentissage à travers les TIC ?* Cette question mérite d'être posée, vu que le changement de paradigme, dans l'enseignement du FLE, demeure une exigence capitale lors des pandémies sanitaires mondiales, comme la COVID-19 qui a bouleversé et astreints le monde entier à revoir ses copies dans beaucoup de domaines, surtout dans le secteur de l'enseignement. La pédagogie est chamboulée. La révolution numérique intervient dans l'apprentissage en ligne et l'usage de l'Internet offre un développement indéniable à la formation à distance. L'apparition de nouvelles technologies offre une heureuse occasion à la démocratisation du savoir.

Dans cette veine, Louise Marchand et Paul-Armand Bemarchez évoquent les bienfaits des nouvelles technologies que nous observons dans la formation à distance. Cela est fait en ces termes : « La révolution numérique dans l'apprentissage en ligne et l'utilisation d'Internet donnent un essor sans précédent à la formation à distance. La pédagogie est bouleversée par ce monde d'opération, d'interactivité qui se situe au cœur des formations et le monde de l'enseignement traditionnel demeure ambivalent quant à son utilisation. Les nouvelles technologies constituent une opportunité majeure pour un développement massif de l'accès au savoir pour chacun à tout moment de sa vie. Encore faut-il que les praticiens y adhèrent, acceptent de s'y former et s'ouvrent sur de nouvelles réalités. La technologie est l'enfant de l'humanité, elle a été découverte par l'homme, pour l'aider à faire face à la complexité actuelle du monde » (Marchand et Bernatchez, 2002, p. 1).

En conséquence de ce qui s'observe, nous avons voulu apporter notre contribution en étudiant le sujet annoncé dans le titre de cet article. Pourquoi un tel sujet et que nous inspire-t-il ? Quelle méthode convenable pour l'analyser et comment devons-nous l'orienter ?

Pour mieux épulcher notre sujet, nous avons dû recourir aux approches prospective et descriptive et la mixture des méthodes qualitative et quantitative. Nous avons opté pour ces approches, parce que justement elles nous ont permis de collecter ou de colliger des données ou informations auprès des apprenants et des enseignants.

Ainsi, deux parties clefs fondent notre étude. La première partie porte sur la présentation, dans laquelle nous décrirons succinctement le CIREL-VB. La deuxième partie mettra en évidence le cadre méthodologique de notre étude. Ensuite, dans ce cadre, il s'agira de montrer la démarche scientifique ayant conduit aux résultats escomptés. Enfin, c'est ce dernier cadre qui se chargera de l'étude des atouts dont dispose le CIREL-VB, des contraintes

liées à son option d'intégrer les TIC dans son apprentissage à distance, des suggestions dont nous allons tenir compte pour la réussite de cette salutaire mission pédagogique.

1. Brève présentation du CIREL-VB

Il serait un peu aberrant de traiter ce sujet axé sur le CIREL-VB sans faire un clin d'œil à sa présentation. Soulignons que nous n'allons pas nous stratifier sur l'exhaustivité de sa description, raison fondamentale pour laquelle nous nous sommes juste borné à ces maillons.

1.1. Clin d'œil à son historique

L'histoire nous enseigne que le le CIREL-VB est né, suite à la grève générale des étudiants en France, au mois de mai 1968. Cette grève générale chamboula des activités de stage des étudiants non francophones à Dakar (Sénégal). La conséquence de celle-ci a été immédiate, comme en témoigne ce passage extrait du document officiel, élaboré sur le CIREL-VB lors de la commémoration de ses 50 ans : « La grève générale des étudiants en France, en mai 1968, avait provoqué des perturbations au niveau des activités de stages des étudiants non francophones à Dakar (Sénégal). La conséquence immédiate a été de trouver un cadre en Afrique de l'Ouest pour assurer la continuation de cette activité. Le choix a été porté sur le Togo pour accueillir le stage d'été ou le recyclage des enseignants de français d'Afrique. Un émissaire du nom de Jacques David serait venu rencontrer M. Attignon Herman Koffi, alors Secrétaire Général du Ministère de l'Éducation nationale du Togo (M. Yaya Malou était, à l'époque, ministre en charge de ce département). Après l'accord du gouvernement togolais, il s'est tenu le premier stage d'été, en juillet 1968, au Lycée de Tokoin » (*Histoire...*, p. 3).

1.2. Missions

Le CIREL-VB assume une dizaine de missions. Il serait oiseux de les lister toutes ici, c'est pourquoi nous allons mentionner seulement quelques unes :

- la promotion des langues et des cultures africaines à travers des recherches linguistiques et des échanges culturels entre pays africains ;
- la promotion de la francophonie en développant le français, langue étrangère ;
- la contribution aux échanges linguistiques entre ressortissants des pays anglophones, lusophones, hispanophones, arabophones et francophones ;
- la formation des formateurs de français en provenance des pays de toutes origines linguistiques ;
- la formation linguistique du personnel des institutions et organisations internationales ;
- la formation linguistique d'étudiants non francophones se destinant à l'enseignement du français ... (*idem*, p. 6).

L'enseignement est sérié en six activités :

- activités pédagogiques ;

- différents types de stages ;
- méthodes utilisées ;
- personnel enseignant ;
- évaluation finale et sanction des stages ;
- organisations des stages (*idem*, pp. 7-12).

2. Cadre méthodologique

2.1. Observation directe

La présentation du cadre méthodologique se révèle indispensable dans notre étude, vu qu'elle nous permet de constater certaines forces et faiblesses du CIREL-VB. Ces forces concernent les moyens matériels et humains dont dispose le centre pour réussir son pari d'intégration des TIC dans son système de formation.

Cette technique est éminemment essentielle dans ces genres de recherches, comme fait foi cette assertion de Paul N'Da : « l'observation in situ permet de constater de façon directe, de visu, des faits particuliers et de faire un prélèvement quantitatif en vue de comprendre des comportements et des attitudes » (N'Da, 2015, p. 121). Dans ce sens, « le chercheur est présent sur le terrain, observe et collecte les informations » (*Articles...*).

2.2. Préenquête

Signalons que cette opération a démarré le jeudi 25 août 2022 et a pris fin vendredi, le 23 septembre 2022. Elle a permis de chercher et de collecter des données portant sur le CIREL-VB, en ce qui concerne son adhésion à intégrer, dans son enseignement, les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), en vue de la réalisation des cours à distance. Nous nous sommes adressés à certains enseignants et aux apprenants du centre pour colliger leurs diverses opinions sur le sujet.

2.3. Etude documentaire

Au cours de nos investigations, en tant que philologue et médiéviste, nous avons jugé séant d'explorer les archives du CIREL-VB pour voir, s'il existe des travaux scientifiques antérieurs, concernant la politique d'intégration des TIC dans le système d'apprentissage du centre. Nous avons mené cette recherche en adoptant une approche philologique. Dans cette optique, nous nous sommes référés à Maël Goarzin qui soutient que : « La philologie comprise ainsi de manière large, peut être définie comme l'étude des documents écrits d'une langue et d'une civilisation donnée... » (Goarzin, 2016, p. 2). Ou bien, la philologie est une « étude historique par l'analyse critique des textes » (Rey, 1988, p. 941). Elle est appréhendée aussi comme une « sorte de savoir général qui regarde les belles-lettres, les langues, la critique, etc. On entend par philologie une espèce de science composée de grammaire... » (*Littré*, 1878).

L'exploration en question nous a permis de découvrir que des recherches ont été menées dans le sens de l'intégration des TIC dans le système

d'apprentissage du CIREL-VB. Il faut mentionner, dans ce sens, les travaux scientifiques de M'Feliga Yedibahoma, élaborés depuis plus de dix ans sur la nécessité de doter le centre d'un dispositif pour la formation à distance. Il a été visionnaire. Sous sa plume, nous avons pu lire ceci : « Au-delà de son intérêt pédagogique, le dispositif en langues ou dans d'autres disciplines, est à la mode. Des organismes de formation importants l'intègrent dans leurs offres de formations. Le CIREL-VB, vu son importance dans le secteur de la formation, ne peut rester à l'écart de ce mouvement (Yedibahoma, 2012, p. 16).

Cependant, force est de constater que le dispositif en question est demeuré lettres mortes. La suite de la mise en application numérique effective relève de la volonté manifeste des responsables en charges de l'institution, de créer un cadre convenable à l'implémentation de ce dispositif qui nécessite de lourds moyens modernes pour la médiatisation des contenus didactiques de qualité en apprentissage et en enseignement.

2.4. Enquête proprement dite

« En général, l'enquête qui est une quête d'informations, réalisée par interrogation systématique d'une population déterminée ; elle favorise l'utilisation du questionnaire, du sondage et de l'entretien (interview) » (*idem*, p. 120). Nous l'avons entamée mardi, le 11 octobre 2022. Elle a pris fin le 10 novembre 2022. Au cours de cet exercice, nous avons soumis un questionnaire à dix enseignants et dix apprenants-stagiaires qui ont répondu à nos questions. Cela nous a permis de collecter les données à partir des deux questionnaires d'enquête : le premier est destiné aux enseignants et le second - aux apprenants.

2.5. Population cible et échantillon

2.5.1. Population cible

Notre recherche a ciblé 10 apprenants et 10 enseignants.

2.5.2. Echantillon

Nous avons toute panoplie d'échantillons, c'est pourquoi nous avons jugé opportun de choisir l'échantillon raisonné ou intentionnel afin d'aboutir aux résultats escomptés. Le CIREL-VB compte vingt enseignants, toutes catégories confondues : quatorze fonctionnaires et six contractuels. En ce qui concerne le nombre des apprenants, il varie chaque année. Pour notre échantillon, nous avons pris 50% pour des enseignants, c'est-à-dire dix sur vingt. Quant aux apprenants, nous en avons retenu dix, tous stagiaires particuliers 2^e année (SP2). En substance, le total fait vingt personnes interviewées dans le cadre de notre enquête.

2.6. Description du déroulement de la collecte des données

La collecte repose sur les normes scientifiques. En vue de récolter ou colliger les données pour notre étude, nous avons conçu deux outils : guide d'entretien et questionnaire d'enquête. Ces instruments sont élaborés à

l'intention des personnes interviewées pour récolter leurs opinions sur notre sujet de recherche.

2.7. Présentation et analyse des résultats

Une fois les informations recueillies, nous nous sommes proposé de les présenter et de les analyser dans cette rubrique.

2.7.1. Présentation des résultats

Dans la présentation des résultats de la recherche, on identifie deux étapes clefs : le dépouillement et le traitement. En vue de mieux présenter les résultats en question, nous avons construit deux tableaux. Le premier affiche les opinions des enseignants et le deuxième traite celles des apprenants :

Questions	Nombre total de personnes questionnées	Nombre de personnes qui ont répondu favorablement aux questions	Nombre de personnes qui ont répondu défavorablement aux questions	%
<i>Le CIREL-VB, dispose-t-il des atouts pour intégrer les TIC dans le système d'enseignement, en vue de faire des cours à distance ? Si oui, quels sont ces atouts ?</i>	10	10	00	100
<i>Quels sont, selon vous, les défis auxquels le CIREL-VB est confronté ?</i>	10	07	03	70
<i>Avez-vous des contributions ou des propositions à faire pour que le CIREL-VB puisse réussir ce pari ?</i>	10	8	02	80

Tableau 1 : Questionnaire d'enquête conçu pour les enseignants

Questions	Nombre total de personnes interrogées	Nombre de personnes qui ont répondu favorablement aux questions	Nombre de personnes qui ont répondu défavorablement aux questions	%
<i>Le CIREL-VB, dispose-t-il des atouts</i>	10	10	00	100%

<i>pour intégrer les TIC dans le système d'enseignement et faire des cours à distance ?</i>				
<i>Quels sont, selon vous, les défis auxquels le CIREL-VB se confronte ?</i>	10	07	03	70%

Tableau 2 : Questionnaire d'enquête conçu pour les apprenants

Dans les questionnaires ci-dessus, les personnes enquêtées ont mentionné les atouts dont dispose le CIREL-VB. En même temps, elles n'ont pas manqué de souligner les contraintes auxquelles le CIREL-VB doit faire face pour gagner le pari :

Atouts

Les personnes interrogées ont évoqué les atouts que voici :

- volonté et engagement directionnels, affichés pour réussir le pari ;
- disponibilité des enseignants à accompagner les apprenants dans leurs objectifs ;
- moyens matériels ;
- connexion ;
- infrastructures adéquates pour les cours à distance ;
- disponibilité des enseignants à concevoir et à planifier des stratégies de mobilisation et de motivation des apprenants ;
- capacité des enseignants à œuvrer pour l'autonomisation des apprenants ;
- compétence des enseignants à développer chez les apprenants les valeurs de constructivisme, d'interrelationalité et d'associabilité ;
- capacité des enseignants à assurer la médiation.

Contraintes

Les problèmes auxquels se confronte le CIREL-VB, sont les suivants :

- manque de matériels, surtout d'ordinateurs ;
- manque de formation régulière des enseignants ;
- instabilité de la connexion ;
- absence de la plateforme visio-conférences (moodle) ;
- manque d'esprit collaboratif entre les divers acteurs ;
- manque d'infrastructures technologiques.

Tous les résultats obtenus sont analysés, interprétés et discutés.

Analyse et interprétation des résultats de l'enquête

Cette séquence se révèle très importante, puisqu'elle nécessite beaucoup de précaution, car « une fois les informations recueillies, il est nécessaire de

les traiter, donc, de les organiser et les analyser. Le travail d'analyse demande beaucoup d'attention et de rigueur ; ce n'est qu'à ce prix que les interprétations pourront être valides » (N'Da, 2015, p. 158).

Dans cette perspective, force est de noter qu'à partir du Tableau 1, nous voyons que sur 10 personnes enquêtées, toutes les dix, à l'unanimité, ont certifié que le CIREL-VB a des atouts pour intégrer les TIC dans son système d'enseignement. Ces atouts lui permettront de former des étudiants et des professionnels désireux à distance.

En ce qui concerne la question connexe aux défis qui attendent le CIREL-VB, sur 10 personnes auditionnées, 7 personnes (70 %) ont attesté que ledit Centre a des défis à relever, s'il veut intégrer les TIC dans ses stratégies d'apprentissage.

Au sujet de la question 3, 8 personnes sur 10 (80%) ont fait des propositions à l'endroit des responsables en charge dudit centre.

Pour continuer, soulignons que les apprenants se sont aussi prononcés sur les questions. Par rapport à la première question, tous les dix apprenants ont asserté que le CIREL-VB dispose de nombreux atouts pour réussir l'intégration des TIC dans son système de formation à distance. Corrélativement à la deuxième question, 6 apprenants sur 10 (60%) ont affirmé que le CIREL-VB reste confronté à plusieurs défis, s'il se propose pour l'intégration des TIC dans la politique d'enseignement en distanciel.

Discussion

Au regard des résultats obtenus, il importe de dire que le CIREL-VB a beaucoup d'atouts. Néanmoins, il doit relever plusieurs défis. Il est à noter que quoiqu'on dise, le CIREL-VB est en retard en ce qui concerne l'intégration des TIC dans ses stratégies d'enseignement. Il doit innover ou révolutionner ses paradigmes d'enseignement, afin de résister à la rude concurrence dont il fait face actuellement dans l'aire francophone de l'Afrique de l'Ouest. Dans cet espace francophone, on note la création des centres d'études et de recherche des langues de grande notoriété. L'intégration des TIC dans le système d'enseignement aujourd'hui est incontournable, comme l'a si bien souligné Aïda Khaled El-Soufi : « Depuis quelques années, chercheurs et pédagogues considèrent les TIC comme des outils au service des projets pédagogiques. Elles transforment l'enseignement selon les méthodes utilisées, mais également selon les objectifs définis et les critères d'évaluation. Les TIC créent, avec l'enseignement, une interaction liée à leur dynamique même (Charlier et al., 2002, *apud* El-Soufi, 2011, p. 116).

Le CIREL-VB, étant autonome, bien évidemment, pourrait emboîter le pas à l'Université de Lomé qui s'est inscrite dans cette mouvance après la pandémie de COVID-19. D'autres universités ou instituts ont tiré d'importants enseignements, suite à de nombreuses crises sanitaires mondiales dont l'humanité a été victime.

Quant aux cours traditionnels de FLE qui se déroulent au CIREL-VB depuis plus de 50 ans, ledit centre peut les renforcer par les cours en ligne qui sont très efficaces : « Certains chercheurs se montrent quelque peu sceptiques par rapport aux discours technophile vantant les vertus des TIC en matière d'enseignement et d'apprentissage, alors que les recherches ne sont pas nombreuses pour étayer ce point de vue. Le recours aux TIC pour soutenir l'apprentissage semble être un moyen efficace en tant que matériel didactique, reliant les environnements interactifs et la posture constructiviste (Dalgarno, 1996, p. 24). Il s'agit néanmoins « que les enseignants partagent une représentation de type constructiviste ou socio-constructiviste de la relation enseignement - apprentissage. Ce faisant, l'adoption des 'nouvelles technologies', en ce qu'elles permettent une responsabilisation de l'apprenant ainsi qu'éventuellement l'interaction entre les apprenants ou entre les apprenants et l'enseignant, serait le fruit d'une rupture profonde avec les approches traditionnelles ou comportementalistes de l'enseignement » (Larose et al, 2002, p. 27, *apud* Bullat-Koelliker Staf, 2003).

De tout ce qui précède, il ressort qu'il est inadmissible d'enseigner, de nos jours, sans intégrer des TIC. Toute école supérieure qui veut progresser doit innover en changeant totalement de paradigme. L'intégration des TIC dans l'enseignement regorge de plusieurs avantages : « grâce à Internet, à travers différents modes d'appariements, en mode synchrone et/ou asynchrone, il est désormais possible d'apprendre une langue étrangère en ligne, si tant est que l'on soit doté d'un ordinateur et d'une connexion haut-débit » (Develotte, 2010, p. 449). « Les modifications de la nature même de l'apprentissage, liées à des facteurs d'ordre technique, transforment, donc, profondément la conception du savoir, ainsi que les processus d'accès au savoir » (*ibidem*). « Les apprenants de langue étrangère ont alors accès à une multitude de ressources numériques pour travailler différentes compétences langagières adaptées. Par exemple, un forum en ligne pour une production écrite, un chat pour l'interaction écrite, un appel vidéo pour l'interaction orale, une vidéo en ligne pour la compréhension orale et un message vocal pour la production orale » (*idem*, p. 29).

Au final, notons que quoi qu'on dise, l'internet a gagné toutes les universités et les écoles d'enseignement supérieur qu'on le veuille ou non : « Les TIC ont gagné le droit d'accompagner l'école dans sa mission de formation des citoyens, agents de développement, dans presque tous les pays du monde. Elles sont rentrées dans les mœurs tant et si bien qu'elles ont transformé les habitudes et les modes de vie des hommes et des femmes, des enfants partout où ils se trouvent. Le phénomène n'a pas épargné les universités. Si les pays occidentaux ont connu une grande avancée en la matière, les pays en voie de développement essaient progressivement de réduire leur fracture

numérique. Internet met à la disposition de tous des quantités incommensurables d'informations, de données et de services, obligeant les uns et les autres à rester le plus clair du temps connecté. On déplore même dans certains pays des cas d'accoutumance à Internet. « Avec les TIC, tout change : les façons d'enseigner, de vivre, d'apprendre, de travailler, voire de gagner sa vie » (Karsenti et Tchameni Ngamo, 2007, p. 667, *apud* Attenoukon, 2011, p. 667).

Au regard de tout ce qui précède, il appert ostensiblement que l'utilisation des TIC dans l'enseignement du FLE est éminemment importante. Dans cette veine, notre travail se veut un truchement d'exhortation des responsables en charge de la vie du Centre à accorder plus de primauté à ces nouvelles méthodes, gages de sa pérennité ou sempiternellité.

Suggestions

Nous suggérons aux responsables en charge de la gestion du CIREL-VB de :

- maintenir aussi les cours classiques, c'est-à-dire les cours en présentiel ;
- avoir une meilleure connexion ;
- former régulièrement les enseignants ;
- définir et planifier les stratégies communicationnelles sur l'échiquier national et international ;
- avoir un site web général pour le centre ;
- sensibiliser et former les apprenants sur leur autonomisation et l'utilisation de la plateforme ;
- concevoir un dispositif de formation à distance ou une plateforme pédagogique sur Moodle ;
- faire des plaidoiries auprès de l'Etat togolais pour qu'il revoit à la hausse sa dotation ;
- solliciter des dons ;
- revivifier les relations partenariales ;
- s'inspirer des expériences des centres frères comment intégrer dans son système d'apprentissage à distance des TIC ;
- prendre en considération les doléances des enseignants et des apprenants pour la réussite de cette salvatrice initiative.

Conclusion

Les crises sanitaires mondiales imprévisibles et inextricables imposent à toutes les universités, écoles ou centres internationaux de formation un changement de paradigme de l'enseignement.

Les résultats auxquels nous sommes parvenu montrent vertement que le CIREL-VB dispose d'importants atouts pour réussir son pari d'intégration des TIC dans son système d'apprentissage à distance. Pour y parvenir, il doit relever un certain nombre de défis ou contraintes, défis liés à la connexion, à la formation des enseignants, aux achats des équipements ou matériels, aux

frais de formation, à la création du site web, à une véritable politique de publicité pour ne donner que ces exemples-là.

In fine, nous avons bouclé notre étude par des suggestions. Elle ouvre les portes à d'autres pistes de recherches. Nous espérons que les résultats obtenus lors de cette recherche seront pris en compte pour l'atteinte des objectifs fixés par les responsables en charge du CIREL-VB.

Références

Attenoukon, S. A. (2011). *Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et rendement académique en contexte universitaire béninois : cas des apprenants en droit de l'Université d'Abomey-Calavi*. Thèse de Doctorat en Technologies.

Bullat-Koelliker Staf, C. (2003). *Les apports des TIC à l'apprentissage : ce qu'en pensent les enseignants qui utilisent les ateliers d'informatique avec leurs élèves. Analyse qualitative menée dans le cadre du projet « Apprendre à communiquer » au PO*. Mémoire pour l'obtention du Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées TECFA. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

Deloy, A. (2020). *L'intégration des TIC en classe de FLE : apports, limites et rôles. Le cas de l'Institut Français de Finlande*. Mémoire de master, Mention Sciences du langage, Spécialité Didactique du FLE en situation de plurilinguisme, Université d'Aix-Marseille.

El-Soufi, A. Kh. (2011): *Usages et effets des TIC dans l'enseignement-apprentissage du français langue seconde : un exemple au Liban*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education. Université de Strasbourg, Ecole Doctorale des Humanités (ED 520), Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC - EA 2310).

[= Histoire...] - *Histoire de la création du Village du Bénin*. Campus universitaire de Lomé. www.cirelvb.tg.refer.org.

Goarzin, M. (2016). *Philosophie et philologie : un exemple de pratique interdisciplinaire de la philosophie*.

Larose, F., Grenon, V., Lafrance, S. (2002). Pratiques et profils d'utilisation des TICE chez les enseignants d'une université. In Guir, R. (2002). *Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. De Boeck.

Marchand, L., Bernatchez, P.-A. (2002). *Guide des pratiques d'apprentissage en ligne auprès de la francophonie pancanadienne*. Préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD www.refad.ca), Québec (SAIC).

N'Da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines. Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. L'Harmattan.

Rey, A. *Le Robert Micro*. Dictionnaires Le Robert, 1988.

Yedibahoma, M'Feliga. (2012). *Conception d'un dispositif de formation à distance pour le français de la diplomatie, Master II*.

ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' PROFILE IDENTIFICATION IN BENIN SECONDARY SCHOOLS

[Azoua Mathias HOUNNOU](#)

Ph.D.

(University of Parakou, Benin)

mathias.azoua@yahoo.fr, <https://orcid.org/0009-0001-7591-1752>

Abstract

The aim of this survey is to settle a mechanism for English teachers' profile identification at the step of in-service by comparing the processes at work in secondary schools and even the experiences which affect systematically their pedagogical performances. This work investigated the potentialities and the characteristics of the qualification of appointed English teachers in Benin secondary schools, that means their professional profile identification. Most of the relevant literature addresses the identification of English teachers profile, but very little research has examined this process in Benin as a French speaking country. Questionnaires, interviews and class visits are appropriate study means to the process of identification. Fifty (50) learners from a variety of schools and thirty (30) teachers of English were selected for the survey. The findings revealed that teachers have fundamental roles and responsibilities since they are appointed in classes. Also, it was demonstrated that teachers' profile identification contributed to their performance in learning situations and consequently to improve learners' outcomes.

Keywords: English teacher, profile, identification, Benin, secondary schools

Rezumat

Scopul sondajului prezentat în articol este de a stabili un mecanism de identificare a profilului profesorilor de limba engleză la etapa de in-service prin compararea proceselor de lucru în școlile secundare și chiar a experiențelor care afectează sistematic performanțele lor pedagogice. Acest articol înglobează cercetarea potențialităților și a caracteristicilor calificării profesorilor de engleză, angajați în școlile secundare din Benin, adică identificarea profilului lor profesional. Majoritatea literaturii relevante ce ține de tematica dată se referă la identificarea profilului profesorilor de engleză, dar foarte puține cercetări au examinat acest fapt în Benin, ca țară vorbitoare de franceză. Chestionarele, interviurile și vizitele la clasă sunt mijloace de studiu adecvate procesului de identificare. Cincizeci de elevi din diferite școli și treizeci de profesori de engleză au fost selectați pentru sondaj. Constatările au relevat faptul că profesorii au roluri și responsabilități fundamentale, deoarece sunt numiți în clase. De asemenea, s-a demonstrat că identificarea profilului profesorilor a contribuit la performanța acestora în situațiile de învățare și, în consecință, la îmbunătățirea rezultatelor elevilor.

Cuvinte-cheie: profesor englez, profil, identificare, Benin, școli de cultură generală

Introduction

Teaching a language has many features. A teacher does not only teach and pay attention to students' language skills, such as reading, writing, listening and speaking, but also helps, facilitates and encourages students to have enthusiasm, good attitudes, and motivation towards English. Furthermore, teachers have to understand what students learn, how and why such learning influences them, how lessons could be beneficial for them in the fu-

ture (Derakhshan, 2015). Hence, language teaching requires teachers to help students learning to develop both academic and personal abilities.

However, teaching English becomes a crucial issue when it is taught as a foreign language. Teaching English as foreign language is a demanding task when it comes to the place where English serves limited exposure (Khan, 2011). It is shown by researchers' teaching experiences in several schools of Benin. An instructed man for most people in Benin Republic is the one who is fluent in the languages they learnt at school. A part from this primary value which is given to languages, understanding English nowadays in Benin presents many opportunities in every domain. What may be the implications of the educational system to allow those who are educated to speak and understand English language?

The only possible answer to this question is that the approach used to teach the language may be communicative. The former approach adopted by the system did not encounter the role of speaking since very few succeeded in speaking the language. But the new one, the competency based-approach in the field of language teaching is a communicative approach. It assumed that the goal of language teaching is to develop in learners the ability to communicate in the target language in real life situations. The content of EFL lessons or learning situations include semantic notions and linguistic structures and also language skills are integrated. Teachers' role in the approach is to facilitate communication, to guide, to monitor students and to correct their errors and mistakes. So EFL classes should have teachers with some qualities to play the major role in the learning and teaching process.

1. Problem Statement and Objectives

Teachers' proficiencies are needed to achieve the task correctly. Among all these competences they are supposed to enhance the development of communicative skills of learners. So, as it was reported, English language teachers' profile will determine the understanding of students. Considerable research shows, that teachers' profile results in higher achievement and more positive improvements among students (Wichadee, 2007, in Hanan A. T. & Nowreya A. A., 2014). Teachers' profile also depends on the attitude of the latter. Hashemi (2005, in Hanan A. T. & Nowreya A. A., 2014) states that attitudes towards something is the extent to which students accept the subject and their opinion towards it, while the Oxford Advanced Learner's Dictionary (2005) defines attitudes as "the way someone thinks and feels about somebody or something" (p. 85). Due to the large number of benefits and the amount of literature provided, it was important to look at the effects teachers' profile can have in different contexts. This study analyses the role of teachers' profile in the light of classrooms observations, students and teachers' perception through their responses from the questionnaires, in the context of Benin schools particularly.

This work also attempted to inquire about problems of English teaching in Benin secondary schools. It aimed more specifically to get an insight into the reasons why English is not well taught in Benin.

2. Research questions

- What can justify the fact that some students are not good at English language in Benin secondary schools?
- Why are many English teachers not able to speak fluently English after some years of English language studies?
- What can be the problem of the educational system in Benin as far as English teaching is concerned?
- What can English teachers do in order to better implement English teaching techniques and methods in Benin secondary schools?

3. Hypotheses

- Teachers are not well trained and equipped to teach the English language.
- Many English teachers are not able to speak English language.
- The problem of the educational system in Benin, as far as English teaching is concerned, can be located at the level of knowledge transmission methods and techniques.
- To better familiarize with English teaching techniques and methods, English teachers can be trained to update techniques and methods they use.

4. Literature Review

The question of English teachers' profile has been tackled in its different aspects by several researchers. This part of the research work consists of giving the point of view of some of those authors and researchers about it.

Teaching English language involves some qualities from the one who teaches it; some teachers are really not ready for the job for many reasons. First, there is a shortage of teachers' training. In some countries problems regarding a severe shortage of trained English teachers are reported (Nunan, 2003; Salahuddin, Kkan, Rahman, 2013). The most comments were about the shortage of trainings experienced by the majority of teachers. Most teachers in poor rural areas find themselves teaching English without sufficient English training (Copland, Garton, & Burns, 2014). Teachers sometime feel unconfident in what and how they teach. These statements correspond with the study done by Emery (2012), who specifies that English teaching process tends to be challenging when it comes to the teachers' teaching qualification, language proficiency level, and training since these points can determine teachers' confidence. Since teachers may get only basic preparation in the supportive theory and practical application, they may then struggle for embodying teaching methods effectively (Bulter, 2005; Littlewood, 2007). Teachers are not well prepared psychologically, didactically and pedagogically. Emery (2012) outlines some issues that occur because of insufficient preparation for teaching: teachers' inabilities to deal with challenges that take place in teaching context because of the lack of training, teachers' poor language ability, and teachers for whom English is not their subject area being hired to teach it. Such challenges take place in a rural area because rural areas lack proper and good teaching and learning tools (Mishra, 2015).

Then there is a limited mastery of teaching methods. Some teachers argue that their teaching method is monotonous. Implementing various teaching methods and techniques is difficult because the teachers do not merely think of how to transfer four language skills, but also how to remain students' motivation and enthusiasm in learning and practicing English (Ansari, 2012). Besides, there is unfamiliarity to IT. Most teachers recognize honestly that they have no idea how to use electronic devices, such as LCD projector, laptop, online stuff, and so on. Conrey (2010) says that "teachers often struggle with an inadequate knowledge of specific technology, technology-support pedagogy; and technology-related-classroom management".

Moreover, there is teachers' lack of personal development. Developing English teaching really depends on the teacher's motivation. Teachers do not try to develop and enrich themselves with training and innovations in English language teaching. They are not creative, innovative. In addition, they described the difficulty they faced in teaching songs to students. In K13 (*Curriculum* of 2013) there is topic about songs in which they sometimes do not teach it because they cannot sing. Another thing is that regarding teachers' unfamiliarity to IT, P2 found it reluctant to practice or take TOEFL test.

Students' lack of vocabulary mastery, hindered the students' understanding of the subject. Some students might have lack of vocabulary which prevents them from actively participating in class. The main problem in achieving teaching and learning goals is students' lack of vocabulary. With regard to this issue, Hasan (2016) states that one of the most challenging tasks that students encountered is mastering vocabulary. Maruyama (1996) as cited by Hoa and Mai (2016) also points out one of the three reasons why students have difficulties in vocabulary mastery: it is because English is not used by the students in their daily life, which makes them feel not needing to learn the words.

Another factor is students' lack of parents' support. The lack of students' motivation can be caused by the absence of their parents' support. Some students do not bring any books to school due to the forgetfulness, while other students intentionally leave their books in the desk of the classroom. Teachers believe that such thing would not have happened if students' parents supervised and controlled their children learning at home. It is what happens in Benin secondary schools. Parents do not even provide their children with classroom furniture. Other parents do not care about children's assimilation at school. Students won't succeed in English if their parents do not encourage doing so. Copland, Garton, and Burns (2014) state that students do not have any idea on the purpose of leaning English, "an attitude which may be exacerbated by their parents".

Students' low concentration can also hinder their understanding. It causes of course problems in comprehending knowledge transferred by the teacher. "Teaching goals cannot be achieved one hundred percent because some students do not concentrate in classroom" said a teacher. Khajloo (2013) says

that students do not concentrate on English learning, otherwise they will do their best and get good scores.

Further, students' boredom is a big obstacle to the understanding of English. A teacher testifies that some of her students get bored in studying English when she teaches a certain topic. It is because some of her students have already studied that in their primary schools and private courses. Ajibola (2010) and Khajloo (2013) indicated that these students have higher academic level than others and when they listen to repetitive low-level content, they find it unattractive and boring.

Moreover, students' lack of discipline does not allow to comprehend what is taught. The discipline issue was linked to the classification of the students' classes. One teacher described that such an issue is not encountered in class A, which is the class of smart students, being however faced in other classes (Class B, C, D). Copland, Garton, and Burns (2014) found that discipline problems were related to "the age and sex of students, differentiation, parental attitudes, inexperience, not sharing learners' first language, and keeping students motivated" (p. 746). We have all the same problem with speaking. Teachers agree that students are closed to English speaking. Their performance in speaking cannot obviously be improved.

In addition to the problem of speaking, there is a pronunciation problem. Teachers stipulate that most students commit errors in pronouncing words. This corresponds to Mukattash (1983) who found that most inaccuracies are committed regarding pronunciation, morphology, syntax, and spelling. This is also strengthened by Khan (2011) who considers that "specific problems connected to pronunciation, stress, and intonation become an issue for students".

A part from those problems cited above, lead to confidence issue. Students are timid in performing their speaking skills. Some teachers say that when they ask their students to retell or read, or speak in front of their classmates they get timid. Copland, Garton, and Burns (2014) argue that many students are timid in front of their classmates, particularly in speaking a foreign language since it can be face-threatening. Another thing is that many students are afraid to make mistakes, especially in pronunciation or spelling. And so there will not be any improvement in their speaking skill because they are afraid of making mistakes. Fatiloro (2015) said that the presence of a competitive student in the classroom makes others have an awful attitude.

5. Methodology

This chapter is about the methodology that has been used to collect data for this study. The instruments used for the research work are the questionnaire and the interview. Through these instruments data were collected serving to complete the investigation in the concerned field of work, in order to draw convenient conclusions.

5.1. Design of the Study

In the theoretical account of this research work, both quantitative and qualitative methods have been used. There are many explanations to quantitative research, yet Aliaga & Gunderson (2002) describe it as "explaining a phenomenon by collecting quantitative (numerical) data that are analyzed using mathematically based methods such as statistics" (p. 3). On the other hand, Reswell (1998) defines qualitative research as a process of understanding a social or human phenomenon, based on methodology research traditions. Researchers aim at generating a complex, holistic view, at analyzing and describing the standpoint of the subject within a natural context.

In this research work, we explore the factors that affect positively English teaching in Benin secondary schools. We have chosen this topic because we had the opportunities to observe and live a certain number of things which brought into mind certain questions: Why don't students who have studied English from the form of 6^e to Terminale speak and write it correctly? Do English teachers convey properly their messages? Are English teachers well equipped to teach in front of students? In order to have reliable information; fifty questionnaires were issued for teachers of English and one hundred for students.

5.2. The Sample Populations

The first key participants in teaching are the teachers. The teacher is the center of the teaching and learning process. They are decisions makers in the classroom and they are the one who can judge English teaching is performed in their classroom and state out the influence of this latter on their classes. They are supposed to know whether some of their goals are reached and to analyze how it impacts the teaching and learning processes.

Fourty teachers of English have been sampled in Benin secondary schools: five teachers in Natitingou, five teachers in Parakou, ten in Bantè, ten teachers in Porto-Novo and ten in Cotonou. Here is the teaching experience of all the participants:

Teaching experience	Frequency	Percentage
One (01) year	00	00%
Two (02) years	00	00%
Three (03) years	15	30%
More than three(03) years	35	70%
Total	50	100%

Table 1: *The Professional experience of the interviewed teachers*

The table above shows the teaching experience of the sample teachers of English; this experience is shown by the number of the years they have been teaching EFL. Thirty percent of them have been teaching for at least three years, seventy percent have been teaching for more than three years. None of them has less than three years of teaching experience. In conclusion all the teachers are not beginners in the educational field.

5.3. Research Instruments

Data collection combines three different parts. The first part is based on the questionnaires addressed to both students and teachers. The second part is based on an interview with teachers of English and classroom observations. Those instruments are related to the effects of English language teaching on acquisition of EFL. To present the results of the questionnaire statistics figures and tables are used.

- Class Situation Observations

The class situation observations were made in two different classrooms of Benin secondary schools from the form of 6ème to Terminale. It was made by assisting English teachers in their classrooms. We used to move from class to class in order to see how English teachers use various teaching techniques and methods; the observation also concerns the students' reaction to their teacher's intervention. Then, observation of the interactions between teachers and students is also made.

- Questionnaires Addressed to Teachers of English

Unlike the one addressed to students, the questionnaire addressed to the teachers of English is composed of fifteen questions. The first one is about the number of years EFL teachers have been teaching. The second is to have their view about the frequency of attendance of training sessions. The third question is to know if learners always understand class sessions. The fourth one is to know if there effectively is a continual training for EFL teachers. The fifth is to collect teachers' opinions about the other current teachers' profiles. The sixth intends to determine teachers' attitudes which may hinder the subjects understanding of students. The seventh is to know the reasons for which some teachers are not well trained. The eighth is to establish whether they reach the goals of teaching English. The ninth is about teachers' satisfaction with learners' performances after a class sequence. The question number ten is meant to check whether the teacher prepares his lesson plan. The eleventh one is to know whether the teacher has ever attended a training session, and the twelfth respectively refers to the advantages of being trained. The thirteenth is about the teachers' self-evaluation as competent English language specialists. The fourteenth is to inquire about the major difficulties encountered related to the English language teaching in classes. The last, the fifteenth, claims suggestions for English teaching improvement.

- Interviews

The interview is a systematic way of exchanging verbally with people in order to collect information. It is carried out to get knowledge from individuals. Interviews are also ways for participants to get involved and talk about their views. In addition, the interviewees are able to discuss their perception and interpretation in regards to a given situation.

There are different forms of interview: general interview, formal interview, informal interview and semi-structured interview. We have used the

informal interview. With the informal one, no predetermined questions are asked in order to remain as open and adapted as possible to the interviewee's nature and priorities. This enables to get numerous and relevant information as to deal with English language teachers' profile. We have tried to select an appropriate method for addressing the needs of the research. Our role has been to start over the discussion and make the informants generate answers to thematic questions. Through the interviews, we intended to get the respondents' view about the qualities of English language teachers. To carry out the interview we often negotiated the day, the time and the place some days before the interview. Indeed, we explained the purpose, the interest and the importance of the interview. These explanations generated a trustful atmosphere between the respondents and us. We found it necessary to have for the interview some members of the administration as being the representatives of the school authorities being able to provide any kind of information related to the schools' affairs.

5.4. Data Analysis and Findings

The data collected from the interview with some vice principals of Benin secondary schools, confirmed that most of the English teachers are not well trained for their job. They all agree that English teaching training is in dire need. One of them argued that "... if I may conclude, the majority of English teachers' training experience is insufficient". It is also argued by another one that "although English teachers have joined a number of trainings, it is still not enough". The vice principals are always in contact with teachers and they should have an idea of the capacities of the latter ones.

Meanwhile, one of the teachers interviewed show dissatisfaction with herself by asserting: "...perhaps I am the one who do not develop myself through joining training and updating English innovation in education". It is also stated by another teacher, "I sometimes feel unconfident in what and how I teach". Looking for the reason why some English classes are not successful, one of the teachers argued that his teaching method is monotonous. "...my teaching method is monotonous. I enter the class, I teach, I close the class by giving them suggestion to join the study club. That is all". Implementing various teaching methods and techniques is difficult because the teachers do not merely think of how to transfer four language skills, but also how to remain students' motivation and enthusiasm in learning and practicing English.

Affirmation	Answers	Frequency	Percentage
Learners are always motivated to attend English classes	Yes	00	00%
	No	50	100%
Frequency of students' motivation to learn English			
Sometimes		32	64%
Every class		11	22%

Rarely	07	14%
Total of answers	50	

Table 2: *Teachers' work frequency and percentage*

The results in the table above show that all the targeted teachers, while teaching English language, find that the majority of their students are not motivated by the learning process. Hence, they justify this state of things by the fact that learners are bored with their same teaching methods and techniques. Some of them state that they don't even know how to attract learners' attention on what they teach. For them, the ways of making a class vivid and interesting varies from one teacher to another. Moreover, they add that the way some of them are trained is not, yet, what it should be to effectively teach the English language. Some of them recognize that teaching is not an easy task. Making someone discover something new in a foreign language is hard.

Possible attitudes	Number of teacher who share the same point of view	Percentage	Total of answers
Laziness	40/50	80%	
Conflicts between learners	45/50	90%	
Speaking their mother tongues	50/50	100%	
Noise making of the talkative ones	50/50	100%	50
Indiscipline	25/50	50%	
Off-task activities of students	10/50	20%	
Shyness	40/50	80%	
Agitation	47/50	94%	
No one wants to work	50	100%	

Table 3: *Students' behaviors which hinder the objectives of English learning*

This table shows that some students misbehave in English classes. Though some teachers pointed out that this depends on the teacher's "strategy" the majority agrees that there is misbehavior in the ranks of students. Eighty percent emphasize the laziness of some during English teaching. This attitude is mainly justified by the fact that when some learners work others are just like spectators. Another often observed behavior consists of the conflicts between some learners, especially the beginners. Ninety percent of teachers mentioned it. They also deplore the situation in which most learners speak their native languages. One hundred percent of the targeted teachers do agree that it usually happens in their classes. Furthermore, the situa-

tion of noise is alarming in classes; although it cannot be avoided, as talkative students usually make some useless noise.

Almost all of them affirm that useless noise is observed in classes since the work does not take place in English. As far as indiscipline is concerned, it sometime occurs in groups based on the conflict between students. Twenty percent affirmed that it happens, whereas others affirm that an off-task activity of students usually is observed. Finally, eighty percent emphasize the shyness of some students, who are almost passive in group and who have difficulties in interacting with their mates; and ninety-four percent of them stress the agitation of some restless students resulting from their ages (Period of pre-puberty and puberty). In a nutshell; from some attitudes of learners mentioned, we can easily conclude that teachers face the problem of classroom management. They do not master their classes. Many English teachers do not have the capacities to stimulate their learners to really learn the language. When it is so, everything fails as far as English language teaching is concerned.

6. Research Implications

At the end of the analyses of the data collected, we can deduce that English teachers' profile does not correspond to the task they are entrusted with. Some attitudes from teachers, students, government and learners' parents are among the main reasons of this situation. As we all know, English teachers' qualities are important for the process of EFL teaching and learning, everybody at any level concerning the education should participate in the improvement of the latter.

7. Suggestions and Recommendations

From the different results of the data collection, the real profile of the English language teacher is not yet what it should be; here are some suggestions to allow English teachers to reinforce their capacities as far as English teaching is concerned.

As stipulated by the Article 12 of the constitution of Benin Republic, translated as "The state and the public communities ensure the education of children and create favorable conditions in order to reach this goal ", Political authorities have many duties in the field of education of students in the country. Hence, it is imperative that the government, through the ministry of secondary school, takes seriously the training of English teachers in charge of secondary schools.

Then, if a partnership between English native speaking countries and the responsible of English language training for Beninese EFL teachers could be established, it would help to benefit from the professional rich experiences of those foreign teachers. It would also be very good if the government could invite experts in didactical and pedagogical field. Besides, the government should provide schools with attractive infrastructures with adequate equipment and furniture. Indeed, the availability of well-equipped

schools is one of the important factors which must be taken into account in promoting English language quality teaching.

A good management requires from the teacher to have in his/her charge a reduced number of learners. To solve the problem of overcrowded classrooms in a language class, the government should build many schools and equip them with adequate furniture. Talking about furniture we include teaching and learning materials namely books, dictionaries, pictures, teaching aids and electronic devices such as LCD projectors, laptops, online stuff, computers and so on. Moreover, the government should be more interested in the English language teachers' working and living conditions.

Some say that the best investment is the one involved in the field of education. The ministry of higher education should promote training of teachers and especially teachers of English so that traditional teachers can try to update themselves in order to see the English language teaching improved. This trainings should give to teachers useful practices to update their techniques and methods.

Conclusion

This research has highlighted a wide range of issues faced in teaching English in Benin secondary schools. This study shows that teachers are challenged by lack of training, limited mastery of teaching methods, unfamiliarity with the EFL domain and lack of professional development. In order to face these issues, this study also listed the strategies implemented by the research participants. English teaching has shown its usefulness in many fields of education. Many studies reported better learning and improved level of the English language depends on the teacher's profile, while others found that there are other factors that can contribute to a successful English teaching. Among those factors there are students' difficulties in vocabulary mastery, their low concentration, their lack of discipline, their boredom to learn, their speaking problems.

However, this study found that English teachers' performance improves learning with academic purpose, only not for the whole life of students. Learning new social skills was also found as a challenge for learners. The most evident English teachers' profile feature reported by the class situations observations and by the students through the questionnaire, was the increase of motivation about learning. The competent explanations and the discussions made work more exciting and students reported that English teachers' methods and techniques allow some of them to practice the target language and it helps them to know how to speak and write in English in their real life communication situations.

The study encourages all the English language teachers to reinforce their knowledge and update their teaching techniques and methods in order to succeed in English language teaching in Benin secondary schools.

References

- Ajibola, M. A. (2010). Confronting the Challenges of Teaching English Languages Second Language in Nigeria. *Journal of the Nigeria English Studies Association*, 95-105.
- Ansari, A. A. (2012). Teaching of English to Arab Students: Problems and Remedies. *Educational Research*, 3(6), 519-524.
- Bulter, Y.G. (2005). Comparative Perspectives Towards Communicative Activities among Elementary Teachers in South Korea, Japan and Taiwan. *Language Teaching Research*, 423-446.
- Copland, F., Garton, S., Burns, A. (2014). Challenges in Teaching English to Young Learners: Global Perspectives and Local Realities. *TESOL Quarterly*, 48(4), 758-762.
- Derakhshan, A. (2015). The Challenges of Teaching English Language: The Relationship between Research and Teaching. *International Journal of Linguistic*, 7(1), 102-110.
- Emery, H. (2012). A Global Study of Primary English Teachers' Qualifications, Training and Career Development. *ELT Research Papers*, 1-32.
- Fatiloru, O. F. (2015). Tackling the Challenges of Teaching English Language as a Second Language (ESL) in Nigeria. *IOSR Journal of Research & Methods in Education (IOSR-JRME)*, 26-30.
- Garton, S., Copland, F., Burns, A. (2011). *Investigating Global Practices in Teaching English for Young Learners: Project Report*. London, British council.
- Hasan, L.-N. K. (2016). The Effects of Lack of Vocabulary on English Language Learners' Performance with Reference to English Department Student at Salahaddin University-Erbil. *ZANG Journal of pure and applied Sciences*, 211-227.
- Hoa, N. T., Mai, P. T. (2016). Challenges in Teaching English for Specific Purposes: Empirical Study at Vietnam Universities. *Canadian Center of Science and Education*, 154-161.
- Khajloo, A. I. (2013). Problems in Teaching and Learning English for Students. *International Journal of Engineering Research and Development*, 7, 56-58.
- Khan, I. A. (2011). Challenges of Teaching/Learning English and Management. *Global Journal of Hman Social Science*, 11, 68-79.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and Task-Based Language Teaching in East Asian Classroom. *Language Teaching*, 243-259.
- Mishra, B. (2015). Innovative Ways of English Language Teaching in Rural India through Technology. *International Journal of English and Literature*, 6(2), 38-44.
- Nunan, L. (2003). The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL Quarterly*, 589-613.
- Salahuddin, A. M., Khan, M. R., Rahman, A. (2013). Challenges of Implementing English Curriculum at Rural Primary Schools of Bangladesh. *The international Journal of Social Sciences*, 7(1), 34-51.

ASPECTS INCONTOURNABLES EN DIDACTIQUES
DE LA PHONETIQUE CORRECTIVE DU FLE
CHEZ LES APPRENANTS NON FRANCOPHONES /
ESSENTIAL ASPECTS IN TEACHING CORRECTIVE PHONETICS
OF FLE AMONG NON-FRENCH-SPEAKING LEARNERS

Enyuamedji Komla AGBESSIME

Maître-assistant, Enseignant-chercheur, Docteur ès lettres
(CIREL-Village du Bénin, Togo / Université de Lomé, Togo)
nyuiassime@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-1662-7588>

Abstract

This research focuses on phonetic correction in French as a foreign language course for learners who do not have French as their second language. It is clear that everyone, from childhood, begins to acquire his mother tongue through the effects of phonation. This means that on arriving at school the learner has already acquired a certain competence in the sounds or the pronunciation of the sounds of their language through the establishment of psycholinguistic mechanisms of acquisition following a development over time, which supposes stages and rhythms of acquisition. If the learner has pronunciation skills from his mother tongue, it is no secret that this already acquired language and other psycholinguistic, physiological, physical phenomena interfere with the perception and pronunciation of the sounds of the new language to learn. From this observation emerges the problem of the appropriate measures to be taken to effectively teach phonetics or phonetic correction to learners. Thus, the objective of this article is to give the different parameters necessary for the teaching of phonetics and the execution of phonetic correction. To properly conduct this research, we were inspired by the theory of functional structuralists and more specifically the functional theory of Martinet (1991). In this theory, it is identified that language is an instrument of doubly articulated communication and vocal manifestation whose phonetic and phonological aspects study sounds, phonemes, intonation, tones and the place of stress. These elements cited have the advantage in phonetic correction, of showing the original way in which each language uses the resources of phonation to ensure communication between its users. As results of the research, we were able to develop different methodologies applicable for the success of the phonetic correction in a course of FLE.

Keywords: *phonetic correction, FLE, didactics, phonation, sound acquisition*

Rezumat

Această cercetare se concentrează pe corecția fonetică în limba franceză ca limbă străină pentru cei care nu vorbesc franceza ca a doua limbă. Este clar că fiecare, încă din copilărie, începe să învețe limba maternă prin efectele fonației. Aceasta înseamnă că, la momentul înscrierii la școală, elevul și-a format deja competențe care țin de sunetele sau pronunția acestora în limbajul matern prin stabilirea unor mecanisme psiholingvistice de însușire în urma unei dezvoltări în timp, care presupune etape și ritmuri de însușire. Dacă elevul are abilități de pronunție în limba maternă, nu este un secret pentru nimeni că acest limbaj deja dobândit și alte fenomene psiholingvistice, fiziologice, fizice interferează cu percepția și pronunția sunețelor noii limbi pe care elevul își propune să o învețe. Din această observație, reiese problema

măsurilor adecvate care trebuie luate pentru a preda eficient elevilor fonetica sau corecția fonetică. Astfel, obiectivul acestui articol este de a oferi diferiți parametri necesari predării foneticii și executării corecției fonetice. Pentru a face această cercetare, ne-am inspirat din teoria structuraliștilor funcționaliști și, mai cu seamă, din cea a lui A. Martinet (1991). În această teorie, se identifică că limbajul este o comunicare și o manifestare vocală dublă, ale cărui aspecte fonetice și fonologice țin de sunetele, fonemele, intonația, tonurile și locul accentului. Aceste elemente au avantajul, în corecția fonetică, de a arăta modul original în care fiecare limbă folosește resursele fonației pentru a asigura comunicarea între utilizatorii săi. Ca rezultat al cercetării, am putut dezvolta diferite metodologii aplicabile pentru succesul corecției fonetice în cursul de FLS.

Cuvinte-cheie: corecție fonetică, FLS, didactică, fonație, achiziția sunetelor

Introduction

En tant qu'enseignant de phonétique, notre étude s'est particulièrement réalisée au CIREL-Village du Bénin, au Togo, et s'est appesantie sur les difficultés de prononciation des sons par des apprenants non francophones qui y étudient. Le grand nombre d'apprenants d'origine étrangère dans certaines de nos classes de français langue étrangère (FLE) au CIREL-Village du Bénin et les diverses difficultés d'articulation de sons dont ils sont sujets nous ont poussé à faire le diagnostic de leurs difficultés afin de proposer une correction phonétique adéquate. Il faut reconnaître que les langues maternelles de ces étudiants sont différentes du français. Parmi ces apprenants, nous pouvons relever, entre autres, les locuteurs d'igbo, d'anglais, de yoruba, d'arabe, de chinois, d'ibibio, d'espagnol, de twi (akan), de portugais, de haoussa, de frafra, de kasem, de kusal, etc. Dans la plupart des cas, par manque d'information sur les aspects phonétiques de ces diverses langues, un véritable problème de repère de phonation chez chaque étudiant se pose pour une correction phonétique appropriée. L'usage réel des langues naturelles a pour piédestal obligatoire la production orale. Dans tout apprentissage de langue, l'oral vient avant l'écrit. L'écrit permet certes de vérifier si le code lexical de la langue concernée est maîtrisé par rapport aux accords en genre et en nombre surtout des participes passés qui ne se distinguent pas à l'oral (cas du français), les calembours (en français) qu'on ne peut pas distinguer à l'oral... Mais il faut reconnaître que la maîtrise de l'oral a toujours une solution à tous ces problèmes, lorsque le locuteur place son énoncé dans un contexte bien précis. Dès l'apprentissage d'une langue, l'apprenant peut converser oralement avec d'autres locuteurs de la même langue, s'il veut s'informer sur de simples choses ou s'il veut qu'on l'oriente. Il ne peut pas se présenter devant tout le monde en tendant un manuscrit sur lequel il stipule des questions, d'où qui est celle de la communication. Ainsi, dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, si des problèmes d'articulation ou de phonation surviennent, il faut inévitablement procéder à la correction des sons d'où l'application des méthodes de phonétique corrective. Dans notre développement, nous avons mis l'accent sur la problématique de la recherche, le ca-

dre théorique et méthodologique, le repérage des prononciations inappropriées et la proposition des pistes pour palier ces problèmes.

1. Problématique

Ce travail porte essentiellement sur la correction des mauvaises prononciations des sons chez les apprenants non francophones. A partir de nos cours, nous nous sommes toujours confrontés aux difficultés de prononciation de certains sons par des étudiants. Ces difficultés sont principalement dues à l'absence de ces sons dans leur langue maternelle. Nous nous sommes proposé de remédier à ce problème, puisqu'en situation de communication, les mauvaises prononciations ne facilitent pas l'accès au sens des mots. Il est tout à fait pertinent qu'une articulation inappropriée d'un son dans un mot peut enfreindre la compréhension du mot, ce qui affecte automatiquement le sens du message véhiculé. Une prononciation juste et appropriée joue ainsi un grand rôle dans l'apprentissage de toute langue.

De ce fait, dans une classe de FLE, tout son mal prononcé représente une erreur que la correction phonétique doit prendre en charge, d'où la nécessité de savoir détecter les mauvaises articulations des sons et emmener les apprenant à les corriger. La question générale à laquelle nous faisons attention est comment savoir quels sont les sons ou les phonèmes qui constituent les obstacles dans l'articulation des mots français chez les non francophones d'une part et comment les résoudre d'autre part ?

La première hypothèse retenue sur les difficultés que rencontrent les apprenants du FLE, quant à la prononciation, l'articulation des phonèmes serait liée à la confusion entre les sons appartenant à la langue source (langue déjà maîtrisée par l'apprenant) et ceux de la langue cible (ici le FLE).

2. Cadre théorique

Pour mener à bien cette étude nous nous sommes fondamentalement basés sur la théorie du structuralisme fonctionnel de Martinet (1991). Cette théorie a pour objet primordial de révéler la réalité structurale profonde qui se refuge derrière l'apparence linéaire du langage sur la chaîne parlée. Elle nous a permis de prendre en compte dans notre démarche de l'analyse des sons produits par les apprenants et les contraintes de leurs réalisations qui s'appliquent à la communication humaine.

3. Démarche méthodologique

Nous nous sommes basés sur nos étudiants non francophones en FLE au Centre international de recherche et d'étude de langues - Village du Bénin (CIREL-VB) pour nous enquêter des différentes difficultés d'articulation qui gangrènent la phonation des mots du FLE des divers groupes d'apprenants que nous avons.

Il faut noter qu'au CIREL-VB, nous avons la présence, dans la plupart des classes, des apprenants d'origine étrangère dont la langue maternelle utilisée dans le contexte extrascolaire est différente du français. Nous avons repéré, dans les groupes, les langues telles que l'anglais, l'allemand, l'italien, l'igbo, le twi, l'asante, le fante, l'ibibio, le yoruba, le haoussa, l'arabe, le portugais, l'espagnol, le chinois, le vietnamien, le turc, ou toute autre langue étrangère pour ne citer que celles-là. La présence de ces locuteurs non francophones constitue, pour les enseignants, un problème assez sérieux dans la plupart des cas, par manque d'information sur les aspects phonétiques de la langue en question et les problèmes liés au bilinguisme. Le repère des problèmes de phonation chez chaque étudiant permettra de faire une correction phonétique appropriée. Cela s'obtient par un test diagnostique de prononciation par l'apprenant de tous les sons du français à travers les paires de mots. Pour la réussite de cette recherche qui s'est faite sur quatre ans, c'est-à-dire de 2018 à 2022, nous avons régulièrement regroupé les apprenants par affinité linguistique, afin de relever les problèmes récurrents de prononciation de sons. Les groupes qui ont servi de cibles pour cette recherche sont énumérés juste dans le paragraphe qui suit.

4. Repérage des prononciations inappropriées par groupes d'apprenants

Cet exercice consiste à faire produire tous les sons de la langue française par les apprenants non francophones afin d'élucider les éventuels problèmes qui surgissent. Nous avons alors constitué des regroupements d'apprenants suivant des critères pour tester leur prononciation et relever les différentes difficultés qui surgissent. Il faut noter que pour être sûr de nos résultats, nous avons répété le même exercice sur au moins quatre années académiques, c'est-à-dire les années 2018-2019 ; 2019-2020 ; 2020-2021 et 2021-2022.

Voici les groupements choisis :

- groupements par rapport à la seconde langue des apprenants : des Sinophones, Arabophones, Lusophones et Hispanophones ont des difficultés avec les fricatives pré-dorso-alvéolaires et les fricatives dorso-palatales ; des Anglophones nigériens et Anglophones ghanéens ont des difficultés avec les voyelles : l'antérieure semi-fermée arrondie et la centrale caduque.
- groupements par rapport à la langue maternelle des apprenants (cas particulier) : les Haoussa (de façon générale), les Kusal (du Ghana) et les Ashanti (du Ghana).

4.1. Sons du français langue étrangère

Dans ce paragraphe nous avons présenté une liste de phonèmes (consonnes/voyelles) qui s'opposent par leur mode d'articulation, leur point d'articulation, leur voisement, leur nasalité, leur arrondissement ou non arrondissement, leur degré d'antériorité ou de postériorité.

4.1.1. Présentation des systèmes de sons

Il s'agit ici de présenter des sons appariés pour observer les nuances dans la prononciation.

4.1.1.1. Consonnes

Nous avons constitué des appariements de consonnes accompagnées d'exemples de mots à prononcer :

(a) Consonnes orales du même point d'articulation

A ce niveau, nous avons établi une liste de consonnes suivant leur point d'articulation :

[p]/[b] : *port/bord*

[f]/[v] : *fendre/vendre*

[t]/[d] : *tire/dire*

[l]/[r] : *langer/ranger*

[s]/[z] : *sonner/zonner*

[ʒ]/[ʃ] : *joie/choix*

[k]/[g] : *ocre/ogre*

(b) Consonnes orales, sources de zézaïement ou de zozotement

Les consonnes ci-dessous posent des problèmes de zézaïement ou de zozotement, lorsque le locuteur interchange leur place, puisque le zézaïement ou le zozotement est un défaut de prononciation où le locuteur prononce les consonnes fricatives sifflantes [s] et [z] en lieu et place des consonnes chuintantes [ʒ] et [ʃ] :

[s]/[ʃ] : *seau/chaud*

[z]/[ʒ] : *zone/jaune*

(c) Consonnes nasales

Nous avons rangé ici les consonnes qui se produisent avec l'abaissement de voile du palais :

[m]/[n] : *main/nain*

[m]/[ɲ] : *hameau/agneau*

[n]/[ɲ] : *peine/peigne*

(d) Consonnes nasales et orales du même point d'articulation

Sous cette rubrique, nous avons rangé les consonnes produites avec abaissement et soulèvement du voile du palais :

[p]/[m] : *père/mère*

[b]/[m] : *bouche/mouche*

[t]/[n] : *toit/noix*

[d]/[n] : *datte/natte*

[ʃ]/[ɲ] : *bâche/bagne*

[ʒ]/[ɲ] : *page/pagne*

[s]/[n] : *saine/naine*

[z]/[n] : *zapper/napper*

4.1.1.2. Voyelles

Cette section nous permet de mettre en exergue l'appariement des voyelles afin de vérifier les difficultés d'articulation et de phonation.

(a) *Voyelles étirées / Voyelles étirées*

Ici, il s'agit de faire prononcer les voyelles non arrondies à travers un appariement :

[i]/[e] : *assis / assez*

[i]/[ɛ] : *filis / fesse*

[i]/[a] : *tire / tare*

[e]/[ɛ] : *pré / près*

[e]/[a] : *pétrie / patrie*

(b) *Voyelles étirées / Voyelles arrondies de par leur proximité*

Sous cette rubrique, nous rangeons les voyelles arrondies et non arrondies de part leur proximité pour voir les nuances de phonation entre elles :

[i]/[y] : *pire / pure*

[i]/[ø] : *pis / peu*

[i]/[œ] : *pire / peur*

[i]/[u] : *pie / pue*

[i]/[ɔ] : *sil / sol*

[e]/[y] : *dé / du*

[e]/[ø] : *dé / deux*

[e]/[œ] : *jouer / joueur*

[e]/[u] : *thé / tout*

[e]/[o] : *tenté / tantôt*

[e]/[ɔ] : *effet / effort*

[ɛ]/[y] : *pair / pur*

[ɛ]/[ø] : *pet / peu*

[ɛ]/[œ] : *ère / heure*

[ɛ]/[u] : *pair / pour*

[ɛ]/[o] : *pain / pot*

[ɛ]/[ɔ] : *taire / tort*

[ɛ]/[a] : *aîné / année*

[a]/[ø] : *ça / ceux*

[a]/[œ] : *art / heure*

[a]/[o] : *mat / mot*

[a]/[ɔ] : *art / or*

[a]/[a] : *patte / pâte*

(c) *Voyelles arrondies / Voyelles arrondies*

Cette section renferme des voyelles qui se produisent avec la projection vers l'avant des lèvres :

[y]/[ø] : *put / peut*

[y]/[œ] : *pur / peur*

[y]/[u] : *pur / pour*

[y]/[o] : *tu/tôt*
 [y]/[ɔ] : *dut/dot*
 [ø]/[œ] : *peu/peur*
 [ø]/[u] : *deux/doux*
 [ø]/[ɔ] : *peu/Paul*
 [ø]/[o] : *peu/pot*
 [ø]/[a] : *peu/pas*
 [œ]/[u] : *bœuf/bouf*
 [ø]/[o] : *creux/croc*
 [œ]/[ɔ] : *peur/pore*
 [œ]/[a] : *peur/par*
 [u]/[o] : *outré/autre*
 [u]/[ɔ] : *pour/pore*
 [u]/[ɑ̃] : *rougeur/rangeur*
 [o]/[ɔ] : *saule/sol*
 [o]/[a] : *poli/pâli*
 [ɔ]/[a] : *port/par*

(d) *Voyelles nasales/voyelles nasales*

Cette section réunit les voyelles produites par abaissement du voile du palais :

[ɛ̃]/[œ̃] : *brin/brun*
 [ɛ̃]/[ɔ̃] : *pain/pont*
 [ɛ̃]/[ɑ̃] : *teint/tant*
 [œ̃]/[ɔ̃] : *un/on*
 [œ̃]/[ɑ̃] : *un/an*

(e) *Voyelles orales/voyelles nasales*

Cette section comprend des voyelles orales et leurs correspondantes nasales :

[ɛ]/[ɛ̃] : *paix/pain*
 [œ]/[œ̃] : *ampleur/emprunt*
 [ɔ]/[ɔ̃] : *bonne/bon*
 [a]/[ɑ̃] : *pâte/pente*

(f) *Voyelle centrale/voyelles antérieures semi-fermées*

Cette partie nous permet juste de comparer la seule voyelle centrale aux deux antérieures semi-fermées, l'une arrondie et l'autre non arrondie :

[ə]/[e] : *de/dé*
 [ə]/[ø] : *de/deux*

4.1.2. Processus de repérage des erreurs chez les apprenants

Après les diverses prononciations de différents sons du français, réalisées par les groupes d'apprenants mentionnés, et les erreurs détectées, il y a lieu de trouver les causes possibles des erreurs relevées. Dans le processus de la phonation, nombreuses sont les approches scientifiques, qui foisonnent dans

la description de différentes étapes. Mais il faut reconnaître que ces approches ne s'opposent nullement pas les unes aux autres, mais elles sont tout simplement complémentaires et favorisent une étude plus objective des faits suivants : la production et l'émission, la transmission et la perception des éléments sonores de la langue. Ainsi, les deux grands domaines de la phonétique qui nous permettent de détecter les problèmes de phonation sont l'articulation et la perception des sons.

4.1.2.1. Prononciations par groupes d'apprenants

Le tableau qui suit présente les difficultés de prononciation relevées par rapport aux groupes d'apprenants pris en compte dans cette recherche :

Groupes d'apprenants	Sons et mots du paragraphe 4.1. et leurs mauvaises prononciations (en gras)	Erreurs les plus récurrentes
Sinophones	[f]/[v] : <i>fendre</i> [fũdR]/ <i>vendre</i> [fũdR] [s]/[z] : <i>sonner</i> [sɔne]/ <i>zonner</i> [sɔne] [ʒ]/[ʃ] : <i>joie</i> [swa]/ <i>choix</i> [swa]	[f]/[v] → [f] [s]/[z] → [s] [ʒ]/[ʃ] → [s]
Arabophones	[p]/[m] : <i>père</i> [pɛR]/ <i>mère</i> [mɛR] [b]/[m] : <i>bouche</i> [puʃ]/ <i>mouche</i> [muʃ] [t]/[n] : <i>toit</i> [dwa]/ <i>noix</i> [nwa] [d]/[n] : <i>datte</i> [tat]/ <i>natte</i> [nat] [p] [b] : <i>pagne</i> [baɲ]/ <i>bagne</i> [paɲ] [k]/[g] : <i>ocre</i> [ɔgR]/ <i>ogre</i> [ɔkR]	[p] → [b] [b] → [p] [t] → [d] [d] → [t] [k] → [g] [g] → [k]
Anglophones ghanéens	[y]/[ø] : <i>put</i> [puɪ]/ <i>peut</i> [pe] [y]/[œ] : <i>pur</i> [puɪR]/ <i>peur</i> [pɛR] [y]/[u] : <i>pur</i> [puɪR]/ <i>pour</i> [puR] [ø]/[œ] : <i>peu</i> [pe]/ <i>peur</i> [pɛR] [ø]/[u] : <i>deux</i> [de]/ <i>doux</i> [du] [œ]/[o] : <i>creux</i> [kre]/ <i>croc</i> [kRɔk] [œ]/[ɔ] : <i>peur</i> [pɛR]/ <i>pore</i> [pɔR] [ə]/[e] : <i>de</i> [de]/ <i>dé</i> [de] [ə]/[ø] : <i>de</i> [de]/ <i>deux</i> [de]	[y] → [ui] [œ] → [ɛ] [ø] → [e] [ə] → [e]
Anglophones nigerians	[y]/[ø] : <i>put</i> [pu]/ <i>peut</i> [po] [y]/[œ] : <i>pur</i> [puR]/ <i>peur</i> [pɔR] [y]/[u] : <i>pur</i> [puR]/ <i>pour</i> [puR] [ø]/[œ] : <i>peu</i> [po]/ <i>peur</i> [pɔR] [ø]/[u] : <i>deux</i> [do]/ <i>doux</i> [do] [œ]/[o] : <i>creux</i> [kro]/ <i>croc</i> [kRɔk] [œ]/[ɔ] : <i>peur</i> [pɔR]/ <i>pore</i> [pɔR] [ə]/[e] : <i>de</i> [do]/ <i>dé</i> [de] [ə]/[ø] : <i>de</i> [do]/ <i>deux</i> [do]	[y] → [u] [œ] → [ɔ] [ø] → [o] [ə] → [o]
Lusophones	[ʃ]/[ɲ] : <i>bâche</i> [bas]/ <i>bagne</i> [paɲ] [ʒ]/[ɲ] : <i>page</i> [paz]/ <i>pagne</i> [paɲ] [s]/[ɲ] : <i>saine</i> [sen]/ <i>naine</i> [nen] [z]/[ɲ] : <i>zapper</i> [zape]/ <i>napper</i> [naper]	[ʃ] → [s] [ʒ] → [z]
Hispanophones	[ʃ]/[ɲ] : <i>bâche</i> [bas]/ <i>bagne</i> [paɲ] [ʒ]/[ɲ] : <i>page</i> [paz]/ <i>pagne</i> [paɲ]	[ʃ] → [s]

	[s]/[n] : <i>saine</i> [sɛn]/ <i>naine</i> [nɛn] [z]/[n] : <i>zapper</i> [zape]/ <i>napper</i> [naper]	[ʒ] → [z]
Haoussas	[f]/[v] : <i>fendre</i> [pãdR]/ <i>vendre</i> [bãdR]	[f] → [p] [v] → [b]
Kusal (Ghana)	[ʃ]/[ɲ] : <i>bâche</i> [bas]/ <i>bagne</i> [paɲ] [ʒ]/[ɲ] : <i>page</i> [paz]/ <i>pagne</i> [paɲ] [s]/[n] : <i>saine</i> [sɛn]/ <i>naine</i> [nɛn] [z]/[n] : <i>zapper</i> [zape]/ <i>napper</i> [naper]	[ʃ] → [s] [ʒ] → [z]
Ashanti (Ghana)	[l]/[R] : <i>langer</i> [lãʒe]/ <i>ranger</i> [lãʒe]	[R] → [l]

Le tableau ci-dessus montre les sons à production problématique pour les groupes d'apprenants soumis au test de prononciation. Pour raison d'économie du nombre de page, nous n'avons pas listé, dans le tableau, les autres mots contenant les mêmes sons à problème et révélant les mêmes difficultés. Dans le paragraphe 7.2. de cet article (*Repères d'erreurs par groupes d'apprenants de FLE au CIREL-VB*), nous précisons la particularité des erreurs de prononciation par groupes d'apprenants.

5. Problème d'articulation des sons

Il s'agit de relever les sons mal prononcés suivant les organes spécifiques qui doivent intervenir. Il s'agit pour nous de procéder à une vérification de la production par rapport aux organes articulateurs responsables de chaque son. En correction phonétique, il est connu au préalable que les réalisations de sons se font au niveau de deux grandes sections de l'appareil phonatoire. Il s'agit de la section du générateur vocal et la section des organes se retrouvant au niveau des cavités supra-glottiques. Ainsi, avons-nous au niveau du générateur vocal le larynx responsable du voisement du son et dans les cavités supra-glottiques - les organes phonateurs responsables des points d'articulation, en plus des résonateurs qui ont pour rôle de modifier le timbre laryngal.

5.1. Larynx

Le larynx est l'organe fondamental de l'émission du son. Il est le générateur de la voix. Son rôle est prépondérant dans la phonation, puisqu'il est responsable du voisement des sons. C'est ainsi que dans le repérage des problèmes détectés au niveau de l'articulation des sons, il faudrait, d'abord, vérifier, si, physiologiquement, le larynx ne souffre d'aucune pathologie. Cette vérification se fait par des médecins, spécialistes laryngologues, qui après analyse peuvent détecter, s'il y a ou non des pathologies au niveau du larynx et ses cordes vocales.

Sur l'image qui suit on a la présentation du larynx, principale responsable dans la détermination des sons sourds et sonores :

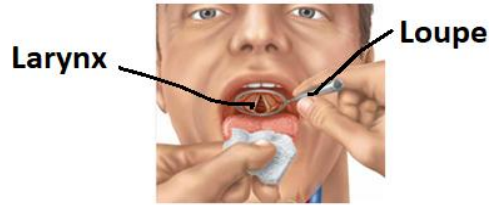


Image 1 : Le larynx vu au fond de la gorge avec une loupe (Agbessime, 2023)

Il faut noter que le larynx, générateur vocal, est formé de deux lèvres (de couleur blanchâtre sur l'image 1) constituées, à leurs tours, par des cordes vocales se présentant sous forme de triangle dont l'orifice s'appelle la *glotte*. Les deux plis musculaires qui constituent les cordes vocales sont reliés à deux formes de cartilages mobiles, d'une part, et immobiles de l'autre. Ceux qui sont mobiles, favorisent le mouvement des cordes vocales.

5.2. Organes phonateurs

Il est opportun, dans une correction phonétique, de connaître les différents organes de la phonation, puisqu'ils sont les éléments centraux dans la détermination des points d'articulation des sons. C'est ainsi que, lorsqu'un son est mal prononcé, il est impératif de vérifier, s'il est réellement produit au lieu d'articulation convenu.

Rappelons que les organes phonateurs ou organes de la phonation sont les organes de la parole qui participent à l'émission des sons des langues naturelles. Ces organes constituent un ensemble d'éléments clés de la phonétique articulatoire et leur reconnaissance permet de connaître les différents sons qui se réalisent dans la langue, puisque chaque organe est responsable d'un son particulier et le son réalisé porte le nom de son organe articulatoire. En exemple, les sons [p] et [b] se disent bilabiales, puisqu'ils sont produits par la lèvre inférieure et s'accroche à la lèvre supérieure. Cela veut dire labial + labial = bilabiale.

C'est compte tenu de cela qu'en phonétique articulatoire, il est convenable d'étudier l'appareil phonatoire et la manière dont cet appareil permet de réaliser les sons.

Précisons encore que l'ensemble de l'appareil phonatoire contient, d'abord, des organes qui nous fournissent de l'air indispensable à la production des sons. L'ensemble de ces organes constitue ce que nous appelons la *soufflerie sous-glottique*. Cet ensemble est composé de la trachée artère, des bronches, des poumons et des muscles respiratoires. C'est avec l'air fourni par ces organes que le larynx et les organes phonateurs prennent la relève dans la réalisation des sons.

Lorsqu'il y a un défaut d'articulation de son, il est évident de vérifier le son par rapport à l'organe responsable de sa production. En cas de problème

de prononciation, la vérification des organes phonateurs est une étape nécessaire pour le diagnostic des sons mal produits afin de procéder, à la fin, à une corrective phonétique pouvant permettre de résoudre les différentes difficultés d'articulation des sons. Les organes visibles comme les incisives supérieures et inférieures, les lèvres inférieure et supérieure et la langue peuvent être vérifiés par le chargé de la correction phonétique. Les autres organes doivent être vérifiés en cas de défaut de prononciation par un médecin stomatologue. Les différents organes phonateurs qui doivent être observés, sont représentés sur la photo qui suit. Ces organes se logent dans la cavité buccale :

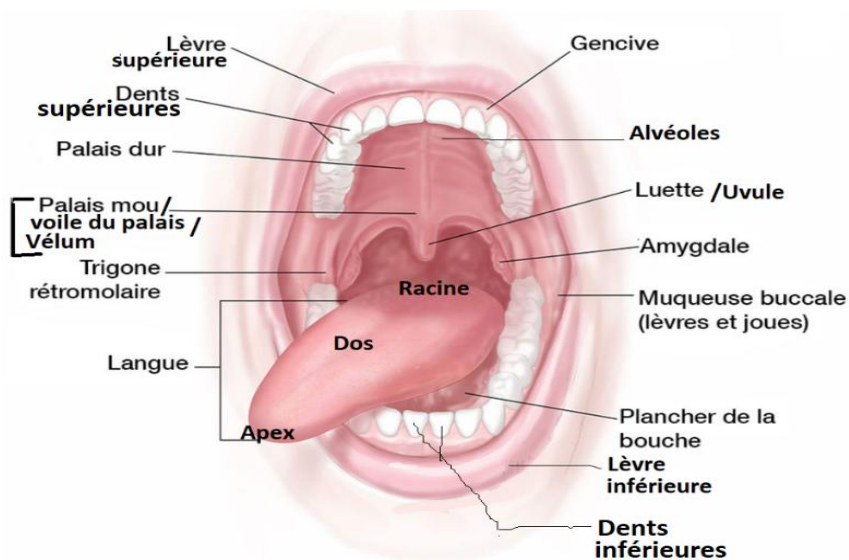


Image 2 : Les organes phonateurs : anatomie de la bouche⁶

Après le dépistage de différentes erreurs par vérification, d'abord, du larynx et, ensuite, des organes phonateurs par les spécialistes, il se peut que l'erreur d'articulation persiste chez certains apprenants, même si les différents organes ci-dessus scrutés ne présentent aucune anomalie de formation ou ne souffrent d'aucun symptôme de malformation génétique. Si tel est le cas, il est recommandé d'aller obligatoirement vers l'organe auditif pour s'assurer, si l'audition ne présente aucune anomalie.

5.3. Organe auditif et niveaux de perception du son

Ici, il est question de représenter l'ensemble des constituants de l'organe auditif et vérifier les problèmes que l'apprenant peut avoir aux divers niveaux de perception auditive. La vérification de ses organes se fait par des

⁶L'Image 2, présente sur <https://images.app.goo.gl/xsL1RnVHh MDYnSjQ9>, a été complétée par nous (à voir Agbessime, 2023).

appareils spécifiques, utilisés dans les services ORL de la médecine. C'est un service spécialisé dans le diagnostic et la prise en charge des problèmes liés aux affections et aux troubles de la « sphère ORL ». Cette sphère est composée du visage, de l'oreille (externe, moyenne et interne).

5.3.1. Organe auditif

Dans cette section, nous présentons un schéma de l'organe auditif avec les différentes parties qui interviennent dans l'audition et la réception du son :

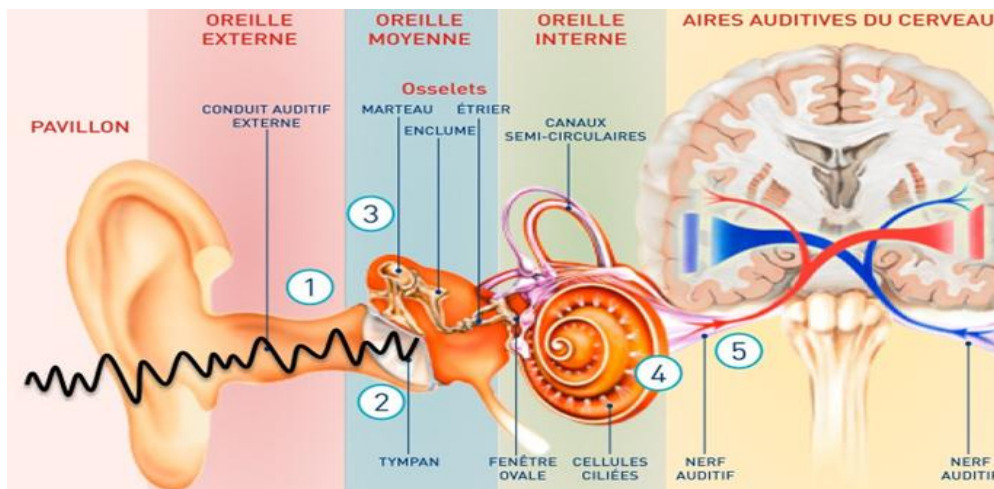


Schéma 1 : Système auditif humain⁷

Le Schéma 2 présente l'appareil auditif humain, montrant la conduction du son jusqu'au nerf auditif. Dans le repérage des erreurs d'articulation des sons, il est nécessaire des fois de vérifier, si le problème ne provient pas des difficultés liées à une pathologie de l'organe auditif ou des difficultés à discriminer les sons au niveau de l'oreille.

134

5.3.2. Niveaux de perception d'audition ou de perception des sons

A ce niveau, se dégagent deux principaux niveaux majeurs pour la perception adéquate des sons du langage humain.

5.3.2.1. Perception des sons par l'ouïe

Il s'agit ici de vérifier, si les sons sont bien perçus par l'organe auditif de l'apprenant. L'apprenant à ce niveau écoute le son au niveau de ses oreilles et le reproduit par imitation. Dans cette imitation, s'il advient que l'apprenant n'arrive pas à reproduire correctement le son entendu, alors on peut d'abord envisager qu'il y a un problème au niveau de l'organe auditif. Les cinq parties de l'organe auditif, représentées dans le Schéma 2, fonctionnent de la façon suivante : au 1, nous avons l'oreille externe qui a pour rôle de conduire

⁷Le schéma est pris de la page <https://www.vivason.fr/votre-audition/oreille>.

les ondes sonores jusqu'au tympan ; au 2, nous avons le tympan qui vibre par l'entremise des ondes sonores qui viennent le frapper; au 3, ces ondes qui viennent frappées le tympan sont transmises aux osselets de l'oreille moyenne ; au 4, à partir des osselets, les ondes se propagent dans le liquide de l'oreille interne en déformant les cellules ciliées qui propagent des messages nerveux ; enfin au 5, les messages nerveux propagés qui sont d'ailleurs de nature électrique, sont transmis par le nerf auditif vers le cerveau.

Lorsque des défauts de perception sont détectés, il faut un suivi clinique du système des cinq étapes établies à partir de cinq sections notifiées dans l'appareil auditif. Le diagnostic à chaque étape permet de situer avec exactitude l'endroit où se situe le problème. Après toutes ses vérifications, si le problème d'audition ou de perceptif persiste alors, il convient d'aller vers la perception phonologique.

5.3.2.2. Perception phonologique

A ce niveau, il faut d'abord reconnaître que la capacité qu'a un individu de percevoir les sons de n'importe quelle langue découle de l'expérience qu'il a de cette langue et de son système phonologique. Cela veut dire que notre système phonologique joue un rôle de miroir par lequel nous percevons la chaîne parlée d'une langue inconnue. De ce fait, il est à souligner que l'obstacle majeur que rencontre les apprenants proviennent des catégories phoniques impliquées dans la perception et/ou la reproduction de diverses séquences phoniques d'une langue. Les apprenants ont d'abord leur système phonologique calqué sur leur première langue (leur langue maternelle, linguistiquement parlant). Cette première langue à toujours des répercussions sur la langue cible. C'est pour cela que N. Troubetzkoy (1979, p. 40) a pu dire, par rapport au français, que son acquisition « crée des distorsions, des déformations du son français et l'utilisation répétée conduit à la fossilisation des erreurs en ce qui concerne cette langue et les problèmes de communication associées ». Nous convenons que la perception phonologique joue un très grand rôle dans la perception des sons d'une nouvelle langue. Les différents éléments dont nous avons parlés jusqu'ici sont de véritables pistes de diagnostic pour pouvoir exercer une correction phonétique appropriée. Les imperfections de la langue parlée ne sont pas, d'abord, des difficultés d'articulation, ni de production des sons, mais des difficultés de perception. Puisque, sauf dans les cas précis de pathologie du système phonatoire comme nous l'avons mentionné, la plupart des imperfections détectées au niveau de la production orale d'un apprenant proviennent des carences à discriminer ce qui est pertinent dans l'ensemble sonore qui vient frapper le tympan. La perception phonologique joue un grand rôle dans la phonation. L'apprenant qui n'a pas un son quelconque dans son système phonologique, aura toujours des difficultés à pourvoir reproduire ce son. S'il arrive que les enfants sourds n'arrivent pas spontanément à parler, c'est qu'il existe un lien

intrinsèque entre l'audition et la production du son. Nous devons rappeler que, dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue, la perception des sons est toujours primordiale, puisque l'apprenant ne peut produire que le son qu'il a d'abord entendu, puis perçu. La mauvaise prononciation d'un son peut ainsi provenir d'un défaut de perception.

6. Résultats de la recherche

Cette recherche nous a permis de découvrir les différents moyens ou différentes méthodes de détection des causes liées à la mauvaise articulation des sons. Pour accéder aux causes de mauvaises phonations chez l'apprenant, quatre pistes principales sont indispensables à exploiter. Tout d'abord, il est nécessaire de faire un test diagnostique de prononciation de tous les sons de la langue cible par l'apprenant en vue de voir les premières difficultés d'articulation. Ensuite, il faut relever tous les sons mal articulés. De là, il est recommandé de passer en revue l'ensemble des organes concernés par les mauvaises phonations détectées. En dernière position, si après tout ce qui précède, le problème de phonation et d'articulation persiste, alors il faut impérativement chercher le défaut au niveau de l'organe auditif, pour vérifier, si l'apprenant n'a pas un problème de perception. A ce niveau, il est recommandé de vérifier la perception auditive par l'ouïe chez l'apprenant en lui demandant une consultation chez un oto-rhino-laryngologiste et ensuite explorer son système phonologique pour s'assurer, si ce n'est pas non plus un problème lié à la sélection phonologique par l'appareil auditif.

7. Discussion

De manière générale, après l'application des tests mentionnés dans notre recherche, à part ceux qui détectent les défauts de phonation liés à certaines pathologies du système phonatoire, quatre grands types d'erreurs sont souvent repérés.

136

Speech and Context, 2(XVI)2024

7.1. Que considérons-nous comme erreur de phonation ?

Ce qui est considéré comme une erreur dans l'articulation d'un son par un apprenant, est la mauvaise articulation du son qui affecte la compréhension du message, c'est-à-dire celle qui empêche ou rend difficile la compréhension du message véhiculé. Par rapport aux différents groupes d'apprenants, généralement quatre grands types d'erreurs apparaissent de manière fréquente comme déjà susmentionné :

(a) erreurs récurrentes, dénombrées de cette recherche

Ce type d'erreurs est celui que répète un même individu, ou encore celui qui présente une occurrence élevée à l'intérieur d'un groupe d'apprenants. C'est le cas de la production de [ø] et [θ] qui pose problème aux étudiants nigériens (dans tous les groupes). C'est également le cas des locuteurs haoussa qui ont toujours des problèmes liés à la phonation de [p] et [b] qu'ils alternent avec [f] et [v].

(b) *erreurs déplaisantes*

Ce sont les erreurs que l'apprenant n'admet pas, puisqu'il n'en a pas conscience. Cela arrive, lorsque l'apprenant croit bien prononcer le son, mais, en réalité, c'est une mauvaise prononciation. Ce sont des erreurs qui irritent l'apprenant. La mention de ces erreurs provoque, certaines fois, à l'apprenant un sentiment de mécontentement de ses capacités. Ce sont des erreurs qui engendrent des réactions négatives de la part de l'apprenant (souvent même d'un locuteur natif!), à tel point qu'il se sent frustré et peut décider délibérément de ne plus continuer l'apprentissage, puisque, pour lui, soulever ce problème de phonation est une sorte de moquerie à son endroit. Ces erreurs sont souvent liées aux problèmes de variantes libres dans certaines langues. C'est le cas des apprenants d'origine ashanti du Ghana qui éprouvent des difficultés à mettre une différence entre les consonnes [l] et [R]. Corriger ces sons est, pour eux, une manière de se moquer d'eux.

(c) *erreurs liées aux défaillances de l'organe auditif*

Ces erreurs proviennent des difficultés chez l'apprenant de pouvoir discriminer les sons au niveau de l'ouïe. Ce sont des erreurs qui sont, pour la plupart du temps, dues au problème de sélection phonologique, puisque la langue source de l'apprenant ne comporte pas ces sons retrouvés dans la langue cible.

(d) *erreurs liées aux défaillances des organes phonateurs*

Ces erreurs sont liées à des pathologies attribuables au manque d'un ou plusieurs organes phonateurs ou à une malformation d'organes phonateurs. Les plus récurrentes sont la perte des dents (incisives supérieures) et les fentes palatines.

8. Repères d'erreurs par groupes d'apprenants de FLE au CIREL-VB

Les exercices de prononciation, proposés au paragraphe 4 de cette étude, ont aidé à mettre en relief les prototypes d'erreurs de prononciation des sons du français apparaissant chez tous les apprenants du groupe ciblé. Nous les présentons ici encore une fois, mais déjà d'une façon généralisante. Ainsi :

- les Sinophones ont des problèmes de prononciation des fricatives.
- les Arabophones ont des problèmes de dévoisement des occlusives orales.
- les Anglophones nigériens et ghanéens ont des soucis avec l'articulation de la voyelle centrale et de la voyelle antérieure mi-fermée arrondie.
- les Lusophones et les Hispanophones ont des difficultés avec les fricatives pré-dorso-alvéolaires et les fricatives dorso-palatales.
- les Haoussa ont des problèmes avec l'articulation des consonnes bilabiales.

- les locuteurs du kusal ont des problèmes de zézaiement et de zozotement avec les fricatives pré-dorso-alvéolaires et les fricatives dorso-post-palatales.

Conclusion

A travers nos cours de FLE, nous avons constaté des erreurs de phonation chez les apprenants qui pourraient être liées à la pratique de leur langue maternelle. La *théorie de l'interférence* de Guimbretière (1994, p. 17) permet de donner des explications pourquoi ces erreurs apparaissent. Se situant dans la vision de cette théorie, Guimbretière postule qu'« on a longtemps fait appel à la théorie de l'interférence et on continue à le faire pour expliquer les impossibilités à produire certains sons. Par exemple, on parlera d'interférence, lorsqu'un apprenant ne possédant pas le son /y/ dans sa langue, prononcera /u/ à la place de /y/, car le premier son est présent dans sa langue ».

Références

- Abyr, D., Chalaron, M. (1994). *Phonétique, 350 exercices*. Hachette.
- Besse, H., Porquier, R. (1995). *Grammaire et didactique des langues*. Hatier.
- Companys, E. (1966). *Phonétique française pour hispanophones*. Hachette.
- Gramont, M. (1965). *Traité de phonétique*. Delagrave.
- Guimbretière, E. (2000). L'enseignement de la phonétique : état des lieux entre tradition et modernité. *Mélanges CRAPEL*, 25, 153-168.
- Johnson, K. (1997). *Acoustic and Auditory Phonetics*. Blackwell.
- Lebrin, Y. (1969). *Anatomie et philosophie de l'appareil phonatoire*. Nathan.
- Léon, M. (1976). *Exercices systématiques de prononciation française*. Hachette.
- Malmberg, B. (1994). La phonétique. *Que sais-je ? n° 637*. PUF.
- Martinet, A. (1991). *Eléments de linguistique générale*. Armand Colin, 3^e éd.
- Martins, C., Mabilat, J.-J. (2004). *Sons et Intonations. Exercices de prononciation*. Didier.
- Troubetzkoy, N. S. (1979). *Principes de phonologie*. Klincksieck.

CLASS MANAGEMENT. THE ROLE AND RESPONSIBILITY OF THE TEACHER IN TEACHING RLFL TO FOREIGN STUDENTS IN THE PREPARATORY YEAR

[Cristina-Valentina DAFINOIU](#)

Associate Professor, Ph.D.

(Ovidius University of Constanta, Romania; Angel Kanchev
University of Ruse, Bulgaria)

cristinadafinoiu@yahoo.com, <https://orcid.org/0009-0006-9878-3817>

Abstract

Compared to the past, now, through the use of modern technologies, teaching has changed a lot; yet we consider that the job of a teacher involves the same physical, emotional, moral and material sacrifices, and the role of the teacher has remained unchanged, even if the teacher had to constantly adapt to the new requirements, by approaching new teaching strategies and methods.

Therefore, for the smooth running of the teaching-learning-evaluation activities and the achievement of the proposed objectives, in our case the acquisition of the Romanian language as a foreign language (RLFL), the teacher will always be the one responsible. He/ she is the only one in a position to be responsible for the activities he/she undertakes in the class in order to lead the students to success; in other words the teacher is responsible for the management of the class and must be aware, at all times, that the success of the students depends on his/her work and involvement in the latter's academic journey.

In this article we will try to highlight (1) the role and responsibility of the teacher, in general, and of the teacher of Romanian as a foreign language, in particular; (2) what, how, to whom and how much a RLFL teacher has to teach, so that in the end, his/her students can express themselves in Romanian, fluently and without too many mistakes, at the minimum B1 level of linguistic competence; (3) how and if the teacher succeeds in facilitating the integration into the Romanian socio-cultural environment of the foreign student who came to Romania to study for a bachelor's degree, master's degree, doctorate or residency; (4) how relevant is for the RLFL teacher the way in which the psychopedagogical implications of each of the analyzed axioms are illustrated; (5) how the positive and negative aspects of the chosen teaching methods are noticed in one situation or another; (6) what behavior the RLFL teacher must have in the class and how he/she manages to defuse the possible conflicts that may arise at the group level, considering the ethnic, cultural and age heterogeneity of the student class; (7) what types of support he/she needs to provide to his students so that the targeted goals are achieved.

Keywords: *management, leader, class, teacher, foreign student, Romanian as a foreign language (RLFL), teaching, preparatory year*

Rezumat

Din cele mai vechi timpuri și până în zilele noastre, când, prin folosirea tehnologiilor moderne, lucrurile la clasă s-au schimbat foarte mult, considerăm că meseria de profesor implică aceleași sacrificii de ordin fizic, emoțional, moral, dar și material, iar rolul cadrului didactic a fost și a rămas încă neschimbat, chiar dacă profesorul s-a văzut nevoit să se adapteze în permanență noilor cerințe, prin abordarea de noi strategii și metode de predare.

Prin urmare, de buna desfășurare a activităților de predare-învățare-evaluare și de atingerea obiectivelor propuse, în cazul nostru achiziția limbii române ca limbă străină (LRLS), întotdeauna profesorul va fi cel responsabil. El este singurul în măsură să răspundă de activitățile pe care le întreprinde la clasă pentru a-i conduce pe studenți spre succes, cu alte cuvinte, cadrul didactic este răspunzător de managementul clasei și trebuie să fie conștient, în permanență, că de munca și implicarea lui depinde reușita cursanților săi în parcursul lor academic.

În articolul de față, vom încerca să evidențiem (1) cât de importante sunt rolul și responsabilitatea profesorului, în general, și a celui de limba română ca limbă străină, în special; (2) ce, cum, cui și cât trebuie să predea un profesor de LRLS, pentru ca, la final, cursanții săi să se poată exprima, în limba română, cursiv și fără prea multe greșeli, la nivelul de competență lingvistică minim B1; (3) cum și dacă profesorul reușește să faciliteze integrarea, în mediul socio-cultural românesc, a studentului străin, venit în România să studieze la licență, masterat, doctorat sau rezidențiat; (4) cât de relevant este, pentru profesorul de LRLS, modul în care se ilustrează implicațiile psihopedagogice ale fiecăreia dintre axiomele analizate; (5) cum sunt sesizate aspectele pozitive și cele negative ale metodelor de predare alese într-o situație sau alta; (6) ce comportament trebuie să aibă profesorul de LRLS la clasă și cum reușește el să dezamorseze eventualele conflicte ce pot apărea la nivel de grup, având în vedere eterogenitatea etnică, culturală și de vârstă a clasei de studenți; (7) ce tipuri de suport trebuie să ofere el studenților săi, astfel încât obiectivele țintite să fie atinse.

Cuvinte-cheie: management, leader, calasă, profesor, student străin, româna ca limbă străină (LRLS), a preda, an pregătitor

Motto: "Teaching is one of the most cognitively engaging, emotionally draining, and physically demanding jobs there is" (Dylan Wiliam).

Starting from Dylan Wiliam's perspective, in this article we will analyze the mission that the teacher has in his/her didactic activity of teaching-learning-evaluation, as well as the position and responsibilities he/she holds as class leader, in general, but also of the class of foreign students (who come to Romania to attend study programs taught in Romanian and need, in this endeavor, to acquire the new language quickly and well), in particular; we will present the role and involvement of the teacher of Romanian as a foreign language in the activities of organization, leadership and management of the student group.

In our approach, we will start from the general idea that all these aspects mentioned above, in the broad field of pedagogy, have given birth to what specialists call class management, a new discipline, which aims to use a "set of relationship management tools between teacher and student on the one hand, and between/among students on the other" (Bursuc & Popescu, 2007, p. 11). So, we are talking about a vertical student-teacher axis and a horizontal student-student axis.

The premise from which we start is that the activity of the university teaching staff intended to teach RLFL to foreign students who arrive in Romania from all over the world broadly falls within that of the foreign language teacher, with the only mention that the foreign language he/she

teaches is, in fact, his/her mother tongue set in other patterns, unlike his/her colleagues who teach different foreign languages, themselves not being native speakers of these languages.

So, in order to highlight the role of the RLFL teacher in the management of the class of learners, we have to consider, right from the beginning, two essential aspects:

(1) on the one hand, the heterogeneity of the target group participating in the courses, in terms of age (over the years I have had in the same class students aged 16, so still minors, up to 76 years old, retired seniors wishing to complete or diversify their studies),

(2) on the other hand, the heterogeneity of the target group, regarding the *socio-cultural and linguistic origin* of its members.

And, if we think that the teacher of Romanian as a foreign language (RLFL) (like all foreign language teachers) has the duty to teach all foreign students to speak Romanian, at least at B1 level of linguistic competence (according to the descriptors of CEFR level), the two aspects mentioned above, real challenges that the teacher has to face with each generation of students, make the teacher's mission extremely difficult, if not impossible in certain situations, which is true, are quite rare. So, the achievement of the expected results largely depends on the teacher's skills, his/her mastery/art of teaching, the strategies and methods used in the didactic act. The teacher will have to put into practice all the theoretical knowledge acquired in school and make considerable efforts so that his/her students, speakers of languages, sometimes totally different from Romanian (to mention only the agglutinating languages) and coming from extremely varied socio-cultural backgrounds (some finding it difficult to adapt to life in Romania and even the climate in the new country, which makes a small part of them give up in the end and return home to the family they left), with systems of totally different education, to succeed at the end of the Romanian language preparatory year, in communicating orally or in writing and in understanding specialized texts in Romanian.

Therefore, we can affirm, with the conviction that we are not wrong at all, that the preparatory year study program is a rather difficult program to manage from the perspective of the course participants, since the students come from very varied social and cultural backgrounds and different from the Romanian one. They have different mentalities, traditions and customs, religions, a different education from country to country or from one student to another, sometimes evident even among students belonging to the same national cultural space, as they come from conflict zones or from marginalized areas; at the group level, the teacher has the purpose, in addition to teaching them to communicate in writing and orally in Romanian, to train them in the spirit of tolerance and acceptance of the other, to make them

know the unique elements of the Romanian space and grasp them correctly to be able to live and study in Romania. And, very often, this approach is not an easy one at all, because the linguistic, ethnic and cultural diversity of the students in the preparatory year (whether we are talking about the Romanian language courses or the Romanian culture and civilization courses, whether we refer to the specialized language seminars that they attend according to the curriculum) often puts the teacher in critical situations which he/she must know how deal with without morally or culturally harming any of his/her students. This means that the teacher must have vast knowledge in various fields (for example: history, religion, politics, geography, etc.) but also have very good communication and social skills, in order to manage to solve potential conflict situations what might occur at the group level.

In this context, it would be ideal to achieve a target group characterized by some homogeneity from the perspective of the Romanian language level⁸, the understanding of the elements of Romanian culture and civilization and civic and moral education, a difficult or even impossible thing to achieve, as our own and long experience in the field has shown.

So, in this whole equation, aside from the fact that he/she is always working “with the client’s material”, the teacher is responsible for organizing the class, imparting knowledge and evaluating the performance of his/her students. He/she must constantly follow the evolution of each student, adapt his/her teaching strategies and methods to the specific needs and requirements of the target group and constantly answer questions like: *What do I teach? Who do I teach? and How do I teach?*

To the first question, the answer should not be hard to find, because, like for any other foreign language, for the Romanian language seen from the

⁸Even if some specialized works (see Scmitt, 2007; Pânișoara, 2015) state that “the heterogeneity of the class is much more productive for all participants”, because when a weaker student is made to work together with a better one, the chance that the activity the first grow in quality is greater than if the respective student were to work with one of his peers, regarding the preparatory year, no matter how hard we try, we will not be able to achieve performance if in the group formed at the beginning of the academic year (October 1) we bring students arriving at college late (sometimes after 2-3 months) because it is difficult to obtain study visas. For those in this situation, it is ideal to build new groups, which start the study of RLFL from the alphabet, and not to insert them in already formed groups in which the students have meanwhile reached a level of linguistic competence, A1, at least. No matter how hard we try to group these students with their better peers, experience has shown us that we would do nothing but create discomfort for the newcomer, and he/she will not progress by skipping stages of understanding some phonetic-grammatical and syntactical aspects, but, on the contrary, they will get stuck.

same perspective, the learning adventure begins with the alphabet and the specific pronunciation rules, and the subsequent notions, whether we speak of phonetics, grammar or vocabulary (the three major compartments of a language) will be taught concentrically, from simple to complex, from real to abstract, so that, even from the first lessons, the student can formulate short statements, can communicate at a minimal level in the new language, so that at the end of the preparatory year, he/she reaches the threshold B1 level or even manages to pass it.

Regarding the next question, related to the type of student whom the teacher must teach Romanian as a foreign language, the answer can be found in our previous statements, when we mentioned the heterogeneity of the target group. Of course, this also plays a particularly important role both in the economy of lessons and in the management of the student class.

From our point of view, the most important question is how a teacher should teach, how he/she should adapt the contents taught to the level of linguistic competence of the target group, so that his/her message connects the sender to the receiver, in such a way that the latter can decode it clearly and correctly; because on this depends the understanding of the written or oral messages, the contents and the knowledge transmitted during the courses, then their assimilation and finally putting them into practice. Also, in his/her approach, the teacher needs to know which types of strategies and which teaching methods should be applied and in which learning contexts, which types of exercises to select to ensure the strengthening of the acquired knowledge and their application in different communication situations.

To see how the whole teaching-learning-assessment process of RLFL works, from the perspective of class management, we will next focus on some aspects related to what the teacher should do during the course to achieve his/her goals, which should be his/her role in leading teaching activities and how he/she should act as a class coordinator.

In this sense, in his work *How to Teach. Teaching Strategies*, Phil Beadle offers a series of useful tips for all teachers, whether they are beginners or already have extensive experience in the field. For young teachers at the beginning of their teaching careers, Phil Beadle's advice, if not all, at least some of it, is worth considering in order to know how to better manage some of the problems that will surely arise at some point in their career; of course, to the experienced teachers, the things mentioned by the English author, are known, but now, they can be sure that in situations similar to those described in this work, they acted correctly or not, or, rather, in the same way or differently, if we think that the solutions proposed here are not absolute ones.

Among the advice given generously and with pertinent arguments, worth noting are those on how to manage a class with many students, some of them unruly; how to manage to control these deviant behaviors; how to arrange students in desks so as to achieve maximum efficiency of the teaching-learning act⁹; when to start a teaching activity and when to end it; what attitude to take towards chewing gum¹⁰ or the habit of eating during class; how to stop those who want to talk to the colleague just when the teacher is preparing to teach a new lesson; how important the break which the teacher must take before a transition is (explained by the author as “the space between one activity and the next” (Beadle, 2020, p. 19) and which will be successful, says Beadle, only if the teacher knows when it is time to stop the activity, he/she will ask students to put their pens down¹¹, look at him/her and pause before speaking) to set the pace of the teaching and to capture the attention of all class participants. Before concluding the chapter dedicated to student management, the author does not forget to mention the sanctions that students should receive when they are undisciplined and/or do not complete their work tasks. Considering the age group and the school environment to which Phil Beadle refers, namely the schools in Great Britain, we must mention that the sanctions proposed by him (for example, detention, which does not exist in Romanian schools) are to be remembered for infor-

⁹According to specialists, placing the desks in groups is the correct and efficient way of organizing the class. Unfortunately, not many Romanian universities benefit from modular furniture, or, even if they have such tables, professors very rarely place students in groups; it seems that the “frontal” seating, with the teacher at the chair and the students behind each other, is still preferred/approached by teachers. Perhaps one of the reasons can be the fact that, sitting in groups, students talk to each other when it is not appropriate, and they do not always pay attention to the teacher or their colleagues in other groups, when in the economy of the lesson, they are not given the floor.

¹⁰Here I give credit to the author who does not allow his students to chew gum during class. We have the same approach, considering that chewing gum prevents students from correctly pronouncing the sounds of the Romanian language, especially when the phonetic-phonological system of their mother tongue is very different from that of the Romanian language. After a period of resistance, the students learn that they are not allowed to chew gum in the Romanian language classes and, before entering the class, they go to the trash can. This becomes a reflex over time.

¹¹The author insists that the writing instrument, held by the students while the teacher is explaining something, is meant to distract them, and that it is much better for the students to leave the pens/pens/pencils on the table until he/she finishes the explanations. In our experience, even though we have never personally asked students to do this, we must mention that we have observed this type of behavior in some students from Western European countries.

mational purposes, but that most of them cannot be applied in Romanian schools, and even less so in universities. Moreover, all Romanian universities have methodologies regarding the activity of students, whether they are Romanian or foreign, and documents that also provide for sanctions. However, the problems that the RLFL teacher can frequently face are repeated lateness to classes and non-fulfillment of work tasks (uncompleted homework, refusal of some students to participate in some activities in or outside the classroom); these deviations are usually sanctioned with the awarding of low grades in the formative evaluations.

However, the conclusion of the English author is that the teacher works in the class with some living beings, who also live beyond the school space and who bring with them an emotional and educational baggage of their own families, minds and behaviors that the teacher must model, train and deal with; and “if you want to be a great teacher, you must discover your own way of teaching, and not slavishly follow someone else’s methods” (Beadle 2020, p. 34).

In addition to those mentioned by Beadle, in the chapter devoted to the principle of student class management, Ion-Ovidiu Pânișoara recognizes the role of class leader that every teacher has, but distinguishes between the status of manager and that of class leader, stating that “sometimes he/she [the teacher] deserves to be perceived as a leader by his students” (Pânișoara, 2015, p. 139), because if the manager coordinates and is “colder”, centered on the formal role he/she holds, the leader stimulates, is more empathetic and emotionally involved; “if leaders “take” with them the others whom they manage to excite and motivate, managers have control as their tool to build the road to performance” (*ibidem*). Opting for the idea that the teacher must be more than a manager, that he/she must become a leader of the class, next, the author brings into discussion the three fundamental myths that specialized literature distinguishes when addressing the status of a leader (see also McKee Boyatzis & Johnston, 2008); these myths also lend themselves well to the role of the class leader teacher. Thus, the conclusion reached is that to be a teacher you need knowledge in the field, specialized knowledge, but to be a good teacher, you also need to have qualities, a vocation for this, to be able to develop your social and emotional intelligence; also, the teacher, in his/her capacity as a leader, is the one who, at the class level, can create, and it is his/her duty to do so, a positive, attractive and motivating climate for the student or, on the contrary, a demotivating and unattractive one for the student, a fact that will eventually cause them to stop coming to classes with pleasure; last but not least, the author shows that the teacher, like a leader, is under constant pressure generated by the stress of power, in our case, by “the didactic power that the teaching profession gives to the one who practices it” (Pânișoara, 2015, p. 140), a situation that

can lead, in some cases, to what specialists call *the sacrifice syndrome*. We must not lose sight of the fact that, indeed, the job of a teacher is a very demanding one from a physical and emotional point of view, and not infrequently, the RLFL teacher leaves the classes after five hours of intense activity, drained of energy.

Therefore, the activity of coordinator, leader of the class of students can sometimes contain, at first glance, paradoxical elements, generated by the fact that, with man as the object of the didactic action, the reality in the class is extremely changeable, diverse and interpretable. That is why we believe that the same contents will never be able to be taught absolutely identically to two different groups of students, even if the strategies and methods used by the teacher will be the same each time, since many variables enter into the economy of the lesson, related to the difference in the organization of the target group, the mood of both the teacher and the students, the degree of fatigue, the power of understanding of each student, the presence of unruly students who want to draw attention to themselves, and why not, the weather etc.

And yet, to be a good leader of the class, to achieve the expected results, the teacher must constantly offer his students:

1. informational support - the transmission of knowledge to the course participant is considered; the teacher must be a vast informational resource for his students, possess solid theoretical knowledge, be able to respond to all the challenges from the students, correctly answer the questions asked by them, both in terms of the Romanian language and its difficulties of learning, as well as aspects related to Romanian history, culture and civilization, the new socio-economic and cultural environment in which the foreign student enters; the teacher must have the ability to successfully get out of all the traps laid by the students and give pertinent answers, without in any way harming any of the students; also, he/she has the duty to make the information as accessible as possible to the intended target audience, to make it attractive in the eyes of his students, explaining to them that, to build the whole, every particle is needed.

2. instrumental support - it starts from the idea that the simple transmission of information is far from sufficient; as mentioned previously, students must be taught how to learn, what to do and how to do it; moreover, the teacher has the duty to support his/her students to develop their own thinking strategies in accordance with the contents taught (to make analogies with the mother tongue, when appropriate, to understand aspects related to Romanian traditions and customs through the reference to similar ones from their own culture; not infrequently it has happened to us that while teaching a lesson on Romanian culture and civilization, the foreign student realizes that the same elements are also found in his/her culture, but that until that

moment they were not aware of it), because, as noted in specialized literature, information alone has a very low formative value; very often, student needs additional explanations related to what to do at the end of the lesson, what to learn and how to solve the exercises given for homework, so that for the next class they do not come without their homework and the reason that they did not understand what they had to do or that they did not know how to do it (sometimes, despite all the explanations, such situations still occur, probably not so much because of misunderstanding, but because of laziness or occupying free time with other activities; we believe it is appropriate that in these circumstances the student must be reprimanded and subsequently sanctioned so that the situation does not occur again).

3. evaluative support - through this, the permanent evolution of the student is followed, from the first courses to the final exam in June; the teacher has the obligation, as often as needed, to provide substantive feedback to his student, through which he/she can equally appreciate both the quality and the quantity of their performance; the assessment must be both formative, aimed at the student's progress, and summative, at the end of the semester or academic year; the summative assessment can also be done at the end of some chapters, of a cycle (here we have in mind the CEFR descriptors for reaching a level of linguistic competence) to establish whether the students have already acquired one language level or another, and when it is found that this objective was not met, it is necessary to take remedial measures by resuming or supplementing some work tasks; also, the evaluation must be as objective as possible, even if the teacher knows very well the students he/she works with, because a subjective evaluation only gives a false image of the true skills acquired by the students.

4. emotional support - it is considered that the teacher-student binomial relationship is a human relationship, which does not stop at the door of the lecture hall and involves interaction, mutual influence and determination; "the teacher must not erect a barrier between him/her and the student, because in this way, he/she risks losing access to a major level of involvement that can be produced by the affective level, and not the cognitive level" (Pânișoara, 2015, p. 142); emotional support means providing understanding support when the learner needs it, especially since the students the RLFL teacher works with are generally young teenagers who are leaving their families for the first time and, moreover, arriving, mostly alone, in a foreign country, in a foreign city where they do not know anyone and where they have to live until the end of their studies, adapting, some harder, others easier, to some new living conditions (accommodating in a dormitory with other students in a room or renting a studio or apartment, which is not easy to do), to socio-economic and natural environment, for some of them totally different; the extent to which the teacher is willing to provide emotional

support to his/her students and to respond affirmatively and empathetically to their psycho-affective needs invariably leads to an increase in the level of trust that the foreign student gives to his/her teacher; and a higher degree of trust in the teacher brings with it greater involvement, a much greater capacity for voluntary effort and, in general, an atmosphere conducive to learning. We now remember moments when, many years ago, students from the Republic of North Macedonia confessed very late that they came from Aromanian families, although the teachers knew this, as long as their matriculation status was *ethnic Romanian*, and that only afterwards did this category of students gain confidence in their teachers and in the new socio-cultural environment; or moments when some students reached the threshold of depression because they could no longer bear the distance from their parents and family, but with the emotional support provided by the teachers, they finally managed not to drop out and complete the preparatory year of the Romanian language, and today they are already specialists in their fields, whether they became doctors, economists or lawyers.

In conclusion, in order to successfully fulfill his/her noble mission, the teacher must identify his/her own way of managing the group of students, conducting the class activity, choosing and implementing the newest and most suitable methods and teaching strategies so as to always balance the contradictory elements that will surely arise at some point in the life of the class of students.

References

- Beadle, Ph. (2020). *Cum să predai. Strategii didactice*. Didactica Publishing House.
- Bursuc, B., Popescu, A. (2007). *Managementul clasei: ghid pentru profesori și învățători*. Alpha MDN.
- CECRL- *Cadrul Comun de Referință pentru Limbi/ Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*.
- McKee, A., Boyatzis, R.-E., Johnston, F. (2008). *Becoming a Resonant Leader*. Harvard Business School Press.
- Pânișoară, I.-O. (2015). *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. POLIROM.
- Pânișoară, I.-O. (2017). *Ghidul profesorului*. POLIROM.
- Ionescu, M., Bocoș, M. (coord.) (2017). *Tratat de didactică modernă*. Editura Paralela 45.

LE TOGO - MEMBRE DU COMMONWEALTH : QUEL NOUVEAU PARADIGME D'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS TECHNIQUE DANS LE SYSTEME EDUCATIF TOGOLAIS ?/

TOGO - MEMBER OF THE COMMONWEALTH: WHAT NEW PA- RADIGME TO USE FOR TEACHING TECHNICAL ENGLISH IN THE TOGOLESE EDUCATIONAL SYSTEM?

Gnandi NABINE

Docteur ès lettres

(Université de Lomé, Togo)

gnandix@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-3477-8927>

Azoua Mathias HOUNNOU

Docteur ès lettres

(University of Parakou, Benin)

mathias.azoua@yahoo.fr, <https://orcid.org/0009-0001-7591-1752>

Abstract

Togo's membership in the vast English-speaking world market that is the Commonwealth requires an overhaul in a number of areas, including education, and more specifically in the teaching of English. In this study, we are particularly interested in the teaching of English in technical training. The English language skills required to take advantage of this market are out of step with those acquired by technical education learners at the end of their schooling. An overview of the factors that explain this mismatch shows that the insufficient adaptation of teaching methods and content to the learning context is at the top of the list.

Keywords: *English for Specific Purposes, Commonwealth, francophone context, globalization, professional career*

Rezumat

Prezența lui Togo pe vasta piață mondială (în Commonwealth), unde predomină limba engleză, impune o revizuire într-un șir de domenii, inclusiv educația și, mai precis, predarea limbii engleze. În acest studiu, suntem deosebit de interesați de predarea limbii engleze în pregătirea tehnică. Cunoștințele de limbă engleză, necesare pentru a profita pe deplin de oportunitățile oferite de această piață, nu sunt în concordanță cu cele dobândite de studenții profilului tehnic la absolvirea instituțiilor de învățământ. O privire de ansamblu asupra factorilor care duc la lipsa concordanței menționate arată că aceasta se datorează, în primul rând, adaptării insuficiente a metodelor de predare și a conținutului la contextul de învățare.

Cuvinte-cheie: *engleza specializată, Commonwealth, context francofon, globalizare, carieră profesională*

Introduction

Au Togo, l'enseignement de l'anglais, qui remonte à l'époque coloniale, a fait l'objet d'une réorientation pédagogique dans le cadre de la réforme de l'éducation de 1975. Plus tard, en 1996, le Ministère de l'Enseignement Technique a initié une restructuration du programme, en vue de promouvoir la

professionnalisation de la formation technique. C'est dans ce cadre que l'enseignement de l'anglais a subi une seconde réorientation, afin de mieux répondre aux besoins linguistiques des apprenants et de mieux les équiper pour répondre aux nouvelles exigences du marché du travail. Cependant, près de trois décennies plus tard, nous constatons que les résultats escomptés ne sont toujours pas atteints, les performances des apprenants en dernière année étant bien inférieures au minimum requis pour les échanges professionnels en anglais. De plus, le contenu, les méthodes et les techniques utilisés sont souvent en décalage avec les lignes directrices du programme de 1996. Si le programme lui-même doit être revu pour mieux s'adapter aux nouveaux défis d'aujourd'hui, il est clair que l'enseignement de l'anglais technique, tel qu'il est pratiqué aujourd'hui, doit être réorienté vers une approche entièrement nouvelle, basée sur les besoins actuels et futurs des apprenants. En effet, si la mondialisation et l'internationalisation de l'anglais rendaient déjà nécessaire la révision de l'enseignement de cette langue, l'appartenance récente du Togo au Commonwealth, communauté majoritairement anglophone, rend encore plus nécessaire l'inscription de l'enseignement de l'anglais dans un nouveau paradigme, fondé sur la didactique sociale des langues étrangères. Cependant, la réalisation de ce nouveau paradigme nécessite des réponses claires aux questions suivantes : *Quel est l'état actuel de l'enseignement de l'anglais dans les formations techniques au Togo ? Quel nouveau paradigme d'enseignement est nécessaire pour faire du Togo un modèle pour l'enseignement de l'anglais dans le monde francophone ? Quelles sont les synergies nécessaires pour atteindre ce nouveau paradigme ?*

1. Aperçu du contexte de l'enseignement de l'anglais technique, de 1975 à nos jours

1.1. L'enseignement de l'anglais technique dans la réforme de 1975

Bien que l'enseignement de l'anglais au niveau secondaire existe en Afrique depuis l'époque coloniale, ce n'est qu'après la réforme de l'enseignement de 1975 que la promotion de cette langue a pris un tournant décisif au Togo. En effet, dans le cadre de cette réforme, qui a vu le jour grâce à l'ordonnance n° 16 du 6 mai 1975, les langues étrangères, notamment l'anglais, ont bénéficié d'un statut particulier. Les autorités éducatives de l'époque ont réservé une place de choix à l'anglais en déclarant : « En ce qui concerne les langues étrangères, l'anglais doit être, pour l'instant, la langue obligatoire de tout l'enseignement du second degré » (MEN, 1975, p. 20). D'autres langues étrangères, telles que l'allemand et l'espagnol, sont également prises en compte et feront l'objet d'un choix par l'élève en troisième année (*ibidem*). Cette disposition visait à préparer les apprenants à faire face aux futurs défis socioprofessionnels, liés aux langues étrangères, car la mondialisation, déjà en marche, renforçait davantage les contacts linguistiques et faisait de la maîtrise des langues étrangères, notamment de l'anglais, un

atout, voire une condition, pour l'accès à certains privilèges socio-économiques, tant sur le plan national, qu'international. C'est en pleine conscience de cette réalité que les autorités éducatives togolaises n'ont pas hésité à élever l'anglais au rang de première langue étrangère dans le cadre de la réforme de l'éducation de 1975. Adam-Tsar (2009, p. 3) énumère quelques-uns des attributs de l'anglais qui ont justifié le choix des autorités éducatives :

- langue de communication, d'affaires et de travail de toutes les grandes instances internationales ;
- langue de culture et d'accès à la science et à la technologie ;
- langue nécessaire pour la poursuite des études de haut niveau ou d'accès à un stage dans un pays anglophone ;
- outil d'accès à la documentation technique, publiée en anglais.

Compte tenu de ces atouts, il est impératif que les apprenants aient une bonne maîtrise de l'anglais parlé et écrit à l'issue de leur formation, afin de mieux acquérir les compétences et les connaissances utiles à leur future profession. L'acquisition de ces compétences a été au cœur du programme de 1996 pour l'anglais dans l'enseignement technique.

1.2. La restructuration de l'anglais dans l'enseignement technique en 1996

L'élaboration d'un document de référence pour l'enseignement de l'anglais dans l'enseignement technique en 1996 a marqué un autre jalon dans l'histoire contemporaine de l'enseignement de l'anglais dans la formation technique et professionnelle au Togo. A cette époque, le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, dans le but de mieux accompagner les élèves dans l'acquisition des compétences professionnelles en référence à la réforme de 1975, a initié un programme de restructuration mettant l'accent sur la professionnalisation de l'enseignement. L'enseignement de l'anglais n'est pas resté en marge de cette nouvelle dynamique où la langue est considérée comme un outil facilitant l'accès à une profession (Adam-Tsar, 2009, p. 4).

1.2.1 La finalité et les objectifs de l'enseignement de l'anglais technique

En réponse à la nouvelle orientation décrite ci-dessus, l'enseignement de l'anglais dans les cours techniques a été doté d'une finalité et d'objectifs. L'objectif de l'enseignement de l'anglais est, avant tout, pratique. Il vise à donner aux étudiants les compétences linguistiques pour comprendre, parler, lire et écrire la langue de communication contemporaine, au moyen de programmes, de méthodes et de stratégies bien définis qui leur sont propres (*ibidem*). Nous constatons que la nouvelle dynamique promue par le ministère est basée sur les quatre compétences linguistiques à développer dans l'apprentissage d'une langue étrangère : écouter, parler, lire et écrire.

1.2.2. Objectifs du nouveau programme 1996

Les objectifs sont détaillés dans le document intitulé *Programme de l'Enseignement Technique*. En bref, ces objectifs découlent des buts mentionnés ci-

dessus et consistent à développer la capacité des apprenants à converser en anglais sur des sujets techniques en rapport avec leur domaine, à déchiffrer et à utiliser des documents techniques.

Cette formation vise à accroître le niveau de qualification et à préparer les apprenants à un parcours professionnel sécurisé, en harmonie avec les nouvelles tendances, induites par la mondialisation, qui se matérialisent, entre autres, par l'évolution de la vie économique et les exigences accrues des employeurs.

1.2.3. Méthodes et techniques d'enseignement

Pour permettre aux apprenants de développer les compétences orales qui constituent la base du dialogue, les autorités éducatives préconisent la pratique de divers exercices qui contribuent à accroître la capacité des apprenants à s'exprimer en anglais, dans les situations les plus courantes de la vie quotidienne. Pour ce faire, elles envisagent l'utilisation de supports audiovisuels. Ces outils permettent de développer les compétences d'écoute et d'expression orale, qui sont les « bêtes noires » des apprenants.

En ce qui concerne la grammaire, il est prévu d'enseigner les structures grammaticales dans des contextes lexicaux simples et accessibles aux apprenants. Pour permettre un meilleur suivi des acquis linguistiques des apprenants, il est prévu des moyens de contrôle dont les plus importants sont :

- les interrogations écrites ou orales ;
- les devoirs ;
- les exposés ;
- les examens.

La restructuration de 1996 a été conçue pour permettre aux apprenants de relever les défis linguistiques de leur carrière professionnelle. Ceci est d'autant plus nécessaire que de nombreux pays se sont engagés dans une économie mondialisée où l'anglais est, de facto, la langue du commerce et de l'industrie. Si la mondialisation a rendu nécessaire la réorganisation de l'enseignement de l'anglais technique, la récente adhésion du Togo au Commonwealth ne fait que renforcer cette nécessité.

1.3. Le Togo - membre du Commonwealth : un pays francophone dans une communauté anglophone

1.3.1. Définition du Commonwealth

Le Commonwealth des Nations, communément appelé le *Commonwealth* (bien commun, richesse commune, prospérité partagée) est une organisation intergouvernementale, composée (en 2023) de 56 États membres, dont la quasi-totalité sont d'anciens territoires de l'Empire britannique.

Le Commonwealth est apparu au milieu du XX^e siècle, au cours du processus de décolonisation. Il a été officiellement constitué par la Déclaration de Londres de 1949, qui fait des états membres des partenaires « libres et égaux ». Le symbole de cette libre association est le roi Charles III, qui est à

la tête du Commonwealth. Le roi est également le chef d'Etat monarchique des 15 royaumes du Commonwealth. Les autres états membres sont 36 républiques et 5 monarchies avec des monarques différents.

Les états membres n'ont aucune obligation les uns envers les autres. Ils sont unis par la langue, l'histoire, la culture et les valeurs énoncées dans la Charte du Commonwealth, telles que la démocratie, les droits de l'homme et l'état de droit.

1.3.2. Quelques avantages de l'adhésion du Togo au Commonwealth

Parmi les nombreux avantages liés à l'adhésion du Togo au Commonwealth, nous en retenons deux dans le cadre de ce travail. Il s'agit des avantages diplomatiques et économiques.

Sur le plan diplomatique, cette intégration permettra à l'Etat togolais de rejoindre une grande famille de 52 états amis et alliés. Cette adhésion confèrera, ainsi, au Togo l'opportunité d'élargir le champ de ses relations étatiques et de poursuivre la diversification de ses relations d'amitié et de coopération. Cet élargissement des frontières diplomatiques entraînera, à son tour, la création de nouveaux partenariats et un rapprochement entre le Togo et ses anciens alliés proches, tels que la Grande-Bretagne, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, etc., ainsi que ses voisins de la CEDEAO. D'un point de vue stratégique, dans le contexte du retrait de la Grande-Bretagne de l'Union européenne, il est vital pour le Togo de redéfinir ses relations avec la Couronne britannique en dehors de l'UE et de rejoindre la sphère d'influence de cette dernière.

Sur le plan économique, le Commonwealth, à travers le Fonds de coopération technique (TCF) et l'Association du Commonwealth, apporte une contribution majeure au progrès économique et social de ses membres en influençant leur taux de croissance économique. Sur le plan commercial, l'organisation représente un vaste marché extérieur (plus de 2 milliards de consommateurs) pour les exportations de produits locaux togolais.

1.3.3. Défis linguistiques liés à l'adhésion du Togo au Commonwealth

Pour bénéficier pleinement des avantages susmentionnés, le Togo, pays francophone et membre actif de la Francophonie, doit surmonter la barrière linguistique en maîtrisant l'anglais, langue officielle de l'organisation. Même si la maîtrise de l'anglais n'est pas formellement exigée comme condition d'adhésion à l'organisation, il n'en demeure pas moins qu'elle constitue un atout majeur et, dans certains cas, une condition incontournable d'accès à certains avantages. D'un point de vue diplomatique, le Togo dispose d'un certain nombre d'atouts qui ont facilité le processus d'adhésion, mais, d'un point de vue linguistique, il reste encore un long chemin à parcourir pour parvenir à une intégration complète. En effet, même si l'anglais est enseigné dans le système éducatif togolais en général, et dans l'enseignement technique en particulier, depuis des décennies, comme nous l'avons mentionné

plus haut, l'enseignement de cette langue, notamment dans la formation technique, souffre encore de nombreuses imperfections qui empêchent les apprenants de la maîtriser correctement.

2.1. Des résultats en deçà des attentes

Malgré les dispositions contenues dans la restructuration du programme de l'enseignement technique et mentionnées ci-dessus, de nombreux indicateurs montrent que les résultats obtenus sont en deçà des attentes. En effet, nos observations et les témoignages des enseignants et même des élèves rejoignent le constat d'Ananou (2010 p. 8), selon lequel peu d'élèves de la dernière année du secondaire sont capables de communiquer avec un interlocuteur, de lire et de rédiger un texte cohérent en anglais. Ce constat est une preuve éloquente de l'échec de l'enseignement de l'anglais dans la formation technique au Togo. En effet, la dernière année du secondaire est la dernière étape de l'enseignement secondaire. Par conséquent, un élève qui a suivi le cursus normal sans échec aura accompli sept années d'études secondaires ; dans le cadre de l'enseignement technique, il est censé disposer de l'équipement de base pour faire face aux défis du monde socioprofessionnel. En d'autres termes, au moment où ils atteignent la dernière année de l'enseignement secondaire, les élèves devraient avoir acquis les compétences linguistiques qui leur permettraient d'exercer leur profession avec des francophones et des anglophones. Or, au vu des observations susmentionnées, il est clair que les élèves n'ont pas acquis la base linguistique attendue par les autorités éducatives. En d'autres termes, ils n'ont pas acquis les fondamentaux que sont l'écriture, la lecture, la compréhension et l'expression orale.

2.2. L'organisation technique et matérielle de l'enseignement de l'anglais technique

2.2.1. Problème de contenu didactique

Conformément à la restructuration de l'enseignement technique de 1996, le contenu est élaboré en fonction de la branche. Cependant, pour des filières similaires, le contenu est le même. Par exemple, dans les filières industrielles, les séries E et F1 ont le même contenu. Il en va de même pour les séries F2 et F3. Les séries F4 et Ti/1 ont leur propre contenu. Cependant, les réalités du terrain sont différentes. En termes de contenu, le programme d'études secondaires techniques est constitué de textes organisés par niveau et par groupe de filières. Ainsi, les cycles secondaires techniques ont des textes communs pour les séries tertiaires (G1, G2, G3), pour les séries industrielles (F1, F2, F3, F4, Ti/1), etc., répartis par niveau (Seconde, Première, Terminale). La même organisation s'applique au cycle de formation professionnelle, où les documents sont conçus par niveaux (CAP1, CAP 2, CAP3, BT), sans distinction de filières. Si cette organisation simplifie le processus pédagogique, elle entrave la maîtrise du cours par les apprenants, dont les besoins linguistiques ne sont souvent pas satisfaits. Etant donné que les be-

soins linguistiques diffèrent d'une filière à l'autre, la conception d'un programme commun pour un groupe de filières est plus générique que spécifique. Si un programme générique pour chaque niveau peut être appliqué avec succès dans l'enseignement général, il n'en va pas de même pour l'enseignement du français langue étrangère.

2.2.2. Méthodes et techniques pédagogiques inadaptées

La deuxième difficulté est liée à la première, et concerne la méthode d'enseignement. Si la méthode d'enseignement des rubriques isolées (grammaire, vocabulaire, etc.) a pu fonctionner dans l'enseignement général où le contexte sociolinguistique s'y prête, la reproduction de ces méthodes dans l'enseignement technique se heurte à la question de compatibilité. Ces méthodes sont, d'ailleurs, déconseillées dans le document de restructuration du programme d'anglais dans l'enseignement technique, lorsqu'il y est clairement prévu que : « Sur le plan grammatical, les structures doivent être enseignées en situation dans les contextes lexicaux très simples et accessibles aux apprenants. Sur le plan lexical, l'enseignement se fait d'une façon directe et active, en situation de communication active ou réelle, accompagné d'exercice de réemploi intensif, afin de permettre une bonne fixation » (Ananou 2010, p. 7). Il en ressort que les éléments linguistiques doivent être enseignés en contexte. Pour l'enseignement de la grammaire, par exemple, le background sociolinguistique, qui prévaut dans l'enseignement technique, est plus favorable à la méthode de grammaire en contexte (grammar in context) ou de grammaire fonctionnelle qu'à la méthode classique où les points de grammaire sont enseignés isolément. A cela s'ajoute le problème d'équilibre des compétences linguistiques dans l'enseignement. En effet, le programme tel que conçu laisse très peu de marge à l'acquisition équilibrée des compétences linguistiques de base que sont l'écoute, le parler, la lecture et l'écrit. Concevoir un manuel pour l'enseignant et un manuel pour l'élève pour chaque compétence serait d'un atout considérable pour le développement équilibré de ces compétences de base. Or, le programme en cours d'usage est plus favorable à l'écrit qu'aux autres compétences. En conséquence, nombreux sont les apprenants qui ont de bonnes notes à l'écrit, mais ont de la peine à s'exprimer en anglais. Si la plage horaire dédiée à l'anglais est relativement courte pour couvrir toutes ces rubriques, il serait judicieux d'explorer des solutions palliatives dont l'usage des TIC.

2.2.3. L'absence d'outils pédagogiques

Toutes ces lacunes techniques sont couronnées par l'absence d'un manuel officiel pour l'anglais technique. En effet, contrairement à l'enseignement général qui dispose d'un manuel d'anglais pour le secondaire inférieur, l'enseignement technique n'en dispose pas. Ce constat est appuyé par Ananou (p. 8) qui cite le manque d'outils pédagogiques comme l'une des raisons pour lesquelles les apprenants de l'enseignement technique n'arrivent pas à

maîtriser l'anglais, alors que l'importance des manuels n'est plus à démontrer. Nous sommes d'accord avec Xiang et Yenika-Agbaw (2021), Yuen (2011)¹² pour dire que les manuels de langues étrangères ne fournissent pas seulement des formes et des significations cibles comme intrants linguistiques, mais orientent également les intrants culturels et idéologiques et façonnent potentiellement les activités d'apprentissage, contribuant ainsi au développement de la compétence linguistique et de l'aptitude à la communication.

En reconnaissant les avantages de l'utilisation des manuels, nous reconnaissons également que l'absence de ce type de matériel constitue un handicap majeur pour l'apprentissage et l'enseignement de l'anglais et entrave, donc, l'acquisition rentable de compétences linguistiques.

2.2.3. Les profils des enseignants et des apprenants

Souvent négligés dans les activités didactiques et les politiques linguistiques, les profils des enseignants et des apprenants jouent un rôle capital dans le processus d'apprentissage d'une langue. Ceci est d'autant plus vrai que les apprenants et les enseignants sont les acteurs clés de l'acte pédagogique, et la prise en compte de leurs backgrounds respectifs devient, donc, une nécessité absolue.

2.2.3.1. Le profil des enseignants

Le profil de l'enseignant est la clé de voûte de toute réforme de l'éducation. Cela est d'autant plus vrai que les nouvelles réalités sociolinguistiques exigent des enseignants plus de professionnalisme et d'autres compétences qu'ils n'ont peut-être pas acquises au cours de leur formation. La Commission canadienne sur l'enseignement de l'anglais partage cette réalité, lorsqu'elle déclare ce qui suit : « Il paraît pertinent d'étudier dans quelle mesure les enseignants sont prêts ou s'estiment prêts, à l'heure actuelle, à instaurer la réforme du curriculum dans leurs classes. La pédagogie multidisciplinaire, fondée sur la compétence qu'exige d'eux le succès de la réforme, n'était pas, en général, au programme de leur propre formation (*Commission de l'éducation en langue anglaise*, p. 1).

Le profil d'un enseignant est, donc, un facteur déterminant de sa motivation et devrait être pris en compte dans toute réforme éducative. Or, le recoupement des faits sur le terrain montre que la mise en œuvre du nouveau programme laisse peu de place aux profils des enseignants. Pourtant, le parcours des professeurs d'anglais technique contient des éléments qui méritent d'être réajustés. Premièrement, la plupart de ces enseignants sont issus de l'enseignement général et, faute de formation à l'enseignement de l'anglais technique dans un contexte francophone, se contentent d'appliquer les méthodes et techniques héritées de leurs professeurs de l'enseignement secon-

¹²Cité par Molly Xie Pan et Yan Zhu.

daire général. Deuxièmement, en raison d'un manque de formation continue, la plupart des enseignants qui sont francophones, éprouvent des difficultés à développer leurs compétences linguistiques, ce qui les place dans une position d'insécurité linguistique. L'insécurité linguistique est souvent définie comme « la manifestation d'une quête infructueuse de légitimité » et dépend de la conscience qu'a le locuteur de la distance entre son idiolecte et une langue qu'il reconnaît comme légitime, normalement celle qu'il a apprise pendant sa scolarité (Rincón 2020, p. 178). Nos observations sur le terrain montrent que ce sentiment d'inadéquation linguistique est surtout ressenti par les enseignants qui ont effectué leur parcours scolaire et universitaire dans un environnement francophone. Ce sentiment est plus fort chez les enseignants qui, en plus de leur parcours francophone, n'ont pas bénéficié d'une formation initiale en didactique de l'anglais. Ces enseignants non natifs se trouvent, donc, dans une situation d'insécurité linguistique, lorsque la tâche didactique qui leur est demandée ne correspond pas aux compétences qu'ils ont acquises jusqu'alors.

Compte tenu de ce qui précède, un nouveau paradigme pour l'enseignement de l'anglais dans la formation technique est nécessaire pour améliorer l'acquisition de l'anglais par les apprenants dans l'enseignement technique. Le Togo étant un pays francophone, l'anglais a le statut de langue étrangère et son enseignement relève de l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère. Mais dans le contexte spécifique de l'enseignement technique, l'approche la plus appropriée est l'enseignement de l'anglais de spécialité (ESP).

3. De l'anglais générique à l'anglais de spécialité

3.1. Définition de l'anglais de spécialité

L'anglais de spécialité (ESP) est un concept mondialement reconnu comme un sous-ensemble de l'anglais langue seconde ou langue étrangère. Il s'agit plus précisément d'offrir aux élèves ou étudiants, ou à des personnes déjà employées, l'enseignement de la langue anglaise qui soit orienté vers le vocabulaire et les compétences spécifiques dont ils ont besoin. Nous admettons avec Jeremy Day et Mark Krzanowski (2011, p. 6) que ce type de formation inclut un ensemble de compétences dont les apprenants ont actuellement besoin dans leur travail ou dont ils auront besoin au cours de leur carrière professionnelle. À notre époque de mondialisation croissante et, mieux encore, avec l'adhésion du Togo au Commonwealth, il est de la plus haute importance de répondre aux besoins des personnes dont l'anglais n'est pas la langue maternelle et qui doivent l'utiliser dans le cadre de leurs activités professionnelles et universitaires.

Les nombreux avantages de ce paradigme d'enseignement lui ont valu une reconnaissance internationale et un statut de cadre référentiel mondial pour l'enseignement de l'anglais en contexte de langue étrangère à un public

ou à un corps professionnel spécifique. Parmi les raisons qui sous-tendent cette reconnaissance, celles qui figurent en tête de liste sont les quatre piliers et les quatre compétences linguistiques de l'anglais de spécialité.

3.2. Les quatre piliers de l'anglais de spécialité

Les quatre piliers de l'approche ESP sont : l'analyse des besoins, les objectifs d'apprentissage, le matériel et les méthodes, et l'évaluation. Ces piliers constituent les quatre étapes incontournables qui composent l'enseignement de l'anglais de spécialité. Ces piliers ont le mérite de promouvoir un environnement d'apprentissage, dans lequel les apprenants, les formateurs et les administrateurs interagissent et collaborent de manière parfois unique pour atteindre les objectifs des cours et des programmes d'ESP (Lawrence Anthony, 2018, p. 44).

3.1.1. Analyse des besoins

Tous les cours d'ESP commencent par des questions sur les besoins, les lacunes et les souhaits des apprenants cibles, ainsi que sur l'environnement dans lequel l'apprentissage aura lieu. Parfois, les réponses ne sont disponibles qu'après des enquêtes longues et approfondies auprès des apprenants, grâce à la collaboration du personnel administratif et des collègues. D'autres fois, les réponses ne seront connues que le premier jour où l'on entrera dans la salle de classe. Quoi qu'il en soit, il est conseillé de se poser ces questions et d'essayer d'effectuer une analyse des besoins du mieux possible (Lawrence Anthony, 2018, p. 47).

3.1.2. Objectifs d'apprentissage

Au début d'une formation linguistique, le formateur ESP n'est pas nécessairement familier avec le domaine spécifique des apprenants cibles. Il est, donc, important qu'il puisse rapidement déterminer la langue, les genres et les compétences que les apprenants sont censés utiliser dans une situation donnée, et formuler un ensemble d'objectifs d'apprentissage pour la classe (*ibidem*). Lorsqu'ils sont correctement établis, les objectifs d'apprentissage offrent les avantages suivants :

- *une boussole pour les enseignants* : pour guider la conception de plans d'évaluation de cours équitables, la sélection du contenu, des activités, des stratégies d'enseignement et des technologies, et pour s'assurer que tous les éléments essentiels du cours sont alignés de manière ciblée pour soutenir l'apprentissage.
- *une carte pour les apprenants* : pour voir clairement où le cours les mène et ce qu'on attend d'eux pour réussir le cours. Les étudiants seront en mesure d'orienter et de contrôler leur apprentissage tout au long de la leçon, de l'unité ou du semestre en se référant aux objectifs d'apprentissage.

Pour que les étudiants sachent clairement où ils vont, les objectifs d'apprentissage de l'enseignement de l'anglais de spécialité doivent être spécifiques, mesurables, réalisables, orientés vers les résultats et limités dans le temps (SMART).

3.1.3. Méthodes et matériels

Les professeurs d'ESP ne sont généralement pas attachés à une théorie d'apprentissage ou à une méthodologie d'enseignement unique. Ils sont souvent beaucoup plus éclectiques dans leurs approches de l'enseignement en classe. Ce qui fonctionne pour un groupe d'apprenants ayant des besoins particuliers peut s'avérer inefficace avec un autre groupe d'apprenants ayant des besoins similaires, simplement en raison de la différence d'âge et d'expérience du groupe. C'est pourquoi, l'analyse des besoins évoquée ci-dessus peut être utile non seulement pour déterminer quels éléments enseigner aux apprenants, mais aussi quelles méthodes d'enseignement sont susceptibles par la suite d'être couronnées de succès.

Le choix de la méthodologie d'enseignement peut être déterminé par ou conduire à l'utilisation d'un ensemble particulier de matériel pédagogique. Les supports sont utilisés pour stimuler et soutenir l'enseignement des langues, et leur conception et/ou leur adaptation est un élément important de la pratique de l'enseignement de l'ESP. Bien qu'il s'agisse principalement de supports papier, ils peuvent également inclure des aides audio et visuelles, des ressources informatiques et/ou Internet, des objets réels ou des performances (Hyland, 2006, *apud* Lesiak-Bielawska, 2015). Étant donné que l'objectif des matériels d'ESP est d'exposer les apprenants à la langue réelle telle qu'elle est utilisée dans un éventail de contextes professionnels et/ou académiques, ils doivent être étroitement liés aux besoins des apprenants.

3.1.4. L'évaluation en anglais de spécialité

3.1.4.1. De l'importance de l'évaluation en ESP

L'ESP est un enseignement responsabilisant. En effet, dans ce processus, les apprenants et les sponsors de l'ESP sont des investisseurs dans le cours d'ESP et ils veulent voir un retour sur leur investissement en temps et en argent. Les responsables des cours d'ESP doivent, dans ce cas, rendre des comptes à ces investisseurs (Tom Hutchinson et Alan Waters, 1987, p. 144). Cette responsabilité a entraîné une demande de procédures d'évaluation plus nombreuses et de meilleure qualité. Deux niveaux d'évaluation ont, donc, été mis en évidence :

- *l'évaluation de l'apprenant.* Comme pour tout cours de langue, il est nécessaire d'évaluer les performances des apprenants à des moments stratégiques du cours, par exemple, au début et à la fin. Mais cette évaluation revêt une plus grande importance dans le cadre de l'ESP, car l'ESP porte sur la capacité à réaliser des tâches communicatives particulières. La possibilité d'évaluer les compétences est, donc, au cœur du concept

même de l'ESP. Les résultats de ce type d'évaluation, par exemple, permettent aux sponsors, aux enseignants et aux apprenants de décider de l'opportunité et de l'ampleur d'une formation linguistique.

- *évaluation des cours*. Une deuxième forme d'évaluation importante est l'évaluation du cours d'ESP lui-même. Ce type d'évaluation permet de déterminer, si les objectifs du cours sont atteints, en d'autres termes, si le cours fait ce pour quoi il a été conçu. Ce type d'évaluation devrait faire partie de tout cours d'enseignement de l'anglais. Malheureusement, cette démarche est rare dans le contexte de l'anglais général, même s'il y a de bonnes raisons pédagogiques de le faire. Cependant, si les acteurs de l'enseignement de l'anglais font abstraction de ce type d'évaluation, les acteurs de l'ESP, ne peuvent en faire autant, à cause des différents contextes et défis précédemment mentionnés et liés à l'anglais de spécialité.

3.1.4.2. Le processus d'évaluation

Cependant, Jordan (1997, *apud* Bilal Anwar, 2016, p. 84), présente la liste suivante des étapes à suivre pour entreprendre une évaluation en ESP, qui pourrait également s'appliquer à d'autres types d'ESP :

- identification de l'objectif de l'analyse ;
- délimitation de l'échantillon d'étudiants ;
- choix des approches ;
- reconnaissance des limites et des contraintes ;
- sélection des méthodes de collecte des données ;
- collecte des données ;
- interprétation et analyse des résultats ;
- détermination des objectifs ;
- mise en œuvre des décisions (c'est-à-dire décider du programme, du contenu, du matériel, des méthodes, etc.) ;
- évaluation des procédures et des résultats.

Il ressort de ce qui précède que l'évaluation en ESP, loin de se limiter à un simple contrôle de connaissances, est plutôt un processus complexe qui inclut un certain nombre d'étapes, et elle se focalise sur le développement des compétences linguistiques.

3.2. Les compétences linguistiques en ESP

Il est généralement admis que les compétences linguistiques - lecture, écriture, écoute et l'expression orale sont très importantes dans l'enseignement des cours d'ESP, mais elles dépendent souvent des besoins et des intérêts des apprenants. En d'autres termes, l'acquisition équilibrée de ces quatre compétences constitue l'objectif ultime des démarches ci-dessus mentionnées.

3.2.1. La lecture

La lecture est prise en compte dans les paramètres de l'ESP.

Les auteurs comme Anthony, L. et al. (1997), cités par Nery Yolanda Ruiz et al. (p. 205), affirment que la plus grande quantité d'informations qu'une personne reçoit passe par la lecture, ce qui est utile pour améliorer le vocabulaire et les formes de rhétorique, utilisés dans la profession des gens. De nos jours, la lecture est à la base des programmes d'enseignement de l'ESP, et vise à extraire des informations dont on a besoin à des fins spécifiques ou personnelles. La compréhension de la lecture évolue, donc, vers la compréhension et le décodage d'un texte ou la construction par le biais d'un processus.

3.2.2. L'écriture

Contrairement aux anciennes traditions « processuelles », qui considéraient l'écriture comme une sorte de compétence générique pouvant être enseignée en modélisant les pratiques des experts, les conceptions de l'écriture, selon l'approche ESP, se concentrent sur l'aide à apporter aux étudiants pour qu'ils acquièrent des compétences dans des genres cibles particuliers. Les enseignants ne se contentent pas « d'enseigner l'écriture », mais ils enseignent des types particuliers d'écriture qui sont valorisés et attendus dans certains contextes académiques ou professionnels.

Fondamentalement, l'ESP nous encourage à voir que tous les écrits ne sont pas identiques et que nous utilisons la langue pour atteindre des objectifs particuliers et nous engager avec les autres en tant que membres de groupes sociaux. Pour ces raisons, le concept de besoins reste un élément clé de la pratique de l'ESP, alors que l'ESP même s'intéresse résolument à la communication, plutôt qu'à des éléments isolés de la langue, et aux processus de création et d'utilisation des textes, aussi bien que les textes eux-mêmes (Ken Hyland, 2013).

3.2.3. L'écoute

L'objectif de l'enseignement de l'écoute en langue seconde est de former des auditeurs actifs et c'est également l'objectif du domaine plus défini de la compréhension orale en ESP. Le terme « auditeur » se réfère à « quelqu'un qui construit des interprétations raisonnables sur la base d'un input sous-spécifié et qui reconnaît, quand des informations plus spécifiques sont nécessaires » (Brown, 1990, *apud* Goh, 2013, p. 57).

Dans le processus d'apprentissage de l'écoute, l'enseignant de l'ESP guide les apprenants à :

- disposer d'une source de connaissances pertinentes pour soutenir le traitement cognitif;
- utiliser les compétences d'écoute pour faciliter la compréhension et l'interaction ;
- s'engager dans des processus métacognitifs pour améliorer et réguler leur propre compréhension et leur développement de l'écoute.

3.2.4. L'expression orale

Harris (1969, *apud* Putra, 2017, p. 38) affirme que la capacité à parler une langue étrangère est la compétence la plus pressante, car une personne capable de parler une langue sera également capable de la comprendre. D'autre part, Nunan (*ibidem*) déclare : « Pour la plupart des gens, la maîtrise de l'art de parler est le facteur le plus important de l'apprentissage d'une seconde langue ou d'une langue étrangère et la réussite se mesure en termes de capacité à tenir une conversation dans la langue ». La capacité d'expression orale est la capacité d'utiliser, dans une communication essentiellement normale, l'accent, la structure grammaticale et le vocabulaire de la langue étrangère à un rythme normal pour des locuteurs natifs de la langue.

Par conséquent, en classe d'ESP, les objectifs peuvent être résumés comme suit :

- préparer les apprenants à des situations de la vie réelle, liées à leur programme d'études ;
- améliorer leur aisance ;
- renforcer la confiance en soi des étudiants ;
- renforcer les positions futures des étudiants sur le marché du travail grâce à une spécialisation en langue ;
- encourager les étudiants à continuer à travailler et à se préparer par eux-mêmes ;
- améliorer leur vocabulaire lié à leur programme d'études ;
- éliminer le stress lié à l'expression orale en apportant de la joie dans l'activité.

Pour réussir le test d'expression orale, il faut connaître tous les aspects importants, de l'accent à la grammaire, en passant par le vocabulaire, la fluidité et la compréhension. Ils aideront l'enseignant à savoir comment améliorer les erreurs d'orthographe et de ponctuation des élèves, la grammaire, le choix des mots dans le vocabulaire, la fluidité et la précision, et l'aspect le plus important qu'est la compréhension.

3.2.5. Le vocabulaire et la grammaire en contexte

Pour réussir l'expression orale, l'enseignant guide l'apprenant à une bonne maîtrise des composantes de l'expression orale : l'accent, la grammaire, le vocabulaire, la fluidité et la compréhension. L'évaluation, dans ces différents aspects, aidera l'enseignant à savoir comment enlever les erreurs d'orthographe et de ponctuation des élèves, la grammaire, le choix des mots du vocabulaire, la fluidité et la précision, et surtout la compréhension.

Nous notons, par ailleurs, que la grammaire et le vocabulaire qui constituent des points importants ne sont pas enseignés isolément, mais en contexte. L'apprentissage de la grammaire en contexte permet aux apprenants de voir comment les règles peuvent être utilisées dans les phrases.

L'enseignement de la grammaire en contexte, par exemple, donnera aux apprenants l'occasion de comprendre le fonctionnement de la langue, ce qui améliorera leurs compétences en matière de communication. En effet, « les apprenants doivent se faire une idée de la manière dont la nouvelle langue est utilisée par les locuteurs natifs, et la meilleure façon d'y parvenir est de présenter la langue dans son contexte » (Harmer, 1991, *apud* Mart, 2013, p. 125).

Conclusion

L'échec de la restructuration du programme d'anglais dans l'enseignement technique appelle à une refonte complète de l'enseignement de l'anglais dans ce secteur. En effet, alors que le niveau de performance en anglais stagne, voire régresse dans le pire des cas, la nécessité de maîtriser cette langue ne cesse de croître dans le sillage de nouveaux défis géopolitiques, induits par la mondialisation, la société du savoir et la quatrième révolution industrielle. L'adhésion récente du Togo au Commonwealth s'ajoute à ce tableau, avec les exigences linguistiques qui en découlent. Pour combler ce fossé et permettre aux apprenants de l'enseignement technique du Togo de profiter pleinement des opportunités offertes par la langue anglaise et de garantir une carrière professionnelle durable, un nouveau paradigme d'enseignement de l'anglais technique est nécessaire. Ce nouveau paradigme d'enseignement doit être basé sur les besoins présents et futurs des apprenants, et l'anglais de spécialité (ESP) est l'approche par excellence. En effet, l'enseignement de l'anglais de spécialité est une approche bien établie qui répond aux besoins des apprenants dans les contextes académiques et professionnels. Compte tenu des avantages de cette approche didactique, on peut déduire que, si le cours ESP est bien conçu et mis en oeuvre, les résultats obtenus iront bien au-delà des attentes des autorités éducatives, telles que mentionnées dans la restructuration de l'enseignement technique de 1996. En effet, ce programme aura le mérite de positionner les apprenants sur la scène mondiale et de mieux les qualifier sur le plan socioprofessionnel. La réalisation de ce nouveau paradigme nécessite, cependant, une action concertée entre les principaux acteurs que sont les enseignants, les autorités éducatives et les acteurs socio-économiques. Il est également impératif de renforcer les capacités de chaque acteur, afin de leur permettre de mieux se situer et d'agir efficacement dans cette nouvelle chaîne didactique.

Références

- Essogbarè, A.-Ts. (2009). *Causes de la faible performance des élèves en anglais dans les classes industrielles : cas des classes de première du Lycée d'enseignement technique et professionnel de Lomé*. Mémoire de fin de formation pour l'obtention du diplôme d'Inspecteur de l'Enseignement Technique et de la formation professionnelle. Université de Lomé. 85 p.
- Putra, A. S. (2017). The Correlation between Motivation and Speaking Ability. *Channing, Journal of English Language Education and Literature*, 2(1), 36-57.
- Ananou, E. A. (2010). *Etude descriptive des méthodes et techniques de l'enseignement de l'anglais. Cas de l'enseignement de l'anglais au Lycée technique de Lomé et à l'Institut*

technique « La Colombe de Dieu ». Mémoire de fin de formation pour l'obtention du diplôme d'Inspecteur de l'Enseignement Technique et de la formation professionnelle, Université de Lomé, 89 p.

Anthony, L. (2018). *Introducing English for Specific Purposes*. Routledge.

Goh, Ch. C. M. (2013). ESP and Listening. In B. Paltridge, S. Starfield (Eds). *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 55-76). First Edition.

Commission de l'éducation en langue anglaise. (2003). *Profil des enseignants comme clé de voûte de la mise en œuvre de la réforme au secondaire, rapport au Ministre de l'Education*, 31p.

Lesiak-Bielawska, E. D. (2015). English for Specific Purposes in Historical Perspective. *English for Specific Purposes World*, 46.

Hyland, K. (2013). ESP and writing. In B. Paltridge, S. Starfield (Eds). *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 95-113). First Edition.

Day, J., Krzanowski, M. (2011). *Teaching English for Specific Purposes: An Introduction*. Cambridge University Press.

Lesiak-Bielawska, E. D. (2015). English for Specific Purposes in Historical Perspective. In *English for Specific Purposes World*, 46.

Mart, Ç. T. (2013). Teaching Grammar in Context: Why and How ? *Theory and Practice in Language Studies*, 3(1), 124-129.

Ministère de l'Education Nationale (République Togolaise). (1975). *La réforme de l'enseignement au Togo (forme abrégée)*.

Pan, M.X., Zhu, Y. (2022). Researching English Language Textbooks: A Systematic Review in the Chinese Context (1964–2021). *Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ.*, 7(30).

Anwar, R. M. B. (2016). Evaluation of the English for Specific Purposes (ESP). Programme in Engineering Universities in Punjab. Pakistan University of Bedfordshire.

Rincón Restrepo, C. (2020). Insécurité linguistique chez les enseignants non natifs de FLE : le cas des Colombiens. *Circula*, 12, 177-196. <https://doi.org/10.17118/11143/18448>.

Nery Yolanda, R. et al. Reading Under the ESP Approach. *Hallazgos*, 8(15), 199-211.

Webographie

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Commonwealth#:~:text=Le%20Commonwealth%20of%20Nations%20\(litt%C3%A9ralement,territoires%20de%20l'Empire%20britannique.](https://fr.wikipedia.org/wiki/Commonwealth#:~:text=Le%20Commonwealth%20of%20Nations%20(litt%C3%A9ralement,territoires%20de%20l'Empire%20britannique.)

[https://diplomatie.gouv.tg/le-togo-devient-le-56e-membre-du-commonwealth/.](https://diplomatie.gouv.tg/le-togo-devient-le-56e-membre-du-commonwealth/)

<https://www.togofirst.com/fr/gouvernance-economique/1407-10327-ce-que-le-togo-a-a-gagner-est-tellement-important-quand-on-voit-la-capacite-du-commonwealth-robert-dussey.>

**NOUVELLES ORIENTATIONS EDUCATIVES EN AFRIQUE
SUBSAHARIENNE ET PLACE DES LANGUES ET CULTURES
NATIONALES : UNE ETUDE DU CONTEXTE TOGOLAIS /
NEW EDUCATIONAL ORIENTATIONS IN SUBSAHARIAN AFRICA
AND PLACE OF NATIONAL LANGUAGES AND CULTURES: A
STUDY OF THE TOGOLESE CASE**

Yawovi Ganyo Guillaume HOR-AFEMENUSUI

Docteur ès lettres

(Université de Lomé, Togo)

horguillaume1@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-8155-8654>

Maléki Espoir AMIZOU

Docteur ès lettres

(Université de Lomé, Togo)

amizespoir@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-4762-178X>

Gounsséti DALE KOLANI

(Université de Kara, Togo)

dalekpargrace@yahoo.fr, <https://orcid.org/0009-0000-8860-7656>

Abstract

The various education systems in Africa, and essentially in sub-Saharan Africa, are faced with a real need to reorganize and adapt to the demands of the current world. Education systems and their adaptation to current requirements are a priority issue and require the involvement of essential elements without which they would be incomplete. Among these elements, languages and cultures are at the forefront. However, since independence, national languages and cultures in sub-Saharan Africa have remained practically on the bangs of education, or have been little involved. This article questions the educational systems in Africa, and specifically the one currently in place in Togo, by highlighting its limitations and proposing new approaches based on a more consistent involvement of the learner's endogenous languages and cultures. The article starts from the conclusions of previous studies, particularly in the context of the cohabitation between national languages and colonial languages. It studies the impact of this cohabitation on education in French-speaking African countries, particularly in Togo. To do so, it uses the results of case studies in selected primary and secondary schools throughout Togo. It uses different notions involved in the acquisition of knowledge or language (Language Acquisition Device: LAD) and other theories of didactics combining the natural abilities of the learner and teaching techniques in order to consolidate the acquisition of knowledge leading to better results than those of the current systems. It leads to the conclusion that the most successful systems would be those involving endogenous languages and cultures and new technologies, but according to well established principles.

Keywords: national language, lingua franca, culture, LAD, education

Rezumat

Diferitele sisteme de învățământ din Africa și, mai cu seamă, din Africa sub-sahariană, se confruntă cu o nevoie reală de reorganizare și adaptare la cerințele lumii actuale. Sistemele de învățământ și adaptarea lor la cerințele actuale reprezintă o problemă prioritară și necesită

implicarea unor elemente esențiale, fără de care ar fi incomplete. Printre aceste elemente, limbile și culturile sunt în prim plan. Cu toate acestea, de la independență, limbile și culturile naționale din Africa sub-sahariană au rămas practic delăsate de educație sau au fost puțin implicate. În acest articol, punem la îndoială sistemele educaționale din Africa și, în special, pe cel existent în prezent în Togo, evidențiind limitările acestuia și propunând noi abordări bazate pe o implicare mai consecventă a limbilor și culturilor endogene ale studentului. Articolul pleacă de la concluziile unor studii anterioare, întreprinse, în special, în contextul conviețuirii dintre limbile naționale și cele coloniale. Studiem impactul acestei conviețuirii asupra educației în țările africane francofone, mai cu seamă, în Togo. Pentru a face acest lucru, utilizăm rezultatele studiilor de caz în școli primare și secundare, selectate în Togo. Folosim diferite noțiuni, implicate în dobândirea cunoștințelor sau a limbajului (Language Acquisition Device: LAD) și alte teorii ale didacticii, combinând abilitățile naturale ale celui care învață cu tehnicile de predare pentru a consolida dobândirea cunoștințelor care dau rezultate mai bune decât cele ale sistemelor actuale. Aceasta ne face să concluzionăm că cele mai de succes sisteme ar fi cele care implică limbi și culturi endogene și noile tehnologii, dar conform unor principii bine stabilite.

Cuvinte-cheie: *limbă națională, lingua franca, cultură, dispozitiv de achiziționare a limbii, educație*

1. Introduction

Le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication et les nouvelles possibilités qu'elles offrent dans un monde en pleine croissance, obligent les acteurs de différents domaines à s'y adapter. Cette adaptation devrait non seulement permettre d'aboutir à des résultats meilleurs que ceux obtenus sans ces nouvelles technologies, mais aussi, de répondre aux besoins du monde actuel. Dans les systèmes éducatifs, l'implication de ces nouvelles technologies a longtemps fait objet de réflexions et d'expérimentations qui s'avèrent concluantes pour la plupart. Cependant, la diversité des besoins et l'évolution rapide de ces « humanités numériques » imposent aux acteurs de l'éducation des réflexions continues et pour une exploitation optimale de ces atouts. La réussite des systèmes d'enseignement/apprentissage repose sur plusieurs autres facteurs, au-delà des humanités numériques qui y apportent un plus, sans être la seule solution. Ceci pose clairement le débat sur les meilleurs systèmes ou méthodes à adopter pour obtenir de meilleurs résultats dans les systèmes éducatifs. Il faut dès lors signaler que la variété des contextes nécessite des actions variées et des méthodes diverses selon les cas et les matières, afin de favoriser leur rétention par l'apprenant, même si certains facteurs sont identiques dans tous les cas. Cet article intitulé « Nouvelles orientations éducatives en Afrique subsaharienne et place des langues et cultures nationales : une étude du contexte togolais » questionne sur la place et l'implication des langues et cultures nationales dans les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne et précisément au Togo. Elle prend en compte les avancées réalisées dans le domaine de nouvelles technologies de l'information et de la communication et propose une mise en commun des atouts de tous ces éléments pour la ré-

ussite de l'enseignement/ apprentissage des langues nationales au Togo. Le présent article est une contribution basée sur des principes relatifs à l'enseignement et l'acquisition des compétences langagières au primaire et au secondaire. La position défendue, dans cet article, concilie des positions différentes. D'abord, les principes d'acquisition de la langue basée sur le développement des facteurs cognitifs de l'apprenant tel que défendu par Long et Richards (2000) d'une part et la position des défenseurs du Dispositif d'Acquisition Linguistique (DAL) tels que McNeill (1970) basé sur les travaux de la théorie générativiste de Chomsky d'autre part. Elle propose par la suite une implication des humanités numériques pour un renforcement des acquis en se basant sur des expériences diverses.

2. Cadres théorique et méthodologique

Les positions défendues dans cet article trouvent leurs fondements dans divers principes et approches théoriques, en proposant une adaptation de ces principes au contexte des pays d'Afrique subsaharienne et particulièrement du Togo. La réussite de ces méthodes est régie par une démarche méthodologique adéquate.

2.1. Cadre théorique

Notre cadre théorique s'inscrit dans la logique de l'approche cognitiviste de M. Long et J. Richards (2000) et de la théorie du Dispositif d'Acquisition Linguistique de D. McNeill (1970).

S'inscrivant dans une logique behavioriste, Long et Richards (2000) défendent la position, selon laquelle l'acquisition d'une langue seconde se base prioritairement sur le mental de l'apprenant. Ce dernier développe des procédés cognitifs dans un contexte social et comportemental lui permettant de retenir les notions apprises. Cette théorie conçoit l'acquisition d'une langue seconde comme « ...un processus mental qui s'inscrit dans un contexte comportemental et social, certes, mais qui consiste fondamentalement à acquérir un nouveau système de connaissances. La cognition et les facteurs cognitifs sont, donc, au cœur de tout compte rendu sur la façon dont l'Acquisition de la Langue Seconde fonctionne ou échoue si souvent, et sont également au cœur de la théorie et de la pratique de l'enseignement des langues secondes, étant donné que c'est le processus d'Acquisition de la Langue Seconde que l'enseignement est censé faciliter » (Long et Richards, 2000, p. 7).

De ce fait, la réussite ou non de l'apprentissage de la langue seconde par l'apprenant dépend de la mise en œuvre de ces procédés cognitifs. La réussite de cette acquisition nécessite également de l'enseignant des répétitions et la création d'un contexte social et environnemental favorable.

Contrairement à l'approche cognitiviste, l'approche générativiste, conçue par Noam Chomsky, envisage l'acquisition de la langue seconde comme émanant des prédispositions naturelles de l'apprenant, en dehors de tout contexte social ou environnemental. La théorie du Dispositif d'Acquisition

Linguistique (DAL) de cette approche, développée par D. McNeill (1970), conçoit le développement des capacités linguistiques de l'apprenant, surtout de l'enfant, comme une prédisposition naturelle. Selon cette approche, l'enfant développe, de façon innée, ce dispositif qui intervient dans l'acquisition de la langue première et des langues secondes, rendant cette acquisition naturelle selon la situation linguistique du milieu de l'enfant ou de l'apprenant.

Nous analyserons l'acquisition et le développement des capacités langagières des apprenants dans les établissements enquêtés sur la base de ces théories et y apporterons des contributions pour un enseignement/ apprentissage réussi avec l'appui des aspects culturels et du numérique.

2.2. Cadre méthodologique

Cette partie de l'article porte sur la collecte des données documentaires, d'une part, et les données de terrain, d'autre part.

D'abord, les documents qui ont été consultés traitent de la proposition des multiples stratégies pouvant contribuer à l'amélioration du système éducatif en Afrique subsaharienne. Ils sont, pour la plupart, des ouvrages sociolinguistiques et didactiques. Ils présentent les atouts et les inconvénients de la cohabitation entre les langues nationales et les langues étrangères en Afrique subsaharienne, en général, au Togo, en particulier, et son impact sur l'éducation dans les pays de l'Afrique francophone. Ensuite, les données de terrain sont recueillies à travers une enquête de terrain, portée vers un public cible, notamment les acteurs éducatifs de différents ordres.

De façon précise, une première partie de l'enquête a été réalisée dans le cadre de l'*Appel à Projet N° 3 (AAP3) de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)*, avec le soutien de l'Agence Française de Développement (AFD), consacré aux *Enseignements et apprentissages bilingues*, dans le cadre du projet *Apprendre*, sous l'intitulé : « Etat des lieux sur l'éducation bilingue français/langues nationales au Togo, une recherche prospective pour un succès de l'enseignement bilingue - langues africaines/français au cours primaire ». La seconde partie, réalisée dans le cadre de cet article, nous a permis de faire le point sur l'efficacité des différentes méthodes actuelles d'enseignement/ apprentissage, adoptées dans les établissements scolaires (du primaire et du collège) et les résultats obtenus, mais aussi du rôle et de la place qu'occupent les cultures endogènes et les humanités numériques dans les systèmes en cours. De façon globale, notre enquête a consisté en une visite dans quelques établissements scolaires et directions régionales de l'éducation au Togo. Elle est basée sur des questionnaires constitués de questions ouvertes et des questions fermées, et aussi sur les propositions permettant d'améliorer ces résultats.

Les données recueillies ont été classées et traitées selon des critères bien définis. Ainsi, avons-nous classé, d'une part, les limites relevées dans les sys-

tèmes éducatifs togolais et, d'autre part, les critiques et surtout les propositions de nouvelles approches basées sur une implication plus consistante des langues et cultures endogènes de l'apprenant sans oublier l'apport capital du numérique. Par ailleurs, nos informateurs sont de tranches d'âge, de sexe et de niveaux d'étude différents. Cependant, les acteurs du système éducatif ont été ciblés du fait que l'étude est liée au contexte éducationnel. Subséquemment, les élèves, les enseignants, les chefs d'établissements, les inspecteurs, les directeurs régionaux ont été interrogés. Ces derniers ont identifié et proposé les leviers et les freins à une intégration efficace des technologies éducatives et des nouvelles méthodes dans les pratiques d'enseignement/apprentissage. Si les contraintes de notre terrain et les conditions de notre recherche ont évidemment joué un rôle dans le choix de la méthodologie adoptée, nous avons surtout essayé de suivre, autant que possible, les recommandations de la littérature, en restant cohérents avec l'évolution historique des démarches méthodologiques de l'investigation, menées dans ce champ de recherche qu'est l'intégration de nouvelles stratégies d'apprentissage à l'école pour aboutir à de meilleurs résultats scolaires.

3. Résultats

Les résultats présentés ici relèvent de l'analyse des données recueillies sur la base des questions de notre enquête, soumises à nos informateurs dans le cadre des deux phases de terrain, réalisées et annoncées plus haut.

3.1. De l'enseignement bilingue français/langues nationales au primaire et l'implication des langues nationales

Au regard de nos enquêtes, il ressort que les langues nationales sont moins impliquées dans le système éducatif togolais et occupent une place de second rang, comme le montrent les éléments suivants : seules dix écoles expérimentales sur cent écoles enquêtées globalement font objet d'usage du kabiyè et de l'éwé. Dans ces écoles, l'éwé ou le kabiyè qui représentent officiellement les langues togolaises, ne sont pas systématiquement utilisés comme langues d'enseignement, mais comme matières d'enseignement. A titre d'exemple, certains enseignements dispensés dans ces langues ne disposent pas jusqu'ici de matériels didactiques, obligeant les enseignants à utiliser ceux du français et à les traduire ensuite aux apprenants. Selon le tableau suivant, il ne s'agit pas, en réalité, d'un système éducatif bilingue bien assis, d'autant plus que le français est encore favorisé même dans ces écoles expérimentales. D'ailleurs, les curricula ne sont que des traductions de ceux du système français.

Nombre d'écoles	Usage bilingue français- kabiyè	Usage bilingue français-éwé	Usage unique du français
100	05 (au nord)	05 (au sud)	90
Fréquence linguistique	80 % (français) 20 % (kabiyè)	75 % (français) 25 % (éwé)	100 % (français)

Tableau récapitulatif du système bilingue au Togo

Au Togo, l'enseignement primaire s'adresse spécifiquement aux enfants de 4 à 12 ans. L'objet, dans presque tous les systèmes francophones, comme le souligne Ndiaye (2008), est de leur transmettre jusqu'ici, des connaissances de base en français : lecture, écriture, connaissance du milieu et savoirs utiles et indispensables à une meilleure vie en société.

Dans les faits, l'usage du français en dehors des cours est largement avancé par rapport à l'usage de la langue de l'apprenant, créant ainsi une baisse de la considération pour la langue de l'apprenant depuis la maison et dès le bas âge. Une telle situation s'explique, entre autres, par les avantages presque inexistantes qu'offrent les langues nationales en terme d'employabilité et d'aisance sociale, comme l'illustrent ces données citées en exemple.

Un questionnaire adressé à 500 élèves a permis de découvrir que :

- 35 % parlent français à la maison contre 65 % ;
- 70 % parlent plus français dans les écoles privées contre 30 % dans les écoles publiques.

On constate également qu'en tenant compte du genre, 68 % des garçons parlent régulièrement français contre 32% des filles.

Un questionnaire adressé aux parents a permis d'obtenir sur chaque question :

1. « On a besoin du français pour obtenir un emploi ».

- 60 % des parents sont tout à fait d'accord ;
- 18 % sont plus ou moins d'accord ;
- 12 % ne sont plutôt pas d'accord ;
- 10 % ne sont pas du tout d'accord.

2. « L'enseignement des langues nationales facilite la transition vers le français »

- 65 % des parents sont tout à fait d'accord ;
- 11 % sont plus ou moins d'accord ;
- 10 % ne sont plutôt pas d'accord ;
- 14 % ne sont pas du tout d'accord.

3. « Les langues nationales se prêtent aux sciences et/ou aux apprentissages »

- 55 % des parents sont tout à fait d'accord ;
- 15 % sont plus ou moins d'accord ;
- 24 % ne sont plutôt pas d'accord ;
- 6 % ne sont pas du tout d'accord.

4. « Les langues nationales ne sont pas des langues de l'écrit »

- 42 % des parents sont tout à fait d'accord ;
- 8 % sont plus moins d'accord ;
- 12 % ne sont plutôt pas d'accord ;
- 38 % ne sont pas du tout d'accord.

3.2. Regard sur l'implication de nouvelles méthodes culturelles et du numérique dans l'enseignement au primaire et au collège, au Togo

Au Togo, les réformes engagées depuis 1992 dans le système éducatif, devraient conférer une place de choix aux cultures endogènes, car chaque discipline est porteuse de culture, qu'elle soit étrangère ou autochtone. Mais de nos jours, le constat sur le terrain est mitigé.

Il faut néanmoins souligner que la grande majorité des enquêtés (83%) reconnaît que l'approche culturelle de l'enseignement permet de comprendre et d'apprécier les différences entre apprenants, de même qu'elle rapproche l'apprenant de son expérience vécue, le questionne sur son environnement immédiat et l'aide à s'ouvrir au monde. De plus, elle permet à l'apprenant de connaître l'histoire des savoirs et de développer des éléments culturels liés aux savoirs et à leur évolution. Ainsi, il doit y avoir un lien entre les pratiques pédagogiques et l'approche culturelle de l'enseignement. Selon des inspecteurs de l'éducation et des enseignants enquêtés, la culture de l'enseignante ou de l'enseignant a une incidence sur sa pratique de classe. Elle oriente ses gestes professionnels quant à la planification des séquences didactiques, au choix des objectifs et des contenus d'apprentissage. Elle influence également le choix des exercices, des illustrations et des projets pédagogiques, ainsi que la conception des activités d'apprentissage et leur évaluation. Le Togo, à l'instar de certains pays de l'Afrique subsaharienne a déjà adopté l'approche culturelle de l'enseignement sur les pratiques pédagogiques, vu le lien entre les contenus du programme d'enseignement actuel et la culture première de l'élève. Cela s'explique par l'instauration et surtout le choix de quelques œuvres littéraires togolaises à tous les niveaux d'enseignement, hormis celles africaines et françaises. Ainsi, les apprenants sont en contact direct avec leur environnement proche et avec leur patrimoine culturel régional, notamment les rites initiatiques, la valeur du griot dans la société moderne pour ne citer que ceux-ci. Cependant, les modifications que subit le système éducatif togolais semble paradoxalement négliger les aspects culturels des enseignements. Les manuels didactiques sont conçus dans une approche plus globaliste, mais malheureusement réduisent davantage la prise en compte des valeurs traditionnelles et culturelles de l'apprenant, selon le ressenti de nos informateurs. Les leçons de morale tirant sur les savoirs endogènes semblent de plus en plus céder le flanc à la culture générale qui, tout en enrichissant le savoir de l'apprenant, l'éloigne de plus en plus de ses racines, de sa culture.

Malgré les nouvelles évolutions du monde actuel, le numérique semble ne pas avoir réellement fait son entrée dans le système éducatif togolais. Les modules axés sur l'utilisation du numérique sont inexistantes et les apprenants sont dans des conditions d'apprentissage avec des cours magistraux et des savoirs provenant uniquement des enseignants et des livres étudiés.

Plus de 90% des établissements enquêtés ne disposent pas de salle informatique. Les 10% qui en disposent ont des programmes qui se limitent à l'initiation à l'informatique. Une telle situation a pour résultante la non-utilisation des humanités numériques dans l'enseignement au Togo. L'apprenant, n'ayant pas eu la chance de suivre de cours sur le numérique, a, donc, des compétences limitées au démarrage d'un ordinateur, à la tenue de la souris, à la nomination des composantes d'un ordinateur (généralement de bureau) et au lancement d'un programme pour les plus avancés. Quelques rares qui savent lancer une recherche sur « Google » ont avoué l'avoir appris en dehors de l'école.

4. Discussions

Les résultats évoqués dans la section précédente suscitent des réflexions dont les principales sont déclinées dans les lignes suivantes :

4.1. Repenser l'utilisation du numérique dans les systèmes éducatifs

Aujourd'hui, le numérique occupe une place de choix dans toutes les activités vitales de l'homme. Ainsi, il est très important d'intégrer le numérique à l'éducation scolaire. Depuis l'apparition de l'audiovisuel, l'accent est mis sur un apprentissage autonome de l'individu, lequel construit son propre savoir, guidé en cela par l'enseignant dont le rôle n'est désormais plus de transmettre des connaissances « préconstruites », mais d'aider l'apprenant à les construire par lui-même : « Actuellement, les didacticiens considèrent l'apprentissage de plus en plus comme un processus guidé de façon autonome et active par l'apprenant lui-même et nécessitant dès lors un environnement d'apprentissage puissant [...]. Au lieu d'absorber des connaissances, l'apprenant les construit, tout en transformant l'information en connaissances effectives » (Desmet, 2006, p. 135).

Alors, l'usage des technologies de l'information et des communications (TIC) en classe est maintenant bien implanté, notamment grâce aux plateformes d'enseignement, telles que WebCT, Moodle, Telegram, WhatsApp ou Sakai. Nous proposons, outre les stratégies d'enseignement adoptées, des stratégies pédagogiques impliquant un engagement actif de l'enseignant, tant pour transmettre les noyaux conceptuels pertinents au domaine de spécialisation considéré, que pour baliser les ressources qui serviront de références. L'aspect et l'équipement des salles de classe évoluent.

Bien que l'avènement de la Covid-19 ait contribué à l'instauration des cours en distanciel, marqués par l'utilisation de l'outil informatique et des plateformes de communication, cela ne suffit pas encore pour une éducation scolaire efficace et efficiente. Dans cette perspective, chaque institution (école, université, faculté), doit être dotée d'un vidéoprojecteur numérique et d'un tableau blanc. L'ordinateur devra être alors un outil incontournable pour la réussite scolaire. Toute institution doit être équipée d'une connexion

Internet. Tous les enseignants et apprenants devront avoir leur propre ordinateur portable. Une rénovation complète des salles de cours s'impose. Elles doivent être électrifiées et dotées d'un réseau sans fil accessible en classe à tout le monde.

4.2. De l'implication efficiente des langues et cultures endogènes

Le tableau de l'enseignement bilingue (français/langues nationales) au Togo est très révélateur du système en cours. L'absence presque totale des langues nationales, comme constatée, est, en soi, un frein à l'épanouissement de l'apprenant. Une telle situation est alarmante, car elle étouffe les prédispositions psychologiques et naturelles de l'apprenant en matière de développement de certaines compétences spécifiques qui ne trouvent leur fondement que sur la base de la langue et de la culture de ce dernier. Ces deux éléments essentiels négligés, constituent un obstacle au développement holistique de l'apprenant. Ces dispositions naturelles, connues sous le nom de Dispositif d'Acquisition Linguistique (DAL), doivent être prises en compte et exploitées. Poser les bases culturelles et linguistiques de l'apprenant en prenant en compte ce dispositif est gage d'un apprentissage réussi. Sa défaillance ne peut malheureusement être comblée par des langues et cultures étrangères : « Il y a, en tout enfant, un fond culturel que seule sa langue première est capable d'exprimer. Ne pas tenir compte de ces repères en les enrichissant des subtilités de la langue wolof rendrait plus difficile ce qui n'est qu'un début dans le cheminement dans le parcours scolaire d'un enfant » (Ndiaye, 2008, p. 15).

D'une vue d'ensemble des systèmes éducatifs qui se succèdent, il nous semble logique de soutenir Jean-Claude Forquin que la promotion des langues nationales permettrait d'avoir « le savoir véhiculé par l'enseignement non plus comme une entité absolue et douée d'une valeur intrinsèque, mais comme une construction sociale et un enjeu social, comme ce qui est produit dans une arène institutionnelle et constitue le résultat précaire d'interactions et d'interprétations négociées entre des groupes [enseignants, élèves, etc.] » (Forquin, 1990).

L'éducation scolaire nécessite de nouvelles implications, notamment culturelles, pour qu'elle soit complète. Ainsi, la culture, dans toute sa diversité, a une importance vitale pour la vie personnelle et sociale, étant donné qu'elle offre non seulement une acquisition des valeurs endogènes, mais aussi une ouverture sur le monde. Une place de choix doit lui être accordée dans les modèles d'enseignement/apprentissage.

Au-delà du fait que la culture permet de s'épanouir, de s'affirmer et de comprendre les enjeux dans notre développement personnel, « d'un point de vue social, l'acquisition d'une culture commune permet le développement d'un esprit citoyen, le vivre ensemble et le respect des règles, et des valeurs de la République, puisqu'une connaissance du monde ouvre sur la tolérance,

sur une sociabilité et aboutit à un bien-être, un plaisir et une estime de soi qui permettent d'évoluer de manière sereine dans la société et dans la vie » (De Metz, 2017, p. 5).

De son côté, Melançon signale que « la culture retravaille sans cesse ce dont elle hérite pour créer une mémoire vive qui intervient dans la compréhension et l'évaluation des faits et des gestes quotidiens » (Melançon, 2002, p. 98).

Au regard du niveau actuel d'implication des éléments culturels endogènes dans le système éducatif du Togo et de la sous-région, il est clair que l'approche actuelle doit être améliorée pour permettre une éducation efficace et efficiente en Afrique subsaharienne. Cela nécessite l'intégration des spécificités culturelles, linguistiques, vestimentaires, alimentaires et des particularités artistiques et artisanales dans les activités d'enseignement et d'apprentissage, ne serait-ce qu'au primaire et au secondaire, sachant très bien que l'enseignement va au-delà. Les apprenants seront plus motivés, parce que valorisés. Cela permet à chaque enseignant de comprendre et d'apprécier les différences d'acquisition des connaissances et des compétences entre élèves, de même, ce procédé rapproche l'élève de son expérience vécue, l'interroge sur son environnement immédiat et favorise son ouverture sur le monde. De plus, la nouvelle approche permettra à l'apprenant de connaître l'histoire des savoirs et de développer des éléments culturels liés aux savoirs et à leur évolution, facteurs de son épanouissement total.

Dans les pays de l'Afrique subsaharienne où la culture est déjà intégrée à l'éducation scolaire, un rehaussement culturel s'impose. Il se manifeste par l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines scolaires, l'adoption d'une approche culturelle de l'enseignement et surtout la mise en évidence des manifestations de la culture dans chacune des disciplines. Par conséquent, l'apprenant est outillé pour mieux faire face aux diverses situations de la vie, se situer plus adéquatement par rapport à son environnement physique et humain, s'engager dans sa société, dans un esprit de reconnaissance de sa spécificité et de tolérance en ce qui a trait à la diversité humaine et culturelle. Alors, la formation culturelle est donc un moyen de développement de l'esprit critique du jeune, en ce sens qu'elle permet une appropriation personnelle de l'appris et de l'acquis. Également, l'apprentissage d'une langue ne se résume pas à la maîtrise parfaite des notions pédagogiques, ni à étudier la linguistique qui théorise le langage, mais ne le rend pas toujours plus facile à comprendre. La culture constitue une composante inhérente à chaque individu et à la langue dans laquelle il s'exprime. S'il n'y pas de culture sans langue, il n'y a pas, non plus, de langue sans culture. Enseigner une langue, c'est enseigner une culture nouvelle, des modes de vie, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente. C'est faire entrer les apprenants dans un monde mystérieux au début, leur faire

comprendre les comportements individuels, augmenter leur capital de connaissances et d'informations nouvelles, augmenter leur propre niveau de compréhension.

4.3. Quelques expériences à capitaliser

L'implication de nouvelles méthodes culturelles et numériques dans l'enseignement, notamment des langues africaines, n'abroge pas les méthodes existantes. C'est, donc, le lieu de mettre un accent particulier sur les méthodologies utilisées dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) et dont les expériences pourraient servir de façon globale à enrichir les méthodologies en cours ou celles à venir. Rappelons que plusieurs méthodologies sont adoptées dans l'enseignement du FLE et que toute nouvelle méthode naît des critiques de la méthode qui lui a précédé. Ainsi, comptons-nous :

- la méthode *traditionnelle* au XVI^e siècle, axée sur l'importance de la grammaire et de la langue littéraire (manuels, dictionnaires, recueils de textes, œuvres entières) ;
- la méthode *directe* au XX^e siècle, qui accorde une importance à part à la pratique orale de la langue et à la prononciation avec interdiction d'avoir recours à la langue maternelle ;
- la méthode *active* (1920), basée sur le concept d'éclectisme et le refus d'une méthodologie unique avec recours à la langue maternelle en classe ;
- la méthode *audio-orale* (1940). qui accorde une primauté à l'oral, à la prononciation et aux exercices structuraux, avec interdiction de la langue maternelle ;
- la méthode *structuro-globale audiovisuelle* (1960), qui utilise l'image et le son, et surtout l'enseignement de la grammaire au service de la communication ;
- l'*approche communicative* (1970), qui met l'apprenant au centre de l'apprentissage, à travers la linguistique énonciative, l'analyse du discours, le pragmatisme linguistique et le cognitivisme ; elle prend en compte la culture, des quatre compétences (la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite), le recours aux documents authentiques et les jeux de rôles en développant chez l'apprenant une compétence de communication ;
- la *perspective actionnelle* (1990), qui reprend tous les concepts de l'approche communicatives, en y ajoutant trois (tâche, interaction et interculturel).

Les méthodologies mentionnées peuvent être classées en deux groupes : méthodologies *directes* et *indirectes*.

Parmi les méthodologies *directes*, on peut compter les *stratégies mnémoniques, cognitives* (pratiquer la langue, mémoriser, prendre des notes, grouper et classer, réviser, inférer, déduire, utiliser les sources de référence, traduire

et comparer avec une autre langue étrangère, paraphraser ou résumer) et *compensatoires*.

Les *stratégies métacognitives* (anticipation, attention, autogestion, autorégulation, identification du problème ou auto-évaluation), *affectives* et *sociales* (demander, coopérer ou gérer des émotions) appartiennent au groupe des stratégies *indirectes* (Cyr, 1998, p. 30).

Ces différentes méthodologies pourraient servir dans l'enseignement des langues africaines. Ainsi, l'enseignant devra choisir les manuels qui répondent aux besoins des apprenants et faire une auto-évaluation de sa classe pour identifier ce qu'il y a d'adaptatif et de créatif.

Par ailleurs, les enseignants doivent instaurer dans la classe plusieurs réseaux de communication en faisant souvent travailler les apprenants en petits groupes, en leur donnant une consigne claire. La précision de la durée des activités en petits groupes développera chez les apprenants un esprit créatif et imaginatif. Le recours à divers outils et supports (dictionnaires, manuels adéquats, supports audio et visuels) s'avère nécessaire pour l'implication des apprenants dans le processus d'apprentissage en fonction des objectifs fixés. Au lieu de s'ériger en seul détenteur du savoir, l'enseignant devra être un guide, un conseiller, un médiateur, un mentor.

Il ressort de ce qui précède que les méthodologies ont évolué avec le temps. Aujourd'hui, il n'est pas étonnant de retrouver les éléments de diverses méthodologies cohabiter dans les manuels de FLE. L'éclectisme semble être la voie royale depuis un certain temps. « L'enseignant doit se garder de toute uniformisation et de tout dogmatisme : il prélève où il veut, dans plusieurs manuels, s'il le faut, dans des matériels auxiliaires différents, ce qui lui semble le plus approprié à sa classe. Son choix méthodologique et stratégique doit, d'abord, se caractériser par l'éclectisme. [...], l'enseignant doit puiser partout, sans tenir compte des théories et modèles toujours totalitaires : il butine, grappille, mélange, met éventuellement ensemble ce qui est censé être incompatible, fabrique sa propre cuisine pédagogique » (Porcher, 2004, p. 44).

Alors, plusieurs stratégies sont utilisables pour une éducation de qualité en Afrique subsaharienne. Il suffit que des politiques soient menées par les décideurs, tous les acteurs veilleront à l'application strictes des décisions prises. Nous devons aller vers l'enseignement/apprentissage axé plus sur la pratique que sur la théorie.

En ce qui concerne le numérique, il doit aller largement au-delà de la simple nomination des appareils et des composantes de l'ordinateur et fournir à l'apprenant, selon son niveau, l'outil nécessaire pour une utilisation efficace de l'outil informatique.

Conclusion

Appelés à évoluer et à s'adapter à l'évolution du monde pour garantir une formation en adéquation avec les exigences du moment, les systèmes éducatifs en Afrique Subsaharienne et surtout au Togo ont connu de pro-

fonds changements depuis des années. Si ces changements ont permis d'intégrer des aspects nouveaux sur plusieurs plans, le constat est amer en ce qui concerne les langues et cultures endogènes et le numérique. Le sombre tableau dressé dans le présent article interpelle à l'heure où les acteurs de l'éducation font de plus en plus résonner le besoin d'adaptation aux évolutions du monde. Les nouvelles approches doivent, donc, prendre en compte les valeurs culturelles et linguistiques de l'apprenant afin de lui offrir une éducation solide. Les systèmes éducatifs doivent également intégrer le numérique à leurs curricula afin de cultiver le goût de la recherche auprès des apprenants dès le bas âge, mais aussi et surtout pour faire face aux exigences du monde nouveau et à ses surprises, ayant mis en lumière la nécessité des enseignements hybrides. Les systèmes les plus efficaces aujourd'hui sont ceux qui intègrent, au-delà de toute nouveauté, les dimensions culturelle, linguistique et numérique. Leur implication effective dans le système éducatif togolais est prioritairement une question de volonté politique, car sur le terrain, ces trois dimensions sont largement appréciées par les apprenants, les enseignants et les parents. Si l'intégration de ces dimensions relève de la volonté politique, il faut, tout de même, signaler que la réussite de cette intégration relève des compétences des enseignants qui doivent être, à leur tour, formés à cet effet.

Références

- Afeli, A. (2012). Les langues africaines et le développement. *Mosaïque, revue interafricaine de philosophie, littérature et sciences humaines*, 011, 29-40.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International.
- De Metz, St. (2017). *L'éducation culturelle à l'école*. Mémoire de master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation », p. 39.
- Desmet, P. (2006). L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique : tendances récentes et défis. *Revue française de linguistique appliquée*, 11(1), 119-138.
- Forquin, J.-Cl. (1990). La sociologie des inégalités d'éducation. In *Sociologie de l'éducation : dix ans de recherche* (pp. 19-59). L'Harmattan.
- Gangue, M. (2019). Langues africaines et enseignement/apprentissage : entre patriotisme et défis. *Echanges, revue de philosophie, littérature et sciences humaines*, 2(011), 336-379.
- Gangue, M. et al. (2021). Etat des lieux de l'éducation bilingue français/langues nationales au Togo, une recherche prospective pour un succès de l'enseignement bilingue - langues africaines/français au cours primaire. In *AAP N°3 : Enseignements et apprentissages bilingues*, AUF, AFD, UL. Rapport final projet « Apprendre ».
- Hilton, H. (2009). Théories d'apprentissage et didactique des langues. *La Clé des Langues*.

Laroui, R. (2007). L'approche culturelle de l'enseignement du français et les pratiques enseignantes au secondaire dans le Bas-Saint-Laurent. *Revue des Sciences de l'éducation*, 33(2), 12.

Long, M. (1985). A Role for Instruction in Second Language Acquisition : Task-Based Language Teaching. In K. Hiltensam, M. Pienemann (Eds). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 77-99). Multilingual Matters.

Long, M. (2000). Préface. In P. Robinson (coord.). *Cognition and Jack Richards. Second Language Instruction*. Cambridge University Press.

Maleme, D. (2018). *Le français et les langues togolaises dans l'enseignement primaire : faisabilité et acceptabilité sociale*. Thèse de doctorat. Université de Lomé.

McNeill, D. (1970). *The Acquisition of Language*. Harper.

Melançon, J. (2002). *Les sciences de la culture*. Nota bene.

Ministere de L'éducation Nationale. (2015). *Référentiel de l'Education prioritaire*. https://www.reseaucanope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf.

Ndiaye, D. (2008). *L'enseignement des langues nationales à l'école primaire, le cas du wolof au Sénégal*. Thèse de Doctorat.

Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Nathan-Clé International.

Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Clé international.

LANGUAGE, CONTEXTE, TRANLATION

LA LITTÉRATURE BESSARABIENNE FACE À LA TRADUCTION
« ÉTRANGÈRE » : APPROCHES HISTORIQUE, QUANTITATIVE
ET MOTIVATIONNELLE /

HISTORICAL, QUANTITATIVE AND MOTIVATIONAL
APPROACHES IN STUDING BESSARABIAN LITERATURE
TRANSLATED BY FOREIGN TRANSLATORS

Anjela COȘCIUG

Maître des conférences, docteur ès lettres
(Université d'État « Alecu Russo » de Bălți)

angela.cosciug@usarb.md, <https://orcid.org/0000-0002-4720-8111>

Ecaterina FOGHEL

Chargée de cours, docteur ès lettres
(Université d'État « Alecu Russo » de Bălți)

ecaterina.foghel@usarb.md, <https://orcid.org/0009-0003-5072-4736>

Abstract

The literary writings of authors originating from the geographical space between the Dniester and the Prut, which is Romanian in essence, but was administered by different regimes throughout history, are conventionally united under the name of Bessarabian literature. This includes works written both in the regional variant of the Romanian language, also known as Wallachian or Moldavian, and in the languages of local ethnic minorities (Russian, Ukrainian, Yiddish, Gagauz). The present article aims to study from a historical, quantitative and motivational perspective the translations of works from Bessarabian literature carried out by foreign translators throughout all 5 stages of the cultural evolution of this territory. Along with indicating the main authors and titles of their works that deserved attention from foreign translators, we want to highlight in our research the main factors that motivated and stimulated international interest in Bessarabian literature. The translations carried out at the initiative of foreign intellectuals reflect the value and relevance of this literature in synchronic and diachronic terms.

Keywords: Bessarabian literature, translation, historical evolution, quantitative analysis, motivation, interest

Rezumat

Scriverile literare ale autorilor originari din spațiul geografic dintre Nistru și Prut, românesc în esență, dar administrat de regimuri diferite de-a lungul istoriei, sunt reunite convențional sub denumirea de literatură basarabească. Aceasta întrunește lucrări scrise atât în limba română în varianta ei regională, cunoscută și ca valahă sau moldovenească, cât și în limbile minorităților etnice locale (rusă, ucraineană, idiș, găgăuză). În prezentul articol, ne propunem să studiem din perspectivă istorică, cantitativă și motivațională traducerea operelor din literatura basarabească, efectuate de traducători străini de-a lungul tuturor celor 5 etape ale evoluției culturale a acestui teritoriu. De rând cu indicarea principalelor nume de autori și titluri din creațiile acestora care s-au învrednicit de atenție din partea traducătorilor străini, ținem să evidențiem, în cercetarea noastră, principalii factori care au motivat și au stimulat interesul de ordin internațional față de literatura din Basarabia. Traducerile efec-

tuatę din inițiativa intelectualilor străini reflectă valoarea și relevanța acestei literaturi în plan sincronic și diacronic.

Cuvinte-cheie: literatură basarabeană, traducere, evoluție istorică, analiză cantitativă, motivație, interes

1. Préliminaires

Traditionnellement, sous le terme de *littérature bessarabienne* on sous-entend la littérature faite dans le territoire de l'actuelle République de Moldova, situé entre les rivières de Dniestr et de Prout¹³.

Ce territoire a porté de différents noms tout au long de son histoire. On l'appelait *Bessarabie* et ce n'était qu'une partie de la Province de Moldova, créée en 1352-1353 par l'édicte du roi de la Hongrie, Louis le Grand, à qui ces terres peu peuplées appartenaient. Au XV^e siècle, la Bessarabie avec le reste de la Province de Moldova est conquise par l'Empire ottoman et transformée en Principauté de Moldova, vassale de la Porche. Suite au *Traité de Paix de Bucharest* de 1812, l'Empire ottoman cède ce territoire à l'Empire russe comme tribut de guerre. Une fois occupé par la Russie impériale, celui-ci devient *Бессарабская губерния* (Province de Bessarabie). De 1945 à 1989, il appartient à la *République Soviétique Socialiste de Moldavie*, partie de l'Union soviétique. A l'heure actuelle, ce territoire appartient à la République de Moldova, pays souverain du Sud-Est de l'Europe.

Quel que soit le nom que ce territoire porte à travers le temps, il reste peuplé, en essence, par les descendants des Thraces qui se rencontrent majoritairement dans les autres provinces dites valaques, moldaves ou roumaines.

L'analyse minutieuse de tous les événements mentionnés ci-dessous par rapport à la Bessarabie laisse entrevoir cinq périodes de base dans son histoire, et notamment : la *période antérieure à 1812*, les *années 1812-1918*, les *années 1918-1940*, les *années 1945-1989* et la *période postérieure à 1989*. Chacune de ces périodes est marquée par un événement d'une importance capitale pour toute la contrée : l'instauration, en 1812, des Russes en Bessarabie ; la réunification, en 1918, de la contrée avec les autres terres roumaines ; l'occupation soviétique de la Bessarabie en 1940, puis en 1945-1989 ; la conquête par la Bessarabie de son indépendance et sa souveraineté en 1989. Tous ces événements laissent des empreintes durables dans la vie sociale, politique, économique et surtout culturelle de la contrée.

¹³L'état moldave actuel renferme encore quelques districts séparatistes, situés au bord gauche du Dniestr, qui déclarent une indépendance non-reconnue depuis 1992. Entre 1924-1940, ces districts forment, avec les districts ukrainiens actuels d'Ananyev, de Balta, de Byrzula, de Kodyma, de Kruteny, d'Ocna Roșie et de Pestchiana, la République Autonome Soviétique Socialiste Moldave, peuplée, en bonne partie, par des ukrainiens. La création, à la frontière roumaine, de cette « république moldave » à une population prioritaire slave a été faite par le Kremlin pour des motifs purement politiques et idéologiques.

2. Vie politique et socio-culturelle de la Bessarabie avant 1812

Avant 1812, la Bessarabie comme partie de la Province, puis de la Principauté de Moldova enregistrait un parcours traditionnel pour une contrée bordée de deux rivières au plein cœur de l'Europe. La bonne majorité de sa population était d'origine moldave et parlait le moldo-valaque. C'est en moldo-valaque qu'écrivaient leurs ouvrages les hommes de lettres et les penseurs-philosophes. Depuis le XVIII^e siècle, leurs ouvrages sont au centre de l'attention des chercheurs, écrivains, philosophes et penseurs de l'Europe. L'intérêt porté à ces ouvrages est motivé, en premier lieu, par la renommée de leurs auteurs, tous des personnalités moldaves notoires qui ont influencé l'histoire des idées de leur époque. Pour les faire connaître à tous ceux qui sont préoccupés de la littérature, la science, la culture, on commence à les traduire en langues européennes. La traduction vient de la part des lettrés, des écrivains, des hommes de culture ou même des traducteurs professionnels. Parmi les premiers ouvrages des philosophes et savants moldaves, traduits en Europe, on enregistre ceux de Dimitrie Cantemir. Réfugié en Russie après la défaite de Pierre le Grand dont il était l'associé dans la guerre russo-turque, l'ancien prince de Moldova qui était encore un illustre représentant de l'humanisme européen, instauré en Moldavie à travers la Pologne, devient duc à la cour du tsar et s'y fait connaître grâce à sa riche culture et à ses connaissances vastes, surtout sur l'Empire ottoman. Son séjour en Russie est marqué par l'intense publication de ses écrits en latin. Certains d'entre eux sont traduits dans la langue du pays qui l'avait abrité. Ainsi, son « Systema de religione et statu Imperii turcici » est traduit comme *Система или состояние мухаммеданской религии* par Ivan Ilinsky, en 1722. La traduction réussit et permet aux nobles de la Cour de lire Cantemir, fait qui le rend célèbre et détermine le tsar à le nommer conseiller pour les problèmes de l'Orient. L'intérêt pour les ouvrages de Cantemir et pour leur traduction en russe, allemand et dans d'autres langues ne baisse ni de son vivant, ni après sa mort. Ainsi, on voit paraître en allemand sa *Description de la Moldavie (Beschreibung der Moldau (Faksimiledruck der Originalausgabe von 1771))*. La traduction est faite par Dieter Roth et Rolf Frieder Marmont qui la publient à Bucharest, en 1983, dans les Editions de Criterion. Cette traduction est suivie, 38 ans après, de celle titrée *Описание Молдавии*, qu'Andreev et Chevtsova publient à Saint-Pétersbourg en 2011. Cela se passe, car les ouvrages du savant prince moldave restent de nos jours des publications importantes dans le domaine de la philosophie, de la linguistique, de l'histoire etc.

Les lecteurs étrangers s'intéressent également aux chroniqueurs moldaves et à leur rôle dans l'histoire du pays et de toute l'Europe encore de leur vivant. C'est pourquoi les écrits de Miron Costin, le représentant de base de l'humanisme européen, instauré en Moldavie, sont traduits et largement

étudiés de son vivant et après sa mort au-delà des frontières de la Moldova. On cite, par exemple, *Grausame Zeiten in der Moldau. Die Moldauische Chronik des Miron Costin 1593-1661*, traduit en allemand par Adolf Armbruster et publié, en 1980, aux Editions de Styria à Graz, Vienne ou Köln, la langue de choix, dans ce cas, étant toujours l'allemand, langue des philosophes et des penseurs remarquables.

3. Impact politique et socio-culturel de l'instauration, en 1812, des Russes en Bessarabie

L'occupation de la Bessarabie par l'Empire russe a un impact colossal sur la population qui est soumise à une forte et impitoyable russification qui fait progressivement diminuer les valeurs autochtones. La littérature, comme la langue et les autres composants de la culture, souffre, car « elle cesse de s'alimenter du tronc national commun » (Haneş, 1942, p. 7), étant encore éclipsée par la littérature russe, l'unique reconnue, propagée et enseignée dans cette région occupée par l'Empire russe » (*ibidem*). Pour le constater, il suffit seulement de consulter les écrits de Teodor Vârnav, Alexandru Donici, Alecu Russo, Bogdan Petriceicu-Hasdeu etc. qui témoignent d'une spécificité linguistique et littéraire considérable par rapport aux œuvres des écrivains et penseurs des autres parties de la Valachie et de la Moldova.

La russification croissante des Bessarabiens fait même paraître, au XIX^e siècle, des ouvrages portant sur la langue *moldo-valaque*, mais rédigés en russe. Dans ces publications, on se propose d'expliquer les spécificités de la langue nationale de la Bessarabie dans des métatermes russes. Il s'agit des écrits d'Ioan Hâncu, titrés « Молдавско-российский словарь »¹⁴ (Кишинев, 1829) ; « Начертание правил валахо-молдавской грамматики »¹⁵ (СПб., 1840) ; « Собрание сочинений и переводов, в прозе и стихах, для упражнения в валахо-молдавском языке, с присовокуплением словаря и собрания славянских первообразных слов, употребляемых в языке валахо-молдавском »¹⁶ (СПб., 1840) ; « Выводы из валахо-молдавской грамматики »¹⁷ (СПб., 1847) et « Карманная книжка для русских воинов в походах по княжествам Валахии и Молдавии »¹⁸ » (2 parties, СПб., 1854). L'auteur signe ces ouvrages du nom d'*Иван Гинкулов* [i'vangin'kulov] pour assurer, semble-t-il, de sa docilité les autorités d'occupation.

¹⁴En fr. *Dictionnaire moldo-russe*.

¹⁵En fr. *Esquis de règles de la grammaire valaque-moldave*.

¹⁶En fr. *Recueil d'œuvres et de traductions, en prose et en vers, pour des exercices de langue valaque-moldave, avec ajout d'un dictionnaire et d'un recueil de mots primitifs slaves, utilisés dans la langue valaque-moldave*.

¹⁷En fr. *Conclusions à la base de la grammaire valaque-moldave*.

¹⁸En fr. *Livre de poche des soldats russes en campagne dans les principautés de Valachie et de Moldavie*.

Plus tard, la tendance de certains hommes de lettres et de culture de la Bessarabie de cacher leur origine sous un nom finissant, à la manière russe, en *-ov*, *-ev* ou *-in* donne l'idée aux autorités de l'Empire russe de changer, où cela était possible, les noms des autres Bessarabiens. Paraissent, ainsi, les noms de famille moldaves *Петров* (< *Petrea*), *Колун* (< *Colină*), *Жаман* (< *Geamănă*), etc.

Comme le moldo-valaque n'est plus enseigné en Bessarabie, il commence à connaître la stagnation qui vient, en premier lieu, du déficit d'unités lexicales qui servent à nommer les nouvelles réalités parues ou créées. Pour le liquider, on recourt à l'emprunt lexical au russe dont on commence vite à abuser dans la mesure où il vient remplacer même les unités existantes déjà en moldo-valaque. Ce phénomène est encore alimenté par le snobisme qui commence à affecter une bonne partie de la couche lettrée de la société. A la fin des fins, cette conduite fait paraître la diglossie russo-moldo-valaque qui éloigne le moldo-valaque bessarabien de son tronc linguistique. Le phénomène est attesté même dans les œuvres des écrivains bessarabiens du XIX^e siècle, tels que Constantin Stamati, Alexandru Hâjdeu/Hasdeu, Alexandru Donici. Leur langue et composition littéraire posent des problèmes aux traducteurs occidentaux de l'époque, c'est pourquoi la traduction est plutôt faite par les écrivains eux-mêmes, s'ils connaissent les langues, surtout le russe, ou par les traducteurs locaux. Certains, comme Alecu Russo, très conscients de l'écart du moldo-valaque bessarabien du tronc national, préfèrent écrire en langues étrangères pour porter à la communauté internationale leurs messages d'écrivains et de citoyens. A cette époque, les traductions faites en russe servent plutôt l'œil vigilant du censeur et des autorités de l'occupation.

4. Conséquences politiques et socio-culturelles de la réunification, en 1918, de la Bessarabie avec les autres terres roumaines

La réunification, en 1918, de la Bessarabie avec la Roumanie a un grand impact sur la vie politique, sociale, économique et surtout culturelle de la contrée. Celle-ci revient, après un siècle, au tronc et aux valeurs nationaux roumains. La littérature prend un nouveau souffle grâce à Sergiu Victor Cujbă, Liuba Dimitriu, Tudose Roman etc.

5. Impact politique et socio-culturel de l'occupation soviétique de la Bessarabie en 1940 et 1945-1989

La domination bolchévique élargit l'abis entre le roumain parlé des deux côtés de la rivière de Prout par l'emploi de la graphie russe en roumain bessarabien, qu'elle nomme « langue moldave » et décrit comme quelque chose de très distinct du roumain parlé en Roumanie. A vrai dire, cette « langue moldave » n'est qu'un des parlars du daco-roumain contemporain, employé avec succès dans la communication sur les deux rives du Prout. La langue dite « moldave » pénètre dans la littérature de façon que l'époque soviétique de la Bessarabie enregistre toute une liste d'hommes de lettres qui écrivent

dans cette « langue » : Andrei Lupan, Ana Lupan, Emilian Bucov, Pavel Boțu, Ion Canina, George Meniuc, Vera Malev, Gheorghe Malarciuc, Ariadna Șalari, Spiridon Vangheli, Grigore Vieru, Ion Druță etc. On transpose dans cette « langue » qui emploie l'alphabet russe les ouvrages de Mihai Eminescu, Ion Creangă, Alecu Russo etc. pour donner l'idée qu'elle aurait pu avoir sa propre histoire et littérature, fondées par des personnalités éminentes. Les autorités bolchéviques suivent de près que les écrits des hommes de lettres et des penseurs-philosophes « progressistes » de la Bessarabie pré-impériale ou impériale, ainsi que les ouvrages des écrivains de la République Autonome Soviétique Socialiste Moldave ou de la République Soviétique Socialiste de Moldavie soient régulièrement traduits dans les langues des autres peuples de l'Union soviétique, des peuples habitant les pays dits socialistes ou même capitalistes. Ainsi paraissent les nombreuses traductions dans presque toutes ces langues des ouvrages d'Andrei Lupan (*Дева нощи /La fille de la nuit*, traduit en russe par Kiril Kovaldji, 1933 ; *Нічна дівка /La fille de la nuit*, traduit en ukrainien par Vasil' Chvet', 1933 ; *Уступ у балладу /On devient héros de la ballade*, traduit en biélorusse par Petrusya Brovka, 1944 ; *Լուսաւն, Անդրեյ /La prière d'un arlequin*, traduit en arménien par Vardkes Babayan, 1932 ; *Pasitikėjimo davinys /L'assurance de la confiance*, traduit en lituanien par Jonas Strielkunas, 1962 ; *Uzticības dienīškā maize /L'assurance de la confiance*, traduit en letton par Andris Vejans, 1962 ; *Завръщане /Le retour chez soi*, traduit en bulgare par Dimitr Nentchev, 1948 ; *És lón /Tout va réussir*, traduit en magyar par Jobaggy Karoly, 1953 ; *Pachoms Brunnen /Le puits de Pakhome*, traduit en allemand par Johann Warkentin, 1956 ; *It's simple /C'est simple*, traduit en anglais par Irina Jéleznova, 1961) ; de Pavel Boțu (*Глиняная кружка /La tasse d'argile*, traduit en russe par R. Olychansky, Moscou, Editions de la Littérature pour la Jeunesse, 1982) ; de Vladimir Beșleagă (*Боль /Douleur*, traduit en russe par Margarita Arsenyeva, Chisinau, Editions des Belles-lettres, 1982 ; *Болка /Douleur*, traduit en bulgare par Nina Milouchéva, Sofia, Editions Nationales du Comité central, 1987 ; *Крук стрижа /Le vol brisé*, traduit en russe par V. Bježovsky, Moscou, Editions l'Ecrivain soviétique, 1969 ; *Zbor frânt /Le vol brisé*, traduit en français par Jean-Marie Pieri, Chisinau, Editions des Belles-lettres, 1987 ; *Do You Know How the Sun Laughs?: Modern Moldavian Short Stories*, traduit en anglais par Eve Manning, Moscou, Editions du Progrès, 1976) ; de Spiridon Vangheli (*Guguze mit dem Hut /La chapeau de Gugutze*, traduit en allemand du russe par Dagmar Kresse, Berlin, Der Kinderbuchverlag, 1978 ; *Gugutse's Hat / La chapeau de Gugutze*, traduit en anglais par James Riordan, Moscow, Progress Publishers, 1978) ; d'Ion Druță (*Бадя Чупеи /Badya Cires*, traduit en russe par M. Khazin, Moscou, Editions Molodaya Gvardya, 1984 ; *Die Last unserer Güte /Le feed-back de notre bonté*, traduit en allemand par Harry Burck, Berlin, Editions Volk und Welt, 1971 ; *Ostatni miesiac jesieni /Le dernier mois d'automne*, traduit en polonais par Elżbieta Wassongowa, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1967) etc.

6. Impact politique et socio-culturel de la conquête, par la Bessarabie, de son indépendance et de sa souveraineté en 1989

La conquête, en 1989, de l'indépendance et de la souveraineté auprès de l'URSS a ouvert une nouvelle page dans l'histoire de la Bessarabie. Cette page est marquée, en premier lieu, par le retour aux valeurs nationales.

La littérature bessarabienne roumaine connaît, dès 1989, un développement foudroyant. Elle se fait connaître dans le monde entier grâce aux traductions dans plusieurs langues. Les écrivains les plus traduits à l'étranger et, par conséquent, les plus connus sont Nicolae Dabija (*Mierla domesticită* = *Blackbird Once Wild, Now Tame*, traduit en anglais par John Michael Flynn, Be Movie Press, 2023 ; *Memória das árvores: Poemas escolhidos*, José Eduardo Degrazia, trad., Porto Alegre, Editora Bestiário, 1985 ; *Die Hausaufgabe*, Wolfram Nieß, trad., Berlin, Buchwerkstatt, 2018 ; *Бессарабия, моя любовь!*, Ognyan Stambolyev, trad., Rousse, Avant-garde) ; Emilian Galaicu-Păun (*Yin Time*, traduit en allemand par Hellmut Seiler, Ludwigsburg, Pop Verlag, 2007 ; *The Poem of the Immaculate Conception*, traduit en anglais par Adam J. Sorkin, 2012 ; *Living Tissue, 10 X 10*, traduit en anglais par Alistair Ian Blyth, Funks Grove (Illinois), Dalkey Archive Press, 2013 ; *Canting Arms: Poems*, traduit en anglais par Adam J. Sorkin, Phoneme Media Press, 2024) ; Leo Butnaru (*Noyau*, traduit en français par Linda Bastide, en collaboration avec Elisabeta Bogăţan et George Astalos, Paris, Editions Poètes à vos plumes, 2013 ; *Да оградим Пикасо /En pillant Picasso*, traduit en bulgare par Ognyan Stambolyev, Editions Avant-garde, 2014).

La documentation minutieuse sur les personnes qui ont fait la traduction des œuvres citées ci-dessus, montre qu'elles sont des traducteurs professionnels ou occasionnels pour qui les langues dans lesquelles les écrivains ont publié leurs ouvrages sont leurs deuxièmes langues ou des langues apprises.

Outre les écrivains de langue roumaine, la Bessarabie enregistre des écrivains de langues gagaouze et russe qui sont traduits dans le pays ou à l'étranger.

Comme l'ethnos gagaouze s'installe dans le Midi de la Bessarabie encore au XVI^e siècle, il y reste de nos jours, développant sa culture dans cette partie aride du pays. Sa littérature est représentée surtout par Dionis Tanasoğlu, poète, romancier, dramaturge et folkloriste important, né en 1922. Il est l'auteur du poème *Ana dilim* (La langue maternelle), traduit en russe, en 2020, par Tatyana Stoyanova (Танасоглу, 2020).

L'occupation de la Bessarabie par l'Empire russe, puis par l'Union soviétique, fait paraître des immigrants allophones qui s'installent surtout dans les villes. Parmi eux, on enregistre des personnes qui font de la littérature et publient leurs œuvres en russe, ukrainien, yiddish etc. Ils font aussi partie des hommes de lettres de la Bessarabie. Il s'agit, par exemple, de Vladimir Lortchenkov et Oleg Woolf qui publient en russe leurs œuvres, mais qui sont dé-

jà traduites à l'étranger. Ainsi, le roman de Vladimir Lortchenkov « Все там будем » est traduit en anglais (*The Good Life Elsewhere*, Ross Ufberg, trad., New Vessel Press, 2014), en allemand (*Milch und Honig*, Atrium, 2011), en italien (*Italia mon amour*, Atmosphere libri, 2011), en norvégien (*Melk og honing*, Oslo, Forlag, 2011) et en serbe (*Мед и млеко*, 2010). Boris Dralyuk traduit en anglais et publie, en 2015, l'ouvrage d'Oleg Woolf, *Бессарабские марки*.

7. En guise de conclusion

La traduction abondante à l'étranger de la littérature bessarabienne se produit, si le pays est ouvert au dialogue et à la coopération. Toute traduction s'avère importante, car elle est une sorte de pont entre deux cultures, deux façons de voir le monde, deux façons de le présenter par la langue.

Références

Ciocoi, T. (2022). Din conul de umbră: câteva considerații privind traducerile literare moldovenești din perioada sovietică și post-sovietică. In *Materialele Colocviului „Traducerea – act creativ: între știință și artă”*. In honorem Ludmila Zbanț, profesor universitar, doctor habilitat. Cu ocazia aniversării a 65-a de la naștere (vol. 1). Centrul Editorial-poligrafic al Universității de Stat din Moldova, pp. 20-29.

Haneș P. V. (1942). *Scriitorii basarabeni (1850-1940)*. Editura Casei Școalelor.

Танасоглу, Д. (2020). *Родной язык*. (пер. Т. Стояновой). (Текст в оригинале, *Ana dilim*, опубликован в 2003). <http://tatyastoyanova.ru/ana/> Tanasoglu, D. (2020). *Rodnoj jazyk*. (per. T. Stojanovoj). (Tekst v originale, *Ana dilim*, опубликован в 2003).

REVIEWS

[https://doi.org/10.62413/lc.2024\(1\).14](https://doi.org/10.62413/lc.2024(1).14)

ECATERINA FOGHEL, *CONCEPTUL „VIRTUTE” ÎN TEXTELE ARTISTICE FRANCEZE DIN SECOLUL AL XX-LEA* [LE CONCEPT DE VERTU DANS LES TEXTES LITTÉRAIRES FRANÇAIS DU XX^e SIÈCLE], GLOBEEDIT, LONDON/CHIȘINĂU, 2024, 172 P. /

ECATERINA FOGHEL, *CONCEPTUL „VIRTUTE” ÎN TEXTELE ARTISTICE FRANCEZE DIN SECOLUL AL XX-LEA* [THE CONCEPT OF VIRTUE IN FRENCH FICTION TEXTS OF THE 20th CENTURY], GLOBEEDIT, LONDON/CHIȘINĂU, 2024, 172 P.

Daniela HĂISAN

Maître des conférences, Docteur ès lettres

(Université « Ștefan cel Mare » de Suceava, Roumanie)

danielahaisan@litere.usv.ro, <https://orcid.org/0000-0002-5533-1064>

L'ouvrage *Conceptul „virtute” în textele artistice franceze din secolul al XX-lea* [Le concept de vertu dans les textes artistiques français du XX^e siècle], élaboré par Ecaterina Foghel, docteur ès lettres de l'Université d'État « Alecu Russo » de Bălți, est une étude profondément transdisciplinaire et fortement anthropocentrique où les canons de la recherche philologique sont respectés et dépassés en même temps (une performance notable en soi).

La monographie dont on parle et qui vient d'être publiée (Globe Edit, London/Chișinău, 2024) est, en effet, une thèse de doctorat (soutenue à Bălți en 2023) qui a reçu la plus haute distinction que l'Université puisse conférer.

Au sein de l'approche transdisciplinaire se trouve une hypothèse et un modèle conceptuel personnalisé qui intègrent de manière tout à fait cohérente des théories et méthodes qui proviennent des domaines assez variés (e.g. conceptologie, axiologie, éthique, glossématique, études littéraires et culturelles etc.). D'autre part, l'emploi judicieux et astucieux des instruments d'analyse et des ressources consacrées nous laisse entrevoir dans l'auteure une linguiste douée, de formation encyclopédique.

Au bout du compte, on pourrait dire que le livre discuté ici traite de la langue (au sens large) en tant que phénomène en permanente et inlassable évolution, mais il traite également de la langue comme produit de la société et comme reflet (aussi approximatif soit-il) de l'évolution des mentalités d'une société donnée. Plus précisément, comme annoncé dans l'*Introduction*, l'objectif fondamental de l'étude est de présenter, dans un premier temps, « les spécificités ontologiques, structurales et fonctionnelles du concept de

vertu en général »¹⁹ (p. 6), et puis, dans un deuxième temps, de souligner les caractéristiques de la notion de vertu telles qu'elles sont repérables dans un choix d'œuvres littéraires du XX^e siècle.

La validation de l'hypothèse sur la pérennité et omniprésence du concept susmentionné dans le « tableau conceptuel général contemporain » (p. 7) tout comme dans la littérature française du siècle passé est, en soi, une démarche ambitieuse, assumé avec beaucoup de témérité et accomplie avec succès.

Le thème proposé (novateur notamment par l'association des termes-clefs: *vertu* et *XX^e siècle*) est argumenté de façon convaincante par l'auteure à travers les discours qui caractérisent le siècle en question – un siècle qui, à la différence des précédents, ne s'intéresse pas manifestement à ce sujet.

On remarque dès le départ la précision et la variété de la méthodologie de recherche (e.g. l'analyse étymologique, interprétative, componentielle etc.), aussi bien que la clarté des objectifs d'un bout à l'autre.

L'équilibre structural du livre (trois chapitres – qui ont respectivement 33, 41 et 66 pages) assure une progression et une transition réconfortantes de la théorie vers l'analyse, d'autant plus que l'auteure fait toujours ressortir les fluctuations qui qualifient la dynamique du phénomène visé.

Cette étude (éminemment déductive) esquisse, dans la première partie (intitulée *Reflecții teoretice...* [Réflexions théoriques...]), un cadre général, pour avancer ensuite vers une analyse de plus en plus approfondie de la problématique proposée. Ce cadre général constitue une solide fondation pour l'ensemble, car il présente le concept de *vertu* comme une « structure psycho-linguistique compliquée », caractérisée par une « hétérogénéité philosophique et idéologique » et une « formidable dynamique historique » (p. 6). C'est toujours dans cette première partie qu'on justifie le choix du modèle « noyau-périphérie » (emprunté à Tatiana Solonchak et Svetlana Pesina, 2015), selon lequel le concept est en général composé d'un noyau (ou foyer) durable autour duquel gravitent les couches périphériques, avec un degré de suggestivité inversement proportionnel à la distance par rapport au centre sémantique.

Les trois prochaines séquences, réunies dans la deuxième partie du livre (*Particularități structurale, tipologice și evolutive ale conceptului de virtute în limba franceză* [Particularités structurales, typologiques et évolutives du concept de vertu dans la langue française]), représentent une immersion dans l'imaginaire linguistique français, l'auteure soulignant les aspects lexicogra-

¹⁹C'est nous qui traduisons du roumain tout au long du texte.

phiques, philosophiques et phénoménologiques inhérents. L'étymologie même de l'unité lexicale *vertu* (dérivé de *vir* - [homme]), qui renvoie au latin classique, suggère la force masculine (par contraste avec le manque presumé de puissance, dans le cas du sexe opposé). D'ailleurs, Ecaterina Foghel met en relief, à juste titre, toutes les différences de genre qu'elle rencontre dans son corpus.

L'évolution du glossème *vertu* depuis la première attestation documentaire (au XII^e siècle) jusqu'à nos jours, y compris les inévitables glissements sémantiques (pp. 53-57) est à remarquer. On signale également la vigilance et l'esprit critique de l'auteure, qui constate à la page 76, entre autres, l'inadéquation du nom du paramètre *frecvența în limbă* [fréquence dans la langue], associé à *textfocus.net* (un outil qu'elle utilise pour analyser la fréquence des co-occurrences relevantes des unités lexicales connexes au terme *vertu*). À son avis, « *frecvența contextuală* » [fréquence contextuelle] ou « *frecvența la nivel semantic* » [fréquence au niveau sémantique] seraient plus appropriés, compte tenu du fait qu'on parle du plan discursif et non pas d'un plan virtuel de la langue.

Pour ce qui est de la troisième partie (*Actualizarea conceptului de virtute în textele franceze lirice, dramatice și epice din secolul al XX-lea* [L'actualisation du concept de *vertu* dans les textes lyriques, dramatiques et épiques français du XX^e siècle]), elle est la mise en œuvre des concepts et modèles énoncés, délimités et nuancés auparavant. Le corpus (littéraire, pour la plupart) est assez vaste, couvrant les trois genres : lyrique, épique et dramatique. On remarque ici, parmi d'autres, l'analyse d'une grande finesse de la pièce « Le Voyageur sans bagage » de Jean Anouilh et celle de l'œuvre camusienne, qui impose la nouvelle *vertu* (une vertu laconique, mais en même temps de grande envergure).

Particulièrement gratifiants sont les sous-chapitres 3.2.4. (*Virtutea perspicace din operele lui Marcel Aymé* [La vertu perspicace chez Marcel Aymé], pp. 128-136) et 3.2.5 (*Virtutea în scrierile feminine ale literaturii franceze a secolului al XX-lea* [La vertu dans les écrits féminins de la littérature française du XX^e siècle], pp. 136-144), pour l'acribie et la profondeur de l'analyse. En guise de conclusion, on a un tableau synoptique des aspects représentatifs du troisième chapitre.

L'ouvrage dans son ensemble atteint ses objectifs et déconstruit brillamment l'hypothèse que la vertu soit un concept périmé, quasi-absent dans l'imaginaire artistique de la société française du siècle passé. Rédigé dans un style élégant et cohérent, le livre atteste la maturité intellectuelle incontestable de l'auteure et sera sans aucun doute très utile aux chercheurs en lexicologie, linguistique appliquée, sémantique, études littéraires, philosophie etc.

Référence

Solonchak, T., Pesina, S. (2015), Concept and its Structure. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences. The Proceedings of 2nd Global Conference on Conference on Linguistics and Foreign Language Teachin*, 192, 352–358.

[https://doi.org/10.62413/lc.2024\(1\).15](https://doi.org/10.62413/lc.2024(1).15)

DANIELA HĂISAN, A STUDY OF RETRANSLATION AND OSCAR WILDE'S TALES IN ROMANIAN, NEWCASTLE UPON TYNE, CAMBRIDGE SCHOLARS PUBLISHING, 2022, 280 P.

Cristina ȚURAC-DRAHTA

Lecturer, Ph.D.

("Ștefan cel Mare" University of Suceava, Romania)

cdrahta@yahoo.fr, <https://orcid.org/0009-0009-2989-9009>

We feel that the book *A Study of Retranslation and Oscar Wilde's Tales in Romanian*, authored by Daniela Hăisan and issued by Cambridge Scholars Publishing in 2022, should be one of the reference books in the field of retranslation and in translation studies in general. The book is a thorough multi-methodological approach of several translations and retranslations into Romanian of Oscar Wilde's tales presented in diachrony. For this purpose, the author uses the key elements of translational reflection to which she adds the concerns of children's literature translation. She underlines the imperative to study retranslation and shows the interest that this topic has taken lately in the field of translation studies. She also tracks the evolution of these translations in Romanian where this preoccupation (translation) is a very respected field and where English ranks first as a source language. The Romanian language has benefited so much from translation and it has served as a fortress during the communist regime.

Daniela Hăisan's original perspective is to have, in her own words, "addressed his [Wilde's] works for children from a unified coherent translational perspective that brings together intratextual as well as extratextual factors and which, at the same time, traces the profile of the (Romanian) children's book (re)translator" (p. 8). She also defies some preconceptions about (re)translating for children in Romania. All her observations are supported by references to consecrated works of outstanding translation studies specialists written in English and in French. In her analysis of thirteen translations she faces some challenges, among which we distinguish: the lack of date stamp and of the name of the translator on the translated Romanian edition in the beginning of the 20th century. In her critical descriptive analysis, she has a respectful attitude showing "what is gained rather than what is lost in translation" (p. 10).

The book is structured in three parts, where part one contains four chapters, part two, twelve chapters and part three, two chapters. Between part one and part two and between part two and part three there is an interlude where the author discloses and explains the unit that will follow. A conclusion synthesizes the results of the research, an abundant bibliography discloses her deep exploration of the field and two appendixes (*Distribution of Translated Tales in the Primary Corpus* and *Translation Metaphors Used to Capture the Essence of the 12 Target Texts Analysed in Part Two*) bring the book to an end.

From part one the reader finds out the state of Oscar Wilde's reception in Romania, as well as the source culture's public familiarity with his tales. Then, this part presents some relevant critical studies on topics organized as dichotomies (translation vs. retranslation, edition vs. reedition, targeting children vs. targeting the general public). This chapter underlines the necessity of retranslation in Romania; as for the difference between edition and reedition, Daniela Hăisan makes a record of the pure reeditions and the (slight) adjustments given recently to old classic editions. She carefully describes the role that the reader plays in translation. In this context, in the chapter *Targeting Children vs. General Public*, she underlines the attention that the translator should give in the case of a text meant for children and the exceptions that are allowed to the translator when children are the target reader and not only them, but also, in Wilde's words "those who have kept the childlike faculties of wonder and joy". As noted by Hăisan, "[f]or most translation theorists, a children's text should be dealt with carefully and prudently in translation, given its role in (aesthetic) education" (p. 60).

Part one ends with a presentation of the corpus, that is translations only, no adaptations or rewritings. It displays the texts, the target, the editions (the format, the paratext, the publisher), the (re)translators and the translational act (solitary or collaborative). Daniela Hăisan also pays due attention to the historical context when those translations were issued: when Romania was still a kingdom, then during communism and after the revolution.

In part two the book analyses the twelve translations of Wilde's tales in Romanian spread on over one hundred years, using three parameters: the translator (his/her activity), the edition (the format, the iconography, the paratextuality, the context, the publishing house, the readership and the book being a first edition or a reprinted one) and the translated text (textuality, stylistics and discourse). In all this tracking the author also constantly fol-

lows the translator's voice and the (re)translation type. She classifies these translations according to the dimensions she considers they illustrate: mentality, incrementality, monumentality, sentimentality, instrumentality, hospitality, integrity/integrality, (in)formality, impersonality, (con)geniality, (corpo)reality.

Every chapter of part two begins by presenting the biography of each and every one of the translators that rendered Wilde's tales in Romanian. A beautiful reverence is made in front of the translator, as the author takes the time and the effort to make their portrait, sharing valuable information about their life and activity. The author even tracks what the translators actually did for a living. So, we find out they were authors, editors, journalists, civil servants, teachers, psychologists, computer scientists, illustrators, diplomats, lawyers, sociologists, students. The translators discussed are: Dimitrie Anghel, Igena Floru, I. Olimpiu Ștefanovici-Svenk, Eugen(iu) Boureanu, Al. T. Stamatiad (born Alexandru Teodor Maria Stamatiade), Sevastia Arhip, Agop Bezerian, Andrei Bantaș (who offers a splendid translation of Wilde's tales made with elegance, thoroughness and accuracy, according to D. Hăisan), Constantin Dragomir (pen name of Constantin Ciobanu), Laura Irina Poantă, Magda Alexandra Teodorescu (who translated all Wilde's nine tales in one volume) and Lavinia Braniște. In this chapter the reader also finds out important information about prominent personalities that interacted one way or another with the translator. The author carefully analyses their translations and illustrates her conclusions with convenient examples from the texts, classifying them into source-oriented and target-oriented, and noting whether they address the general public or children.

The third part compares in diachrony several Romanian translations of one and the same text (actually twelve noun phrases), showing how Romanian language evolved and finally it also compares in synchrony two translations published in the same year, translations that have a supposed rivalry. Translation criticism is put to very good use (here as well as all over the book).

The author concludes that the combined factors that influenced the re-translation of Oscar Wilde's tales into Romanian were historical/political, economic/commercial, cultural/academic, and idiosomatic/subjective.

Daniela Hăisan denounces the poor quality of some translations targeted for children and states that, if these translations were reviewed in the literary press, the quality would increase. She undergoes this deep and valuable

research with much passions and elegance and the conviction that retranslation needs to be set as a separate category in the translation studies field, being “essentially a journey of discovery, an open-ended endeavour, [...] a research topic that still makes a lot of sense for both (i.e., source and target) cultures involved” (p. 245).

[https://doi.org/10.62413/lc.2024\(1\).16](https://doi.org/10.62413/lc.2024(1).16)

**AVIS SUR LA MONOGRAPHIE « LE CONCEPT DE VERTU PRATIQUE
DANS LES ROMANS DE M^{me} DE GENLIS »,
AUTEUR ECATERINA FOGHEL, MANUSCRIT, 134 P./**

**REVIEW OF THE MONOGRAPH "PRACTICAL VIRTUE
IN M^{me} DE GENLIS' NOVELS", AUTHOR ECATERINA FOGHEL,
MANUSCRIPT, 134 P.**

Ion GUȚU

Maître des conférences, Docteur ès lettres
(Université d'État de Moldova)

ioangu5@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3302-4829>

L'idée de la nécessité de redécouvrir et de valoriser les mérites de certaines personnalités marquantes de l'histoire, de la culture et de la littérature françaises, moins connues du grand public et moins souvent citées par les spécialistes de l'espace roumano-moldave, mérite d'être saluée, surtout au stade actuel.

Le nom de Caroline-Stéphanie-Félicité, Madame de Genlis, est peu connu de nos lecteurs, même de ceux qui s'intéressent à l'histoire du mouvement intellectuel des Lumières en Europe et en France en particulier. C'est d'autant plus injuste que les conceptions perspicaces et les visions progressistes de Madame de Genlis, exprimées dans une œuvre très diverse et très riche comprenant des romans, des pièces de théâtre, des traités pédagogiques, des nouvelles, etc., ont marqué des générations d'écrivains français de premier plan qui ont explicitement reconnu son talent. On compte Jean-Jacques Rousseau, Jean Le Rond D'Alembert, le roi Louis-Philippe I, George Sand et d'autres encore, parmi les contemporains qui ont loué à plusieurs reprises les qualités exceptionnelles de pédagogue et d'écrivain de M^{me} de Genlis.

Dans ce contexte, il est intéressant de revisiter quelques titres spécifiques de l'héritage littéraire laissé par M^{me} de Genlis, ainsi que d'analyser sa représentation spécifique du concept de *vertu* par rapport à certains stéréotypes que nous avons sur la période historique au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles. Dans sa monographie intitulée « Le concept de vertu pratique dans les romans de Madame de Genlis », l'auteure Ecaterina Foghel présente d'abord quelques données pertinentes de la biographie de M^{me} de Genlis, qui explique ses positions idéologiques essentielles et les principes esthétiques que l'on retrouve dans la plupart de ses œuvres et qui lui ont valu un grand succès éditorial de son vivant. Témoin des événements révolutionnaires contradictoires de la société française à la fin du XVIII^e siècle et travaillant à une époque de troubles et d'incertitudes tant pour la sécurité de la population que pour son intégrité et sa fermeté morale, M^{me} de Genlis est restée fidèle à des constantes idéologiques séculaires en termes de rectitude morale et d'admiration pour les valeurs chrétiennes classiques. C'est précisément cette position conservatrice, en contradiction avec les tendances transformatrices

et bouleversantes du mouvement révolutionnaire, qui a coûté à M^{me} de Genlis le succès et la reconnaissance des critiques littéraires après 1830.

Dans la deuxième partie de sa monographie, E. Foghel fait une incursion dans la multitude d'idées de l'époque concernée sur la vertu dans toute sa complexité. Sur la base de divers articles encyclopédiques contemporains de la période d'activité de M^{me} de Genlis, elle tente de reconstruire les paramètres dans lesquels s'inscrivait sa conception spécifique de la vertu, en tant que notion centrale dans l'éventail des valeurs morales généralement reconnues et inattaquables. Dans les écrits de M^{me} de Genlis, la vertu est constamment au centre des enseignements de vie et des directives moralisatrices se trouvant à la base de l'intention éducative d'où est née sa passion pour la littérature. L'image caractéristique de la vertu à la Genlis est analysée dans la monographie d'Ecaterina Foghel sous plusieurs angles distincts : la vertu par rapport au souci constant de l'homme de trouver un bonheur complet ; la vertu par rapport à la religion et aux enseignements ecclésiastiques considérés comme fondamentalement légitimes et absolument nécessaires ; la vertu par rapport aux passions humaines qui sont naturelles et incontrôlables, mais qui peuvent être apaisées et contrôlées de manière consciente.

Les trois romans sentimentaux de M^{me} de Genlis sur lesquels se fonde l'analyse de la vertu dans la monographie - « La calomnie ou les mères rivales » (1800), « Alphonsine ou la tendresse maternelle » (1806) et « Alphone ou le fils naturel » (1809) - sont, selon l'auteure, des modèles de savoir-vivre dignes d'être suivis et exprimant une admirable sagesse de vie dont on peut aisément déduire l'empreinte intellectuelle reconnaissable du modèle genlisien d'un système éducatif exemplaire et intemporel. Dans cette partie de la monographie, des exemples intéressants d'allégories de la vertu qui visent à concrétiser au maximum les représentations de ce concept, sont révélés et commentés, un objectif qui mérite d'être apprécié dans le sens où il amplifie l'effet édifiant des écrits de la prosatrice française.

La troisième partie de l'ouvrage analyse des portraits distincts d'héroïnes tirés des romans indiqués dans le sous-titre de la monographie. Ces images de femmes exemplaires sont présentées comme des incarnations de la vertu qui apporte la paix de l'esprit et le bonheur total à ceux qui la promeuvent, mais chacune des héroïnes présentées suit son propre chemin, chaque fois différent, jusqu'à ce qu'elle réalise la valeur indéniable de la vertu en tant que telle.

La monographie se présente ainsi comme un ouvrage logiquement organisé, scientifiquement argumenté et structuré de manière concluante. Les faits évoqués, les idées commentées et les conclusions tirées sont susceptibles d'intéresser aussi bien les spécialistes que les simples curieux ou intéressés par la littérature et l'histoire du développement intellectuel européen. Travaillant avec des données authentiques, rigoureusement reliées aux sources documentaires correspondantes, la monographie offre à la fois une approche originale du climat idéologique panoramique de la période comprise entre les XVIII^e et XIX^e siècles et une étude particulière de l'image typique du concept de vertu tel qu'il est perçu et décrit à travers la vision artistique et didactique d'une personnalité éminente de l'époque, écrivain et éducatrice injustement oubliée, la comtesse de Genlis.

[https://doi.org/10.62413/lc.2024\(1\).17](https://doi.org/10.62413/lc.2024(1).17)

**AVIS SUR LA MONOGRAPHIE « REPRÉSENTATIONS
DE LA FAMILLE DANS DEUX ROMANS DU XVIII^e SIÈCLE :
« LE PAYSAN PARVENU » DE MARIVAUX ET « LES MÈRES
RIVALES » DE MADAME DE GENLIS »,
AUTEUR ECATERINA FOGHEL, MANUSCRIT, 115 P. /**

**REVIEW ON THE MONOGRAPH « REPRESENTATIONS
OF THE FAMILY IN TWO NOVELS OF THE 18th CENTURY: "THE
PARVENU PEASANT" BY MARIVAUX AND "THE RIVAL MOTHERS"
BY MADAME DE GENLIS", AUTHOR
ECATERINA FOGHEL, MANUSCRIPT, 115 P.**

Ion GUTU

Maître des conférences, Docteur ès lettres
(Université d'État de Moldova)

ioangutu5@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3302-4829>

Le rôle de la littérature en tant que support mnémotechnique pertinent pour découvrir et retracer l'itinéraire évolutif de la société humaine aux différentes étapes de son affirmation civilisationnelle est reconnu depuis longtemps. Il doit être exploité dans des études spécialisées, visant à interpréter des aspects discrets d'œuvres littéraires plus ou moins connues du grand public, en vue de révéler des détails du substrat, accessibles à une micro-lecture attentive avec l'application de méthodes de décryptage de l'information de fond dans la perspective de la sociologie littéraire. Ce type d'approche se retrouve également dans la monographie d'Ecaterina Foghel, qui analyse différentes représentations de la famille à partir des romans « Le paysan parvenu » de Marivaux et « Les mères rivales » de Madame de Genlis.

Dans la logique de la thèse de Gustave Lanson sur l'interconditionnalité obligatoire entre société et littérature, la monographie débute par une première partie présentant une synthèse socio-historique de la famille française au XVIII^e siècle. Il s'agit de définir la famille, fragment de réalité empirique, bien connu de tout représentant d'une société, par rapport à la période spécifique du XVIII^e siècle, afin de mettre en évidence l'ensemble des modèles culturels historiquement justifiés et factuellement repérables qui déterminent, à cette époque, les relations entre les différents membres d'une famille et règlent les rôles caractéristiques de chacun d'entre eux. Le père, la mère, les enfants, la sœur, le frère, le grand-père, la grand-mère, etc. avaient certains devoirs et à peine certains droits, tant dans les limites du sous-système de coexistence des personnes consanguines qu'au sein de la société en général.

Il est intéressant de souligner le moment transitoire des transformations et recadrages de la famille française durant la période évoquée, en relation

avec certains impératifs que l'Etat monarchique français et l'Eglise proposaient aux citoyens. L'excursion dans les mœurs de l'époque concernant les règles de fondation du mariage, la transmission des biens, l'enregistrement bureaucratique de la hiérarchie intrafamiliale, etc., que l'on trouve dans la première partie de la monographie, fournit l'occasion d'une synchronisation historico-idéologique, nécessaire avant d'apprécier l'interprétation des exemples étudiés séparément et en détail dans la deuxième partie de l'ouvrage.

Dans cette partie de la monographie, l'auteure évoque, tout d'abord, la place de la famille dans les œuvres de Pierre Marivaux et de Madame de Genlis, qui évoluent dans un contexte socioculturel très proche et qui ont tous deux une nette prédilection pour le roman en tant que genre littéraire en plein essor.

L'histoire de la vie de Pauline d'Erneville, l'héroïne du roman de Madame de Genlis « Les mères rivales », va souvent au-delà de la routine banale d'une épouse, d'une fille et d'une mère modèle. Et surtout, à tous les tournants de la ligne narrative du roman, les liens de parenté, les rapports familiaux ou certains secrets issus de la mémoire généalogique sont les principaux facteurs qui modifient les destins et façonnent les personnages. C'est ce que relève et analyse avec cohérence la monographie d'Ecaterina Foghel, en corrélation justifiée avec des moments symétriques du roman de Marivaux, « Le paysan parvenu ».

Les mémoires du paysan parvenu, Jacob de La Vallé, sont également parsemés de multiples digressions aventureuses dans le développement de l'intrigue du roman, à savoir que les liens de parenté et les intérêts familiaux jouent un rôle central dans tous les événements qui sont décisifs pour la trame de l'histoire.

En révélant les nombreuses régularités dans la présentation de différents aspects de la vie familiale de l'époque, l'interprétation des situations, des répliques, des détails du décor et des circonstances de fond dans les deux romans étudiés, il est possible de développer une perspective révélatrice de l'utilité civilisatrice des études sociocritiques et historico-analytiques d'œuvres qui reflètent l'état d'esprit, les mœurs et l'ordre social de la société française à un certain stade de son développement. Il est important de considérer la notion fondamentale de famille et tous les aspects pratiques qu'elle impose, du point de vue de l'évolution et des transformations par lesquelles elle est passée et continue de passer au cours du temps. La monographie sous analyse est révélatrice à cet égard et mérite d'être publiée.

BOOKS AND ISSUES PRESENTATIONS

[https://doi.org/10.62413/lc.2024\(1\).18](https://doi.org/10.62413/lc.2024(1).18)

**PRÉFACE POUR LE LIVRE « L'HUMANITÉ DÉS-ARTS-TICULÉE »
PAR CLAUDE ROUQUETTE, PARU EN JANVIER 2024 AUX ÉDITIONS
UNIVERSITAIRES EUROPÉENNES /**

**PREFACE FOR THE BOOK "DES-ARTS-TICULATED HUMANITY"
BY CLAUDE ROUQUETTE, PUBLISHED IN JANUARY 2024, AT
ÉDITIONS UNIVERSITAIRES EUROPÉENNES**

Ecaterina FOGHEL

Maître-assistant, Docteur en lettres

(Université d'Etat « Alecu Russo » de Bălți, République de Moldova)

ecaterina.foghel@usarb.md, <https://orcid.org/0009-0003-5072-4736>

Parler de l'Humanité est une interminable aventure. Celle-ci n'est jamais exhaustive et implique toujours des effets d'« esprit de l'escalier » - tout raisonnement qu'on émet est suivi immédiatement d'une avalanche d'idées ou de jugements qui sont encore plus éloquents ou plus à jour, mais que d'autres articulent à notre place. L'Humanité nous préoccupe et nous concerne tous, on en fait tous partie et on a tous le droit naturel de l'évaluer.

L'humanité individuelle commence par une introspection improvisée, on la réalise au niveau de la conscience et on la ressent au niveau de l'âme ; elle remonte ensuite au niveau de la famille et rejoint aussi la nation. L'humanité globale est extrapolée épistémologiquement selon divers axes d'espace et de temps, elle est individuelle aussi bien que collective, proche aussi bien que lointaine, explicite tant que sous-entendue etc.

Le naturaliste et historien de marine, Claude Rouquette, choisit d'aborder la problématique de la dynamique de l'humanité dans un essai en évolution biologique et transformations de la civilisation qu'il intitule ingénieusement « L'Humanité Dés-Arts-ticulée ». Jouer à la charade et chercher à susciter des réactions nouvelles à des mots et à des faits courants, représente un exercice intellectuel curieux et motivant auquel on revient à plusieurs reprises le long de tout l'essai.

Le sujet annoncé, étant vaste et hétéroclite, ouvre des horizons intéressants et inédits, selon la perspective de sa considération. La biologie doit confluer avec la philosophie, la psychologie, l'anthropologie et la sociologie pour converger vers un même milieu, celui du nouage de la civilisation - en tant que signe du fleurissement de l'humanité intelligente et sensible, mais aussi en tant qu'indice de ses réussites et succès à travers les époques.

Mais comment concevoir l'humanité hors et isolément de la nature, du milieu géophysique et biologique objectif qui la génère et entretient son existence, mais qui en subit aussi l'impact de plus en plus altérateur?! Comment négliger la dimension dynamique et labile de son histoire et de son évolu-

tion continue?! Il est nécessaire de révéler et de faire comprendre les sources, les forces et les résultats des agitations cadencées et transformatrices de l'humanité qui galope vers un stade bizarre de son existence, qui tend vers la perte du contact avec la réalité et vers un repli égoïste pathologique.

Étant un travail de synthèse des résultats des recherches transdisciplinaires individuelles, menées pendant plusieurs décennies, l'essai de Claude Rouquette présente une vision individuelle de bilan sur les origines, les aspirations, les orientations et les perspectives de ce qui compose l'humanité d'un point de vue anthropo-anatomique, mais aussi sociologique, culturologique, psychologique et même idéologique.

Les tensions, les pressions, les pulsions et les actions des humains se trouvent aux origines des découvertes et des accomplissements les plus appréciables de tous les temps, mais elles génèrent également des antagonismes, des conflits, des violences et des guerres. Parler de la guerre de nos jours, se poser des questions sur l'incapacité des hommes de maîtriser leurs instincts primitifs sanguinaires, voilés de maniérisme et éducation extravagante, mettre en avant l'importance de l'humanisme et de la paix est quelque chose d'extrêmement important. Pour réveiller la conscience civilisée de chaque membre de la communauté humaine contemporaine, des réflexions et des livres similaires à celui de Claude Rouquette sont capitaux.

Les points sensibles de la matrice biopsychologique et historico-pratique de l'humanité, qui ont été *désarticulés* pour diverses raisons, et qui nécessitent un ré-assemblage qualitatif urgent, peuvent être joints dans le cadre d'une compréhension profonde et assumée de la responsabilité qu'on a pour tout ce qui est vivant. L'appel légitime à un réveil perspicace de l'humanité de la phase d'endormissement convenable dans le confort des technologies et l'abstraction du web, est lancé par l'auteur de l'essai « L'Humanité Dés-Arts-ticulée » de manière discrète, mais persuasive. Selon lui, la solution qui aidera à éviter l'impasse évolutive qui s'esquisse de plus en plus clairement à l'horizon de la civilisation moderne, c'est une anabiose lucide. Tout n'est pas perdu et il vaut la peine de lire cet essai pour s'en convaincre. Cette note optimiste et motivante, ainsi que la multitude d'arguments et de revendications qui y sont scientifiquement exposés, constituent les atouts indéniables de ce livre intéressant et original qui valorise la sagesse du naturaliste, environnementaliste, évolutionniste et voyageur passionné, Claude Rouquette.