



ISSN : 2800- 1400

# Pratiques & Didactique

Revue internationale de didactique du français éditée par la  
Faculté des Langues Étrangères de l'Université Hassiba  
Benbouali de Chlef



*A la mémoire de BOUHADIBA Lelloucha,  
Professeure de linguistique disparue en 2019.*



N°02  
Avril 2023

## *Editorial*

Le présent numéro de la revue *Pratiques & Didactique* se veut d'abord être un hommage à une collègue connue de tous pour son dévouement et son intégrité intellectuelle. Il s'agit de **Madame BOUHADIBA Lelloucha** décédée en 2019, qui, en 2012, a bien voulu participer à un colloque que j'avais moi-même organisé et qui portait sur la réforme du système éducatif en Algérie. A l'occasion une équipe dirigée par professeure BOUTALEB Djamilia, responsable d'un Projet PNR dont faisait partie la défunte avait présenté une communication sur les nuisances sonores et leur effet sur l'apprentissage du FLE en Algérie. Transformée en article, ladite communication allait être publiée dans un numéro spécial dans lequel seraient rassemblés tous les actes du colloque. Malheureusement, des obstacles de tous genres avaient empêché le projet d'aboutir et ce n'est qu'aujourd'hui, onze ans après, que je m'honore de mettre à la disposition de la communauté scientifique un article aussi originale tout en ayant une pensée à une de ses auteures qui n'est plus de ce monde mais dont le souvenir ne cesse de raviver en moi la flamme de la recherche.

D'autres articles rédigés par des enseignants chercheurs exerçant à l'université algérienne, en Tunisie, en Chypre et en Jordanie, enrichissent notre revue. Le contenu se rapporte essentiellement à l'enseignement/apprentissage du français en tant que langue étrangère aussi bien à l'école qu'au supérieur. Respectant scrupuleusement la ligne éditoriale de la revue, les auteurs ont privilégié les enquêtes menées sur le terrain, les observations de classe ainsi que les expérimentations réalisées in-situ.

Force est de constater que les thèmes abordés se rapportent, dans leur majorité, à l'oral. Ainsi des stratégies de la communication, à l'évaluation de l'oral à l'université en passant par les difficultés rencontrées par les étudiants en la matière, l'oral est décortiqué selon plusieurs points de vue et des pistes didactiques sont même proposées en vue de remédier aux problèmes y afférents.

L'enseignement à visée professionnelle est le second thème traité dans cette revue. En effet, Dr Radhia HADDADI se propose de faire une synthèse des différentes démarches ayant conduit et marqué l'enseignement du français à des fins professionnelles depuis les années 50. Elle abordera dans une optique historique et descriptive l'ensemble des courants mis en place concernant l'enseignement de la langue à visée professionnelle, en termes de priorités didactiques et d'approches méthodologiques en arrière-plan afin de mettre l'accent sur la spécificité, l'intérêt et les limites de chacune d'entre elles. Pour sa part, Dr BENBOURA Wahiba se penche sur les Représentations des enseignants envers l'apprentissage du vocabulaire en contexte de français de spécialité en affirmant que celles-ci conditionnent en grande partie la compréhension, par les étudiants, du discours scientifique dans le cadre du français sur objectifs universitaires.

De son côté, dans son article « Le métadiscours entre enseignement et sujétion ou l'éternelle collusion entre *savoir* et *pouvoir* », Dr Walid HAMDI, de l'université de Gafsa en Tunisie, met l'accent sur l'effet du discours prescriptif inhérent à la grammaire et son rôle dans la consolidation du rapport dominant /dominé.

Dr Hassina OULDAMMAR, quant à elle, nous fait voyager dans une des œuvres monumentales de Kateb Yacine, à savoir *Le Polygone étoilé*, en l'analysant du point de vue des thématiques qui la traversent, et ce, dans une perspective didactique à même de faciliter son enseignement.

Dr Georgia Constantinou de l'université De Chypre, nous livre dans son article les résultats d'une expérience menée dans une école et qui consiste à vérifier l'effet de l'utilisation de l'outil numérique Storybird sur la capacité des apprenants à produire des textes narratifs, et ce, en privilégiant essentiellement l'aspect affectif.

Enfin, Le statut de la langue française dans le programme du cycle moyen en Algérie fait l'objet d'un article rédigé par la jeune chercheuse Wafa ROKIBA. Elle y expose les résultats d'une recherche menée dans le cadre d'un mémoire de master après avoir posé une question directrice des plus pertinente, à savoir, Enseigne-t-on vraiment la langue française en Algérie comme langue étrangère.

*Mohand Amokrane AÏT DJIDA*

## Table des matières du n°02

Les nuisances sonores : Facteur probable de difficultés d'apprentissage du FLE en Algérie (Djamila BOUTALEB ; Lelloucha BOUHADIBA ; Kheira BENLAHCEN ; Saâdia CHEIKH).....	<b>10-21</b>
Faire produire les apprenants avec Storybird (Georgia CONSTANTINON).....	<b>22-42</b>
Les difficultés de l'expression orale chez les étudiants de Master en classe de FLE (Hussein REHAIL & Farouq ABU DUHAIR) .....	<b>43-76</b>
Le Français à visée professionnelle : retour su quelques précisions méthodologiques d'un enseignement dit "spécifique" (Radhia HADDADI) .....	<b>77-88</b>
Le statut de la langue française dans le nouveau programme du cycle moyen (Wafa ROKIBA).....	<b>89-100</b>
Stratégies communicatives d'apprenants mobilisées en situation de débat (Naïma HOCINE).....	<b>101-118</b>
Représentations des enseignants envers l'apprentissage du vocabulaire en contexte de français de spécialité (Wahiba BENABOURA)	<b>119-133</b>
L'évaluation DE et PAR l'oral en classe de langue étrangère à l'université (Zakarya MAHFOUD & Fatine Merieme BELARBI) .....	<b>134-150</b>
<del>La diversité thématique et métaphorique dans le « Polygone Étoilé » de Kateb Yacine au service de la didactique du texte littéraire (Hassina OULDAMMAR).....</del>	<del><b>151-167</b></del>
Le métadiscours entre enseignement et sujétion ou l'éternelle collusion entre savoir et pouvoir (Walid HAMIDI & Nour Eddine LAGHA) .....	<b>168-185</b>
L'agir communicationnel dans l'enseignement : Une perspective socio-didactique (Souraya BOUZIDI & Zakarya MAHFOUD).....	<b>186-203</b>

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة طاهري محمد بشار  
كلية الآداب واللغات



# مجلة كلية الآداب و اللغات

مجلة علمية محكمة متخصصة دورية تصدرها كلية الآداب واللغات بجامعة طاهري محمد بشار



العدد 17

ديسمبر 2017

رقم: 6604-6604

العدد  
17



مجلة كلية الآداب و اللغات  
مجلة علمية محكمة متخصصة دورية تصدرها كلية الآداب واللغات بجامعة طاهري محمد بشار



العدد  
17



مجلة كلية الآداب و اللغات  
مجلة علمية محكمة متخصصة دورية تصدرها كلية الآداب واللغات بجامعة طاهري محمد بشار



العدد 17

ديسمبر 2017

رقم: 6604-6604



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة طاهري محمد بشار  
كلية الآداب واللغات



## مجلة حوليات كلية الآداب واللغات

مجلة دورية محكمة متخصصة تصدرها كلية الآداب  
واللغات بجامعة طاهري محمد بشار

العدد 17

ديسمبر 2017

رقم ISSN 1112 - 6604

# وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

## جامعة طاهري محمد بشار

### كلية الآداب واللغات

## مجلة حوليات كلية الآداب و اللغات

مجلة دورية محكمة متخصصة تصدرها كلية الآداب واللغات بجامعة طاهري محمد بشار تلتزم بالأبحاث  
و الدراسات العلمية الأكاديمية في الآداب وعلوم اللغة.

### المدير الشرفي للمجلة

أ.د. بوجمعة العباسي (مدير جامعة بشار)

### مدير المجلة

أ.د. مبروك كواربي (عميد كلية الآداب و اللغات)

### رئيس التحرير

د. كمال رقيق

### نائب رئيس التحرير

أ.د. رشيد عمران

### أعضاء هيئة التحرير

د. شريف بن دحان أ.د. مزيان عبد الرحمن

د. حكوم مريم د. المير بومدين

أ. زين الدين هشام أ.ميحي هواربي

د. فطار سعاد د. غمري التاج

### الهيئة الاستشارية

أ.د. حسيت بوحسون ، جامعة بشار	أ.د. مبروك كواربي، جامعة بشار
أ.د. فاداة عقاق ، جامعة سيدي بلعاس	أ.د. لجسنت كرومي ، جامعة بشار
أ.د. محمد بن حمو ، جامعة بشار	أ.د. محمد تحريشي، جامعة بشار
أ.د. بركة بوشيبية ، جامعة بشار	أ.د. إبراهيم عبد النور ، جامعة بشار
أ.د. محمد بن مانوفي ، جامعة الجزائر	أ.د. عبد الجليل مرتاض ، جامعة تلمسان
أ.د. حياة خياري ، تونس	أ.د. لحبيب طريم ربي ، المغرب
أ.د. تينا كنسيلا ، جامعة دبلن - إيرلندا	أ.د. فيليب أنبير ، جامعة دبلن - إيرلندا

## اللجنة العلمية

أ.د- بنت حجان الطيب	د- المير بومدين	د- رفيق كماله	أ.د- عمران رشيد
د- براشد عبد الكريم	أ.د- تجرشية عبد الحفيظ	أ.د- مزيان عبد الرحمان	د- نور محمد
د- العربي محمد	د- بوعينية أحمد	د- عمار صديقي	د- مزوري مومن
د- نبو عبد القادر	د- سليمان لحسن	د- برباوي ناصر	د- عثمانية عبد المالك
د- خالقي سماعيل	د- بيدري صبرينة	د- بوخلخال عبد الجبار	د- بلحسن عبد الرحمن
	د- بنت حجان شريف	د- مويسي بوسماحة	

ISSN : 6604 -1112 رجمد

الإيداع القانوني: 345 -2006

## العنوان

جامعة طاهري محمد بشار - كلية الآداب واللغات - قسم اللغة والأدب العربي  
شارع الاستقلال بشار

ص. ب. - 417

## قواعد النشر

- 1- تنشر مجلة حوليات كلية الآداب واللغات طاهري محمد بجامعة بشار البحوث و الدراسات المتعلقة بالآداب وعلوم اللغة، المكتوبة باللغات الثلاث: العربية، الفرنسية، و الإنجليزية.
  - 2- أن يتميز الموضوع بالأصالة و الجدة والعمق.
  - 3- أن يكون الموضوع موثقاً علمياً ومستوفياً كل الشروط المنهجية والأكاديمية.
  - 4- ألا يكون البحث قد نشر أو أرسل إلى النشر في مجلة أخرى.
  - 5- ألا يزيد عدد الصفحات على 15 صفحة و ألا يقل عن 12 صفحة بما في ذلك الإحالات و الهوامش.
  - 6- أن يذكر في الصفحة الأولى من البحث، العنوان الكامل، اسم الباحث، الرتبة العلمية، والمؤسسة التي ينتمي إليها.
  - 7- يكون التهميش بذكر اسم المؤلف ولقبه، عنوان الكتاب، الناشر، مكان النشر... و يرقم التهميش بطريقة متواصلة إلى نهاية البحث شريطة أن يذيل البحث بالقائمة البيبليوغرافية في نهايته.
  - 8- يجب أن يرفق البحث بملخص لا يتجاوز 100 كلمة بلغة البحث، وباللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى الكلمات المفتاحية.
  - 9- تخضع الأعمال المرسلة للتحكيم قبل النشر.
  - 10- ترسل المقالات مكتوبة بخط Traditional arabic 14 بالنسبة للغة العربية، أما بالنسبة للغات الأجنبية فتكون بخط Times New Roman 12، و بالهوامش الآتية:  
أعلى: 2.5 أسفل: 2.5 يمين: 1.5 يسار: 1.5
  - 11- يجب أن ترفق البحوث بسيرة ذاتية للباحث.
  - 12- البحوث و المقالات التي تصل المجلة لا ترد لأصحابها نشرت أم لم تنشر.
  - 13- المقالات المنشورة تعبر عن آراء أصحابها.
  - 14- يتعهد صاحب المقال بالأمانة العلمية.
  - 15- ترسل جميع المراسلات إلى:  
هيئة تحرير مجلة حوليات كلية الآداب و اللغات جامعة طاهري محمد بشار.
- العنوان : جامعة طاهري محمد بشار، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية و آدابها، بشار 08000 الجزائر.

- البريد الإلكتروني: [hawliyatadab@gmail.com](mailto:hawliyatadab@gmail.com)

الهاتف: 0540412326 - 0555099161

---

ملاحظة: كل البحوث التي لا تستوفي شروط و قواعد النشر السالف ذكرها مرفوضة نهائياً.

# NORMES REDACTIONNELLES REQUISES POUR LES ARTICLES ECRITS EN FRANÇAIS OU EN ANGLAIS

## L'article devra être présenté comme suit:

-Les articles ne doivent pas dépasser les 30.000 caractères (espaces compris) de type Word (Times New Roman, taille 12) et doivent être accompagnés d'un résumé de 1000 caractères au maximum (espaces compris) en anglais pour les articles écrits en français et en arabe ou en français pour les articles écrits en anglais, en plus de 5 mots clés.

- Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

- Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets et en italiques. Eviter le soulignement, les caractères gras et les majuscules, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

- Les notes brèves et en nombre limité, figureront en fin d'article (taille 8) avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i, ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

-Les citations seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note de bas de page.

-Les références bibliographiques doivent être dans le corps du texte et renvoient entre parenthèses à la bibliographie par le biais du nom de l'auteur et de l'année.

ex: (Barthes, 1992 : 80).

-La liste bibliographique dans l'ordre alphabétique sera selon la norme suivante:

-Nom, Prénom, *Titre de l'ouvrage* (en caractères italiques), lieu, éditeur, année d'édition, numéro des pages.

-Nom, Prénom, « Titre de l'article », in *Titre de la revue* (en caractères italiques), lieu, numéro, date, numéro des pages.

-Nom, Prénom, *Titre de l'article*, lien de l'article (<http://www.....org/edu/gov>), année de première publication, date et heure de la dernière consultation de l'article.

-Les symboles de l'alphabet phonétique international sont disponibles sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

-Les auteurs sont priés de joindre un CV comportant quelques informations sur d'éventuelles publications.

-Les articles qui parviendront à la rédaction seront soumis, de manière anonyme, aux membres du Comité Scientifique pour avis. Les articles non retenus ne seront pas retournés à leurs auteurs.

# الفهرس

- هيئة التحرير .....
- اللجنة العلمية .....
- قواعد النشر باللغة العربية .....
- قواعد النشر باللغات الأجنبية .....
- كلمة العدد .....

## المقالات باللغة العربية

- 01 النظرية الخيلية عند عبد الرحمن الحاج صالح : عطوي ربيعة - د. رفيق كمال.
- 14 أجدب نوتردام في مرأة الباليه : د. بهاء بنت نوار
- 31 بروتوكولات إنجاز البحث الأكاديمي- المذكرات والأطروحات : د. مزوري مومن
- 39 دلالة السياق في التراث الأصولي : د. فاطمة برماتي
- 52 التقويم التربوي: مفهومه، أهميته، أهدافه، وأنواعه : حاجي غنية و د.المير بومدين
- 62 الجهود العلمية للقراء السبعة و منهجهم في القراءة : د. حكوم مريم - د. أفا عائشة
- 69 زمن الخطاب في ثلاثية فضيلة الفاروق: (مزاج مراهقة، تله الخجل، إكتشاف\* الشهوة) : أ.د عبد الرحمن مزيان - موساوي حفصة
- 82 الرواية الجديدة Nouveau Roman: الاختراق و الرؤى : د. بوسماحة موسى
- 98 القراءة بين المنظور والمسطور : د. بنت لحسن عبد الرحمان
- 109 الخيال في قصص الأطفال من الشفهي إلى الرقمي : أ.د. عبد النور إبراهيم - أ. بودية أم كلثوم
- 121 لغة النص القرآني وأسلوبه في الخطاب الاستشراقي الفرنسي : صالح حسان
- 136 سيميائية العنوان في رواية " الخيك تموت واقفة " أو ما تبقى من ذاكرة غير لعبد القادر بن سالم : لودي بوفلجة.
- 149 اجتهادات إبراهيم أنيس في الدرس الصوتي العربي دراسة مقارنة بين إبراهيم أنيس وسيبويه : عدة زهرة
- 157 المجهودات العربية المبذولة في مجال المصطلح : ا.د. صالح غربي. - الطالبة: إيمان بوشوشة
- 166 المعاجم المتخصصة و دورها في الترجمة : د. فتيحة قطابي
- 182 المناص و إنتاج الدلالة في رواية قلادة قرنفك للكاتبه زهور كرام : بحوصي نبيلة

- 194 • التلّقي في ضوء مفهوم الترجمة عند الجاحظ ل: أ.جيلالي كاملين
- الألفاظ العربية بين بذور فنائها ومقومات بقائها العامية الدارجة أنموذجاً ل:
- 209 فاخلي عبد القادر- أ.د. تحريشي عبد الحفيظ.
- أهمية الزمان والمكان في العمل القصصي من منظور النقد الأدبي المعاصر
- 223 ل: أ. بوعافية أحمد.

## المقالات باللغات الأجنبية

- Contributing Factors to the Emergence of the Petroleum Industry in the USA up to 1859 - Melki Fatima Zohra. 236
- L'apport de l'erreur à l'enseignement/apprentissage du français - Mekki-Daoud Kouider 255
- The Relationship of Language and Culture in ESP Dr. Smaine Khalki 275
- Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et TIC : les apports des TIC dans l'enseignement/ apprentissage du FOS/FLE Auteur : Zidani Zoheir - Co-Auteur : Belhachi Sabria 285
- Intertextualité: aspects définitoires Dr.Hassinaouldammar 296
- Exemples de diversification des activités pour le projet « Faire connaître les métiers » de la 5ème année primaire. Boulanouar Yousfi - Co auteur : Dr Seddiki Amar 309
- Édition traditionnelle et ère numérique en Afrique anglophone : opportunités, enjeux, propositions -Fadia Bedjaoui 322
- Mind your Research Project Map Route to Research Proposal Safety Road Dr. Salima Maouche. 327

# كلمة العدد

ما تزال مجلة "حوليات كلية الآداب واللغات" بجامعة طاهري محمد بشار تسير بخطى ثابتة رصينة متزنة، وهي بهذا تواصل رسم معالمها وأهدافها بخط واضح في فسيح المجالات التي تعنى بالبحث فيها، مستوفية شروط النشر الدولية.

تقبل المجلة التطوير والتجديد، كما تقبل الملاحظات البناءة للغيرين على "الأكاديمية" وكل ما من شأنه أن يدفع بالمجلة إلى الأمام.

لقد حظي العدد السابع عشر كغيره من الأعداد السابقة باهتمام كثير الباحثين دلّت عليه مشاركاتهم البحثية والنوعية و تواصلهم الإيجابي مع الهيئة العلمية للمجلة، وهو الأمر الذي مكّن من تأهيك مجموعة من المقالات ذات الصلة بفضاء المجلة وتوجهها المعرفي الذي تأسست من أجله.

تنوعت مقالات العدد كما تنوعت لغاته، وهذا تأكيد على التجربة الانسانية و تفعيل مسألة التواصل بين الأفكار والثقافات البينية والعالمية.

و نحن إذ نشمّن الجهود التي بذلها فريق المجلة، فإننا نحث الأساتذة الباحثين و طلبة الدكتوراه على المشاركة الفاعلة و النوعية في المجلة و التفاعل مع موقعها الالكتروني الذي ستنتفح به على أكبر عدد من القراء داخل الوطن و خارجه.

رئيس التحرير

د. كمال رقيق

# Intertextualité: aspects définitoires

Hassina ouldammar  
Université de Khanchla

الملخص:

للتناص عدة تجليات وعليه يمكن أن نقول أنه صار اليوم متعدد المجالات التي صارت تستعمله. وبما أن هذه المجالات مختلفة ومتباينة، انعكست عليه وأصبح اليوم متعدد الوجوه. كما أنه خرج من الإطار التقليدي إلى الإطار الحديث، كما أنه قد تبنى من عدة مدارس أدبية باختلاف مشاربها وأسسها الفكرية.

الكلمات المفتاحية:

التناص، السرقات الأدبية، الحوارية، التعدد الصوتي، الملفوظ البين ذاتية، الشعرية.

## Résumé

Tout d'abord on signale au début que l'intertextualité reste indissociable des travaux théoriques du groupe *Tel quel* et de la revue homonyme « Fondée en 1960 et dirigée par Phillippe Sollers ».

Le concept d'intertextualité a fait son apparition officielle dans le vocabulaire critique dans deux publications : Théorie d'ensemble « Paris 1968 » (ouvrage collectif consigné par Foucault, Barthes, Derrida, Sollers et Kristeva) ; et Sémiotiké ; recherche pour une sémanalyse (1969) de Julia Kristeva.

L'histoire de l'intertextualité est étroitement liée à une théorie du texte qui s'est progressivement constituée tout au long du XX siècle. Elle a été adapté aux fins d'un structuralisme radical et s'imposera comme une notion admettant l'autonomie du texte.

Julia Kristeva, qui a théorisée cette notion, a emprunté l'idée aux travaux du sémioticien russe Mikail Bakhtine sur le dialogisme et la polyphonie. En considérant que le dialogisme est le mode de vie des idées, Bakhtine en distingue deux types :

Une, non litigieuse, morte parce qu'elle est achevée, donc indiscutable.

L'autre, vivante, restée dans la conscience individuelle et qui se manifeste dans la communication dialogique entre les consciences et qui est donc interindividuelle et intersubjective.

Par conséquent, autrui est indispensable à l'achèvement de la conscience :

« Je ne peux me percevoir moi-même dans mon aspect intérieur, sentir qu'il m'englobe et m'exprime...En ce sens, on peut parler de besoins esthétique absolu que l'homme a d'autrui, de cette activité d'autrui qui consiste à voir, retenir, rassembler et unifier, et que seule peut créer la personnalité extérieurement finie, si autrui ne l'a créé pas, cette personnalité n'existera pas »<sup>(4)</sup>.

De là, Bakhtine conclut que l'être humain est tout entier en communication avec autrui. Dans le même contexte l'auteur de *La Poétique de Dostoïevsky* note qu'aucun énoncé ne peut éviter la rencontre avec les discours antérieurs :

« Le discours rencontre le discours d'autrui sur tous les chemins qui le mènent vers son objet et il ne peut pas entrer avec lui en interaction vive et intense »<sup>(5)</sup>.

Ainsi, dans tout texte le mot introduit un dialogue avec d'autres textes, ce qui implique une multiplicité des discours. Par conséquent, le texte apparaît comme le lieu d'échange entre les bribes d'énoncés qu'il redistribue en construisant un texte nouveau à partir des textes antérieurs.

---

4- [www.fabula.net](http://www.fabula.net)

5- Simone Rezzoug ; Christien Achour, *Convergences critiques*, Alger, OPU. p.278.

6- V .Siline, *Le dialogisme dans le roman algérien*, Thèse de doctorat, Université ParisXIII, 1999. p.19. 7-Idem.

8- Julia Kristeva, *Sémiotiké, recherche pour une sémanalyse*, Paris, Seuil, 1969, p.145.

Kristeva part de cette idée en prouvant l'imprécision du concept bakhtinien. Elle a défini le dialogisme comme la vie d'un mot dans un constant dialogue avec d'autres mots :

« Le dialogisme voit dans tout mot un mot sur un mot, adressé au mot, et c'est à condition d'appartenir à cette espace intertextuel que le mot est un mot plein. Le dialogue des mots/ des discours est infini »<sup>(6)</sup>.

Donc, pour Kristeva le dialogisme s'avère omniprésent et considère que le concept Bakhtinien qui *prévoit* « la personification des idées, leurs interactions intra textuelles et la distinctions des textes dialogiques et monologiques apparaît comme incorrect »<sup>(7)</sup>.

Elle ajoute:

«L'axe horizontal « sujet-destinataire » et l'axe vertical « texte- contexte » coïncide pour dévoiler un fait majeur : le mot texte est un croisement des mots « des textes » ou on lit ou moins n autre mot « texte ». Chez Bakhtine d'ailleurs, ces deux axes qu'il appelle respectivement dialogue et ambivalence ne sont pas clairement distingués »<sup>(8)</sup>. terme *Dialogisme* par *Intertextualité*. Kristeva adoptera l'intertextualité notion purement linguistique limitée au domaine de la littérature

comme un dialogue entre les textes, ou bien « un croisement de surfaces textuelles , un dialogue des plusieurs écrits de l' écrivain, du destinataire « ou du personnage », du contexte culturel actuel ou intérieur »<sup>(9)</sup>.

Le sens de l'intertextualité chez Kristeva est inclut dans la problématique de la *productivité textuelle* qui se cristallise comme *un travail du texte* et ne peut être connu qu'après l'intégration d'un autre concept celui d'*Idéologème* qui est emprunté au Bakhtine « L'acception d'un texte comme idéologème détermine la démarche même d'une sémiotique qui, en étudiant le texte comme intertextualité, le pense aussi dans [texte] la société et l'histoire »<sup>(10)</sup>

Elle a défini l'intertexte comme « Champ général des formules anonymes dont l'origine est rarement réparable, des citations inconscientes données sans guillemets »<sup>(11)</sup>.

Donc l'intertextualité pour Kristeva est un processus indéfini, une dynamique textuelle, une transposition «L'intertextualité est la transposition d'un ou plusieurs système de signes en un autre, il s'agit moins d'emprunt, de filiation ou d'imitation que des traces souvent inconscientes difficilement isolables, le texte ne se réfère pas seulement à l'ensemble des écrits mais à la totalité des discours"<sup>(12)</sup>.

En soutenant Kristeva dans sa conception de *texte comme productivité*, Barthes expose dans un article paru en 1973 dans *L'Encyclopédia Universalis* les concepts définis par Kristeva dans le cadre de la théorie du texte

«Le texte est une productivité. Cela veut dire qu'il est le produit d'un travail (tel que pouvait l'exiger la technique de la narration et la maîtrise du style) mais le théâtre même d'une production où se rejoignent le producteur du texte et son lecteur : le texte « travaille » à chaque moment et de quelque côté qu'on le prenne ; même écrit (fixé) il n'arrête pas de travailler d'entretenir un processus de production. Il déconstruit la langue de communication de représentation ou d'expression (là où le sujet individuel ou collectif peut avoir l'illusion qu'il imite ou s'exprime) et reconstruit une autre langue »<sup>(13)</sup>.

Barthes va plus loin dans sa définition de l'intertextualité en considérant que tout texte est un intertexte, car ayant opéré sur la langue un travail de redistribution, déconstruction, dissimulation « tout texte est un intertexte, d'autres textes sont présents en lui à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables ; les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante ; tout texte est un tissu nouveau de citations révolues.

---

9-*Le dictionnaire du littéraire*, Puf, Paris, 2003, p.317.

10-In: Nathalie Piégay- Gros, *Introduction à l'intertextualité*, Paris, Nathan, p11.

11-Idem.

12 - Roland Barthes, Idem.

Passent dans le texte redistribué en lui des morceaux, de codes, de formules, de modèles rythmiques, des fragments de langages sociaux [...] »<sup>(14)</sup>.

De là, on peut déduire qu'il y a une double interaction : entre le texte et le lecteur d'une part et le texte et la langue d'une autre part.

Définir l'intertexte par un effet de lecture peut signifier pour Barthes revendiquer et assumer *La subjectivité de la lecture*. En évoquant –dans le *Plaisir du texte*– les ramifications qu'une mémoire alertée par un mot, une impression, un thème engendra à partir d'un texte donné, Barthes avoue que Proust est pour lui le prisme à travers lequel et indépendamment de toute chronologie, il lit les autres textes comme si ses œuvres étaient toujours présentées dans sa mémoire

« Lisant un texte rapporté par Stendhal (mais qui n'est pas de lui), j' y trouve Proust par un détail minuscule. L'évêque de Lescar désigne la nièce de son grand vicaire par une série d'apostrophes précieuses ( ma petite , ma petite , ma jolie brune , ah petite friande ) qui ressuscitent en moi les adresses des deux courriers du Grand Hôtel de Balbek, Marie Genest et Céleste Abbaret, au narrateur(Oh ! petit diable aux cheveux de geai, Ô profonde malice ! Ah jeunesse ! Ah jolie peau ! »<sup>(15)</sup>. Barthes, alors définit l'intertexte comme « le souvenir circulaire » ou « l'impossibilité du vivre hors du texte infini »<sup>(16)</sup>, alors que L.Jenny appelle intertexte celui qui absorbe « une multiplicité de textes tout en restant concentré par un sens »<sup>(17)</sup>.

Elle considère l'intertextualité comme une sorte d'élucidation du texte, sans que le texte serait illisible « Hors de l'intertextualité le texte serait tout simplement imperceptible au même titre que la parole d'une langue inconnue (...).

---

13-Nathalie Piégay- Gros, *Introduction à l'intertextualité*, op.,cit, p.11.

14 Julia Kristeva, *Sémiotiké, recherche pour une sémanalyse*, op., cit.,p.145.

On ne saisit le sens et la structure d'une œuvre littéraire que dans son rapport à des archétypes, eux mêmes abstraits de longues séries de textes dont ils sont en quelques sortes l'invariant"<sup>(18)</sup>

Donc, l'intertextualité serait la mise en rapport, par le critique, d'un texte avec un autre. Pour Riffaterre, l'intertexte est «*le texte auquel il est fait référence* » mais

« là où Riffaterre traite l'intertextualité comme une pratique culturelle intuitive inhérente à toute bonne lecture, Genette vise à construire une taxinomie formelle des relations littéraires par le biais d'une cartographie générique pour la lecture »<sup>(19)</sup>.

Pour Genette, l'intertextualité n'est pas un élément central mais une relation parmi d'autres, il appelle intertexte tout texte qui est effectivement présent dans un autre, le phénomène ne touche pas que *la citation, le plagiat, l'allusion*. L'auteur d'*Introduction à l'Architexte* définit dans une optique différente en s'intéressant à l'étude des catégories transcendantes auxquelles renvoie chaque

texte qui définit, pour Genette, *l'objet de la littéarité* et l'objet de la poétique. Ce critique propose d'appeler hyper textualité

« Toute relation unissant un texte B (hypertexte) à un texte A antérieur (Hypotexte) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle de commentaire »<sup>(20)</sup> qui relève de la transformation.

---

15- Roland Barthes, *Le plaisir du texte*, Le Seuil, 1973.p.52

16- Idem, p.59.

17- Simone Rezzoug; Christiane Achour; *Convergences critiques* ;op.cit.,p.279

18- Samoyault Tiphany : *L'intertextualité, mémoire de la littérature*, op.,cit, p.19.

19- L.Milesi, "Inter-textualités: enjeux et perspectives", In *texte (s) et Intertexte(s)*, Rodopi, 1997, p.22

En cherchant à imposer une rigueur terminologique, Genette propose le terme de Transtextualité (au début de *Palimpseste*) pour nommer la transcendance textuelle, la catégorie abstraite qui renvoie à tout ce qui dépasse un texte donné et l'œuvre sur l'ensemble de la littérature.

La transtextualité inclut cinq types de relations :

**Intertextualité** : relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes.

**Para textualité** : relation que les textes entretient avec le titre, les sous-titres, les préfaces, la postface, les notes en exergues...etc.

**Métatextualité** : relation de *commentaire* qui unit un texte à autre sans nécessairement le citer. C'est la relation critique par excellence.

**Architextualité** : relation muette que n'articule au plus qu'une mention paratextuelle de pur apparence taxinomique « roman, récit, poème ».

**Hypertextualité** : ce qui est appelé par les autres critiques « *Intertextualité* ».

Ce qu'on remarque, c'est que l'intertextualité pour Genette n'est qu'une relation transtextuelle parmi d'autres ; de plus elle est l'objet d'une approche restrictive : elle n'inclut ni les formes implicites de réécriture, ni les vagues réminiscences ni les relations de dérivations qui peuvent s'établir entre deux textes.

---

20- Simone Rezzoug ; Christien Achour ; *Convergences critiques*, op., cit. p.279.

Il faut par ailleurs admettre que les cinq types de transtextualité ne sont pas *étanches* <sup>(21)</sup> mais interfèrent les uns les autres à des degrés divers

Les difficultés qui apparaissent lorsqu'on tente de définir l'intertextualité tiennent donc aux limites problématiques de la notion : une dynamique textuelle pour Kristéva et un système de relation pour Genette. Mais l'ambiguïté de la notion sera plus grande encore lorsqu'on ferme l'angle de l'écriture pour ouvrir celui de la lecture, ce qui fait entrer en jeu la manière dont l'intertexte peut être lu.

En affirmant que l'intertexte est un fait de lecture, on semble donner *carte blanche* <sup>(22)</sup> au lecteur, c'est à lui qu'il appartient de reconnaître et d'identifier l'intertexte. De là, Riffaterre définit l'intertextualité comme « la perception par le lecteur des rapports entre une œuvre et d'autres, qui l'on précède ou suivie. Ces autres œuvres constituent l'intertexte de la première » <sup>(23)</sup> Donc l'intertexte, que l'auteur distingue de l'intertextualité qui devient véritablement un concept pour la réception, caractérisé comme le « Phénomène qui oriente la lecture du texte, qui en gouverne éventuellement l'interprétation, et qui est le contraire de la lecture linéaire » <sup>(24)</sup>

N'est donc limité ni par les lectures de l'auteur ni par la chronologie mais la compétence et la mémoire du lecteur qui deviennent les seuls critères permettant d'affirmer sa présence.

Pour Samoyault définir l'intertextualité par la lecture signifie pour Riffaterre exercer *le terrorisme de la référence* <sup>(25)</sup>, parce que l'intertextualité est alors transformée en un parcours contraignant privant la liberté de la perception de la trace intertextuelle qui devient une obligation de repérage.

---

21- Samoyault .T ; *L'intertextualité mémoire de la littérature*, op., cit, p.19.

22- Samoyault .T ; *L'intertextualité mémoire de la littérature*, op., cit, p.19.

23- M.Riffaterre, *La trace de l'intertexte*; In *La Pensée*, Octobre 1980, N215

24- M.Riffaterre, *L'intertexte inconnu*, *Littérature*, 1981, N.41, p.15.

25- Samoyault .T ; *L'intertextualité mémoire de la littérature*, op., cit., p.19

En opposant que l'intertextualité aléatoire à l'intertextualité obligatoire que "le lecteur ne peut pas ne pas percevoir, parce que l' intertexte laisse dans le texte une trace indélébile, une constance formelle qui joue le rôle d'un impératif de lecture, et gouverne le déchiffrement du message dans ce qu'il a de littéraire<sup>(26)</sup> Riffaterre rend l'opacité de l'intertextualité à l'illisibilité des textes qui ont une nature manquée, car la mémoire et la compétence des lecteurs ( qui sont les critères de l'intertexte) se modifient avec le temps.

Ainsi les textes sont voués à perdre leurs significations et deviennent illisibles, ce qui nous conduit à présenter un second risque "de la définition de l'intertextualité par le lecteur" celui de la subjectivité des rapprochements Opérés " l'intertexte peut être manqué parce que le lecteur ne sait pas ou ne sait plus le repérer et l' identifier, mais il peut aussi,et à l'inverse, être amplifié, parce que la mémoire du lecteur savant, très cultivé, peut être sollicité à l'excès"<sup>(27)</sup>.

En tentant de définir l'intertextualité, on constate une bipartition de son sens dans deux directions distinctes: -l'une en fait un effet de lecture, tandis que l'autre en fait un phénomène d'écriture, ce que conduit à concevoir le texte comme une combinatoire de fragment hétérogènes.

En fait, depuis *Palimpseste* on distingue deux types de pratiques intertextuelles; Les premières inscrivent une relation de coprésence (A est présent dans le texte B), alors que les secondes inscrivent une relations de dérivation (A est repris et transformé dans B: dans ce cas, *Genette* parle des pratiques hypertextuelles "Il n'est pas d'œuvre littéraire qui, à quelque degré et selon les lectures, n'en évoque quelque autre, en ce sens , toutes les œuvres sont hypertextuelles"<sup>(28)</sup> :

---

26- - M.Rifaterre, *La trace de l'intertexte*; In *La Pensée*, Octobre1980 N.215

27- Nathalie Piégay- Gros, *Introduction à l'intertextualité*, Op., Cit., p.17.

28- G.Genette, *Palimpseste* ; op.cit, .p.16.

## **1- Les relations de coprésence:**

### **1-1 La citation:**

La citation rend visible l'insertion d'un texte dans un autre. Elle est immédiatement réparable grâce à l'usage des marques typographiques.

L'absence totale de typographie propre transforme la citation en plagiat. Les codes typographiques matérialisent l'hétérogénéité qui est nettement visible entre texte cité et texte citant. Donc, la citation apparaît comme une figure emblématique de l'intertextualité. Mais, elle peut être aussi considérée comme une forme minimale. Antoine Compagnon parle à son propos de "degré Zéro de l'intertextualité" <sup>(29)</sup> (*La seconde main ou le travail de la citation*, Paris, Le Seuil, 1979).

### **1-2 La référence**

La référence comme la citation est une forme explicite d'intertextualité. Elle renvoie le texte cité par un titre, un nom d'auteur, de personnage sans l'exposer. Annick Brouillaguet la définit comme un "emprunt non littéral explicite" <sup>(30)</sup>. Elle peut accompagner la citation afin de préciser les sources du texte cité. Mais lorsqu'elle apparaît seule, le rapport devient plus ténu que dans le cas de la citation à cause de l'absence de l'hétérogénéité textuelle. Il faut souligner que Genette ne l'inclut pas dans sa typologie des intertextes.

### **1-3 Le plagiat**

Le plagiat peut être défini comme une citation non démarquée. Plagier une œuvre, c'est piller des passages des ouvrages des auteurs en donnant *pour siennes les parties copiées* <sup>(31)</sup> Le plagiat conduit souvent à mettre en cause non seulement l'honnêteté du plagiaire mais aussi la propriété littéraire.

---

29- Nathalie Piégay- Gros, *Introduction à l'intertextualité*, op, cit, 1996, p.46. 30- Ibid  
31- Ibidem, p.48.

Borges dans *Fictions* a supprimé la notion de plagiat, en considérant que toutes les œuvres sont l'œuvre d'un seul auteur: "*la conception du plagiat n'existe pas* :

*on a établi que toutes les œuvres sont les œuvres d'un seul auteur qui est intemporel et anonyme*"<sup>(32)</sup>.

Donc, la littérature devient un patrimoine collectif auquel appartiennent les textes qui sont présentés comme des fragments. Dans le même cadre, Barthes conçoit la littérature comme *un plagiat généralisé*<sup>(33)</sup>: "*dans la littérature, tout existe: le problème est de savoir où*"<sup>(34)</sup>.

#### **1-4) L'allusion**

Elle est souvent comparée à la citation car, elle peut renvoyer à un texte antérieur sans marquer l'hétérogénéité. Elle n'est pas pleinement visible, mais elle peut permettre *une connivence entre l'auteur et le lecteur*<sup>(35)</sup> qui vient à l'identifier.

L'allusion sollicite différemment la mémoire et l'intelligence du lecteur et ne rompt pas la continuité du texte. Pour Nodier, elle est toujours:

*"Une manière ingénieuse de rapporter à son discours une pensée très connue, de sorte qu'elle diffère s'étayer du nom de l'auteur, qui est familier à tout le monde et surtout parce que le trait qu'elle emprunte est moins une autorité, comme la citation proprement dite, qu'un appel adroit à la mémoire du lecteur, qu'il transporte dans une autre ordre des choses, analogue à celui dont il est question"*<sup>(36)</sup>.

De là, l'allusion dépend plus de l'effet de lecture que les autres pratiques intertextuelles. La perception de l'allusion est souvent subjective et son dévoilement est rarement nécessaire à la compréhension du texte.

---

32- Samoyault .T ; op.cit. , p36

33- Samoyault .T ;op.cit., p.37.

34- Nathalie Piégay- Gros, *Introduction à l'intertextualité*, op.cit. , 1996, p.49.

35- Idem

36-Idem, p.50.

Parmi les pratiques intertextuelles de coprésence, seules la citation met nettement en évidence l'insertion de deux textes bien distincts. L'allusion et le plagiat constituent souvent des intertextes ambigus. Dans ce cas, seules la mémoire et la culture du lecteur deviennent les critères de leurs repérages ce qui rend la relation intertextuelles aléatoire.

## **2)- Les relations de dérivation**

Selon Genette, les autres pratiques intertextuelles ne se caractérisent pas par une relation de coprésence mais de dérivation et relèvent plus de l'hyper textualité que de l'intertextualité:

*"J'entend par là toute relation unissant un texte B (que j'appellerai hypertexte) à un texte antérieur A (que j'appellerai bien sûr hypertexte) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle de commentaire"<sup>(37)</sup>.*

La parodie et le pastiche sont donc, les grandes types de relations de dérivation, la première repose sur une transformation, alors que la seconde repose sur une imitation de l'hypotexte.

### **2-1)-La parodie**

La parodie consiste en la transformation d'un texte dont elle modifie le sujet en conservant le style. Donc, elle transforme une œuvre précédente, soit pour la caricaturer, où la réutiliser en la transposant. Genette donne à la parodie une définition étymologique (; *parodein, d'où paroddia, ce serait (donc?) le fait de chanter à coté, de chanter faux, ou dans une autre voix, en contre champ- en contre point- ou encore de chanter dans un autre ton: déformer, donc, on transposer une mélodie"<sup>(38)</sup>*

---

37- G. Genette, *Plimpseste* ;op.cit., p.12.

38- Nathalie Piégay- Gros, *Introduction à l'intertextualité*; op.cit., p.53.

39-Ibid, p.48.

en mettant l'accent sur l'opération de dérivation dans laquelle le texte antérieur est d'une manière ou d'une autre reconnaissable.

### **2-b)- Le pastiche**

Le pastiche est un exercice de style. Pastiche, ce n'est pas déformer un texte précis ' mais imiter un style. Contrairement à la parodie, l'imitation d'un style ne suppose pas la reprise littérale d'un texte. Il est donc, une pratique essentiellement formelle ; ce n'est d'ailleurs pas un texte particulier qui est la cible du pastiche mais le style d'un auteur dont il peut "*précisément extraire les particularités communes à ses différents livres*"<sup>(39)</sup>.

On peut également citer en ce cas les fameux pastiches de l'*Affaire Lemoine* ou Proust imite avec génie, les styles de : Flaubert, Saint- Beuve, Balzac

Les schémas suivants expliquent l'évolution historique de cette notion et donnent une typologie de ses pratiques

---

39)- Nathalie Piégay- Gros, *Introduction à l'intertextualité*; op.cit., p.48.

EISSN : 2602-7771

ISSN :2543\_3938

مجلة دولية فصلية محكمة  
تصدر عن كلية العلوم الانسانية والاجتماعية  
جامعة العربي التبسي - تبسة

# الرسالة

مجلة  
للدراسات والبحوث الانسانية

المجلد 07 العدد 02 / أفريل 2022

EISSN : 2602-7771

ISSN :2543\_3938

An international peer-reviewed periodic journal  
Publication of the Faculty of Humanities and Social Sciences  
University Larbi Tebessi - Tebessa

# journal EL-RYSSALA

for Studies and Research in humanities

Volume 07 Issue 02 / April 2022





## مجلة الرسالة للدراسات و البحوث الإنسانية

مجلة فصلية مفتوحة المصدر تصدر عن كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية  
بجامعة العربي التبسي - تبسة ، الجزائر.

### *The Journal of El-Ryssala for Studies & Research in Humanities*

A quarterly open access journal, issued by the faculty of humanities and social sciences,  
Larbi Tebessi University– Tebessa , Algeria

**ISSN : 2543-3938**

**EISSN: 2602-7771**

رقم الإيداع القانوني Numéro du dépôt légal

**January 2017**

**المجلد 07 العدد 02 / أبريل 2022**

**Volume 07 Issue 02 / April 2022**

*For correspondence*

للمراسلة

السيد رئيس تحرير مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العربي التبسي – تبسة،

طريق قسنطينة، تبسة 12000، الجزائر

Mr. The chief Editor of The Journal of El-Ryssala for Studies & Research in Humanities,  
Faculty of humanities and social sciences, Larbi Tebessi University – Tebessa , Algeria

The road of Constantine, Tebessa 12000, Algeria

Tel/Fax : (+213) 037.58.46.05

E-Mail : [radouane.belkhiri@univ-tebessa.com](mailto:radouane.belkhiri@univ-tebessa.com)

E-Mail : [jesrh@univ-tebessa.dz](mailto:jesrh@univ-tebessa.dz)

Web : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/223>

## إدارة المجلة

### *Administration of the journal*

المدير الشرفي: البروفيسور قواسميتة عبد الكريم

Honorary Director: Pr Abdelkrim GOUASMIA

مدير التحرير البروفيسور بوبكر حفظ الله

Managing Editor: Pr Boubakeur HAFDALLAH

رئيس التحرير: البروفيسور رضوان بلخيري

Chief Editor: Pr Radouane BELKHIRI

الأمانة Secretariat

أ. مايدي حسين Houcine MAIDI

تقديم المقالات يكون حصرا

عبر البوابة الجزائرية للمجلات العلمية "ASJP"

The articles are submitted exclusively

via the Algerian Scientific Journal Platform "ASJP"

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/223>

E- Mail : [jesrh@univ-tebessa.dz](mailto:jesrh@univ-tebessa.dz)

## هيئة التحرير Editorial Team

### رئيس التحرير Editor in Chief

أ.د. رضوان بلخيري

### المحررين المساعدين Associate Editor

جامعة العين الامارات العربية المتحدة	د. رحيمة عيساني
جامعة المدينة العالمية ماليزيا	د. عبد العالي باي زكوب
جامعة العربي التبسي- تبسة، الجزائر	أ.د. حفظ الله بوبكر
جامعة مالايا، ماليزيا	د. أشرف محمد زيدان
جامعة الأقصى، فلسطين	د. إبراهيم أبو دقة موسى
جامعة عين شمس - القاهرة، مصر	د. الحاييس عبد الوهاب جودة
جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان	د. الرشيد هلال بن علي
جامعة صالح بونيندر - قسنطينة 3، الجزائر	د. دريس بولكعيبات
جامعة الإمارات العربية المتحدة	د. رابع الصادق
جامعة الملك خالد، السعودية	د. ساعد ساعد
جامعة العربي التبسي- تبسة، الجزائر	د. بوزيان عبد الغني
جامعة العربي التبسي- تبسة، الجزائر	د. مخلوف طارق
جامعة حاج لخضر - باتنة 01، الجزائر	أ.د. مقلاتي صحراوي
جامعة محمد خيضر- بسكرة، الجزائر	أ.د. عبيدة صبطي
جامعة العربي التبسي- تبسة، الجزائر	د. يوسف رفيق
جامعة العربي التبسي- تبسة، الجزائر	د. زرزور براهي
الجامعة الإسلامية بأوروبا	د. السريتكرياء
جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي، الجزائر	د. العمري عبد الوهاب
جامعة غزة، فلسطين	د. حسين عمر دراوشة
جامعة العربي التبسي- تبسة، الجزائر	د. باهي التركي
جامعة أحمد بن بلة - وهران 01. الجزائر	د. بركان محمد
جامعة الجزائر 3	د. بصيص الطاهر
جامعة الإمارات العربية المتحدة	د. جابر عماد
الجامعة الأردنية، الأردن	د. خورشيد كامل
جامعة العربي التبسي- تبسة، الجزائر	د. سوهام بادي
الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين	د. طلعت عيسى
جامعة العربي التبسي- تبسة، الجزائر	د. دايرة صالح
جامعة العربي التبسي- تبسة، الجزائر	أ.د. فيصل قاسمي

جامعة صالح بونيدر- قسنطينة 3، الجزائر	د. عادل جربوعة
جامعة العربي التبسي- تبسة، الجزائر	د. عادل بوديار
جامعة حلوان- القاهرة، مصر	د. عبد القوي خورشيد محمود
جامعة عين شمس- القاهرة، مصر	د. عبد المنعم عبد الباري أحمد شيماء
جامعة سومر، العراق	د. عجيل عبد الكريم كاظم
جامعة العربي التبسي- تبسة، الجزائر	د. عيساوي مها
université de québec a montreal	د. فرحي فيصل
جامعة المنوفية - القاهرة، مصر	د. مجدي محمد يونس
جامعة الإمام-السعودية	د. محمد بن حمد المزيبي ابراهيم
جامعة أحمد دراية-أدرار، الجزائر	د. مولاي امحمد
جامعة الإسكندرية، مصر	د. وهبان أحمد
جامعة العربي التبسي- تبسة، الجزائر	د. عاشور مولدي
جامعة العربي التبسي- تبسة، الجزائر	د. عمار براهيمية
جامعة العربي التبسي- تبسة، الجزائر	د. بلغيث محمد الطيب

## متطلبات إيداع الأبحاث للنشر والتحكيم

### The requirements for submitting research for publication and reviewing

- 1- أن يتعلق البحث المراد نشره بأحد مجالات الدراسات والبحوث الإنسانية.
  2. أن يكون البحث أصيلاً أو مبتكراً لم يسبق نشره في كتاب أو مجلة أو ملتقى، وأن لا يكون جزءاً من رسالة أو مذكرة جامعية تمت مناقشتها.
  3. أن يتصف البحث بالموضوعية واتباع المنهج العلمي في إعداد البحوث العلمية من حيث التوثيق والاسناد والتخريج.
  4. يُكتب في الصفحة الأولى للبحث عنوان البحث واسم الباحث ولقبه العلمي والجهة التي يعمل فيها.
  5. تقدم نسخة إلكترونية مقاس 29.7×21 سم (A4) بفراغات مضاعفة بين الأسطر مع ترك هوامش بمقدار 2.5 سم من الجوانب الأربعة، على أن يكون مقاس الخط 14 SakkalMjallah على مسافة ونصف بين السطور للبحوث باللغة العربية، وبحروف من نوع Times New Roman بفونت قياس 12 للغات الإنجليزية والفرنسية.
  6. يتضمن البحث أو المقال ملخصاً وافياً ودقيقاً يكتب باللغتين العربية والإنجليزية.
  7. يحق لإدارة المجلة إعادة البحث لتحسين الصياغة أو إحداث تغييرات بما يتوافق والمنهجية العلمية لكتابة البحث وشروط النشر في المجلة.
  8. تخطر إدارة المجلة مقدم البحث بوصول بحثه.
  9. يرسل البحث المودع للنشر بسرية تامة إلى محكمين متخصصين بمادته العلمية، ويتم إخطار الباحث بملاحظات المحكمين ومقترحاتهم ليأخذ بها.
  10. تلتزم إدارة المجلة بإشعار مقدم البحث بقبول بحثه أو رفضه فور إتمام إجراءات التقييم.
- كما يجب أن يحترم المؤلف الضوابط الآتي ذكرها في إعداد النص المقدم للنشر:**
1. المقدمة: وتكون دالة على موضوع البحث، والهدف منه، ومنسجمة مع ما يرد في البحث من معلومات وأفكار وحقائق علمية، كما تشير باختصار إلى مشكلة البحث، وأهمية ...
  2. العرض: ويتضمن التفاصيل الأساسية لمنهجية البحث، والأدوات والطرق التي تخدم الهدف، وترتب المعلومات حسب أولويتها.
  3. النتائج والمناقشة: ويجب أن تكون واضحة موجزة، مع بيان دلالاتها دون تكرار.
  4. الخاتمة: وتتضمن تلخيصاً موجزاً للموضوع، وما توصل إليه من نتائج، مع ذكر التوصيات والمقترحات.
  5. إدراج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون باللونين الأبيض والأسود، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها والملاحظات التوضيحية أسفلها.
  6. إدراج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها أعلاها، وأما الملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول.
  7. لا توضع الهوامش أسفل الصفحة بل في آخر المقال. كما أن المجلة لا تنشر أدوات البحث والقياس، وتقوم بحذفها عند الطباعة.

الأراء الموجودة في مجلة الرسالة لا تعبر بأي شكل من الأشكال إلا عن آراء أصحابها.

Article published in the journal of EI-Ryssala reflect only the views of their owners.

## المحتويات SUMMARY

الصفحة Page	عنوان المقال/اسم المؤلف Title of the article / Author name
09	إفتتاحية العدد
21-11	دور الوسط الأسري في دمج الطفل المعاق حركيا The role of the family milieu in the inclusion of a physically disabled child هبة مركون، جامعة جيلالي بونعاما - خميس مليانة (الجزائر)
34-22	التعليم الجامعي عن بعد في مواجهة جائحة كورونا - جامعة سطيف 2 نموذجاً University Distance Learning as a Response Strategy to Coronavirus Outbreak: Case of Setif-2 University. وردة خلاف، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2 (الجزائر)
49-35	مكانة الدوريات العلمية المستعملة من طرف باحثي مركز CERIST و CREAD في عملية النشر: دراسة تقييمية The status of scientific journals used by CERIST and CREAD researchers in the publishing process: An evaluation study سعاد تنبيرت، جامعة البليدة 2 لونيس علي- (الجزائر)
60-50	الممارسات التجارية الالكترونية في ظل القانون رقم 05.18- عرض تجارب مواقع رائدة في الجزائر- E-Commerce Practices In ACT 18-05 Showcasing the experiences of leading sites in Algeria. زحاف صونيا، جامعة العربي تبسي - تبسة- (الجزائر)
77-61	استخدام التكنولوجيات الحديثة في تحسين صورة الإدارة المحلية- دراسة ميدانية ببلدية قسنطينة Using modern technologies to improve the image of local administration -A field study in the municipality of Constantine- قطش خديجة، جامعة صالح بونيدر - قسنطينة (الجزائر)، بوزانة رفيق، جامعة صالح بونيدر - قسنطينة (الجزائر)
95-78	التسرب المدرسي في المجتمع الجزائري، الأسباب والعوامل School dropout in Algerian society, the factors and cause حاجي بوغالي، جامعة غرداية (الجزائر) حواطي أمال، جامعة غرداية (الجزائر)
115-96	اختصاص مجلس الدولة الجزائري بالنظر في منازعات المرافق العامة المهنية منظمة المحامين أنموذجاً The authority of the algerien State Council to consider disputes of professional public service-Lawyers organization as a model- أسماء زايدي، جامعة العربي التبسي-تبسة، (الجزائر) نورة موسى، جامعة العربي التبسي-تبسة (الجزائر)
132-116	أحداث غيرت مجرى الرحلات الأوروبية عبر طريق الحرير إبان فترة السلام المغولي The Events that changed the route of Europeans travels along the Silk Road During the period of PaxMongolica. حسام صلاحي، المركز الوطني للدراسات والبحث في التاريخ العسكري الجزائري
146-133	الإطار المفاهيمي والخصائصي للعقود الإلكترونية- دراسة في الحدود والنطاق Conceptual and normative framework for electronic contracts - study of limits and scope مسعودي هشام، جامعة محمد بوضياف المسيلة (الجزائر)،

156-147	<p>المنظمات الجماهيرية وإسهاماتها في الثورة التحريرية 1954-1956</p> <p>The Mass Organizations and Their Contributions to the Liberation Revolution 1954-1956.</p> <p>جميلة محجوبي، جامعة العربي التبسي (الجزائر)، حفظ الله بوبكر، جامعة العربي التبسي (الجزائر)</p>
167-157	<p>جوانب من الحياة اليومية للنساء الليبيات في أحاديث هيرودوت</p> <p>Aspects of the daily life of Libyan women in the sayings of Hérodoteus</p> <p>حدا قادري، جامعة الجزائر 2 (الجزائر)</p>
187-168	<p>أدب الطفل التفاعلي عبر المواقع الإلكترونية - موقع إقرأ مع دعاء أنموذجا</p> <p>Interactive Children's Literature Through Websites"Read site with Doaa as a model</p> <p>دلال حيو، جامعة محمد الصديق بن يحي - جيجل (الجزائر)</p>
202-188	<p>جائحة كورونا وفرضية الحرب البيولوجية بين التداعيات الاقتصادية والرهانات الأمنية</p> <p>The Corona pandemic and the hypothesis of biological warfare between the economic repercussions and the security stakes</p> <p>حورية قصعة، جامعة قلمة (الجزائر)، عز الدين نميري، قلمة (الجزائر)، علاء الدين بورزق، جامعة سوسة (تونس).</p>
214-203	<p>تصورات الطالب الجامعي لعوامل النجاح في تحقيق الذات الاجتماعية بالمجتمع الجزائري</p> <p>University student's representations of success factors in social self-realization in Algerian society</p> <p>حنان بوطورة، جامعة 20 أوت 1955.سكيكدة، الجزائر سميرة منصور، جامعة 20 أوت 1955.سكيكدة، الجزائر</p>
224-215	<p>تعليمية اللغة الثانية في ضوء تحليل الأخطاء اللغوية</p> <p>Second language learning in the light of error analysis</p> <p>خليفة عوشاش، جامعة المسيلة (الجزائر).</p>
231-225	<p>الدراسات المقارنة في العالم العربي من تلقائية إلى المنهجية.</p> <p>Comparative studies in the Arab world from spontaneity to methodology</p> <p>ذباح جمال، جامعة الجزائر 2 (الجزائر).</p>
248-232	<p>خطاب الكراهية عبر مواقع التواصل الاجتماعي وانعكاساته على الشباب الجزائري دراسة ميدانية.</p> <p>Hate speech on social media and its implications for Algerian youth - field study -</p> <p>خديجة بريك، جامعة باتنة 1 (الجزائر)، آية حيدوسي، جامعة باتنة 1 (الجزائر)،</p>
262-249	<p>قراءة في بحوث شبكات التواصل الاجتماعي: المشكلات والحلول</p> <p>A reading in the research of social networks: Problems and Solutions</p> <p>جبابلية ياسين، جامعة قسنطينة 3، (الجزائر) طاير مفيدة، جامعة قسنطينة 3، (الجزائر)</p>
277-263	<p>توظيف السيكودراما في علاج الاضطرابات النفسية لدى الأطفال</p> <p>Employing psychodrama in the treatment of mental disorders in children</p> <p>غفار محمد، جامعة جيلالي ليايس، سيدي بلعباس (الجزائر)</p>
295-278	<p>الصحة الإنجابية للمرأة في الجزائر (علاقة أم-طفل)</p> <p>Reproductive health of women in Algeria (mother-child relationship)</p> <p>دليلة عزيزي، جامعة العربي التبسي - تبسة (الجزائر)، سلمية بلخيري، جامعة العربي التبسي - تبسة (الجزائر).</p>

406-396	<p>جودة التعليم العالي في الجزائر-مقاربة نظرية تحليلية في ضوء واقع البحث العلمي كمؤشر-</p> <p>The quality of higher education in Algeria An analytical theoretical approach in light of the reality of scientific research as an indicator.</p> <p>نصيرة بونويقة، جامعة محمد بوضياف - المسيلة، (الجزائر)</p>
426-407	<p>الأخبار الكاذبة في مواقع التواصل الاجتماعي ودورها في توسيع أزمة كورونا الوبائية ونشر خبر سلبية اللقاح - دراسة وصفية تحليلية لاتجاهات عينت من الشباب الجزائري</p> <p>False news on social media and its role in expanding the Corona epidemic crisis and spreading the news of the negative vaccine - a descriptive and analytical study of the trends of a sample of Algerian youth -</p> <p>ليليا شاي، جامعة الجزائر3 (الجزائر)</p>
446-427	<p>البرمجة في التلفزيون العمومي الجزائري قراءة تحليلية في توجهات الشبكة البرمجية الرمضانية على القناة الإخبارية الثالثة في الفترة الممتدة من 13 إلى 20 أبريل 2021</p> <p>Analytical reading of the ramadan programming network's trends on the third news chanel From the 13th to the 20th of April 2021</p> <p>لويذة عباد، جامعة الجزائر3. (الجزائر)</p>
461-447	<p>تبني الرشادة البيئية كسبيل لتحقيق التنمية المستدامة- نظرة في تجارب الدول المغاربية-</p> <p>Adopting environmental guidance as a way to achieve of sustainable development look at the experiences of the Maghreb countries-</p> <p>طرادخوجة هشام، جامعة محمد الشريف مساعدي (الجزائر)، صيد تونس، جامعة محمد الشريف مساعدي (الجزائر)</p>
477-462	<p>تنمية الموارد البشرية بالمؤسسة العمومية الجزائرية ومدى الالتزام بعناصر أخلاقيات الوظيفة</p> <p>The development of human resources in the Algerian public institution and the extent of commitment to the elements of job ethics</p> <p>بلقاسم مزبوة، جامعة العربي التبسي -تبسة (الجزائر)</p>
488-478	<p>العمليات المعرفية العليا المراد بناؤها من خلال محور الأعداد العشرية ضمن كتاب الرياضيات الطبعة الثانية الجيل الثاني الموجه لتلميذ الخامسة ابتدائي دراسة وصفية-</p> <p>Higher cognitive processes to be built through the decimal axis within the mathematics book, second edition, second generation, directed to the fifth primary student-descriptive study-</p> <p>رماش عبد الوهاب، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة (الجزائر)</p>
498-489	<p>جدل الهوية في العلوم الاجتماعية</p> <p>The social scientist identification debate</p> <p>يمين رحايل، جامعة محمد بن أحمد بوهران (الجزائر) راضية بوزيان، جامعة الشادلي بن جديد بالطارف (الجزائر)</p>
508-499	<p>تعليمية النحو في المدرسة الجزائرية (مقاربة نظرية في المحتوى وطرائق التدريس الصفية) برنامج السنة الأولى متوسط، الجيل الثاني، مثلا</p> <p>Grammar didactic in Algerian school( a theoretical approach of the content and class methods)the curricula of first middle school year of the second generation</p> <p>أسماء بن سليمان، جامعة يحي فارس. المدية (الجزائر) محمد مداني، جامعة يحي فارس. المدية (الجزائر)</p>
518-509	<p>أزمة المناهج النقدية الحديثة عند النقاد العرب المحدثين-الجانب النفسي في دراسات عز الدين إسماعيل-</p> <p>The crisis of modern critical curricula for modern Arab critics -The psychological aspect of Ezz El-Din Ismail's studie-</p> <p>بايزيد مهديد، جامعة محمد بوضياف المسيلة (الجزائر)، ناصر محمد الحسني تيس، جامعة محمد بوضياف المسيلة (الجزائر)،</p>

533-519	<p>نظم ومعايير إدارة الوثائق الإلكترونية: دراسة تقييمية لنظام وزارة التربية الوطنية الجزائرية</p> <p><b>Electronic Document Management Systems And Standards: An Evaluation Study To The System Of The Algerian Ministry Of National Education</b></p> <p>دعي أحمد، جامعة الجزائر 2، أبو القاسم سعد الله (الجزائر)</p>
549-534	<p>واقع وتحديات المؤسسة الصحفية المعاصرة في الجزائر دراسة مسحية للعينة من الصحف الخاصة</p> <p><b>The Reality and Challenges of Algeria's Contemporary Private Press Foundation Survey study of private newspapers</b></p> <p>حسية سعادة، جامعة الجزائر 03 (الجزائر)، أسهمان مربي، جامعة الجزائر 03 (الجزائر)،</p>
563-550	<p>واقع وتحديات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة المحلية في الجزائر</p> <p><b>The reality and challenges of applying electronic management in local administration in Algeria</b></p> <p>فهيمة ذيب، جامعة الجزائر 2، أبو القاسم سعد الله (الجزائر).</p>
572-564	<p>الوعي السياسي في ظل الإعلام الجديد الفايبروك انموذجا.</p> <p><b>Political awareness under the new media Facebook as a model</b></p> <p>عقبة سعيدة، جامعة باجي مختار عنابة (الجزائر)</p>
585-573	<p>أثر الصورة الإعلامية في صناعة الأنساق الثقافية في الإعلام الجديد</p> <p><b>The impact of the media image on the creation of cultural patterns in the new media</b></p> <p>عادل بوديار، جامعة العربي التبسي (الجزائر)</p>
601-586	<p>الترويج السياحي الإلكتروني للمناطق السياحية في الجزائر عبر الشبكات الاجتماعية. دراسة تحليلية لصفحة السياحة في الأوراس</p> <p><b>E-tourism promotion of tourist areas in Algeria through social networks - an analytical study of the Aures tourism page</b></p> <p>غالية غضبان، جامعة عباس لغرور خنشلة (الجزائر).</p>
616-602	<p>السياسة التنموية في مناطق الظل في عهد الرئيس هواري بومدين. منطقتا الأوراس نموذجا.</p> <p><b>Politique de développement dans les zones d'ombre sous le président Houari Boumediene. La région des Aurès comme modèle</b></p> <p>ضيف الله شلالي، جامعة الدكتور يحي فارس - المدية</p>
634-617	<p>تقييم الاستراتيجيات الدولية لتحقيق التنمية المستدامة في إفريقيا مجموعة البنك الدولي نموذجا</p> <p><b>Evaluation of international strategies to achieve sustainable development in Africa - The World Bank Group as a model -</b></p> <p>عبيدات ياسين، جامعة سطيف 1 (الجزائر) قصاص الطيب، جامعة سطيف 1 (الجزائر)</p>
645-635	<p>مشكلة الاغتراب في فلسفة أبو حيان التوحيدي</p> <p><b>The Problem of Alienation in The Philosophy of Abu Hayyan al-Tawhidi</b></p> <p>عمرون مليكة، جامعة وهران 2-محمد بن أحمد- (الجزائر)، كبير محمد، جامعة وهران 2-محمد بن أحمد- (الجزائر).</p>
655-646	<p>التعليم الهجين المطبق بالجامعات الجزائرية خلال جائحة كورونا والصعوبات التي تواجه الطلبة من تطبيق هذا النمط من التعليم. دراسة ميدانية بجامعة قسنطينة 2</p> <p><b>Hybrid learning applied in Algerian universities during the Corona pandemic and the difficulties facing students from applying this type of learning. Field study at the University of Constantine 2</b></p> <p>صغير صليحة، كلية علم النفس وعلوم التربية، جامعة قسنطينة 2، (الجزائر)</p>

664-656	<p>المراة في المسيحية بين الشريعة والواقع</p> <p><b>Women in Christianity between Sharia and reality</b></p> <p>كيدار عبد الوهاب، جامعة عمار ثليجي الاغواط، (الجزائر) مكيد ابراهيم، جامعة بشار، (الجزائر)</p>
682-665	<p>استراتيجيات إدارة وتسيير حركية المعلومات العلمية بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية</p> <p><b>Scientific and technical information at the Algerian University</b></p> <p>أكرم بوطورة، جامعة العربي التبسي - تبسة.(الجزائر)</p>
703-683	<p>تأثير الوضعية المهنية على الأداء الصحافي للعاملين في قطاع السمعي البصري في الجزائر -دراسة وصفية على عينة من صحافيي القنوات التلفزيونية الخاصة (2017,2019).</p> <p><b>The impact of the professional situation on the media performance of journalists in the audiovisual sector in Algeria A descriptive study on a sample of journalists of private television channels (2017-2019)</b></p> <p>محمد أمزيان برغل، جامعة الجزائر 3 (الجزائر) نور الدين تواتي، جامعة الجزائر 3 (الجزائر)</p>
714-704	<p>نحو رؤية واضحة لطريقة التدريس بحل المشكلات</p> <p><b>Towards a clear vision of the problem-solving method of teaching.</b></p> <p>لالوش صليحة، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر(2) (الجزائر)</p>
728-715	<p>التأثير الاجتماعي لفيروس كوفيد 19 على الفئات الهشة في المجتمع الجزائري. دراسة ميدانية على عينة من المصابين بالأمراض المزمنة</p> <p><b>The Social Impact of Covid-19 Virus on Vulnerable Groups in the Algerian Society A field study on a sample of people with chronic diseases</b></p> <p>علي بوخلخال، جامعة الأغواط (الجزائر)، محمد تهايمي، جامعة الأغواط (الجزائر).</p>
755-729	<p>اللغة العربية في وسائل التواصل الاجتماعي بين مآلات الاضمحلال ومقومات الصمود. دراسة ميدانية لعينة من مستخدمي الفيسبوك من طلبة قسم اللغة العربية بجامعة أحمد زبانه غليزان.</p> <p><b>The Arabic language in social media between the consequences of decay and the elements of resilience - a field study of a sample of Facebook users from the students of the Arabic language department at Ahmed ZabanaRelizan University.</b></p> <p>يوسف بلعباس، جامعة أحمد زبانه غليزان (الجزائر)،</p>
770-756	<p>تأثير الألعاب الالكترونية على التنشئة الثقافية للطفل دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ في مدينة معسكر</p> <p><b>The role of electronic games in the cultural upbringing of the child (Field study on a sample of pupils in camp city)</b></p> <p>ميموني شهرزاد، جامعة معسكر (معسكر الجزائر)</p>
788-771	<p>دعم رأس المال الفكري بالجامعات الجزائرية ودوره في تحقيق التنمية واستدامتها - واقع وتحديات</p> <p><b>Supporting the intellectual capital of Algerian universities and its role in achieving and sustaining development - realities and challenges</b></p> <p>القاضي نادية، جامعة لونيبي علي- البليدة 02 (الجزائر)،</p>
805-789	<p>الجامعة الجزائرية في غضون ثورات الانفوميديا والبلوك تشين الواقع والمأمول بعد الجائحة</p> <p><b>The Algerian University within the infomedia s' and Blockchain s' revolutions -reality and hope after-the pandemic -</b></p> <p>عبد الرزاق حموش، جامعة 8 ماي 1945 ، قالمة (الجزائر)</p>
817-806	<p>الصورة التعليمية في الكتاب المدرسي "كتاب اللغة العربية 3 ابتدائي" أنموذجا دراسة في المضامين والأشكال</p> <p><b>The educational Image in the school book, "3rd Primary Arabic Language Book " as a model.</b></p> <p>ليلي نصيب، جامعة العربي التبسي تبسة (الجزائر)</p>

831-818	<p>أثر إدارة التغيير على أداء المؤسسات الاقتصادية الجزائرية. دراسة ميدانية لعينة من مؤسسات الصناعات الغذائية بالجزائر.</p> <p><b>The impact of change management on the performance of Algerian economic firms - Empirical Study of a sample of food industries firms in Algeria -</b></p> <p>تجاني وافية، جامعة باتنة 1 (الجزائر)، لوشن محمد، جامعة باتنة 1 (الجزائر)</p>
843-832	<p>التحضيرات العسكرية القاعدية لاندلاع الثورة الجزائرية وبداية تشكل خلايا جيش التحرير الوطني</p> <p><b>The Basic Military Preparations to the Break of the Algerian Revolution, and formation of the Cells of the the Algerian Liberational Army</b></p> <p>قزولة نور الدين، جامعة العربي التبسي تبسة (الجزائر)، حيمر صالح، جامعة العربي التبسي تبسة (الجزائر)</p>
859-844	<p>مبدأ المساواة وتطبيقاته في تولي الوظيفة العمومية. دراسة قانونية تحليلية -</p> <p><b>Principle of equality for access to the public service and it' s application -Analytical legal study-</b></p> <p>محمد يحيوي نبيل، جامعة يوسف بن خدة الجزائر 1 (الجزائر) داسي نورة، جامعة يوسف بن خدة الجزائر 1 (الجزائر)</p>
874-860	<p>مشاركة المضامين الإخبارية عبر الفاييس بوك فترة الأزماتفضاءات نشر ومشاركة المضامين الإخبارية عبر مواقع الشبكات الاجتماعية بين تعدد الأشكال وتنوع الأنماط- دراسة تطبيقية على عينة من أساتذة علوم الاعلام والاتصال بالجزائر</p> <p><b>Sharing of news contentson Facebook during Crisis Spaces for publishing and sharing news content through social networking sites between multiple formats and diverse patterns . Applied study of a sample of professors of information and communication sciences in Algeria</b></p> <p>مصعب بلفار، جامعة محمد بوضياف المسيلة (الجزائر)، عبد الرزاق غزال، جامعة محمد بوضياف المسيلة (الجزائر)،</p>
892-875	<p>الحماية الجزائرية للممتلكات العقارية في التشريعات العربية</p> <p><b>Penal protection of real estate property in Arab legislation</b></p> <p>عائشة موسى، جامعة العربي التبسي (الجزائر)</p>
905-893	<p>ملامح النقد الحدائي وما بعده</p> <p><b>Features of modern critism and beyond</b></p> <p>بسمينة مرخي، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة (الجزائر) عمار حلاسة، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة (الجزائر)،</p>
915-906	<p>أيديولوجيات إنتقاء قيم الأخبار</p> <p><b>Ideologies underlying News values' selection</b></p> <p>عباس مريم، جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي (الجزائر) صيد عادل، جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي ، (الجزائر)</p>
924-916	<p>نظرية الأفعال الكلامية والمناظرات السياسية، تحليل مناظرة الرئيسين الأمريكيين "ترامب" "بايدن" الأولى من خلال نظرية الأفعال الكلامية</p> <p><b>Speech act theory and political debates Analysis of the first debate of the two American presidents "Trump" "Biden" through the theory of speech act</b></p> <p>سعيد عادل بهناس، جامعة الجزائر 3 (الجزائر)</p>
937-925	<p>تحول وظائف وسائل الإعلام في ظل الإعلام الرقمي وصحافة المواطن</p> <p><b>Transformation of media functions in light of digital media and citizen journalism</b></p> <p>حفيظة بوزيدي، جامعة الجزائر 03 (الجزائر)</p>

944-938	الإبداع الاشهاري وفعالية الرسالة التضمينية مقارنة بالرسالة الإشهارية الكلاسيكية Advertising creativity and the effectiveness of the implicit message compared to the classic advertising message. لعلوي خالد، المدرسة الوطنية العليا للصحافة وعلوم الإعلام (الجزائر)،
955-945	المسؤولية الجنائية للصحافة الجزائرية في قوانين الاعلامدراسة تحليلية مقارنة ما بين قانوني الاعلام 07-90 و05-12 Algerian press criminal responsibility in media laws - A comparative analytic study between 07.90 and 05.12 media laws طالب كبحول، جامعة الجيلالي بونعامة - خميس مليانة(الجزائر)،
968-956	الوسائل الاتصالية للترويج للاقتصاد الدائري الصالون الدولي لإعادة تدوير وتثمين النفايات في الجزائر (REVAD) انموذجا. Communication means to promote the circular economy The International Exhibition of Waste Recycling in Algeria (REVAD) as a Model أمينة بن زرارة، جامعة 8 ماي 1945 قالمة (الجزائر)
985-969	دور الوسائط الرقمية في نشر ثقافة حقوق الإنسان بين النخب الأكاديمية الإعلامية - دراسة ميدانية لأراء عينت من النخب في ليبيا والجزائر The role of digital media in spreading the culture of human rights among academic media elites -A field study of the opinions of a sample of elites in Libya and Algeria صونية عديش، جامعة الجزائر 3 (الجزائر) عبدالله محمد عبدالله، أطيقة قسم الإعلام جامعة سرت-(ليبيا)
996-986	معوقات الاتصال البيداغوجي في التعليم عن بعد خلال أزمة كورونا دراسة ميدانية على عينت من أساتذة علوم الإعلام والاتصال في الجامعة الجزائرية Obstacles to educational communication in distance education during the Corona crisis- Field study on a sample of professors of information and communication sciences at the Algerian University. نجية مزبان، جامعة الجزائر3(الجزائر)، حنان عمرون، جامعة الجزائر3(الجزائر)،
1008-997	(مبادئ في علم اللغة الحديث من خلال كتاب أصول السرخسي) (Landmarks of Linguistics in the Book of Origins of Al-Sarkhasi) فاتح بوزري، جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2، (الجزائر)
1029-1009	التغير في الأنساق القيمية لدى الطلبة عبر المرحلة الجامعية في ظل جائحة كوفيد 19-دراسة ميدانية بجامعة الجيلالي بونعامة من سنة 2019 إلى سنة 2021 The change in the value patterns of students across the university level in light of the Covid-19 pandemic - a field study at the University of Jilali Bounaama From 2019 to 2021. نصرالدين بويحي، جامعة الجيلالي بونعامة - خميس مليانة(الجزائر).
1041-1030	L'impact des médias sur le phénomène de l'enlèvement d'enfants et sur le vécupsychologique des familles The impact of the media on the phenomenon of child abduction and the psychological experience of families Dalila Zouad , CU-Tipaza, (Algérie), Ghania Mansour, CU-Tipaza, (Algérie),
1052-1042	L'approche par compétences et la pédagogie de projet : de nouveaux paradigmes pour un enseignement universitaire de qualité. Cas des étudiants du département des sciences financières et comptabilité. The competency-based approach and project pedagogy: new paradigms for quality university education. Case of the students of the department of financial sciences and accounting.

	Djouimâa Nedjla, Université Batna1 (Algérie)
1067-1053	<p><b>Le patrimoine culturel matériel et immatériel en Algérie Entre Les connotations identitaires et la valorisation touristique Approche sur la ville de Constantine</b>  <b>Tangible and intangible cultural heritage in Algeria Between identity connotations and tourism promotion Approach to the city of Constantine</b></p> <p>Hamani Souad, Crasc / unité de Tes Constantine, Université D'Oran 2  Mejadhi Mustapha, Université D'Oran2</p>
1076-1068	<p><b>Les Démarches Cliniques du Diagnostic des Dysphasies</b>  <b>Clinical Approaches to the Diagnosis of Dysphasia</b></p> <p>LARIBI Nouria, Université Alger 2 (Algeria),  HASSANI Ismail, Université HAMMA Lakhdar, ELoued (Algeria)</p>
1089-1077	<p><b>Publications scientifiques et choix de langue chez les enseignants-chercheurs en sciences biologiques : enjeux et perspectives.</b>  <b>Scientific publications and choice of language among teacher-researchers in biological sciences : challenges and perspectives.</b></p> <p>BOUKHENNOUFA Noudjoud, Université Larbi Ben M'Hidi -Om El Bouaghi (Algérie)</p>
1097-1090	<p><b>La redondance et/ou la Récurrence dans l'œuvre fondateur de Kateb Yacine : Nedjma</b>  <b>Redundancy and / or Recurrence in the founding work of Kateb Yacine: Nedjma</b></p> <p>Ould ammar Hassina, Université Abbès Laghrour Khenchela (Algerie)  Ben sliuane Radhia , Université Abou El kassem Saadallah Alger 2 (Algerie)</p>
1111-1098	<p><b>An Inquiry into EFL learners' Inclinations towards Autonomous Language Learning</b>  <b>Une enquête sur les inclinations des apprenants EFL vers l'apprentissage autonome des langues</b></p> <p>Samira Mohdeb, University of Mohamed Lamine Debaghine, Setif 2 (Algeria),  Salah Kaouache, University of Mentouri Constantine 1 (Algeria)</p>
1129-1112	<p><b>Quelques spécificités sémiolinguistiques de l'émission politique « Controverse »</b>  <b>Some semiolinguistic specificities of the political program "Controverse"</b></p> <p>KHERBACHE Chafik, Université de Tizi-Ouzou (Algérie)  AIT HAMOU ALI Rabiha, Université de Tizi-Ouzou (Algérie)</p>
1141-1130	<p><b>New preachers and women's issues Reading in the représentation</b>  <b>Nouveaux prédicateurs et enjeux féminins Lire dans la représentation</b></p> <p>Meriem Bouchareb, University of Badji Mokhtar Annaba (Algeria),</p>
1156-1142	<p><b>The role of citizen journalism in strengthening the principle of freedom of expression and the formation of public opinion.</b>  <b>Le rôle du journalisme citoyen dans le renforcement du principe de la liberté d'expression et la formation de l'opinion publique</b></p> <p>Cherifi Dalila , University of Algiers 3 . (Algeria)</p>

## الافتتاحية

تتشرف مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية ككل مرة بتقديم أرواح المساهمات العلمية للسادة الباحثين الذين ما فتئوا يضعون ثقتهم في الكيان العلمي الذي تمثله المجلة، والدراسات المقدمة في ذا العدد تكشف حجم الجدوية في التعاطي مع القضايا الأساسية لمجتمعاتنا من لدن الأعلام العلمية الوازنة على الصعيد العربي والتي تضع ثقلها المنهجي والعملية في سعيها لإجلاء الحقائق وتفسير الظواهر.

وان جاءت البحوث المقبولة للنشر في هذا العدد كثيرة، إلا أن الإشارة تجدر بأن ذلكم الكم إنما هو تعبير مباشر عن النوعية الفائقة التميز لتلكم الأبحاث المرسلت، ما جعله حرياً بهيئات المجلة العلمية والتحريرية أن تتقف عليها جميعاً بالتدارس والتوجيه والترتيب قصد إفراح مجالات أرحب لزملائنا وطلبتنا لبلوغ أبحاثهم أسمى الآفاق، وهاننا مجال لشكر كافة الجهود توضحياً وتحريراً وتحكيمياً.

المجلة ومن خلال الدعم المنقطع النظير الذي تجده من لدن كافة أطراف منظومة النشر العلمي في الجزائر والوطن العربي تجد ارتقاءً مائزاً في نوعية ما تنشر وكمه، وهي في التزامها بالضوابط الصارمة لقبول الأبحاث التي تصلها إنما ترمي الإسهام الفاعل في إرساء مفهوم ديمقراطية الدراسات العلمية وجعلها متاحة لجميع المتخصصين والمهتمين بشكل دائم.

والله من وراء القصد وهو يهدي الى سواء السبيل.

الدكتور هارون منصر



دار قاضي للنشر و الترجمة

# شهادة نشر

يشهد مدير دار قاضي للنشر و الترجمة بأن الباحث (ة) : **OULD AMMAR Hassina**

قد نشر مقال بعنوان : **L'exil dans "le polygone étoilé" de KATEB YACINE**

في الكتاب الموسوم بـ : **Coexistence et differentiations pour de nouvelles perspectives**

وفق الترخيم الدولي : **978-9931-867-06-7**

دار قاضي للنشر و الترجمة  
وسط المدينة مقابل الحي الإداري  
الطابق الرابع - ورقلة  
★ 21 085244 - ورقلة  
30/01

سلمت هذه الشهادة لإستعمالها في حدود مايسمح به القانون

حي الأمير عبد القادر بجانب الحي الإداري وسط المدينة-ورقلة

Gadi.editions@gmail.com +213.660.625.929

Le premier colloque scientifique international  
Sciences humaines et sociales. Cas et études, approches et perspectives  
Vers une nouvelle lecture du passé et regard vers l'avenir  
16/17/18/19 Mai 2021

Études et analyses en langues étrangères :  
**coexistence et différentiations pour  
de nouvelles perspectives**



دار قاصدي للنشر و الترجمة

Sous l'égide et la coordination principale de :

Dr : HASSANI Rima Aïda

Pr : GADI Hicham

# Préambule

## Préambule:

*Organisé par le centre « nouvelle vision », un colloque s'est tenu du 16 au 19 mai 2021.*

*Cet évènement concerne un large public : universitaires, enseignants, chercheurs ou autres, soucieux d'apprendre et de comprendre.*

*Ce colloque revêt, par ailleurs, un intérêt certain, et ce, par :*

- La diversité des thématiques abordées, les problématiques examinées, d'autant plus que ces dernières s'inscrivent dans des disciplines variées.*

*En effet, les interventions balaient des domaines aussi différents que la didactique, la culture, la création littéraire inscrite dans des aires culturelles différentes et dans des genres différents (poésie, romans...)*

- La qualité des interventions, chacune étant marquée par un centre d'intérêt*

*propre, une approche particulière, une sensibilité spécifique à chaque intervenant.*

- *L'ancrage dans la société algérienne à travers le lien gestion du système éducatif « COVID-19 » est le miroir qu'en présente les écrivains KATEB Yacine et Yasmîna Khadra à travers les thématiques examinées.*

*Ce colloque constitue, enfin, une source de réflexion : il invite chacun à plus de modestie tant le champ d'investigation est immense. Il nous encourage à nous investir, nous enseignants-chercheurs en didactique des langues étrangères, dans de nouvelles perspectives, à nous renouveler constamment pour être à la hauteur d'une tâche difficile mais exaltante.*

*Ce livre est le fruit qui gravera et laissera perdurer dans le temps la richesse des travaux présentés lors de cet événement scientifique ; car il porte entre ses entrailles les articles des communications.*

# *English language articles*

Post-graduate Students' Needs to Publish an  
Academic Article in an International Journal.

**Azil Mohammed**

**Mostéfa Benbouläïd, Batna-2  
University -Algeria**

**Kherfi Bachir**

**Mostéfa Benbouläïd, Batna-2  
University-Algeria**

Email : m.azil@univ-batna2.dz

Email : kherfibachir05@gmail.com

**Abstract**

*English for Academic Purposes (EAP) has become the most influential part in English for Specific Purposes (ESP) domain for higher education students. Post-graduate students at technical and scientific faculties are required to publish in academic article journals. Yet, the overwhelming majority of students face hurdles when writing in an academic English setting. In this respect, this article aims at shedding light on learners' needs to enhance their academic writing in order to publish an international academic article. The analytic study conducted by the researchers with doctoral students from different scientific and technical fields revealed the prevailing of the problem. Based on data obtained from participants, EAP needs to be a focal point in post-graduate studies. Subsequently, the current study objective is to suggest guidelines to develop an English academic writing course pertaining to the students' needs in order to publish an academic article in an international journal.*

**Keywords:** *academic article - academic writing- English for Academic Purposes (EAP) - English for Specific Purposes (ESP) – Post-graduate students.*

**1. INTRODUCTION**

One of the greatest contributions of English for specific purposes (ESP) to language teaching has been its emphasis on careful and extensive needs for course design (Hutchinson & Waters, 1987).

English for academic purposes (EAP) has become the most influential part in ESP. it is offered either to expose learners to target academic situations or to help students to achieve the academic requirements for international context

(Rahman et al., 2008). In academic settings, students are required to master both productive and receptive academic language skills, learning strategies and study skills (Jordan, 1997).

Today, academic writing in English has received the most scholar's interest specially, as a product of second language writers. This is due to the increasing number of learners who wish to write in English. Yet, they face problems to write in academic setting. Moreover, most of international academic journals publish in the English language, even local ones in other languages switch to publish in English (GERI 2008).

In Algeria, post-graduate students at technical and scientific faculties should publish an academic article in an international journal, which in most cases conditions the article to be written in English, which is a challenging task for most of learners, as they did not receive any training in academic writing in English, nor in the process of article publication. Furthermore, French and Arabic are the media of instruction in their academic context. The difference between the two languages and English may create more difficulties for learners (Wang 2012).

Moreover, the absence of academic writing courses for post-graduate students makes the situation more serious.

In this respect, the study aims at providing guidelines to develop an English academic writing course that meets the students' needs in order to publish an academic article in an international journal.

## **2- Research Objectives**

- To identify learners' needs to enhance their academic writing.
- To recognise the problems that may face students in academic writing.
- To suggest some guidelines to develop (EAP) courses.

## **3- Research Questions**

-What are the learners' needs to enhance their academic writing level in English?

-What are the problems that may face technical and scientific post-graduate students to publish an article in an academic journal?

-How can we develop EAP courses that realise the student's needs?

#### **4- Literature Review**

Since 1970's, English for specific purposes (ESP) has gained its reputation as the major branch of English language teaching (Okeke, 2011). This prominence is due to learners- centeredness by taking their purpose for learning language as the starting point (Hutchinson and Waters 1987). Moreover, ESP is centered on particular language skills (speaking, writing, listening, and reading), language component (grammar, vocabulary...), and content related materials pertaining to the students' needs (Okeke, 2011, p. 33).

The variety in learners' purposes has led ESP scholars to provide different classifications of ESP. One of these classifications is the one of Mumby (1978) who classified ESP into English for occupational purposes (EOP) which concerns learners needs to fulfil their occupational duties, and English for educational/ academic purposes (EAP) for learners who will be prepared to do further studies.

English for academic purposes (EAP) has developed rapidly because of the growth of the universities and the international students' population. (Hyland, 2006, p. 1) in this area, learners' role is to communicate in different academic contexts in written or spoken media. English for academic purposes emerged as a discipline that covers both theory research and innovative practice (ibid).

The number of academic publications in English and L2 learners who wish to publish in that language shades light on academic English writing of second language writers. Geri

(2008) stated that academic writing in English is a difficult task for the second language learners and a hot debatable topic for researchers.

To help international students learn academic writing in English, many course developers have written books to explain this process or to offer guidelines for one genre or another see Fowler (2006), Hartley (2011). Others choose to deal with second language writer as a phenomenon that needs much investigation in order to identify difficulties and then to design necessary materials and courses. The relationship of English language and the learners' first language and its influence on the academic writing skills have been treated differently. For example, Rashidi compared the Iranian second language students' compositions written in English and Persian taking into consideration the argumentative organization. The results show that there are no direct correlations between Persian and English yet, the students used the deductive argumentation and faced the same problems when they wrote in both languages. Whereas, Wang (2012) categorised the differences between L1 and L2 into three main parts: differences at the lexical level, sentential differences, and differences in the passage.

Some other studies have investigated learning strategies and skills pertaining to academic writing in second language learners. In this respect, Andhina (2012) tackled the Indonesian students' abilities of using discourse markers to achieve coherence in writing composition. Furthermore, evaluating existing academic writing courses, suggesting guidelines to develop courses and provide materials take an important place in the scope of the field of academic writing. Hasan (2010) stressed on the usefulness of integrating process oriented and product oriented approaches in teaching academic writing to second language learners in Bangladesh context. Whereas, Barkaoui (2007) supported the use of various methods including the social model in teaching academic writing. Thus, students can overcome the encountered problems and write in highly creative way.

**5- Methodology:****5.1. Sampling**

The sample is doctorate students from different scientific and technical departments at Kasdi Merbah-University, Ouargla. They received their instruction in French and Arabic. They are required to publish an academic journal article in the English language, though they do not receive any training in English academic writing, nor in publishing papers.

**5.2. Data collection instruments**

The study is an analytic descriptive research. It utilizes the following tools to collect required data to provide guidelines in designing a writing course that meets the students' needs and expectations:

A questionnaire was administered to students to have an idea about their perceptions of academic writing as well as their needs to perform their writing tasks. It was sent to them via google form on January 2020. b) A supervisors' interview was conducted with three teachers. It includes six questions to explore students' level at English academic writing at the faculty of technical sciences, Ouargla- University, their experience in students supervision and article publication. c) In addition, editors' feedback on fifteen submitted articles were analysed.

**6 - Data analysis and interpretation****6.1. Students' Questionnaire**

Field of study

7 réponses

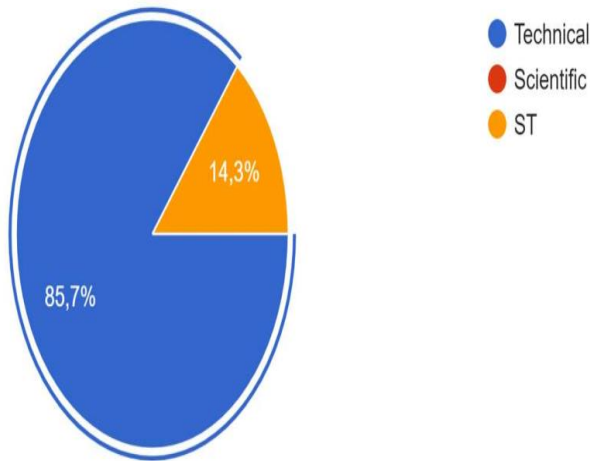
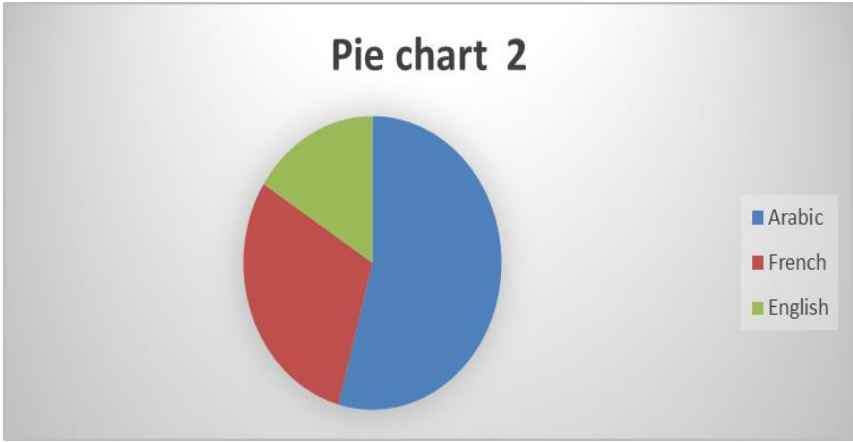


Chart 1: Field of Study

The chart above shows that most students study technical fields, which include many branches. This fact makes learners come to the class with different needs and expectations regarding academic writing in English.

- **Item 2: Language of instruction:**

Difference between students' language of instructions requires teachers to take into consideration differences between Arabic, French and English when designing a writing course. Identifying differences and similarities among these languages for students helps them to exploit this data to improve their level of academic writing. Pie chart 2 presents a picture of the language of instruction.

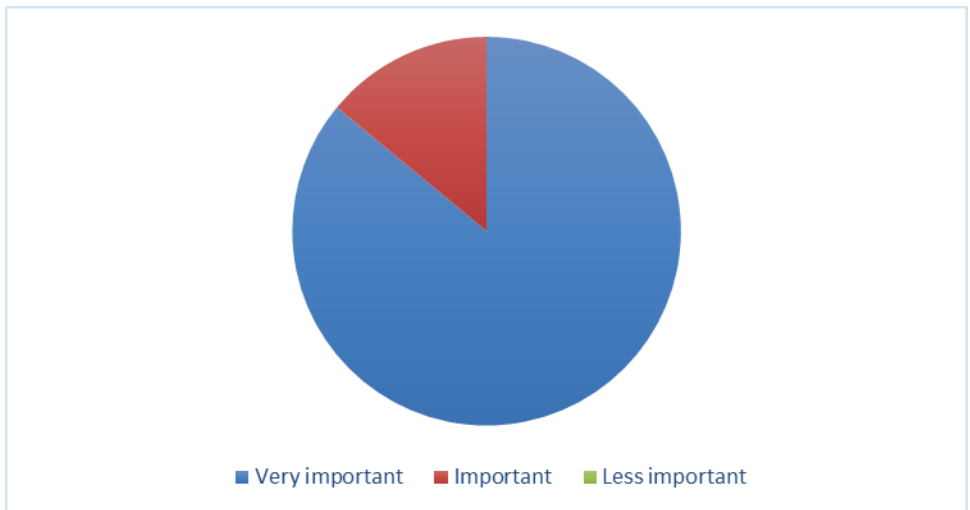


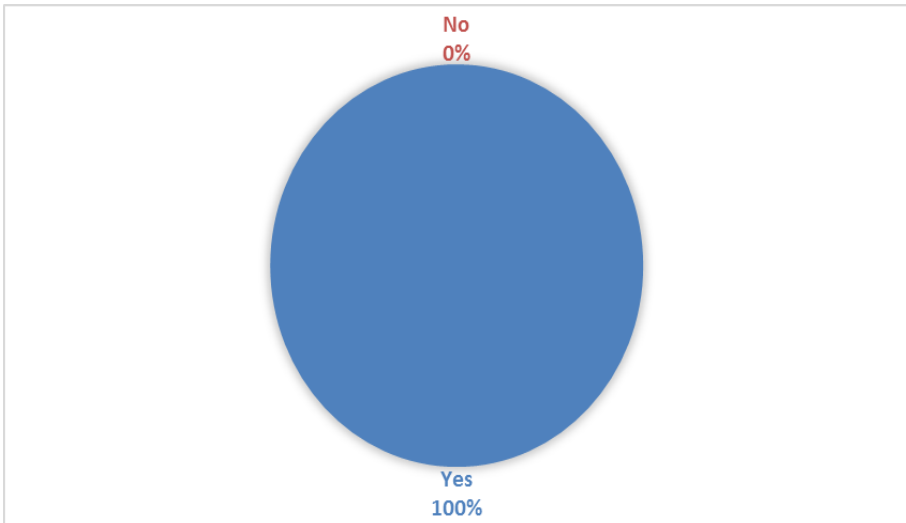
**Pie chart 2: Students' Language of Instruction**

**6.1.2. Section B: students' perception on the requirements of academic writing in English**

**Item 3:** -How important do you think academic writing in English is to your study?

This question elicits students' views on the importance of academic writing in English for their studies. All students agreed on the importance of academic writing in their studies. Thus, they are aware of the need of learning academic writing to do further studies. They are motivated enough to learn academic writing.



**Pie chart 3: Importance of Academic Writing for Students' Studies****Item 4:** Are you interested in academic writing in English?**Pie chart 3: Learners' Interest in Academic Writing**

All learners affirmed their interest in academic writing course. This interest may be derived from their recognition of the importance of academic writing in their studies.

**Item 5:** The following elements are aspects of academic writing in English.

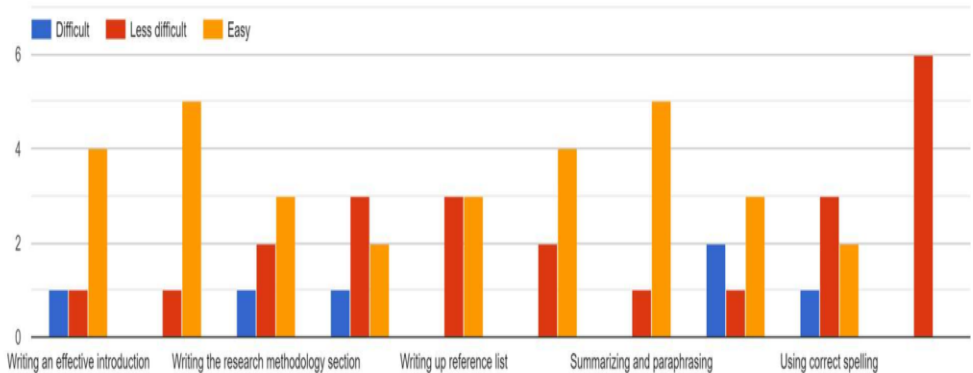
How difficult are they for you?

The question posits groups of skills that fall in one of the following areas: The language skills (using correct grammar, using correct spelling ...), the academic skills (writing up the reference list, quoting an author ...) and academic writing social-

humaines et sociales Nouvelle Vision

related skills (writing an effective introduction, summarizing and paraphrasing ...).

3-The following elements are aspects of English academic writing. How difficult are they to you?



**Bar graph 1: Difficulty of Academic Writing Aspects**

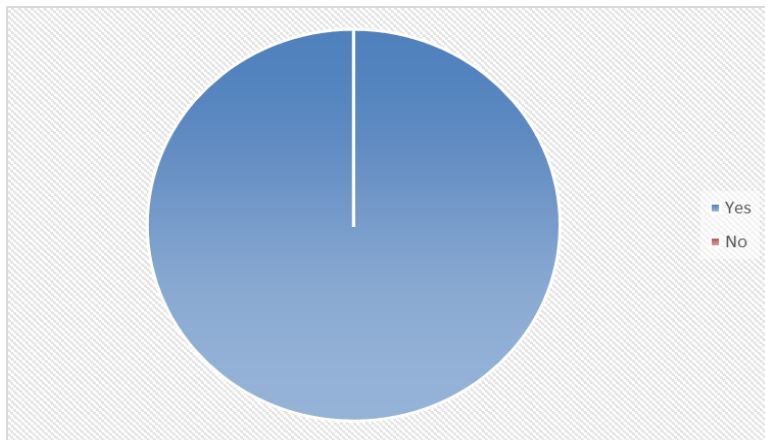
The graph above shows that 68 % of the respondents claimed that the language skills are easy. This may be due to the over emphasis of the previous courses on these skills. It also shows that the academic skills took the highest proportion of the choices (very difficult, difficult). Then, the academic writing social related skills are ranked after the language skills. These results may imply that the learners are exposed to academic writing as isolated skills from their social environment. Accordingly, they were able to express their difficulties regarding academic writing skills. In other words, the learners lack the opportunities to experience the aspects of academic writing. Nevertheless, these results may change if other skills are adopted to exemplify the three areas. Another influencing fact of the results is the disagreement on the classification of academic writing skills and the interrelationship among them (Schoonen, 2011; Leung, 2005). That is to say, the appeared

skills in the current question can be classified differently in various groups.

### 6.1.3. Section D: students' experience in writing an academic article.

Item 6: Do you think that writing and publishing an article is important in your field of study?

The present question looks for students' views on the importance of publishing academic articles in an international journal in their studies.



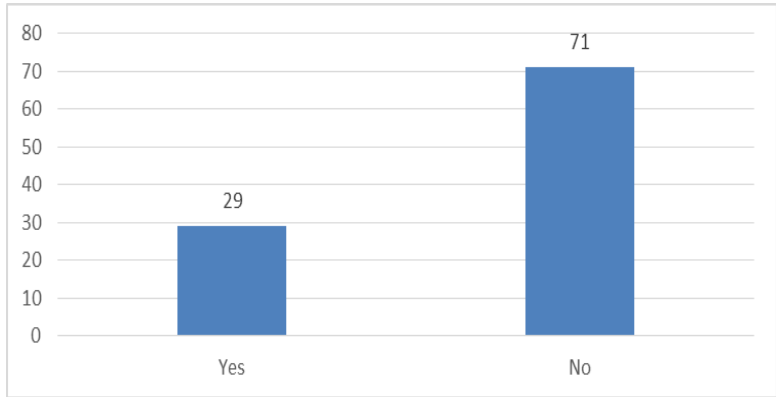
### Pie chart 5: Students' Perceptions on the Importance of Disseminating Articles.

All students agreed on the importance of publishing an academic article in an international journal. Thus, the ultimate objective of the writing course should be writing and publishing an academic article.

Item 7: Have you written an academic article in English language before?

This question revolves around students' experiences with writing articles in English. Most of students did not write an article in English. This result confirms the one in the previous question and stresses the need for writing courses for post-graduate studies.

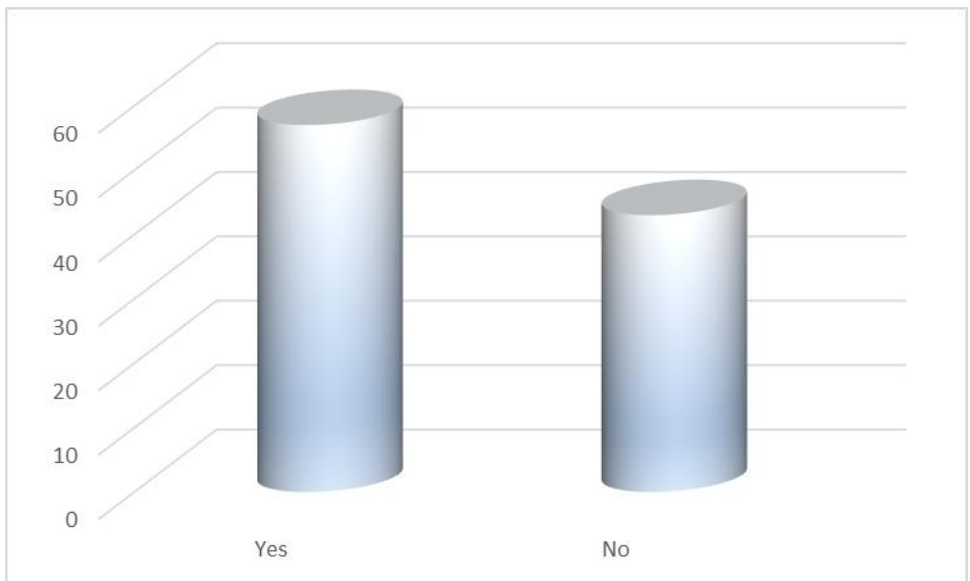
Bar graph 2 provides a clear picture of the percentage of students who experienced the English language articles writing.



**Bar graph 2: Students' Experiences in writing Articles in English**

**Item 8:** Have you written an academic article in your native language or the language of instruction? If yes, please state some differences between writing in English and writing in that language in terms of organization and logical development of ideas.

The obtained results are presented in the following graph:



**Bar graph 3: Writing Articles in the Native Language or Language of Instruction.**

More than half of students asserted that they wrote articles in their native language or language of instruction. Yet, they did not provide differences between that language and English. However, teachers should raise students' awareness about these differences and use their prior knowledge in writing an article to enhance their level in academic writing.

**6.2. Supervisors' interview****-Question 1: Is it required to publish an article in an international journal?**

The three interviewed teachers agreed that students must publish an article in an international journal, especially in technical sciences. One of them added that the journal should be highly qualified. Therefore, much effort should be devoted to the process of publishing an academic article.

**Question 2: How do you evaluate the students' level at English academic writing?**

All teachers believed that most of students have poor English. This is a strong evidence for the need to initiate a writing course that meets students' needs to write in academic English.

**Question 3: Are there any initiatives to help students improve their level in academic writing?**

Yes, in the academic year 2018/2019, a course was designed to all technical and scientific branches. A field specialist taught the course in French. Unfortunately, this course did not tackle academic writing in English, nor was it able to meet specific needs of each branch since it was designed for a group of learners from different branches.

**Question 4: Is students' level in academic writing the reason behind their failure to publish an academic article?**

They answered that students' level in academic writing is the main reason of that failure in addition to other reasons including the increasing number of international students aiming to publish academic articles and the complicated guidelines that journals suggest to reduce the accepted articles.

**Question 5: How do you decide to publish an article in a given journal?**

According to them, the Scientific Committee that authorizes to publish an article, based on its contents, but not on its language. This may be due to the absence of language specialists.

**Question 6: Then, what are the offered options for students to correct language in their articles?**

They responded that learners are free to choose solutions for their language. For example, they can ask a language teacher or access to verification applications.

This response indicates that learners have no opportunities to receive a rigorous feedback on academic language before sending their articles to international journals for publication.

### **6.3. Journal Reviewers' Remarks Analysis**

Fifteen articles were submitted to ten international journals. The reviewing process resulted the refusal of twelve out of fifteen articles for different reasons. Four articles were rejected because of academic errors (spelling mistakes, grammatical errors, no coherence and cohesion .....), and other seven articles did not fall within the scope of journal guidelines, and the remaining one was refused due to the increasing number of the submitted articles. The three accepted articles required a review to correct language and academic skills errors.

## **7. Conclusion and Guidelines**

Academic writing is a complex social process of communication, and an account for a purpose to an audience. Further, the need of EFL/ESL learners to write in academic

English has fed the research on what these learners need to learn and teachers need to teach for effective writing instruction. This study is an attempt to highlight students' needs to publish an academic article in an international journal in order to suggest guidelines for effective writing instructions.

The analysis of students' questionnaire shows that learners recognise the importance of publishing an academic article in their studies. They are aware of their needs to write in academic English. The supervisors' interview demonstrates that teachers have a narrow view on academic writing in English. In other words, they believe that being competent in academic writing means knowing only grammatical and vocabulary rules of English. Moreover, they assess the articles considering their contents and ask students to learn how to write in English. Thus, students have no opportunities to receive feedback. By contrast, journal reviewers made many remarks on originality and novelty of sources, basic steps and principles of the experimental design, generic features of the scientific article, referencing system, citation, exceeding the journal guidelines as well as the English writing errors.

Finally, academic writing does not merely mean knowing the grammatical rules but rather, it is a social product, by which the writer gains a membership in a given community. (Hyland, 2007).

Further, it can be an effective means of communication within the international scientific community. In this respect, the present study suggests some guidelines that help students to communicate effectively when they write an academic article for international publication.

- Raise students' awareness about their needs in academic writing.
- Design writing courses whose objectives are set around the process of publishing articles in an international journal.
- Organize scientific events nationally or internationally to discuss the process of article publication (journal selection, journal guidelines...).

- Use writing tasks that help students discover the requirement of academic writing in post-graduate studies.
- Introduce students to academic writing as an integral skill of their subject at the University.
- Guide students to effective strategies of critical reading as a vital precursor for constructing valid written argument, organizing ideas and structuring coherent/cohesive text.
- Encourage students to use different steps of the process writing, which the productive writers go through when they write.
- Establish effective feedback strategies by promoting peer feedback, concentrating on providing comments on the ideas and organization as formative assessments, and helping the learners to interpret positively these comments.
- Incorporating feedback practices in the teaching process. Motivate students to keep their writing diary by utilising tasks that exploit topics of interest for students and exploring factors that motivate them to write.
- Create scientific frameworks in which teachers share ideas and experiences regarding writing and publishing an academic article in an international journal and the classroom practices that aid learners to overcome their difficulties.

**References**

- Andhina, W. (2016). The students ability in using discourse markers to build coherence in composition TEFLIN journal the volume 27:9
- Barkaoui, Key. (2008) *Teaching writing to second learners: Insights from theory and research*. TESL Reporter. 50(è1) ,35-48.
- Flower , A. (2006). *How to write*. Oxford : Oxford University Press.
- Geri, N. (2008). Development of academic writing competence by Turkish scholars. *International Journal of Doctoral Studies*3 (18).
- Hartley, J. (2008). *Academic writing and publishing: A practical handbook*. Oxford, New York: Routledge.
- Hasan, M. & Moniruzzan, M. (2010). Balancing product approach and process approach in writing classroom at tertiary level. *Journal of NELTA*15 (2), 77-88.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987) *English for specific purposes: A learner- centered approach* Cambridge: Cambridge University Press.

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, Literacy and L2 writing. *Journal of Second Language Writing*. 148-164. Doi: 101016.j.a.2-hill007.07.005.
- Leung, C. (2005). Classroom teacher assessment of second language development : Construct as practice. In E. Hinkel, *The handbook of research in Second Language Teaching and Learning* . (pp. 869-886). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Mumby ,G. (1978) *communicative syllabus design* .Cambridge: Cambridge press.
- Okeke, N. P. (2011). *An introduction to English for specific purposes (ESP)*.Awka, Nigeria: Fab Educational Books.
- Rashidi, N. & Dastkhezr, A. Z. (2009). *A comparison of Persian and English: Organizational patterns in the argumentative writing Iranian EFL students*. Shiraz University, Shiraz Iran. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/.../c44c5bbec0ad71425fd526e531...> On November, 2016.
- Schoonen, R. (2011). How language is assessed? In E. Hinkel, *The handbook of research in Second Language Teaching and Learning* .vol.2 (pp. 707-716). Oxford, New York: Routledge.
- Wang, Y. (2012). Differences in L1 and L2 academic writing Theory and practice in language studies 2 737 (3) DOI .64110.4304.tpls.2.3.637-641.

**-Appendix 1****Students' Questionnaire (Needs Analysis)**

This questionnaire is a part of an academic research entitled (a framework for an ESP course design in an academic writing for technical post-graduate student at Ouargla university). You are kindly requested to contribute by honest answer to the questions bellow

- Section A (General information)
- Field of study
- Language of instruction

**Section B students' perception on the requirements of an academic writing course**

1-How important do you think academic writing in English is to your study?

2-Are you interested in academic writing in English?

3- Have you taken any writing course before?    yes  
No

4-The following elements are aspects of academic writing in English.

How difficult are they for you?

Writing an effective introduction

Searching for an appropriate literature review using library resources

Citation (quoting an author)

Writing the research methodology section

Writing up method section and analyzing and discussing the results

Writing an effective conclusion

Writing up reference list

Using specific jargon

Using academic style

Summarizing and paraphrasing

Using correct grammar

Writing coherent-cohesive paragraph

Using correct spelling

Using appropriate punctuation

-How useful the following activities for you to improve your level in an academic writing

Punctuation exercises

Grammar exercises

Spelling exercises

Academic Skill activities

Academic vocabulary exercises

Reading authentic sample of academic writing

Citation and reference activities

**Section D: student experience in writing an academic article**

11 Do you think that writing and publishing an article is important in your field of study?

12 Have you written an academic article in English before?

13 Have you written an academic article in your native language or the language of instruction? If yes, please state some differences between writing in English and writing in that language in terms of organization and logical development of ideas.

Thanks for your collaboration.

**Conceptual Conflicts in the EFL Literature Classroom: Feminism and Existentialism as Case in Point**

*Mehdaoui Amaria*

*Dr Moulay Tahar University Saïda  
(Algeria)*

[\*amaria.mehdaoui@univ-saida.dz\*](mailto:amaria.mehdaoui@univ-saida.dz)

*Abstract*

There exists a belief that by acquiring the four skills anyone can become proficient in a language. No full proficiency; however, can happen without culture awareness. Teaching and learning a foreign language and culture has become very challenging; especially when the native and the target cultures possess opposing ideologies. By implementing Kuang's (2007) five principles of culture awareness teaching and by assessing his four levels of culture awareness, the researcher brings two challenging concepts into literature classroom: Feminism and Existentialism. The study results confirm that no language learning can be complete without culture awareness.

**Keywords:** Culture Awareness- Feminism- Existentialism- EFL- Literature Classroom

## 1. Introduction

Literature has been one of the fundamental areas in teaching the foreign language. It does not only reinforce the students' linguistic competency, through lexical and grammatical erudition, but also throughout experiencing cultural differences and overlaps. One of the challenging aspects teachers and students of the EFL classroom experience are the conceptual conflicts posed by misunderstanding or misrepresentation of the foreign culture which creates a barrier and most of the time basic refusal to tackle topics and concepts which are considered either as taboo or even anti-religious. Amongst these are the two provocative terms under study: feminism and existentialism.

## 2. Problematic

During the short teaching experience at the university level, it has been noticed that teachers of the English language in Algeria face numerous problems including selection of literary texts for classroom studying. This appears to become a genuine problem in the Literature module since not only teachers have to be careful with the students' level (English is scarcely used outside the classroom, especially in states which are far from economic and cultural development-Saïda for example) but also with selecting texts which do not generate cultural conflicts.

The teaching syllabus, however, requires bringing internationally studied English literary texts. One cannot avoid teaching Shakespeare, Virginia Woolf, James Joyce, Harold Pinter, D. H. Lawrence, or Eugene O'Neill for instance. These are key figures to literary movements' discussions and to literary historical references. What established these writers and their texts as such are their challenging writing styles and the testing concepts and thoughts they conveyed to awaken their audiences' minds.

For the University of Dr Moulay Tahar; Saïda, a series of workshops have been launched for the three passing years for the selection of a well thoughtful and studied list of literary texts for Licence degree to Master degree in Literature and Civilization. This has necessitated a careful search that advocates continuity, harmony, and consistency between the chosen texts. Among the texts that have been selected for the third year level is Virginia Woolf's *Mrs Dalloway* and Harold Pinter' play *The Room*.

These texts belong to the Modern literature which according to teachers would make a fine transition into the Master syllabus tackling gradually the postmodern literature. The two texts are widely known for generating anti-traditional thoughts and styles. For Virginia Woolf's case, it is her use of stream of consciousness as writing technique and her indulgence into the women question (in other words feminist issues). For Harold

Pinter's case, it is his interest in the concept of the absurd and raising existentialist questions.

The problem faced, hence, is at the cultural level. Algeria, being ex-colonized by the French, grew into cultural conflicting situation that has lasted for almost two centuries. This resulted in a mixed Islamic-European culture. Traditions, however, kept evolving but were always religiously injected. In other terms, a great part of Islamic teachings have been the norms. Although customs go astray sometimes but what Algerians are known for is their pride in their Islamic belonging and practice. Movements and concepts like feminism and existentialism, for example, are extraneous to the Algerian society and encounter different and sometimes fierce reactions due to their extremely oppositional views to the Algerian culture and traditions. In the EFL classroom, these oppositional conflicts occur regularly and considerations have to be studied and perceptively measured.

### 3. The Literature Review

Culture and language learning cannot be separated. If done; a proficiency of the second or foreign language can never be fully obtained. Learners can drill some grammatical rules, phonological regulations, or long lists of used vocabulary; but one cannot deduce what an idiomatic expression like *under the weather* means since understanding the vocabulary or the grammar does not help the listener or reader to realize that it simply means *to feel ill or tired*. To have a native-like knowledge, one has to be involved in everyday talking and experiences including familiarity with the foreign language traditions and customs.

#### 3. 1. Culture Explained

Culture is known for everyone, yet, difficult to define or understand. When we are born, culture happens to be already there for us and hence we have no right to accept or reject it. It

makes us; it shapes our identities and becomes a sacred part of our personality that differentiates us from others. Goodnough (1957) claims that “a society’s culture consists of whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members, and to do so in any role that they accept for any one of themselves” (p. 167). In order to be a part of a community we have to belong to and believe in the same constituents that shape its culture. It, hence, draws lines of inclusion and exclusion. Another eminent component of culture is the evolving relation that people construct through time.

Culture with time becomes for granted, an authoritative feature which guides our way of thinking and behaving. It shapes our perception of the world as we know it, As Lippmann (1913) puts it, “for the most part we do not see and then define; we define first and then see. In the great blooming, buzzing confusion of the outer world we pick out what our culture has already defined for us, and we tend to perceive that which we have picked out in the form stereotyped for us by our culture” (p. 81).

When we acquire a new language; we simultaneously learn of the new culture. The only difference is that our native culture has been forced into our lives while the second is a matter of choice. Therefore, it gives us free will to accept or reject what suits our beliefs and perspectives. Nevertheless, by learning the new language and the new culture we are bound to some explicit and implicit requirements. In education, for the matter, culture is transmitted and “The object of cultural transmission is to teach young people how to think, act, and feel appropriately”(Spindler, 1987, p.279). When teaching the foreign language, thus, instructors are encouraged to transfer the knowledge, the beliefs, and the thoughts of the native speakers of the target language. Their job is to implement culture awareness while a real contact with the target culture happens to occur only in the virtual world

or through different means of communication, most importantly the media.

### **3. 2. Culture Awareness**

Cultural awareness is an inescapable characteristic in teaching and learning foreign language. Instructors and students are compelled to meet the foreign culture, to understand the similarities and differences, and to overcome the challenging oppositions that arise due to this contact. According to Kuang (2007), there are four levels of cultural awareness: Parochial Stage, Ethnocentric Stage, Synergetic Stage, and Participatory Stage.

The four stages correlate gradually to come into a phase where cultural awareness through language learning is at hand. In the first stage, the parochial, the individual believes his/her way of thinking and seeing the world is the only and right way. In the ethnocentric stage, he/she starts knowing the others' way of thinking but accepts only his/her way. During the third stage, one becomes aware of one's and others' ways of perceiving and chooses the best way according to circumstances and considerations. One accepts to take the risk, knowing the benefits and the problems, and select what is better for the situation. The final stage, the participatory, brings people from different backgrounds and cultures into contact for the purpose of creating a culture which tolerates changes and recognizes shared meanings (p. 76). For Kuang, there are five principles to cultural knowledge teaching for instructors to adopt for better cultural awareness accomplishment. As he recommends:

- (1) Interrelated, that is culture teaching must be interrelated with the content of the text.
- (2) Appropriate, that is culture teaching must be subjected to language teaching.
- (3) Practical, that is culture teaching must try to be "useful" for students in their communication.
- (4) Scientific, that is culture knowledge must be taught

correctly, completely and objectively. (5) Flexible, that is culture teaching must be flexible according to the change of the world. (p. 77)

Taking into consideration these principles, instructors have to be aware that no language teaching or learning occurs without culture awareness.

#### **4. Actual Situation**

Students at Dr Moulay Tahar University Saïda, Department of English, study the literature module from first to third year level for Licence degree. The literature module during the three years of studying English as foreign language is a fundamental module; it belongs to basic knowledge to be acquired during the educational track.

During the first year, students are introduced to necessary elements of literary studies including different literary genres and ways to study literary elements of each genre taking into concern literary jargon attainment. At the second year level, they establish a connection with literary movements and meeting the foreign culture begins to emerge. It is at this level that both instructors and students become aware of difficulties that arise with misunderstandings or misrepresentations they hold about or against the foreign culture. At the third year licence level, the teacher notices that students become more proficient of the language and hence cultural knowledge becomes more challenging than language understanding. A concentration on culture knowledge and awareness starts to make a very important part of the teaching/learning process. As part of the syllabus, the two literary texts taken as examples for this study demonstrate different confrontations with cultural knowledge and awareness.

##### **4.1. Feminism and Virginia Woolf Writing**

First, by meeting Virginia Woolf, a modernist essayist, fiction writer, and an outstanding feminist activist, students are aware they have to face feminism and gender issues. Prior knowledge

with feminism exists in Algeria but unfortunately has almost a negative pejorative background. Culturally, feminism in Algeria has gained a negative connotation especially connecting it with radical feminist embodiments. In late times, social media has enforced connotative image of feminism that contradicts both the teacher and the students' cultural beliefs.

From one hand, the established image challenges the gender roles extensively established, documented, and taken for granted in society. More importantly, it questions their most sacred beliefs and traditions, for example Islamic views on issues like inheritance, polygamy, abortion, and homosexuality. Some are tabooed subjects which Algerians regularly avoid to discuss; others are not forbidden but next to prohibited matters to argue about.

In *Mrs Dalloway* by Virginia Woolf, students meet a female character protagonist who is an upper class lady living in post WWI London and who plans to prepare a party for parliament members. The story happens in one day of Clarissa Dalloway's life. It is thanks to the stream of consciousness technique that Woolf could write a novel that exceeds one hundred pages telling of only one day experience. It does not basically record the events of the day but rather it documents the characters' feelings and thoughts and internal monologues. It is through depending on these aspects that the plot is established and the story can manage its way into narrative.

The life of Clarissa Dalloway, students learn, depends on her prior experiences. Two challenging situations occur in the story that can neither be neglected nor be openly discussed. First, it is the narrator's pointing to Clarissa's lesbian relation with Sally Seton, a female character and best friend to the protagonist; and second, Clarissa's refusal of Peter's marriage offer due to her considering a marriage to a man she loves as a suffocating experience she would not like to live. Quotes like those coming

are difficult to read let alone to discuss, “But with Peter everything had to be shared; everything gone into. And it was intolerable...she had to break with him or they would have been destroyed, both of them ruined...” or a homosexual reference like in the quote below:

But this question of love... this falling in love with women. Take Sally Seton; her relation in the old days with Sally Seton. Had that not, after all, been love?...She sat on the floor with her arms round her knees, smoking a cigarette...all that evening [Clarissa] could not take her eyes off Sally...she [Clarissa] always envied- a sort of abandonment, as if she could say anything, do anything.  
(p. 23)

Still, the text under study has been selected for its importance to both modern views and experimental style of writing. Quotes like the above are a must for full indulgence into the thematic concerns of the Modernist literature.

The choice of the text meets what Kuang believes to be the principles for cultural knowledge teaching matters. First, *Mrs Dalloway* is interrelated with the content of the text as it relates British literature with modernism as a movement. It teaches learners about the British modern age and the modern philosophies. Moreover, it is appropriate since it exposes students to the stream of consciousness technique, a new style of writing which reflects a divergence from linguistic canons of English language.

By opposing it to traditional and standardized English styles of writing, students become aware of the punctuation and tense violations. Moreover, the chosen text is practical as it possesses bank of British English vocabulary. After all, Woolf is not known as Shakespeare’s sister for nothing. Her writing and critical insights established her as the mother of British modern literature. Moreover, the text is scientifically appropriate for it

directs the learners not only towards cultural awareness but also towards the twentieth century historical, philosophical and economic changes. It guides them to a list of topics including, but not limited to: WWI and WWII, Industrial Revolution, The Great Depression, Freudian Psychology, Capitalism...etc. Finally, the text is flexible for cultural teaching purposes since although it brings challenging subjects into discussion; it still brings everyday modern themes including: human nature, the contrast between thinking brain and feeling brain, marriage, suicide, traumatic experiences...etc.

Nevertheless, the text is negatively received by students. As a matter of fact, a preparatory session first introduced students to feminism as a concept and as a movement. The first question was *what do you know about feminism?* The answers varied but all agreed that it is movement which calls for equality between man and woman. The second question was *what is your perception of the term when you hear it?* The answers showed a generalized agreement that *feminism is destroying the Algerian society and culture*. The situation agrees to Kuang parochial stage in which the learners believe their way is the right way (or their culture's).

As a next step, the teacher explains the first feminist wave's demands for example right for vote and education. The example is enforced by an image of how women's lives were threatened in Europe especially with no right for property or education. *Pride and Prejudice* by Jane Austen is considered as reference of women's struggle through marriage to save their lives. Students exemplified well Kuang's ethnocentric stage since although they agreed with the severity of the situation but for them Muslim women had no such experience since Islam gave women right to inheritance as much as it did to men ( although not equally for considerations that men have more responsibilities than women). The European culture at this stage appears to be barbaric and

patriarchal still students do not accept patriarchy as concept since it is a feminist creation.

The next move was writing a collection of regularly used concepts on board. The list includes: sensitive, dependent, powerful, caring, obedient, talkative, unfaithful, and insecure. The classroom has been divided into two rows; one for females and the other for males. They were asked to point a finger to who is considered as sensitive. Both genders agreed that women are sensitive; there is no room for such notion attached to men. Otherwise, there should be something wrong. This happens to be the case for words like dependent, caring, obedient, talkative, and insecure. Terms like powerful and unfaithful are males' characteristics. Only few answers showed contradictions of views and when it happened suspicions of being a feminist were pointed towards those who contradicted the overall culturally established conventions. The whole five classes compose of 160 students. Almost 95% exemplified the already discussed pattern.

By connecting the list of terms to situations, the pattern started to change. As an example, giving childbirth is a woman's job while it takes most of power to happen. Childbirth pain is considered one of the most powerful feelings a human being can experience and in such situation a female is more powerful than a male. Pain, however, is subjective. The extent of pain depends on the subject and the circumstances. Other examples in relation to other terms like *obedient* or *insecure* happen to depend also on persons and circumstances.

Students, hence, discover that everything is depending on situations not on already established cultural constructions. The students finally reached the synergetic stage in which they show a will for acceptance and considerations. The participatory stage, unfortunately, is almost impossible since among the 160 students there is only one foreign student from Nigeria. Only a virtual

connection maybe established through social media but the results can never be at a teacher's hand.

#### 4.2. Existentialism and Harold Pinter's *The Room*

Bringing existentialism into the classroom has been a more challenging experience since it necessitates a religious discussion. One of the most sensitive topics to refer to in an Algerian EFL classroom is religion. The Algerian society in the last two decades witnessed some changes reflecting conflicting views towards religious issues. These two decades succeeded what is known as the *Black Decade* in which a fierce political battle resulted in the death of almost 150000 people while the social and economic aftermaths lasted even further. People started from thence avoiding any religious affiliation or any suggestive appearances related to it and secularism started to become the fashion.

Analyzing *The Room* by Harold Pinter brings the theatre of the Absurd into speculation. The term absurd in itself refers to the act of being meaningless. When related to drama of the modern age it implies deeper philosophical indulgence. The absurdist movement of the second half of the twentieth century pioneered by Jean Paul Sartre, Albert Camus, and Kierkegaard has raised a very testing and complex question: the human being essence. Divided into two groups; those like Kierkegaard who believe that God exists but people got alienated from him and are in quest of filling that gap, and those who deny the existence of God and instead launched a quest for self-reliance and self-responsibility, existentialists argue that existence precedes essence. In other words, they suggest that since human beings rely on themselves there is no need to search for knowledge of meaning of life. People; for them, are born like a blank slate; and as such, they have to give essence to their lives. The human being exists in an irrational universe and by searching meaning to his existence, man destroys himself.

Frederick Nietzsche, one of the eminent and influential philosophers who brought existentialist debate into enlightenment, concluded that the world lives a state of nihilism arguing that, “In the consciousness of the truth he has perceived, man now sees everywhere only the awfulness or the absurdity of existence and loathing seizes him”

As Muslims, the question of human essence has been already resolved for us by Quran and Sunnah. The Quran clearly explains that human beings and Jinn have been created by a One Almighty God and the purpose of their creation is to worship their Creator. Students, hence, struggle first with the purpose of raising such a question; and second, with the way to discuss it without questioning their faith and their sacred beliefs. They show suspicion of bringing atheism into classroom while they are bombarded with similar apprehensive ideas in their everyday life in social media. Still, culture awareness has to be the first target next to language learning. For that reason, the teacher proposes different tactics to bring the text and the concept into discussion without falling into traps of misunderstandings or misrepresentations. First, let us check the convenience of text choice according to Kuang’s principles of culture awareness teaching and then move to question the level of culture awareness students have achieved.

*The Room* as a play exposes the drama concerns of the middle of the twentieth century injected with the spirit of post-Second World War. In order to make a connection with period’s cultural specificities; the choice of the text depended on bringing the new challenging and experimental theories and movements of the time. Among these is the rise of *feminism* as gender confronting movement and *existentialism* as daring religious philosophy. The text, moreover, possesses a set of linguistic features that foster language learning including a variety of punctuation tactics and a series of unfinished dialogues which echoes the Theatre of

Silence properties. Throughout this later characteristic, students engage in role playing based on the existence and inexistence of real dialogues. This enhances their speaking, listening, and body language skills.

The themes existing in the text, furthermore, bring modern subjects into discussion, containing gender equality and inequality and religious and anti-religious matters. As far as the appropriate method to teach simultaneously the linguistic and cultural properties of the text, here comes an outline of the steps adopted by the teacher.

First, the teacher writes clearly on the board the following verse from the Quran, “ And I did not create the Jinn and mankind except to worship Me” (Quran4:1). This makes the students and teacher draw a connection of cultural, and most importantly religious, belonging. The aspect of belonging has positive effects on increasing the students’ willingness to enlarge the circle of critical thinking and acceptance of the other. By bringing something they are familiar with, they believe in, they psychologically feel at ease to share their insights of opposing views on the matter.

As a second step, the teacher brings Descartes maxim “*I think, therefore I am*” and his insights about human quest for knowledge into argument. Students are already familiar with Descartes’ philosophy and this paves the way to introduce Modernist theories of knowledge and their effects on the European culture. They realize the importance of the revolutionizing philosophical changes that took place between the seventeenth and the first half of the twentieth century and which established what is known to us as Modern Western culture. Among the transformations, the religious renovation is the most important. It is what makes Europe known today for its anti-religious embracement.

The next session, the teacher brings the story of *The Room* into analysis. The story tells of Rose and Bert, a couple living in place together. We actually never understand what relates them but our prior cultural pre-requisites make us assume they are wife and husband (gender roles are dominating properties that guide us to make such conclusions, for example Rose preparing the meals and taking care of Bert's health and welfare).

Rose shows an unexplained fear from the outside world (including the basement and the people who may live there). The only contact with the outside world she has is the window where she keeps looking. The only communicating character in the play is her. She keeps talking to Bert without receiving any answers, or even expecting to receive them. The reader feels that what connect the two characters are reciprocal benefits, she is safe with him and he is well taken after by her. These are all aspects which reinforce the themes of isolation, lack of communication, and individualism.

The introduction of an unknown guest is one of Pinter's ways to bring change to the story and to the character's behavior. By the coming of a Nigro who pretends to know Rose asking her to come back to her father (which may reflect a religious allusion calling Rose to come back to her Creator) both Rose and Bert show aggressive rejection to the Nigro's entrance in their life. The play ends with Bert beating the guest for no reason and by Rose inability to see but admitting her prior knowledge with the guest and his quest.

After summarizing the most eminent events of the play; those which have relation with the target concept, a literary discussion is communicated. The process follows the traditional approach to literary text analysis. This includes plot stream investigation, characterization, the importance of the setting to the play, and themes debate. Students feel at ease to share usual literary details experiencing a new theatre and an exotic style of writing drama.

Among the themes, the essence of the human being's life shows for analysis. They, therefore, check their understanding of existentialist views and insights and connect the story of Bert and Rose and the meaning of their existence in the room.

Assessing Kuang's cultural awareness stages schema, the students show the same patterned reaction to the text's cultural conceptual properties. When faced with the key concept *The Room* discusses; meaning existentialism and absurdity of life, they adopt a parochial stand. At this stage, a religious communication is almost impossible since a counter-reaction against anti-religious feelings arise. At this stage, the only acceptable way is their way. After acquiring some knowledge about different existentialist ideologies and their origins and the influence of the WWI on the psyche of the European individual; the students start to reflect some willing for acceptance but are still confident that Islam's first and most sacred quest is rejection of anti-religious feelings and thoughts. Relating the text with its own context, however, makes them aware that what they need to adopt is not the principles, attitudes, and the beliefs of others but accepting the others' differences. Just as it has been previously explained, a final stage, the participatory stage, is never at hand for the teacher and students' contact with the target language culture stays virtual through the literary text itself, other texts which tell of history and philosophy, and what the social media can offer.

### 5. Insights and Further Recommendations

As a conclusion to the given situation, here is a summary of some insights and recommendations to EFL literature teachers;

1. A teacher's first job is to be aware of the students' differences and competences (what an elephant fails to do can be easily done by a fish, it is only matter of context and circumstances),
2. A Literature teacher in particular plays a role of a culture mediator. His/her job is to narrow cultural differences,

misunderstandings, and misrepresentations. This will facilitate both the teacher's and students' quest of teaching and learning the foreign language,

3. Perception is a key term to culture awareness, the more students are involved in the perception of the *Other*; the less conflicting situations appear,

4. Literary texts are creations of not only the minds of their authors but they are the outcome of a mixture of economic, social, historical, psychological, and cultural features. Bringing these into literary classroom makes literature the mother of other language teaching skills.

## 6. Conclusion

The purpose of this study was to bring one of the various experiences an EFL literature classroom faces during the teaching/learning process. Culture awareness has become a fundamental element to teaching the foreign language; and as part of process, renovating methods have to be adopted by teachers of the subjects to facilitate both the teaching and learning process.

## Cited Works

Goodenough, W. H. (1957). *Cultural anthropology and linguistics*. Bobbs-Merrill.

Kuang, Jin-feng. (2007). Developing students' cultural awareness through foreign language teaching. *Sino-US English Teaching*, 4 (12), 74-81.

Lippmann, W. (1913). *A preface to politics*. M. Kennerley.

Spindler, G. D. (1987). *Education and cultural process: Anthropological approaches*. Waveland Press.

Woolf, Virginia. *Mrs Dalloway*. Feedbooks.

<http://gutenberg.net.au>

<https://quran4all.net/ar/translate/1/51/56>

*Articles en langue  
Française*

*La ScaPoLine au service d'une analyse  
polyphonique dans « ce que le jour doit à la  
nuit » de Mohammed Moulessehouf.*

Auteure de l'article:

Dre . Rima- Aida HASSANI

Docteure en lettres et langue française

Option : sciences du langage

Maitre de conférences à l'université Abbès Laghrour

–Khenchela-

[ayda.ryma10@yahoo.fr](mailto:ayda.ryma10@yahoo.fr)

Résumé et mots clés :

**Résumé :** Cette recherche a pour thème la forme sentencieuse du discours dans l'œuvre *Ce que le jour doit à la nuit* de Yasmina Khadra. Il s'agit plus précisément d'une analyse polyphonique de ce genre du discours selon la théorie Scandinave de la polyphonie ScaPoLine. Les énoncés sentencieux servent d'appui pour une opinion personnelle : invoquer un proverbe, un dicton ou un verset coranique dans son discours c'est légitimer ses propos en

*optant pour d'autres voix qui font autorité sur l'interlocuteur, d'une part, et d'inscrire ce dernier dans un cadre discursif précis qui conditionne son interprétation du discours d'autre part*

**Mots clés** : *Analyse du discours- polyphonie - discours sentencieux- argumentation*

### **1- Introduction :**

Les maintes formes de la linguistiques énonciatives ne cessent d'occuper une remarquable dimension et un perpétuel développement dans le paysage linguistique .Le concept central de notre recherche doctorale est un vigoureux jetons de la linguistique énonciative : la polyphonie.

La particularité de cette pluralité de voix au sens du même discours-énoncé, est son omniprésence dans plusieurs champs et domaines : théâtre, musique, littérature, politique, histoire et linguistique. Les propos de Dominique Maingueneau expliquent l'ubiquité de la polyphonie :

*« Toute énonciation, même produite sans la présence d'un destinataire, est en fait prise dans une interactivité constitutive, elle est en fait un échange, explicite ou implicite, avec d'autres énonciateurs, virtuels ou réels, elle suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation à laquelle s'adresse l'énonciateur et rapport à laquelle il construit son propre discours »<sup>1</sup>*

Donc, la polyphonie renvoie à la manifestation de voix dans un discours, or elle ne se résume pas uniquement à la simple co- présence de différentes voix au sein d'un discours, mais la polyphonie au vrai sens du mot est

---

Dominique Maingueneau, 1976, Initiation aux méthodes d'analyse de discours, <sup>1</sup>  
Paris : Hachette, p :11-12.

l'interaction de plusieurs voix qui existent et cohabitent dans le même discours –énoncé.

Longtemps reléguées au rang des prestigieuses analyses littéraires, les études sur les formules sentencieuses, notamment les proverbes, ont été mises à l'écart des analyses linguistiques à cause de leur divergences avec les normes du « beau parler » dans la tradition grammaticale ancienne (Anscombe, 2006) . Ce n'est que récemment, avec l'évolution de la linguistique, qu'on commence à dépasser le cadre étroit de la grammaire traditionnelle pour se pencher sur des phénomènes langagiers considérés comme ne relevant pas de la langue tels que les exclamations et les interjections, ou faisant partie de « l'anecdote folklorique », comme les proverbes et les formes sentencieuses en général.

On s'est rendu compte que les énonces sentencieux possèdent des propriétés qui sont dignes d'intérêt pour l'analyse linguistique. En effet, les problématiques linguistiques qu'ils suscitent ne sont plus marginales mais touchent à des thèmes centraux en sémantique et en pragmatique. C'est dans cette optique que de nombreux linguistes ont apporté leur contribution pour tirer parti des propriétés des formules sentencieuses dans le domaine des sciences du langage. Notons à titre d'exemple la contribution de Kleiber (1989) sur *La dénomination et la généricité* des proverbes, l'approche de Tomba (2000) sur le phénomène d'analogie du fonctionnement proverbial et *La parémiologie linguistique* de Connena 2002.

C'est surtout J-C Anscombe qui, se rattachant aux recherches effectuées par O.Ducrot (1975), a initié une approche que l'on peut qualifier d'exhaustive sur les énoncés sentencieux. Il opte pour la sémantique, la pragmatique et la polyphonie comme assises théoriques et propose une classification des formules sentencieuses

## humaines et sociales Nouvelle Vision

« *Nous définissons l'ensemble des formes sentencieuses comme la classe générale des énoncés autonomes, combinables avec une expression du type comme dit x, et minimaux pour ces propriétés* » (J-C, 2012)

Partant de l'idée selon laquelle « *derrière les mots, il y a d'autres mots* », et, s'interrogeant sur l'origine des énoncés sentencieux, J-C. Anscombe en distingue deux types : ceux qui ont un auteur si leur énonciation les présente comme provenant d'une opinion ou d'une communauté particulière, et ceux dont l'origine est inconnue et qui sont, selon lui, comme un trésor déposé dans la langue par la sagesse populaire.

Comme toutes les autres formes verbales, le discours sentencieux se caractérise par son extériorité par rapport au sujet. Autrement dit, le sujet ne saurait être à l'origine de l'énoncé qu'il adresse à ses interlocuteurs. Dans cette perspective, Mangueneau met l'accent sur l'aspect polyphonique de l'énoncé proverbial :

*Quand on énonce un proverbe, on donne en effet son énoncé comme garanti par une autre instance, la sagesse des nations, que l'on met en scène dans sa parole dont on participe indirectement en tant que membre de la communauté linguistique* » (D, 1996)

Parallèlement à cette dimension polyphonique s'ajoute une autre caractéristique très importante, c'est la dimension argumentative inhérente au proverbe. En effet, le caractère rituel, voire mythique<sup>4</sup> de l'énoncé proverbial lui confère « *un extraordinaire pouvoir de conviction* » pour reprendre les propos d'Anscombe. Invoquer un proverbe dans son discours revient à se servir de l'autorité de « la sagesse populaire » dans le but d'agir sur les croyances et les attitudes de l'interlocuteur, ce qui oriente notre réflexion sur les théories de l'argumentation.

Considérée comme un fait de langage, la littérature, à son tour, véhicule des valeurs sociales et culturelles qui

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

s'incarnent, le plus souvent, dans des formes sentencieuses diverses.

Ce constat nous amène à poser la question suivante : comment et pourquoi l'auteur fait-il appel au discours sentencieux ?

Nous allons répondre à cette question en confrontant, dans un premier temps, les énoncés sentencieux à la théorie de la ScaPoLine, et aux approches polyphoniques d'Anscombe et de Ducrot. Ce qui nous permettra, ensuite, de préciser les enjeux discursifs de ces énoncés. Ce faisant, nous avançons les hypothèses suivantes :

-Les énoncés sentencieux seraient des catégories linguistiques homogènes pourvus d'une série de propriétés que nous pouvons décrire.

-Outre leur aspect ornemental et informatif dans le discours, les formules sentencieuses auraient une force argumentative et un pouvoir de conviction visant, le plus souvent, à imposer un point de vue quelconque.

Beaucoup de recherches ont été réalisées sur le champ parémique, notamment sur le proverbe. Nous nous démarquons des autres travaux par les théories sur lesquelles nous nous basons et la méthode d'analyse proposée. En effet, l'intérêt de notre étude est d'arriver à construire un objet linguistique des énoncés sentencieux à partir d'observations précises.

C'est pourquoi nous avons choisi comme outil d'analyse deux théories qui sont relativement récentes et qui nous permettent de cerner les propriétés de ce genre d'énoncés : la variante scandinave de la polyphonie et les schémas topiques dérivés de *la théorie de l'argumentation dans la langue*.

Notre corpus est constitué d'extraits contenant des énoncés sentencieux repérés dans *Ce que le jour doit à la*

nuit de Yasmina Khadra. Ces énoncés seront appréhendés selon qu'ils sont en contexte ou hors contexte.

Dans le cadre de *la Théorie scandinave de la polyphonie linguistique* (ScaPoLine), nous tâcherons à reconstruire la structure polyphonique des occurrences sentencieuses indépendamment de leur contexte discursif : la ScaPoLine sera appliquée principalement sur la négation qui est omniprésente dans les énoncés sentencieux et le connecteur argumentatif *mais*.

## **2- La ScaPoLine pour une analyse polyphonique par excellence :**

Le linguiste Henning Nolke développe, avec un groupe de collègues, depuis plus de vingt ans une théorie linguistique de la polyphonie, baptisée ScaPoLine il y a une dizaine d'années. Le projet est n'est pas des plus faciles, de prime à bord on constate quelques divergences cruciales et fondamentales, non seulement en ce qui concerne les méthodes utilisées mais aussi en ce qui concerne les objets d'études.

La ScaPoLine s'est essentiellement basée sur deux fondements, le premier est la décision prise de maintenir l'unité sémantique de l'énoncé. Il s'agit d'éviter que la multiplicité de ce qui est dit, ne débouche sur une multiplicité du dire.

*« Toute la construction théorique soigneusement élaborée par la ScaPoLine a pour objet, en tout cas pour effet ,de maintenir l'idée d'une parole à la fois multiple et contrôlée, l'idée d'une multiplicité maîtrisée, et c'est le point qui me semble particulièrement remarquable dans la façon dont la ScaPoLine aborde la polyphonie ,cet objet respecté*

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

*avec une opiniâtreté et une cohérence ,à mon avis exemplaire »2*

Le deuxième fondement s'incarne dans le choix fait par la ScaPoLine de relier la polyphonie interne aux énoncés à la polyphonie des textes d'où sont issus ces énoncés .La ScaPoLine a fait en sorte de dépasser l'idée que les deux polyphonies sont développées de manière séparée : la première semble du ressort exclusif des linguistes alors que, la seconde a pour lieu les études littéraires .En effet, la ScaPoLine a construit son analyse des énoncés de façon à ce que les « petits » points de vue qu'elle y repère puissent servir à mettre au jour les « grand » points de vue qui dialoguent dans un texte.

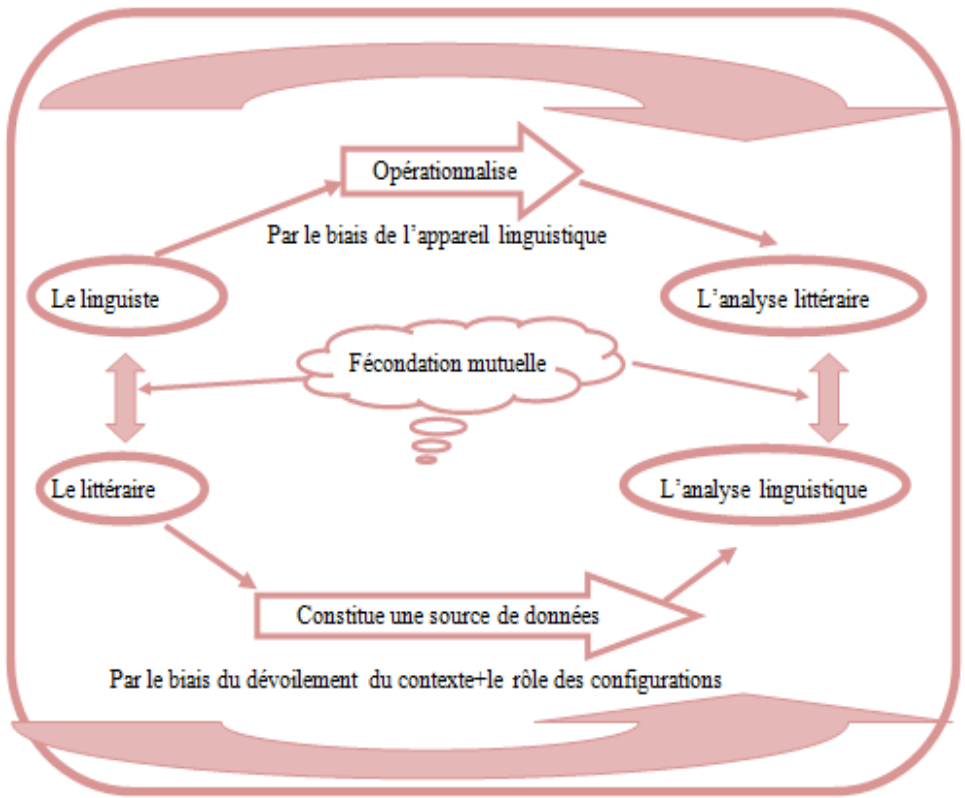
« À cause de son effort, tout aussi résolu, pour unifier la diversité polyphonique interne aux énoncés, la ScaPoLine me semble devoir faire date, et occuper une position incontournable dans les recherches visant à relier la parole et les mots »3

Nous avons présenté le fonctionnement d'une théorie de la polyphonie linguistique qui est élaboré de façon à permettre la collaboration envisagée : la ScaPoLine est une théorie qui rend compte des phénomènes polyphoniques proprement linguistiques, autrement dit phénomènes relevant du système de la langue, tout en anticipant l'influence de ce type de phénomènes sur les interprétations des discours.

Dans ce qui suit, on l'accent est clairement mis sur la relation entre la polyphonie littéraire et linguistique , et c'est cette relation qui est le point de départ de la ScaPoLine :

---

Oswald Ducrot, 2004, préface de ScaPoLine, éd : Kimé.<sup>2</sup>  
Henning Nølke & Kjersti Fløttum & Coco Norén, 2004, ScaPoLine : théorie <sup>3</sup>  
scandinave de la polyphonie linguistique, Paris, éd : Kimé, p : 03.



La ScaPoLine tâche, d'une part, à maintenir l'unité sémantique de l'énoncé et, d'autre part, d'analyser les textes que forment ces énoncés. Cette théorie traite de ce qui est appelé la structure polyphonique et la configuration polyphonique : par la première, on entend un ensemble d'instructions apportées par la forme linguistique et par la seconde, on veut dire qu'il s'agit de la lecture polyphonique d'un aspect du sens d'un énoncé.

La ScaPoLine, qui n'accède pas par son étude à la langue d'une manière directe, a pour objet l'étude de la structure polyphonique. Et avant qu'elle n'étudie la langue, elle vise l'étude de la configuration formée par quatre éléments fondamentaux et constituants, marqués dans la langue et faisant partie de la structure polyphonique: «le

*locuteur en tant que constructeur (Loc), les points de vue (pdv), les êtres discursifs (ê-d) et les liens énonciatifs (liens)*  
»<sup>4</sup>

C'est la nature du projet des linguistes Scandinaves - qui se résume en une continuelle interaction complémentaire entre linguistes et littéraires- qui dicte les visées de cette élaboration théorique. Le rôle de la ScaPoLine consiste à fournir le matériel linguistique pour l'analyse d'énoncés – discours-, en d'autres termes, cette théorie cerne et précise les contraintes et les emprunts proprement linguistiques qui régissent l'interprétation polyphonique. Donc, en dépassant l'approche de Ducrot dans sa description sémantique de la langue en complète indépendance de la parole, le but tracé de la ScaPoLine est de développer un appareil opérationnel d'analyse textuelle.

#### ❖ Le modèle d'interprétation ScaPoLine :

*« D'après ce modèle, l'interprétation polyphonique consiste essentiellement à saturer les variables données par les instructions véhiculées par la forme linguistique tout en observant les règles ou principes généraux qui guident l'interprétation »<sup>5</sup>*

Pour expliciter ces rapports les linguistes Scandinaves suivent la conception et la terminologie de Ducrot. Le schéma suivant la figure suivante le montre clairement :

---

Henning Nølke & Kjersti Fløttum & Coco Norén, 2004, ScaPoLine : théorie <sup>4</sup> scandinave de la polyphonie linguistique, Paris, éd : Kimé, p : 31.

<sup>5</sup> Michel Olsen & Henning Nølke, 2006, Article : Polyphonie : théorie et terminologie, II : les instances de l'énonciation, [En ligne] [www.hum.au.dk/polyphonie\\_II](http://www.hum.au.dk/polyphonie_II), consulté le : 2 Avril 2016.

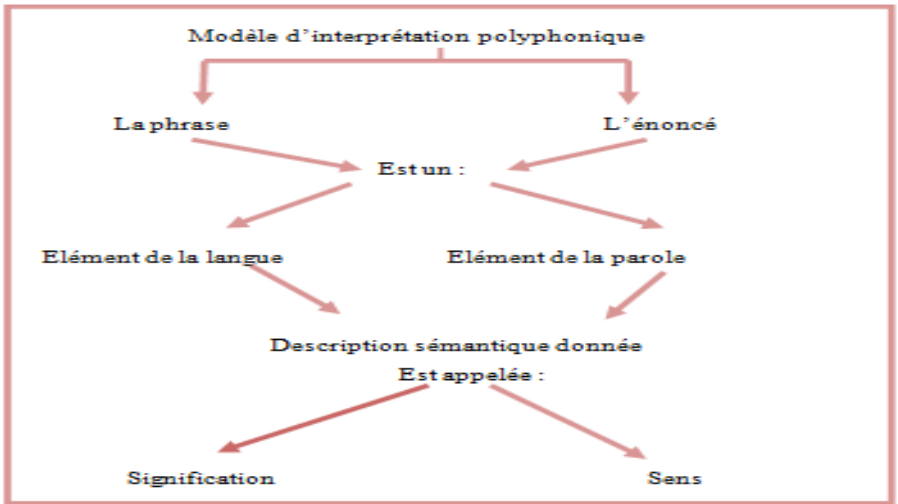


Figure : Modèle d'interprétation

Dans la figure suivante, la ScaPoLine va plus loin que la conception de Ducrot, elle conçoit le sens comme étant une série d'instructions présentées par le locuteur dans le but de permettre au (x) interlocuteur (s) d'aboutir à la bonne interprétation.

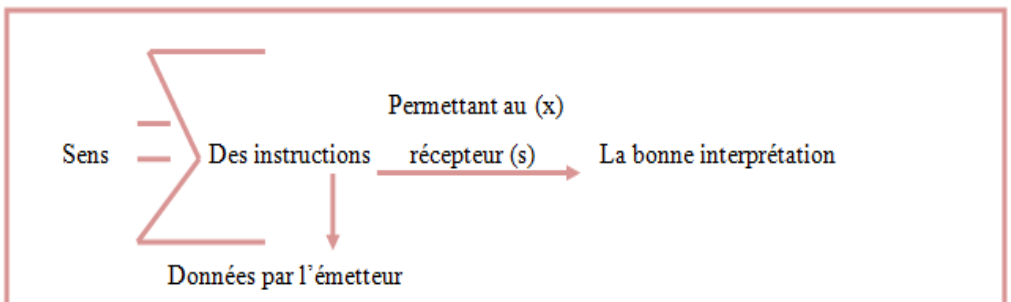


Figure : Construction du sens

### 3- La forme sentencieuse du discours :

Nous préférons l'expression *énoncés sentencieux* ou encore *formes sentencieuses* à celle de champ parémique ou parémie pour des raisons d'ordre méthodologique et terminologique. C'est une expression que nous empruntons de J-C. Anscombe et qui regroupe, outre les proverbes, d'autres formes sentencieuses comme les adages, les dictons et les préceptes religieux. De plus, c'est un concept qui est formulé à la base de la théorie de la polyphonie à laquelle nous aurons recours dans notre travail.

Un énoncé sentencieux se définit, d'une part, par opposition à d'autres énoncés ou formes considérés intuitivement comme non sentencieux et, d'autre part, par ses propriétés.

Sa propriété principale est son autonomie : l'énoncé sentencieux est, bien entendu un énoncé complet, autonome et déplaçable à l'intérieur du discours. Jean-Claude ANSCOMBRE propose, dans son approche des énoncés sentencieux, cinq définitions :

Définition 1 : *un énoncé sentencieux autonome et combinable avec comme dit x (x étant l'auteur allégué de l'énoncé* » (ANSCOMBRE, 2006)

Dans cette perspective, on classe les énoncés comprenant des expressions comme « *comme on dit* » et « *comme dit Socrate* » comme des énoncés sentencieux.

Cette définition implique, selon Anscombe, deux sous-catégories d'énoncés sentencieux définis comme suit :

Définition 2 : *Un énoncé sentencieux sera un L-énoncé sentencieux si X est un locuteur spécifique* (ANSCOMBRE, « Polyphonie et classification des énoncés sentencieux », 2006)

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

Définition 3 : *un énoncé sentencieux sera un ON-énoncé s'il est autonome et combinable avec comme on dit (en quelque sorte  $X=ON$ ). Il a donc un auteur anonyme souvent assimilé à la sagesse populaire*

Anscombe s'appuie également sur un autre critère (générique/non générique) pour distinguer l'énoncé proverbial de l'énoncé situationnel :

Définition 4 : *un énoncé proverbial sera un ON-énoncé sentencieux générique.*

Définition 5 : *Un énoncé situationnel sera un ON-énoncé sentencieux non générique.*

**4- De la polyphonie et de l'argumentation :**

5- En science du langage comme en littérature, le concept de polyphonie est intensément exploité ces dernières années. Cela s'explique par la souplesse de la notion et la pluralité des domaines auxquels elle fait référence.

Utilisée pour la première fois par Bakhtine et théorisée en sciences du langage par Oswald Ducrot, la polyphonie est en constante évolution et de nombreuses contributions visent à fournir des outils qui font de la polyphonie une théorie cohérente, homogène et commune pour les différentes disciplines dont elle est objet d'étude.

Avant de définir la ScaPoLine, il convient d'abord, de définir la discipline mère dont elle est issue, la polyphonie. Il s'agit, en effet, de retracer l'histoire de son évolution depuis Bakhtine jusqu'aux polyphonistes scandinaves.

La polyphonie, terme emprunté à la musique, désigne en sciences du langage la présence de plusieurs voix dans l'énoncé d'un même locuteur. L'origine du mot remonte à Bakhtine qui lui confère une portée et un sens dans son livre sur Dostoïevski (*Problèmes de la poétique de Dostoïevski*). Dans cet ouvrage, Bakhtine étudie les rapports réciproques entre l'auteur et son héros.

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

Le concept de polyphonie trouve ses fondements dans un contexte épistémologique marqué, d'une part, par la remise en question de l'unicité du sujet parlant et, d'autre part, par son approche interactionnelle de l'énoncé. Cette approche stipule que « *le sujet parlant reçoit le mot par la voix d'autrui, et ce mot en reste rempli. Il intervient dans son propre contexte, pénétré des intentions d'autrui, sa propre intention trouve un mot déjà habité* » (T, 1981)

Ainsi, tout énoncé est à la fois une forme de réponse aux énoncés du passé et un nouveau maillon de la grande chaîne des énoncés dans laquelle il se dirige vers ses destinataires.

Plus tard, la polyphonie a été redécouverte par Ducrot qui la définit comme une notion susceptible de rendre compte de certains faits qui relèvent de la langue proprement dite. Il a procédé de ce fait « *à une extension très libre des recherches de Bakhtine sur la littérature* ».

Dans le sillage de Bakhtine, Ducrot a fait éclater l'unicité du sujet parlant en plusieurs entités : l'individu dans le monde qui prononce un énoncé. Il serait secondé par deux entités théoriques qui sont le locuteur, responsable de l'énonciation, et l'énonciateur, responsable de l'acte de l'énonciation. Nous aurons à développer de façon détaillée ces trois notions au fil de notre travail

## **5. Analyse ScaPoLinienne en quête de la polyphonie :**

### **5.1- Tout ce qui brille n'est pas or**

Nous reprenons le passage que nous avons confronté à la théorie polyphonique pour corroborer notre analyse par une autre analyse argumentative et sémantique :

*Ils voyaient bien qu'ils n'étaient pas les bienvenus, mais, mus par je ne sais quelle niaiserie, ils ont tenu le*

## humaines et sociales Nouvelle Vision

*coup du mieux qu'ils pouvaient.  
Parce qu'ils adhéraient aux valeurs  
occidentales, ils prenaient pour  
argent comptant ce qu'on leur  
susurrail à l'oreille : liberté  
d'expression, droits de l'homme,  
égalité, justice... des mots grands et  
creux comme les horizons perdus.  
**Mais tout ce qui brille n'est pas or.**  
Combien de nos génies ont réussi ?  
La plupart sont morts la rage au  
cœur.<sup>80</sup>*

Dans ce passage, le docteur Djallal parle des intellectuels arabes qui, fascinés par les valeurs occidentales, préfèrent vivre et réussir en Occident malgré la marginalisation et le racisme qu'ils endurent.

### 5.1.1. Analogie à l'intérieur du proverbe

Nous opterons dans cette étape de l'analyse pour l'approche de Tamba<sup>81</sup>. Cette dernière s'appuie sur un dédoublement de l'énoncé proverbial et une union analogique entre le niveau compositionnel et le niveau formulaire de l'énoncé proverbial.

Le sens compositionnel du proverbe *tout ce qui brille n'est pas or* correspond à la somme de chacun des termes qui le compose, à savoir : *tout-ce-qui-brille-n'est-pas-or*, qui veut dire que la brillance n'est pas une propriété exclusive pour l'or.

Le sens formulaire, qui porte le véritable sens de l'énoncé proverbial, est beaucoup plus ample ; il peut s'appliquer à toute situation où l'on se trompe sur les apparences de quelque chose ou de quelqu'un.

Le sens formulaire dans cet extrait correspond au point de vue du locuteur le docteur Djallal, que nous pouvons formuler de cette façon :

## humaines et sociales Nouvelle Vision

*Liberté d'expression, droits de l'homme égalité et justice sont des slogans vides*

Nous soutenons, en conséquence, qu'il existe une relation d'analogie entre les deux niveaux, le compositionnel qui peut être schématisé dans une structure de type :

P : *Tout ce qui brille*

est un argument pour :

Q : *n'est pas forcément de l'or,*

le niveau formulaire correspondrait à :

P : *Liberté d'expression, droits de l'homme égalité et justice*

est argument pour :

Q : *Des mots grands et creux comme les horizons perdus.*

Nous comprenons l'analogie comme une ressemblance de structure : ce que P est à Q dans le niveau compositionnel est analogue à ce que P est à Q dans le niveau formulaire.

**5.1.2- Application de modèle de raisonnement**

Analysons depuis le début cet extrait : le docteur Djallal, le locuteur, exprime son point de vue sur l'Occident qui s'oppose à celui des intellectuels arabes. Il enchaîne son point de vue par un proverbe par le biais d'un connecteur argumentatif *mai*.

Nous empruntons la description de Ducrot de la structure  $x \text{ mais } y$ <sup>82</sup> qui postule que le locuteur propose un argument  $x$  orienté argumentativement vers  $r$ . Le second argument  $y$ , précédé par le connecteur *mais*, tend avec plus de force vers une conclusion contraire  $non-r$ . Ducrot schématise ce mouvement de cette façon :

$x$  *tu penses à en conclure*  $r$  ; *il ne faut pas le faire car*  $y$ ,

Le locuteur présente une argumentation que nous pouvons schématiser par *P mais Q*.

$p$  : *s'adhérer aux valeurs Occidentales (pour les intellectuels arabes)* fournit un argument avec moins de force pour la conclusion :

## humaines et sociales Nouvelle Vision

*r : vivre et réussir en Occident.*

Le locuteur, en s'opposant à ce point de vue, convoque le proverbe :

*Q : tout ce qui brille n'est pas or* précédé par *mais* qui tend avec plus de force vers une conclusion contraire

*non r : ne pas pouvoir vivre et réussir en Occident.*

Cette application de modèle de raisonnement basé sur l'argumentation dans la langue nous permet de déduire des arguments particuliers à partir du principe générique proverbial. Ainsi, à partir du principe selon lequel :

*p : briller* est un argument pour *q : ne pas être de l'or,*

nous pouvons déduire dans notre corpus l'argument particulier :

*P : liberté d'expression, droits de l'homme, égalité et justice* est un argument pour

*Q : ne sont pas des valeurs respectées.*

L'utilisation d'un énoncé proverbial par le locuteur n'apporte aucun élément informatif dans cet extrait. Nous pouvons le supprimer sans qu'il ne se produise aucun changement sur son point de vue. Nous pouvons justifier le recours du locuteur au proverbe par la notion d'autorité polyphonique : le locuteur montre un énonciateur, le On-Enonciateur dans la polyphonie durancienne, qui s'incarne dans la sagesse populaire. Ce dernier affirme un énoncé, le proverbe. Le Locuteur introduit dans son discours une voix qui n'est pas la sienne mais à laquelle il donne son accord ; il est alors responsable du propos véhiculé par le proverbe.

En présentant son énoncé personnel : *liberté d'expression, droits de l'homme, égalité, justice... des mots grands et creux comme les horizons perdus*, le locuteur se montre comme étant responsable de cet énoncé, ce qui lui permet de s'identifier

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

avec son énonciateur. L'admission de l'énoncé proverbial provenant d'un ON-énonciateur légitime l'admission de l'énoncé personnel du locuteur.

Étant donné qu'il existe une analogie entre ce qu'affirme le proverbe : *Tout ce qui brille n'est pas or*, et l'énoncé personnel du locuteur : *liberté d'expression, droits de l'homme, égalité, justice... des mots grands et creux comme les horizons perdus*, ce dernier se trouve finalement légitimé par la voix de la communauté linguistique : si on défend que briller est un argument pour ne pas être de l'or, il faut admettre aussi que les valeurs Occidentales peuvent être des slogans vides.

Ajoutons, en fin de cette analyse que le proverbe, en jouant le rôle de cadre discursif, est convoqué par le locuteur comme le point de vue que le destinataire doit adopter pour interpréter l'énoncé personnel du locuteur : dans cet extrait, le protagoniste doit adopter le point de vue selon lequel les valeurs occidentales ne sont, pour l'Occident, que des slogans vides.

**5.1.3- Énoncé interrogatif et assertion sous-jacente**

L'argument du locuteur est corroboré en fin de cet extrait par l'interrogation rhétorique suivante :

*Combien de nos génies ont réussi ? La plupart sont morts la rage au cœur.*

Cet énoncé interrogatif s'apparente à une question partielle qui peut être interprétée par défaut comme une interrogation rhétorique parce que le locuteur n'attend pas de réponse de son interlocuteur ; elle porte une réponse en elle.

Cette question possède, en termes de description argumentative, un sens négatif de son contenu présupposé considéré comme valide et paraphrasable par : *Aucun d'eux n'a réussi.*

Le locuteur se situe dans le cadre discursif qui s'oppose à l'assertion sous-jacente de l'énoncé interrogatif qui est : *Nos génies ont réussi ou la plupart ont réussi.*

### 5.2- Qui ne possède, ne donne

*Nous sommes vaccinés. Qui ne possède, ne donne dit le proverbe de chez nous. L'Occident n'est qu'un mensonge acidulé, une perversité savamment dosée, un chant de sirènes -pour naufragés identitaires. Il se dit terre d'accueil ; en réalité, il n'est qu'un point de chute d'où l'on ne se relève jamais en entier*

À la différence de l'extrait précédent, ce dernier nous semble intéressant dans la mesure où le proverbe est mentionné explicitement par l'expression : *dit le proverbe de chez nous*, qui indique son origine arabe.

#### 5.2.1- Analogie à l'intérieur du proverbe

Nous parlerons, de nouveau, d'un double niveau d'analyse à l'intérieur du proverbe. D'une part, le niveau compositionnel qui correspond à la somme des termes : *qui-ne-possède-ne-donne* et le niveau formulaire que nous pouvons gloser par : *qui est dépourvu de quelque chose est argument pour ne rien offrir.*

Comme dans l'extrait précédent, le locuteur présente son point de vue à propos des intellectuels arabes qui souhaitent une intégration dans l'occident raciste et ethnocentrique.

Pour analyser l'analogie entre le proverbe et l'énoncé personnel du locuteur (symbolisé par E1), nous devons d'abord expliquer la référence à l'Odyssée d'Homère, qui est digne d'intérêt.

Le locuteur assimile l'Occident au chant des Sirènes que nous avons déjà abordé dans la polyphonie et l'ironie, et

## humaines et sociales Nouvelle Vision

les intellectuels arabes aux naufragés identitaires. Dans l'Odyssée d'Homère, les sirènes sont des créatures marines réputées par leur chant magnifique qui attirent les marins pour les dévorer. De même que les Sirènes séduisent les marins pour les tuer, l'Occident, par son humanisme et ses valeurs, supposé attirer les intellectuels pour se servir d'eux.

A partir de cette explication nous pouvons appliquer le critère de la formation analogique entre le niveau compositionnel :

**P : *dépourvu de quelque chose***

est un argument pour :

**Q : *ne rien offrir***

et le niveau formulaire qui serait :

**P : *Le mensonge et la perversité de l'Occident***

est un argument pour

**Q : *ne jamais y réussir.***

### 5.2.2- Négation restrictive et présupposition

La négation restrictive dans l'énoncé personnel du locuteur entraîne une présupposition qui nous mène vers une interprétation polémique en ce sens que le locuteur met en scène plusieurs êtres discursifs. Nous analysons cette négation dans la perspective de la ScaPoLine en dissociant les pdv et les êtres discursifs :

*L'Occident n'est qu'un mensonge acidulé, une perversité savamment dosée, un chant de sirènes pour naufragés identitaires.*

Sous cette négation restrictive, nous trouvons trois points de vue, Un point de vue à contenu posé :

Pdv1 : ON+L (vrai) *L'Occident est un mensonge acidulé, une perversité savamment dosée, un chant de sirènes - pour naufragés identitaires.*

Un deuxième point de vue présuppositionnel :

## humaines et sociales Nouvelle Vision

pdv2 : ON-L *L'Occident n'est pas un mensonge acidulé, une perversité savamment dosée, un chant de sirènes -pour naufragés identitaires, il est autre chose.*

Et un troisième point de vue assumé par le locuteur, responsable de l'énonciation :

Pdv3 : L pdv2 est injustifié.

Dans pdv1, le locuteur met en scène un être discursif -énonciateur dans la polyphonie ducrotienne- auquel il s'identifie mais, à la différence de la négation totale, il n'a aucun lien de responsabilité, autrement dit, il le reconnaît comme vrai mais il n'en est pas la source. Rien ne nous informe, dans cet énoncé, sur l'identité de la source de ce point de vue. Tout ce que l'on pourrait avancer de cette instance est qu'elle est l'expression d'une voix collective, anonyme avec laquelle s'accorde le locuteur (ON+L).

Il présente un deuxième point de vue par rapport auquel le locuteur se démarque. Ce dernier présuppose que l'Occident serait quelque chose de positif. Nous pouvons attribuer ce point de vue à l'Occident puisqu'*il se dit terre d'accueil*. Et aux intellectuels arabes qui le croient et adhèrent à ses valeurs. Ce point de vue est symbolisé par ON-L où On est la voix collective représentant dans cet énoncé l'Occident et les intellectuels arabes.

C'est au troisième point de vue que s'associe le lecteur, le docteur Djallal, et dont il est responsable par le biais de la négation restrictive.

### 5.2.3- Application du modèle de raisonnement

Cette analyse de la négation nous permet de déduire l'énoncé personnel du locuteur et d'appliquer un modèle de raisonnement adéquat à la structure sémantique du proverbe.

Nous dirons que *l'absence de X* et un argument *pour ne pas l'avoir* est le principe générique du proverbe :

**P** : *Qui ne possède*

est un argument pour

**Q : *ne donne***

Cette structure sémantique joue le rôle de cadre discursif à partir duquel nous pouvons déduire l'argument particulier dans l'énoncé personnel du locuteur E1 : en s'adressant à son interlocuteur, le personnage principal, le docteur Djallal, affirme que :

**p : *on ne doit rien attendre de cet Occident,***

est

#### **5.2.4- Mention proverbiale et autorité argumentative**

Nous empruntons le terme « mention » à Authier-Revuz<sup>83</sup> qui, dans ses analyses du discours rapporté, le décrit comme une citation faisant partie du discours direct. Dans notre analyse des énoncés proverbiaux, nous parlons de mention proverbiale pour désigner la rupture et le changement provoqués dans le discours lorsqu'un proverbe est énoncé.

Dans notre extrait, la rupture est marquée par la locution qui introduit l'énoncé proverbial : *dit le proverbe de chez nous*. Par cette mention, le locuteur abandonne sa voix pour citer un segment d'un autre être discursif qui lui est supérieur (la doxa et la sagesse populaire) dans le but de garantir et de légitimer son énoncé personnel E1. Ainsi, le locuteur acquiert une autorité qui lui permet d'exercer une certaine ascendance sur l'interlocuteur.

En disant *dit le proverbe de chez nous* le locuteur puise dans le patrimoine commun avec son destinataire pour le rappeler que, lui aussi, il connaît le principe générique véhiculé par l'énoncé proverbial.

#### **5.2.5 - Position du proverbe dans le discours**

En évoquant la formule proverbiale avant l'énoncé personnel, le locuteur annonce dès le début le cadre discursif où est encadré son énoncé en ce sens qu'il ferme, d'une part son argumentation par le biais d'un modèle de raisonnement de ON-Énonciateur présenté comme étant

ON-vrai, et d'autre part, il oblige son interlocuteur à se situer dans ce cadre discursif. L'interprétation que celui-ci fait de l'énoncé personnel est conditionnée dès le début, ce qui exclut, par voie de conséquence, toute possibilité de remise en question.

### 6- Conclusion :

Nous avons tenté d'analyser notre corpus selon les approches polyphonique et argumentative que nous avons exposées dans l'introduction. Nous avons analysé, sous l'ongle de la ScaPoLine, les occurrences sentencieuses hors contexte en combinant, entre autres, l'analyse de la négation polyphonique avec le connecteur argumentatif *mais*. C'est surtout les contributions de la théorie de l'argumentation dans la langue qui nous ont permis, d'une part, d'élaborer un modèle d'analyse en deux étapes : analogie à l'intérieur du proverbe et application du modèle d'analyse et, d'autre part, de justifier l'emploi des formules sentencieuses dans le discours.

Dans notre travail, nous avons eu pour but d'analyser des énoncés tirés du roman de Yasmina Khadra, véhiculant directement ou indirectement la polyphonie linguistique. Ce faisant, nous avons eu recours aux théories de la polyphonie linguistique de Ducrot, Anscombe et Haillet et à sa variante scandinave, la ScaPoLine, d'une part, aux théories de l'argumentation dans la langue, d'autre part.

Il s'agissait tout au long de notre travail de répondre à nos préoccupations de recherche qui se résument dans la question suivante : *-Comment et pourquoi l'auteur fait-il appel aux énoncés sentencieux ?*

Pour répondre à cette question, nous avons décelé, dans un premier temps, les propriétés polyphoniques des énoncés sentencieux révélant la prise en charge de l'énonciation par le LOC.

Nous pensons que le recours aux énoncés sentencieux peut être justifié par l'autorité argumentative et polyphonique qui permet d'expliquer leur présence dans le discours. Dans toutes les occurrences analysées dans notre corpus, la formule sentencieuse finit toujours par se présenter comme énoncé d'autorité provenant d'un ON-Énonciateur qui incarne la sagesse populaire.

En convoquant un énoncé sentencieux dans son discours, le locuteur n'impose pas une opinion personnelle, même s'il donne son accord au point de vue véhiculé par la formule sentencieuse, mais il présente une opinion collective visant à enfermer son destinataire dans ce point de vue.

Toujours pour justifier le pourquoi de l'énoncé sentencieux, nous avons également discuté son utilisation par rapport à l'énoncé personnel.

Quand l'énoncé sentencieux est convoqué après l'énoncé personnel, il légitime un raisonnement personnel par le biais d'une formule acceptée par la communauté linguistique et présentée comme une norme irréfutable. Dans le cas où il apparaît avant l'énoncé personnel, l'énoncé sentencieux impose, dès le début, un cadre discursif où le destinataire doit se situer pour l'interprétation

Désormais, la perspective ouverte par notre travail est de combiner les analyses polyphoniques et argumentatives avec d'autres approches sociolinguistiques pour connaître dans quelle mesure le discours sentencieux pourrait être révélateur de certaines idées reçues et de certaines représentations.

**Bibliographie**

- ❖ . ANSCOMBRE, J.-C. ( 2006). « *Polyphonie et classification des énoncés sentencieux* ». Paris : In Le français moderne, CILFN°1.
- ❖ ANSCOMBRE, J.-C. (2006). « *Polyphonie et classification des énoncés sentencieux* ». Paris : In Le français.
- ❖ Anscombe, J.-C. ( 2006). « *Polyphonie et classification des énoncés sentencieux* », *Le français moderne*. Paris : CILFN°1.
- ❖ ANSCOMBRE, J.-C. ( 2006). *Polyphonie et classification des énoncés sentencieux in Le français moderne*,. Paris : Seuil.
- ❖ D, M. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Sieu.
- ❖ Henning, N. (2004). *La ScaPoLine*. Paris : Kimé.
- ❖ FOUCAULT M., 1969, *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- ❖ GUESPIN L., 1971, *Problématique des travaux sur le discours politique*, Langages.
- ❖ Haillet P., 2002, *Le conditionnel en français : une approche polyphonique*, Paris, Ophrys, ( coll. « L'essentiel Français »).
- ❖ J-C, A. ( 2000). *La parole proverbiale* . Paris: n139, Langages.
- ❖ J-C, A. (2012). *Voix et marqueurs du discours : des connecteurs à l'argumentation*. Paris: ENS Éditions.
- ❖ T, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris: Seuil
- ❖ STAROBINSKY J., 1971 , *Les Mots sous les mots*, Paris, Gallimard.
- ❖ Todorov T ., 1981, *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, Paris , Seuil.

- ❖ Tamba. I., 2000, « Le sens métaphorique argumentatif des proverbes », Cahiers de praxématique 35, P.39-57.

*Les migrants face à la/aux langue(s) du pays  
d'accueil*

*Dr. GHAMRI SARA**Université Abbes Laghrou-  
Khenchela  
( Algérie)**ghamri\_sarah@hotmail.fr**Nom complet du second auteur**Etablissement d'affiliation  
( Pays)**Adresse email**Résumé: (pas plus de 10 lignes et uniquement dans la langue de l'article)*

*L'intégration des populations migrantes constitue un phénomène complexe aux enjeux cruciaux qui interpelle sociologues, politiques, linguistes, tous concernés par sa mise en œuvre. Au centre de cette vaste problématique, la question du rôle de l'acquisition de la langue dans le processus d'intégration. A cet égard, l'acquisition de la langue est fondamentale dans le processus d'intégration parce que facilitant le quotidien du migrant et concourant à sa promotion sociale. Cependant, la construction de l'outil linguistique, pour être pertinente, doit tenir compte, dans son contenu et ses objectifs, du parcours, du niveau scolaire, du rapport à la langue dominante spécifiques à chacun. Le migrant apprend surtout au fil des interactions, des échanges verbaux, et ce, dans les différents contextes du quotidien. Au-delà de l'aspect linguistique, il doit être capable de s'adapter à la culture dominante, ses codes, ses valeurs et en faire une source d'enrichissement identitaire.*

## INTRODUCTION

L'immigration est un marqueur de notre époque. Elle a changé le paysage des villes et des pays. Faisant côtoyer dans un

même espace des cultures, des langues, des modes de vie différents si bien que « *Les métropoles sont devenues multiculturelles et multilingues* »<sup>6</sup>

Ces flux migratoires qui touchent particulièrement l'Europe, continent attractif par sa prospérité et sa qualité de vie, présentent un profil qui a évolué au fil des décennies et dont se dégage la diversité des parcours, des statuts, des projets de vie. Ainsi l'hétérogénéité de cette population en est une caractéristique majeure : au migrant installé dans le pays d'accueil pour y gagner sa vie se sont ajoutés étudiants, demandeurs d'asile, réfugiés politiques, artistes attirés par la vitalité de la vie culturelle, la liberté d'expression, une plus grande chance de reconnaissance.

Par l'importance des enjeux qu'elle porte, l'émigration interroge historiens, économistes, sociologues, linguistes, sociolinguistes, chacun essayant d'apporter son éclairage selon ses grilles d'analyse.

Au centre de ces enjeux : la problématique de l'intégration. Or celle-ci est étroitement liée à la maîtrise de la langue du pays d'accueil, indispensable pour communiquer dans les différentes situations de la vie quotidienne, comprendre et se faire comprendre, évoluer sur le plan professionnel, social, culturel, accéder à une insertion valorisante.

C'est ce lien intégration et maîtrise de la langue du pays d'accueil qui est au cœur de la problématique que nous tenterons d'examiner à travers quelques questions essentielles : dans quelle mesure la maîtrise de la langue du pays d'accueil constitue un vecteur d'intégration, de réussite sociale et d'épanouissement

---

BERNIER Ivan. (2001). « *La préservation de la diversité linguistique à l'heure de la mondialisation* ». Les Cahiers de droit de l'Université Laval, vol. 42, No 4, décembre. p.930.

personnel pour le migrant? Quels paramètres interviennent dans la formation du migrant? Quelles politiques offrent les Etats pour mettre en œuvre l'aspect linguistique de cette intégration?

Le traitement de cette problématique découle des hypothèses suivantes : la population migrante ne constitue pas un bloc monolithique, homogène mais s'appréhende comme un ensemble hétérogène marqué par la diversité des vécus, la disparité des niveaux intellectuels, scolaires, des statuts dont nécessairement devra tenir en compte l'offre linguistique. Celle-ci devra s'adapter aux différents profils, et ce, dans ses objectifs et son contenu, à savoir identification des séquences d'apprentissage, des situations de communication, visées communicatives, progression, en fonction des pré-requis et des besoins réels du migrant.

Par ailleurs, la langue n'existant pas en soi, elle s'actualise, se matérialise dans les interactions verbales. Ce sont donc les pratiques langagières, les contextes de communication qui donnent vie à la langue, tout comme il n'y a pas de langue sans locuteur et de locuteur sans interlocuteur. Cette hypothèse est confrontée par l'affirmation d'Hervé Adami selon laquelle:

*« Les personnes qui apprennent une langue en milieu social ne sont pas confrontées à un système linguistique mais à des pratiques langagières et que la langue n'existe que par la dynamique des échanges sociolangagiers, par les interactions verbales qu'elles soient en face-à-face, en différé, voire sans retour direct de l'interlocuteur : toute production linguistique est produite par un ou des énonciateurs et destinée à un ou des énonciataires, quel que soit le canal, écrit ou oral, quel que soit le décalage qui peut exister entre l'émission et la réception et*

*même si l'un des interlocuteurs ne peut répondre directement.* »  
7

De là découle le caractère éminemment social des pratiques langagières qui permettra d'analyser le processus d'appropriation de la langue par le migrant qui impose de contextualiser le parcours de ce dernier en en dégageant les facteurs.

D'autre part, la problématique, objet de cette modeste contribution s'articule autour d'une hypothèse majeure: l'intégration est porteuse d'enjeux majeurs pour le migrant lui-même et pour la communauté où il évolue, l'aspect linguistique étant fondamental dans la communication.

## **I L'intégration dans tous ses états.**

### **I.1 L'intégration, un cadre rassembleur.**

L'intégration des populations migrantes, nouvellement installées dans le pays d'accueil où qui y sont nées relève d'une problématique complexe, sa mise en œuvre est liée à un ensemble de paramètres : hétérogénéité géographique, culturelle, linguistique de cette population, diversité des parcours, rapports différenciés à la langue du pays d'accueil, rôle central de l'acquisition de la langue du pays hôte dans l'intégration.

Commençons parce que recouvre la notion d'intégration en ciblant les valeurs structurantes et les finalités.

S'intégrer, c'est faire partie d'un ensemble. C'est pour le migrant, ne pas se sentir hors-jeu, marginalisé, exclu par la communauté d'accueil, mais avoir le sentiment d'en être un

---

<sup>7</sup> ADAMI Hervé. (2012). « *Les migrants face aux langues des pays d'accueil* ». Presses universitaires du Septentrion, p. 3

membre à part entière, acteur de la vie sociale dans le cadre d'un contrat citoyen impliquant une somme de droits et de devoirs.

L'intégration, en d'autres termes, implique la participation à la vie de la cité et la contribution à l'essor économique, social, culturel, en fonction des possibilités de chacun. C'est aussi respecter les lois, les traditions, les valeurs, le mode de vie du pays d'accueil.

L'intégration est le contraire de l'esprit communautaire du repli identitaire qui érige des barrières entre groupes de cultures différentes. Elle ne signifie, non plus assimilation, dissolution identitaire mais respect de l'autre dans ses spécificités, attitude garante de la paix, l'harmonie et la cohésion sociale qui en assurent la stabilité et le devenir. Elle impose un cadre accepté par tous qui ne renie par les différences mais les dépasse, les transcende dans un contrat citoyen rassembleur qui exige écoute, dialogue permanent, empathie, c'est, en définitive un pari où la diversité des origines, des langues, des cultures est une source de vitalité, une rente, un atout, une richesse au service de la communauté toute entière, un système, une vision, des pratiques visant et concrétisant le vivre-ensemble, en transcendant les particularismes, les méfiances, les peurs et où s'agrègent, au bénéfice de finalités supérieures les différences, un vivre ensemble qui agit comme une dynamique, une source qui irrigue le tissu social, un ciment qui en unifie les composantes, le solidifie, dans cette perspective le moi individuel fonctionne aussi comme un moi national supérieur, synthèse de valeurs structurantes, d'une mémoire et d'une perspective.

Ayant essayé de faire le tour de ce concept d'intégration, un constat s'impose : l'intégration est fondamentalement le fait de la langue qui exige du migrant l'acquisition de la langue du pays d'accueil pour pouvoir y travailler, vivre et s'épanouir,

c'est ce rôle de la langue dans le processus complexe d'intégration que nous tenterons d'examiner.

### **1.2 L'intégration linguistique, un mode de gestion différenciée.**

Le contenu de la notion d'intégration linguistique selon qu'il est envisagé sous l'angle politique, sociologique.

Dans le premier cas, il correspond à un système de gestion de la diversité culturelle qui bannit l'assimilation c'est-à-dire la dissolution de la culture, de l'identité du migrant dans la culture du pays d'accueil comme il s'oppose au concept de multiculturalisme, ce dernier étant une simple juxtaposition de cultures différentes, cloisonnées et hermétiques.

Dans le second cas, l'intégration linguistique est envisagée comme un processus d'adaptation d'un individu ou d'un groupe avec ce qu'il comporte comme transformations.

Considérée comme centrale dans le mécanisme d'intégration, la France attribue à l'acquisition de la langue française, à sa connaissance un statut privilégié parce que conférant au migrant la qualité de citoyen et ouvrant pour celui nouvellement installé, la voie à l'acquisition de la nationalité française, condition non unique mais nécessaire :

*« La connaissance de la langue française devient une condition d'appréciation de l'intégration de la personne étrangère à la société française, l'apprentissage du français occupe une place central dans le contrat d'accueil et*

*d'intégration (CAI) proposé depuis 2003 aux migrants nouvellement installés en France* »<sup>8</sup> Extramania 2010

Il est vrai qu'un pays ne se limite pas à un territoire, à un état, à des institutions. C'est aussi une langue (ou des langues) qui en sont le cœur battant, la mémoire, l'histoire qui en modèlent une manière de vivre, de penser et de se comporter. D'où le lien langue / nationalité.

*« En France, les pouvoirs publics établissent un lien indéfectible, à la fois, entre connaissance du français et intégration, mais également entre connaissance du français et nationalité. »*<sup>9</sup> Candide, Cochy 2009

Le Canada, quand à lui met en avant le paradigme d'interculturalité comme mode de gestion de la diversité culturelle plus marquée dans la province du Québec où le français se présente comme langue non unique d'intégration.

Diversement conçue et gérée, l'intégration linguistique est ainsi pluriel: il est plus judicieux de parler d'intégrations linguistiques, chacune adapté à un contexte, un champ linguistique caractéristique d'un pays ou d'une région donnés.

A cette pluralité de mode de gestion qui varie d'un pays à l'autre s'ajoute également une pluralité de sens.

---

EXTRAMIANA Claire . (2010). « Résultats de l'enquête sur l'intégration <sup>8</sup> linguistiques des migrants adultes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe ». p.17

CANDIDE, C. et COCHY, C. (2009). « *La connaissance de la langue <sup>9</sup> française : un vecteur essentiel d'intégration. Nouvelles orientations et état des lieux* », Archibald, J. et Galligani, S. (dir.), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*. Paris: L'Harmattan. p. 97

### **I.3 L'intégration linguistique, une définition plurielle**

L'intégration linguistique est diversement appréhendée selon les critères choisis:

- Le critère de maîtrise linguistique du migrant, que son installation dans le pays d'accueil soit ancienne ou récente. Cette performance dépend du niveau scolaire, du degré d'utilisation dans la langue dominante, du rapport à celle-ci, du milieu social, des relations avec les natifs de la langue du pays hôte, de la mobilité géographique du migrant, sa disponibilité à fréquenter des milieux différents du sien.
- L'accès du migrant à une structure donnée, par exemple une profession, un poste électif ou associatif grâce à des compétences linguistiques.
- L'assimilation linguistique c'est-à-dire l'utilisation naturelle, le degré de pratique de la langue dominante dans le quotidien, et ce dans les différentes situations de communication. Cette assimilation est évaluée selon un instrument de mesure lié au désir, à l'implication effective du migrant, à ses potentialités. Cet instrument permet d'évaluer l'intégration en termes d'échec ou de réussite.

Cependant, un constat est à faire: l'utilisation d'une langue, un degré satisfaisant de compétences ne signifiant pas nécessairement une intégration dans la communauté d'accueil: la langue ne constitue pas à elle seule la condition d'intégration; d'autres paramètres interviennent dans ce processus complexe dont celui, essentiel, l'intégration dans la construction identitaire du migrant, de valeurs, représentations, codes, constitutifs de la culture, du mode de vie de la communauté d'accueil.

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

Ainsi, des migrants de la 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> génération issus des populations magrébines, malgré le fait de leur connaissance parfaite du français, manifestent un rejet de la culture française et ne se sentent pas citoyens français, bien que porteurs de la nationalité du pays où ils vivent et travaillent. Cette attitude nourrie parfois par des sentiments d'injustice et d'exclusion porteurs d'hostilité et de haine déclenche ici et là des violences qui menacent la sécurité et la cohésion sociale. Les heurts dans les banlieues entre migrants et force de l'ordre illustrant l'échec e l'intégration. Exploités par le courant de l'extrême-droite qui désignent l'émigration comme facteur de dissolution de l'identité nationale. Ces événements imputables à une minorité ne peuvent rendre compte de la majorité des populations immigrés, lesquelles sont respectueuses des lois, de la culture, de la communauté d'accueil et ne mettent aucunement en danger l'intégrité de l'identité française. Au contraire l'actualité est riche en exemple de migrants d'origine maghrébine qui mettent leur talent, leur créativité au service du pays d'accueil. Dans ce sens l'Islam fondamentalement religion de paix et de tolérance ne peut représenter une source de haine, de violence, de rejet de l'autre. Aussi, un débat serein sur la question d'Islam et intégration objectif et dépassionné, sans a priori et parasitages politicien est de nature à annihiler peurs injustifiées et haine gratuite et contribuer de la sorte à assoir un vivre-ensemble nécessaire où cohabitent sereinement religions, langues et cultures s'enrichissant mutuellement de leurs richesses spécifiques.

Analyser le vocable d'intégration linguistique passe, d'autre part, par l'identification des fonctions de la langue.

## II Les fonctions de la langue.

Dans le cadre du lien langue/intégration, objet de notre réflexion, la langue ne remplit pas seulement une fonction communicative en termes de performances, de compétences linguistiques du migrant qu'il suffit d'installer, de mesurer pour évaluer le degré d'intégration. Comme affirmé plus haut, un certain degré de maîtrise de la langue dominante ne peut suffire pour assurer cette intégration visée.

En effet, la langue n'est pas un objet en soi. Elle a un usage social et met en jeu des facteurs culturels, identitaires et principalement le vécu de cette intégration par le migrant lui-même.

Ce sont dans ce sens les représentations et les perceptions des locuteurs qui renseignent sur le rapport à la langue, l'être social dans le processus d'intégration :

*« Ce projet (apprendre la langue) s'inscrit dans une histoire en en même temps qu'il la modifie, la transforme non seulement en répertoire mais aussi une histoire de transmission, un devenir linguistique et identitaire »<sup>10</sup>*

En définitive, la langue est un instrument qui permet de connaître, d'évoluer au contact de divers milieux sociaux, de s'enrichir par l'apport de nouvelles références culturelles, de se sentir acteur dans la société. C'est pourquoi toute politique d'intégration doit viser comme finalité la rencontre de l'autre qui brise les méfiances, les peurs, les tentations d'exclusion pour

---

ADAMI Hervé., ETIENNE S., BRETEGNIER A. (2011). « Formation <sup>10</sup> linguistique en contexte d'insertion. » Dans Bretegnier A. (dir.), *Compétences professionnelles, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s)*. Berne : Peter Lang. p. 14

faire du migrant un nombre à part entière de la communauté d'accueil.

Il nous reste maintenant à nous intéresser à la question de l'appropriation par les migrants de la langue du pays hôte en dégageant l'ensemble des paramètres mis en œuvre dans cette opération complexe.

Ensemble hétérogène, la population migrante se distingue par la diversité des parcours. Ces derniers tiennent à la disparité des niveaux scolaires, du milieu social d'origine, du profil psychologique, des rapports à la langue dominante, de la perméabilité à des valeurs, des normes, des représentations nouvelles structurantes d'un autre univers mental, de pratiques autres inscrites dans un rapport au monde qui une manière d'être dans une civilisation modulée par les siècles.

Ce sont tous ces facteurs qui font du processus d'apprentissages de la langue dominante un objet spécifique à la configuration complexe dont la recherche n'a pas totalement investi, certains aspects restant méconnus.

Il nous semble, cependant, utile de dégager les éléments pertinents, opératoires qui interviennent dans les mécanismes de l'apprentissage et en soulignant la nature et le fonctionnement.

Au cours de cet apprentissage de l'appropriation de la langue étrangère par le migrant, le caractère dominant des échanges verbaux, l'aspect empirique de l'apprentissage, l'identification des espaces où il se déroule.

Les interactions verbales, fondement de l'apprentissage. La langue n'est pas un objet en soi. Ce sont les individus qui lui donnent vie en leur pratiquant dans leur quotidien, faute de quoi elle prend place dans le musée des langues mortes. En effet, la langue n'existe que pour permettre à l'individu de communiquer,

d'échanger avec ses semblables, d'exprimer ses besoins, de dire et de se dire. Elle a un caractère fondamentalement fonctionnel, social et se matérialise dans les interactions sociales et ce, dans la variété des situations de communication. Aussi c'est dans la multiplicité et la variété des contextes, par ses interactions au quotidien que le migrant acquiert la langue en se familiarisant peu à peu aux formules de l'intégration, de la demande, de l'argumentation, de la description même avec un bagage linguistique minimum, le migrant arrivera plus au moins vite, selon son niveau de départ, sa volonté à comprendre et arriver à se faire comprendre, qu'il soit dans un bureau, au travail, chez le médecin, dans un magasin ou dans une école. En un mot dans des situations usuelles.

C'est par le contact permanent avec les natifs de la langue que principalement le migrant acquiert la langue. Ce contact demeure insuffisant si le migrant ne développe pas son intelligence en mobilisant son expérience en fonction d'une demande précise, adapté à son interlocuteur. C'est en fait une progression empirique où l'apprenant découvre, stocke, compare, trie pour comprendre et se faire comprendre.

*« Les migrants n'acquièrent pas la langue par simple contact, comme des récipiendaires passifs, mais par le biais de tactiques empiriques et d'activités d'apprentissage. Ces tactiques sont orientées par un objectif essentiel, comprendre et se faire comprendre. »<sup>11</sup>*

Par ailleurs, la construction de l'outil linguistique mobilise un autre facteur: la mobilité du migrant c'est-à-dire sa capacité à s'extraire de son milieu familial, professionnel pour fréquenter d'autres milieux sociaux, tisser des liens, se mouvoir.

---

ADAMI Hervé . ( 2012). « *Aspect sociologique de l'acquisition d'une langue en milieu social* ». Presses universitaires du Septentrion, p. 12

Cette disponibilité est de nature à développer ses compétences linguistiques.

Elle permet également de se familiariser avec la culture de la communauté hôte, ses intérêts, ses rites, élargissant de la sorte son bagage culturel et favorisant de nouveaux réflexes, une vision équilibrée de soi et des autres. Ces contacts permettent également de multiplier les interactions verbales donc une plus grande pratique de la langue.

Autre facteur lié, cette fois, à l'apprentissage dispensé par une institution pédagogique, la prise en compte du parcours du migrant, de son vécu réel. La construction du cursus, dans son contenu et ses objectifs, doit être impérativement en relation avec les données biographiques qui définissent le destinataire en termes de besoins réels, strictement évalués et ce, en dehors d'un programme pré-construit, parasité par des à priori et de fausses présomptions.

Ceci dit, quels espaces favorisent l'acquisition linguistique? Le milieu professionnel constitue un lieu privilégié: le migrant communique dans sa langue, au moyen de ses mots avec ses collègues dans la diversité des sujets, des problèmes liés au travail, échanger quelques mots sur son quotidien assure l'actualité car le travail crée la proximité, la complicité, favorise le dialogue et, de la sorte, permet des interactions verbales multiples et diversifiées.

De tout cela, il ressort que l'appropriation de la langue dominante est essentiellement marqué par:

- La primauté des interactions verbales.
- Le caractère empirique de l'apprentissage.
- Le poids du parcours individuel

- L'importance des relations professionnelles et interpersonnelles.

### **III. Champs et outil d'investigation.**

Le questionnaire confectionné vise à vérifier la validité de notre approche et notre analyse. Il s'inscrit dans la thématique combien actuelle de l'intégration des migrants si complexe parce que constituée de profils différents. Les items au nombre de 13 dont 09 fermées et 04 ouvertes. Ils couvrent les questions du rapport du migrant à la langue de la communauté d'accueil, de la culture de celui-ci, son degré d'acceptabilité renseignant sur la souplesse identitaire du migrant, sa disponibilité à intégrer des références, des valeurs constitutives précisément de la nouvelle culture.

Le public ciblé est constitué de 100 personnes dont la date d'installation en France est de trois années en moyenne ce qui signifie que l'outil linguistique est en pleine construction et que le migrant interrogé a eu le temps d'observer, d'évaluer un nouveau mode de vie, d'acquérir des attitudes d'adaptation ou de rejet à son égard.

Par ailleurs, les items proposés tiennent compte des paramètres en jeu dans l'appropriation de la langue du pays d'accueil.

- Niveau de connaissance de cette langue à son arrivée.
- Degré de pratique dans le milieu familial et professionnel.
- Suivi ou non des cours de français dans un cadre pédagogique et dans l'affirmative apport de cette formation.
- Fréquence des interactions avec les natifs de la langue dominante.

La culture, autre versant du processus d'intégration par définition complexe, long, lié aux spécificités individuelles est abordé (question 9,10,11,12,13) sous l'angle de l'intérêt au pays hôte, de la capacité du migrant à s'y mouvoir, à tisser des liens avec les natifs de la langue, à manifester de l'intérêt à des loisirs culturels, à sa volonté d'être acteur dans le pays où il travaille, s'occupe d'une famille et s'y épanouit.

### **III. Présentation du questionnaire:**

- 1- Depuis quand êtes-vous installer en France ?
- 2- De quel pays venez-vous ?
- 3- Faites-vous partie d'une association ?
- 4- Communiquez-vous en français avec vos enfants ?
- 5- Avez-vous des difficultés de communication avec vos collègues au travail ?
- 6- Avez-vous suivis des cours de français ?
- 7- Ces cours vous ont-ils permis de mieux communiquer avec des natifs ?
- 8- Arrivez-vous à lire les courriers qui vous sont destinés ?
- 9- Regardez-vous la télévision en français ?
- 10- Allez-vous de temps en temps au cinéma ?
- 11- Suivez-vous le journal télévisé français ?
- 12- Pouvez-vous citer quelque monument français ?
- 13- Pouvez-vous citer quelques personnages important de la France ?

### **IV. Analyse et interprétation des résultats:**

#### **IV. 1 Apprendre une langue, un parcours complexe**

Plus de la moitié des sondés affirment avoir, à leur arrivée un niveau moyen de connaissance du français. Cette performance tient souvent à un apprentissage scolaire initial dont

ils bénéficient en France, car leur permettant une somme appréciable d'interactions sociales. Ce niveau, somme de pré-requis, permettra, au fil des contacts, de l'expérience de la langue, de progresser et de perfectionner l'outil linguistique. Cette frange de population, par ailleurs, refuse souvent de bénéficier d'une formation classique.

Si un bon tiers (32%) a suivi un apprentissage dans un cadre officiel, il en estime positif l'apport. Il est certain, que quelque soient ses objectifs et son contenu le cursus officiel développe le capital linguistique et renforce les compétences de lecture et de compréhension de l'oral et de l'écrit.

Evaluer le rapport à la langue étrangère, c'est aborder les espaces privilégiés où se déroulent les échanges verbaux:

La famille, le lieu de travail, la dimension des interactions interpersonnelles.

La famille c'est le lieu du verbe, des échanges du quotidien. On y parle de tout et de rien. La communication avec les enfants y tient une place importante.

A ce sujet, plus de (80%) du public, objet de ce questionnaire affirment utiliser le français avec les enfants. Ce choix découle sans doute de plusieurs raisons:

- Les enfants pratiquent le français d'une façon naturelle car c'est la langue de l'école, des copains.
- C'est aussi la langue qu'ils comprennent le mieux, leur connaissance de l'arabe ou d'autres langues maternelles est souvent rudimentaire et se limite à quelques mots, quelques formules. Aussi les parents préfèrent communiquer avec eux dans leur langue parce que le message passe mieux.

- Les parents sont également conscient qu'en utilisant le français, même de manière approximative, ils valorisent cette langue aux yeux de leur enfants, une langue qu'ils savent nécessaire pour la réussite de leurs enfants.

Autre espace qui favorise les interactions sociales: le milieu professionnel, un lieu de travail, mais aussi de vie. Des relations s'y tissent de complicité, d'échanges verbaux liés à la profession elle-même, ses contraintes, son déroulement. L'agent y acquiert un vocabulaire lié au travail et qui apporte acquisitions lexicales, formules exprimant des formes de phrases qui contribuent à un enrichissement linguistique certain apprentissage au quotidien du travailleur, accumulation linguistique inconsciente: le migrant travaille, s'exprime, écoute, enregistre, organise le stock linguistique moissonné pour y pouvoir puiser, progressivement en fonction de ses besoins langagiers et des situations de communication.

Qu'il communique facilement (62%) ou non sur son lieu de travail (question n°05), le migrant, en définitive y forge son outil linguistique avec des performances qui demeurent liées à son niveau de départ, à sa volonté d'apprendre, ou volume des interactions sociales développées dans ses relations interpersonnelles qui représentent un autre espace d'apprentissage: le volume d'acquisition de la langue dominante est lié à deux paramètres:

- L'intensité des échanges.
- La qualité des interactions.

Il est évident que dans cet ordre d'idées, un migrant ouvert, communicatif apprend plus vite que celui renfermé, distant aux échanges plus limités.

D'autre part, la capacité de lire traduit un bon degré de maîtrise linguistique. Ainsi (65%) des migrants interrogés affirment comprendre le contenu du courrier qu'ils reçoivent, le reste recourant certainement à des tierces personnes et ressentant le poids de ce lourd handicap. De ce fait, la maîtrise de la lecture avec les capacités de compréhension quelle requiert facilite le quotidien, favorise sérénité et assurance.

#### **IV.2 Le rapport à la culture dominante, élément constitutif de l'intégration.**

Les questions (12 et 13) balaient quelques thèmes, qui nous semblent pertinents parce qu'au centre du rapport du migrant au pays d'accueil et sa culture.

Des réponses recueillies se dégage un sentiment d'adaptation (55%) à la communauté d'accueil d'autant plus que presque la même proportion affirme avoir choisi de vivre en France pour le cadre de vie quelle offre. Il est vrai que ce pays dispose de services de qualité dans des domaines vitaux tels que la santé, l'éducation, les transports et autres qui permettent de vivre plus au moins sereinement. Or cadre de vie implique également respect de l'individu de sa personnalité, de ses croyances, de ses idées, à charge pour lui de respecter celles de la communauté d'accueil, de respecter ses symboles, son identité, en un mot sa culture.

Les valeurs de tolérance, de liberté dans la diversité de ses expressions, s'impose au migrants pour qu'il puisse s'intégrer à une société à la fois singulière et plurielle.

Vouloir en être un membre à part entière, c'est en devenir citoyen, assumer son passé et son devenir.

Conscient de ces enjeux, le migrants nouvellement installés priment dans la majorité (63%) le souhait de devenir

français, ils ont, sans doute, le sentiment que leur avenir et celui de leur famille est en France et que ce pays est aussi le leur. C'est pourquoi ils aspirent à en acquérir la nationalité.

Ils s'en disent concernés par l'actualité dont ils suivent le déroulement à la télévision (réponse à la question n°11).

### **CONCLUSION:**

La langue est un facteur déterminant dans le processus d'intégration. Or, celui-ci comporte également les dimensions sociales, culturelles et identitaires que les politiques linguistiques doivent prendre en charge. Une intégration réussie est celle qui, sans a priori, tient compte des besoins réels de la personnalité du migrant, de son histoire pour en faire un acteur de la vie communautaire dans tous ses aspects.

L'intégration est un processus complexe. Sa mise en œuvre exige la prise en compte, non seulement de l'aspect linguistique qui en est un constituant déterminant, et également les dimensions sociales, culturelles et identitaires qu'elle comporte. Disant en dernier ressort, la cohésion et le vivre ensemble. Elle impose au migrant le respect du mode de vie, des codes, des traditions, caractéristiques de la communauté d'accueil.

Par ailleurs, la population migrante, étant par définition hétérogène, marquée par la diversité des parcours, des niveaux scolaires, du rapport à la langue et à la culture dominante. Une politique linguistique pertinente doit s'attacher, dans ces objectifs et son contenu à s'adapter au profil du destinataire, à son vécu, à ses besoins réels, elle doit lui permettre de communiquer dans les différents contextes, de comprendre et de se faire comprendre, mais également, d'être outillé pour évoluer dans divers milieux sociaux, élargir son horizon culturel et

devenir, ainsi, dans un pays nouveau, un nouvel homme, acteur d'une communauté qu'il apprendre à respecter et à aimer.

**BIBLIOGRAPHIE:**

- ADAMI Hervé. (2012). « *Les migrants face aux langues des pays d'accueil* ». Presses universitaires du Septentrion, p. 3
- ADAMI Hervé., ETIENNE S., BRETEGNIER A. (2011). « *Formation linguistique en contexte d'insertion.* » Dans Bretegnier A. (dir.), *Compétences professionnelles, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s)*. Berne : Peter Lang. p. 14
- ADAMI Hervé . (2012). « *Aspect sociologique de l'acquisition d'une langue en milieu social*». Presses universitaires du Septentrion, p. 12
- BERNIER Ivan. (2001). « *La préservation de la diversité linguistique à l'heure de la mondialisation* ». Les Cahiers de droit de l'Université Laval, vol. 42, No 4, décembre. p.930
- CANDIDE, C. et COCHY, C. (2009). « *La connaissance de la langue française : un vecteur essentiel d'intégration. Nouvelles orientations et état des lieux* », Archibald, J. et Galligani, S. (dir.), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*. Paris: L'Harmattan. p. 97
- EXTRAMIANA Claire. (2010). « Résultats de l'enquête sur l'intégration linguistiques des migrants adultes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe ». p.17

*L'impact des nouvelles technologies de  
l'information sur l'apprentissage d'une langue  
étrangère.*

*Cas du français dans l'université algérienne,  
Université de Ghardaia.*

*Dr SIRADJ-Safia*

*UNIVERSITE DE GHARDAIA*

*Algérie*

*Nadia\_safi44@yahoo.fr*

---

*Résumé:*

C'est une interrogation portant sur l'impact des nouvelles technologies de l'information sur l'apprentissage du FLE. Plus précisément, c'est une tentative de vérifier l'influence des réseaux sociaux sur l'apprentissage du Français dans une université algérienne.

Les hypothèses reformulées ont supposé que celui-ci soit une concurrence de deux types d'impact positif et négatif.

Pour le vérifier, une analyse textuelle d'un écrit universitaire a eu lieu. Celui-ci était des copies d'examen.

L'analyse textuelle des échantillons a détourné la démarche de l'enquête et évidemment sa problématique grâce aux données inattendues que le corpus a offerts.

En arrivant à de tels résultats, l'enquête s'est préoccupé de reformuler des interrogations très pertinentes comme futures perspectives.

## **1. Introduction**

La problématique de l'actuelle recherche part d'un ensemble de constats faits des productions écrites des étudiants universitaires de langue française système LMD.

Pour introduire mon enquête, il me semble nécessaire de revenir sur un ensemble de points prenant la figure d'objectifs et finalités de l'enseignement/apprentissage du français dans le cycle universitaire, dit enseignement supérieur.

Pour résumer ces objectifs et finalités je cite<sup>12</sup> Mme ACHAB Djamila dans son article : *Enseignement du français en milieu universitaire, enjeux et stratégies*.

Selon Mme ACHAB-D l'objectif majeur de l'enseignement du français à l'université consiste à développer les savoirs, savoir-faire et savoir être incitant les apprenants à mobiliser leurs connaissances, remédier à certains manques et besoins tout en se servant des outils de type articles de presse, documents audiovisuels, essais, interviews écrites et orales, tableaux, statistiques, chansons, publicités, caricatures, romans, poésies, jeux...etc.

Former des apprenants capables de poursuivre des études, d'assumer un travail, d'en voir le bien fondé et enfin d'y apporter un regard critique.

Avoir un ensemble de compétences langagières en langue d'apprentissage leur favorisant l'accès à l'enseignement secondaire, moyen ou primaire.

Les compétences qu'on vise sont censés être le potentiel sur le quel s'appuie l'apprenant pour atteindre les objectifs majeurs de sa formation.

Ce lien étroit, entre ces deux types d'objectifs généraux et spécifiques, fait que dans le cas où l'apprenant éprouve des

---

ACHAB Djamila, 2007, P2 <sup>12</sup>

lacunes situées sur le niveau des compétences langagières, l'atteinte des objectifs généraux sera pratiquement ratée.

Mettre en lumière ce rapport n'a pas été pour l'objectif d'accentuer leur interdépendance, mais au-delà de démontrer l'importance des compétences langagières considérées à la fois comme outils et finalités d'une formation universitaire tournant au tour d'une langue. Autrement dit, l'apprenant d'une langue étrangère n'est pas seulement censé avoir l'ensemble des savoirs mais surtout posséder leurs moules langagiers caractérisés par leur différence et pluralité.

Au-delà, l'acte d'apprentissage comme toute activité et pratique sociale est sujet aux changements permanents affectant et les contenus et les formes ainsi que les outils d'apprentissage. L'origine de ces changements est bien l'espace appelé « contexte de l'acte d'apprentissage, le temps et le sujet-apprenant.

Il serait donc tort de concevoir un acte d'apprentissage déconnecté de son contexte spatio-historique et culturel tant que toute pratique sociale se connecte nécessairement à son contexte pour en être le miroir.

Il s'agit, d'une interrogation portant sur les figures de connexions entre l'acte d'apprentissage et son contexte socio-historique et culturel.

Ma problématique est donc, dans quelle mesure les apprenants du FLE se servent-ils des nouvelles technologies pour mener à bien leur apprentissage ?

Je m'interroge, de manière précise, sur l'apport voire l'impact des nouvelles technologies de l'information sur l'apprentissage

d'une langue étrangère, cas du français dans l'université algérienne, Université de Ghardaia.

Parmi plusieurs activités et exercices d'apprentissage, j'ai choisi la rédaction scientifique que les étudiants réalisent dans le cadre d'apprentissage d'un savoir faire guidé et évalué par l'enseignant.

Ce type d'écrits s'inscrit dans le cadre des rédactions effectuées dans la sphère universitaire<sup>13</sup> comprenant des textes associés à l'apprentissage des disciplines : résumé, synthèse, dissertation, réponse à développement, compte rendu, fiche de lecture, transcrits dans un support de type *Copies d'examens*.

Opter pour ce type d'écrits est pour une forte raison ayant un rapport avec la dimension psychologique de l'acte d'écrire inscrit dans le cadre d'une épreuve écrite.

L'apprenant dans un contexte pareil est soumis à la contrainte du temps (la durée du temps de l'examen) et celle de l'espace (le lieu où l'épreuve se déroule). Ces deux facteurs conditionnent le processus de la production écrite. En face desquelles, l'apprenant est censé réussir l'équation entre le temps délimité et le texte qu'il prétend rédiger.

Ces circonstances font de la copie un document authentique transcrivant fidèlement les compétences de l'apprenant et donc susceptible d'être objet d'analyse et d'interprétation.

A cet égard il serait temps de dévoiler le rapport entre une copie d'examen et les nouvelles technologies de l'information.

---

<sup>13</sup> Eliane Lousada et Olivier Dezutter, 2016, p3

## 2. Copie d'examen et les nouvelles technologies de l'information.

Mettre en lumière ce rapport m'invite à m'interroger sur les structures d'un texte considéré d'une part, comme acte inscrit dans une épreuve-cadre d'apprentissage. D'autre part, comme forme textuelle répondant aux exigences scientifiques et méthodologiques de la discipline.

Ces circonstances selon Cristelle Cavalla, renvoient à des besoins<sup>14</sup>, que je conçois, par rapport à mon contexte d'analyse, comme contraintes également :

La dimension scientifique qui s'attache au savoir : est une composante essentielle construisant la matière brute voire le *Dictum*<sup>15</sup> du texte qui, à son tour, a de très forts liens énonciatifs avec un texte antérieur (le sujet de l'épreuve) en en étant une réponse.

Un tel statut transforme le texte-réponse en "Réplique" inscrite dans un rapport dialogal construit sur la base d'un contrat tacite entre l'instance interrogatrice et l'instance interrogée pour accomplir la tâche<sup>16</sup> motivant ce rapport d'échange.

C'est un type de *Dialogues Finalisés* orientés vers un but et penchés sur une tâche dont dépend la structure entière du dialogue.

La tâche commune entre les deux instances conditionne la structure énonciative et textuelle du texte rédigé ce qui la

---

<sup>14</sup> Cristelle Cavalla. 2014 pp.203-214,

<sup>15</sup>Alain Rabatel. 2012, pp.23-42.

<sup>16</sup> Nathalie Colineau. 1997, P2

transforme en contrainte exigeant des formes bien appropriées à la tâche dont l'apprenant est censé maîtriser et accomplir.

C'est en cela que celui-ci se trouve confus, en cours d'accomplir une tâche ayant à sa disposition des choix limités en rapport avec :

Un contenu brut-savoir scientifique.

Des choix méthodologiques qui décrivent l'architecture, la structure de l'écrit selon la tradition de l'institution encadrant la formation en cours.

Des choix terminologiques qui permettent de situer le texte rédigé dans une discipline donnée à l'aide notamment d'un lexique spécialisé.

Des choix linguistiques permettant de fonder ses réflexions dans un « *Modus* », genre discursif capable de véhiculer un contenu scientifique.

Ces choix sont à la fois des besoins et contraintes mettant en cause les différents types de savoirs : -savoir, savoir-faire, savoir être- construits et développés au moyen de stratégies appropriées aux contextes socio-historique et culturel d'apprentissage.

Le contexte dont on parle correspond aux nouveaux outils de technologie de l'information disponibles dans un espace et temps donnés favorisant l'accès rapide et large à l'information par ses trois dimensions : texte, image, son<sup>17</sup>.

L'apprenant d'une langue étrangère a le plus besoin d'un apprentissage informel le détachant du registre académique de la langue d'apprentissage et le mettre en pleine société afin d'enrichir ses compétences linguistiques.

---

Hélène Knoerr, 2012, p 3<sup>17</sup>

Cet objectif, en effet, l'amène à s'inscrire dans des situations d'échange plurielles où il accède à des multiples usages de la langue pour des finalités diverses.

Le contexte, notion qui veut également connecter les stratégies d'enseignement-apprentissage formelles à l'espace et le temps de leur déroulement. Connexion ayant un impact et sur les outils, les stratégies et techniques d'enseignement et sur leurs contenus.

L'apprenant, dans sa tâche d'apprentissage, se trouve donc entre deux pôles : accomplir sa tâche d'apprentissage de la langue étrangère dans le cadre formel et l'accomplir dans le cadre informel avec leurs différentes contraintes et leurs différents enjeux

Cette position met l'apprenant en face de multiples choix situés sur plusieurs plans l'amenant à opter pour des formes d'écriture et types de savoir plus ou moins crédibles ayant besoin d'être vérifiés et corrigés.

Le texte rédigé au cours d'une épreuve écrite ancre, donc l'acte d'écrire dans son temps et espace.

Cet ancrage est supposé être inscrit sur les deux plans du texte :

- a) Le plan formel *Modus* : structure textuelle faite des niveaux :
- b) Morphosyntaxique : Mettant en cause la maîtrise des structures morphologiques et syntaxiques des textes rédigés.
- c) Sémantique-terminologique : Mettant en cause la maîtrise du système terminologique de la discipline.
- d) Énonciatif-discursif : Mettant en cause la maîtrise des formes discursives et comportements énonciatifs conformes aux normes de rédaction scientifiques et académiques.

Le plan du contenu *Dictum* : concerne le contenu informationnel qui doit d'un côté répondre à la problématique soulevée, et d'un

autre avoir à sa disposition un savoir encyclopédique formel et informel.

L'actuelle recherche s'est préoccupée d'enquêter l'impacte des nouvelles technologies de l'information et leurs retombés sur l'apprentissage du français langue étrangère.

Nous supposons d'énormes retombés et inconvénients fruit d'écriture non contrôlée réalisés par des apprenants beaucoup plus pris par ces nouvelles technologies au point de confondre langue académique scientifique objet de leur apprentissage et autres registres de langue considérés comme systèmes idiomático-culturels auxiliaires provenant de sources relativement crédibles.

En effet, dans notre corpus, nous supposons croiser des formes *d'Écriture numérique*.

### 3. L'écriture numérique

J.AYMARD dans son article définit le concept comme une forme spécifique de l'écrit trouvant sa place seulement dans le milieu numérique (informatique, internet, tablettes). Il s'agit d'une production de textes qui prend en compte dès sa conception les spécificités du support, des outils et des formats utilisés<sup>18</sup>. Elisabeth Schneider<sup>19</sup> en donne le caractère d'écriture plurielle dans la mesure où, elle s'actualise dans des dispositifs extrêmement divers des réseaux sociaux, blogs, forums, englobant avec des pratiques différentes, des usages différents de la langue et des textes.

---

<sup>18</sup> AYMARD. Jean, 2014, p 3

<sup>19</sup> Elisabeth Schneider, 2016, p2

Selon la même auteure, écrire sur les réseaux sociaux, fait qu'on soit sur une certaine plate forme qui contraint sa manière d'écrire pour communiquer instantanément un large public soumis aux mêmes contraintes des auteurs-internautes.

### 3.1. Certains critères d'un texte numérique

Les textes produits dans ces circonstances, en effet, doivent répondre à un ensemble de critères :

- Qu'ils soient immédiats.
- Courts et économiques.
- Beaucoup plus iconiques que textuelles (trois dimensionnels)
- Synthétiques, abrégatifs.
- Transcrivant l'oral puisqu'ils sont inscrits dans un rapport direct de communication.
- Structures nominales que verbales.
- Présence de termes et structures moins élaborés voire péjoratifs relevant des parlés des jeunes.
- Présence de jargons et codes de communications à diffusion restreinte partagés entre les membres d'un groupe ou une page particuliers.

### 3.2. L'écriture numérique et procédés d'abréviation

**Figure N° 1. Types d'abréviation<sup>20</sup>**

Types	Exemples
L'apocope	« Univ » abréviation de « université »
Abréviation sémantisée	« T » abréviation de « Tu »
L'abréviation suivie d'un point	« Auj. » abréviation de « Aujourd'hui »
La neutralisation des	« Ils port » abréviation de « Ils portent »

Cougnon Louise-Amélie, 2010, p397<sup>20</sup>

graphèmes en finale absolue	
Les signes et acronymes	« MDR » abréviation de « Mort de rire », « a, s, v » abréviation de « âge, sexe, ville »
Le phénomène d'aphérèse	« Lut » abréviation de « salut »
La syncope	Simple : aple abréviation de appelle
L'effacement du schwa	À l'intérieur du mot « ramner » pour « ramener »
La réduction de certains digrammes ou trigrammes	« Sel » pour « seul »
les squelettes consonantiques	« prbl » pour « problème »
Poétisation	Par lettre : « r » pour « air », par chiffres : « 2mande pour demande », « 10cute pour discute » par des graphies plus proches du phonétisme réel : « koi » pour « quoi »
Chute des consonnes doublées	vil pour ville

#### 4. Description du corpus et analyse

##### 4.1. Description du corpus

Il est nécessaire de signaler que l'écriture numérique est une figure du principe langagier du moindre effort géré par les critères de quantité et de qualité des messages- mots. Sur une plate forme numérique, ils correspondent à des caractères supposés selon un point de vue communicatif, être pertinents et

brefs. Ces principes font que l'écriture numérique est une forme développée de l'écriture des SMS.

Ces figures, je suppose les relever dans mon corpus. Leur présence déterminera le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère –le français- en plein développement des nouvelles technologies de l'information et des outils divers d'apprentissage, formels et informels.

**Figure N°2 Description**

Matières d'examen	Dates	Nombres des copies	Types de questions	Niveaux
Etudes des textes de Civilisation	09/05/2017	21copies	Analyse de texte	3 <sup>ème</sup> année
Sciences humaines et sociales	24/05/2017	15 copies	Dissertation de citation et question directe	1 <sup>ère</sup> année

#### **4.2. Réponse et Question d'examen, quel rapport?**

Arrivant à ce stade d'analyse, il me paraît nécessaire de mettre l'accent sur le rapport interdiscursif et textuel entre un texte-question-sujet d'examen et le texte, prétendant en être la réponse.

Selon Jean-Claude Anscombe et Oswald Ducrot, « *une question est intrinsèquement polyphonique du fait qu'elle fasse appel à*

*une réponse (...) [Cette fonction majeure] la range automatiquement parmi les phénomènes dialogiques* <sup>21</sup>».

Elle est dialogique puisqu'elle devient un maillon d'une chaîne articulant plus de deux instances illocutoires, voire même plusieurs dans un contexte académique et pédagogiques d'enseignement apprentissage.

Une question d'un examen tend à faire allusion à des *Points de vue*<sup>22</sup> divers inscrits sur plusieurs niveaux

Points de vue pluriels attribués à une question d'examen correspondent aux attitudes

- De l'institution cadre dans lequel s'effectue l'acte d'enseignement/apprentissage.

- Attitude de l'enseignant-formateur considéré comme locuteur en transposant les objectifs, les outils, les différents types savoirs en savoirs et compétences enseignables, et énonciateur en étant l'instance gérant la scène d'enseignement/apprentissage.

De ce fait, chaque type de savoir, la manière selon laquelle il est transmis, ses objectifs et finalités, doivent être en étroite relation avec l'institution qui encadre la formation.

En matière de langue, comme il est le cas d'autres disciplines, ces points de vue deviennent beaucoup plus attitudes répondant aux questions suivantes :

---

Therkelsen Rita, -2009-4-page-113<sup>21</sup>

<sup>22</sup> Selon Julien Longhi dans son article, « *Les voix de l'énonciation en discours : sujet énonciateur*

*et sujet d'énonciation* », *Point de vue* terme, dans la théorie de l'énonciation, ainsi que dans la théorie de polyphonie correspond, d'une part à un positionnement implicite ou explicite d'un énonciateur ou plusieurs dans un même énoncé. D'autre part, le terme correspond à une figure de polyphonie faisant d'un énoncé le siège de plusieurs *Attitudes-sens*, interprétations s'approchant de la notion pragmatique de *Présumé*.

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

- Quel savoir ?
- Quelles compétences et performances ?
- Quelles méthodes et stratégies ?
- Quels objectifs et finalités ?
- Quel.....etc.

La convergence de cette pluralité de points de vue et attitudes fait que toutes activités, savoirs soient une reformulation d'un ensemble de choix non arbitraires, bien ciblés desquels dépend tout acte inscrit dans ce cadre d'enseignement/apprentissage.

Un tel cas de figure explique clairement les différentes dimensions polyphoniques d'une question d'un examen qu'elle soit un simple mot, phrase ou texte.

Léonard Bloomfield, dans sa conception comportementale du langage justifie toute scène, situation de communication par une chaîne construite de maillons unis les uns aux autres par la relation de cause à effet.

La théorie behavioriste, comportementale reformule cette relation en *Stimulus/Réponse*<sup>23</sup> attribuant tout acte de langage à un élément provocateur, une cause externe étant sa raison d'être et donc un stimulus produisant un résultat. Celui-ci correspond à une parole stimulant, selon le même principe une autre.

Cette relation de stimulus/réponse justifie les liens des séquences du discours qui, selon une autre perspective, correspondent à des rapports dialogiques.

Structure faisant de chaque phrase ou unité de sens *Réplique*<sup>24</sup>, partie d'un dialogue d'où la notion de *Dialogisme*<sup>25</sup> que Bakhtine conçoit comme « (...) relations que tout énoncé entretient avec les énoncés produits antérieurement ainsi

---

PAVEAU-Marie-Anne, SARFATI-Georges Elia, 2003, P143.<sup>23</sup>

MAINGUENEAU.Dominique, CHARAUDEAU. Patrick. 2002 p.175<sup>24</sup>

Ibid. p.175<sup>25</sup>

*qu'avec les énoncés avenir que pourraient produire ses destinataires »<sup>26</sup>.*

Le langage humain est donc dialogique dans un sens général renvoyant chaque parole à une autre antérieure sans que leurs liens soient immédiats.

Une question, de ce fait, est une des figures de ce rapport dialogique. Son caractère immédiat instantané dans un contexte de communication donné en fait au-delà une figure de polyphonie.

Elle est dialogique quand elle fait allusion aux différents liens, desquels elle inspire sa raison d'être construisant son infra et super structure. Mais elle doit également et surtout être polyphonique en étant un stimulus d'une réponse.

La réponse d'un examen inscrite dans un rapport de communication immédiat ou non-immédiat, partage avec la question la même dimension dialogique l'attachant à ses raisons d'existence.

Le texte-Réponse d'une évaluation est donc le fruit de convergence de circonstances créées par l'institution de formation, le transformant en un support, document certifiant<sup>27</sup> un ensemble de compétences et performances estimées d'une formation réalisée.

Pour analyser mon corpus et en m'appuyant sur ce statut pédagogique et didactique du texte-réponse, je me suis fixé, dans un premier temps, la tâche de retracer les compétences et performances faisant le squelette du texte. Cela est pour distinguer ce qui relève de la propre production de l'apprenant de ce qui relève des exigences de la formation.

Tout ce que l'apprenant reçoit dans le cadre de l'apprentissage formel correspond à des compétences et performances

---

Ibid. p.175<sup>26</sup>

GRUCAJ.Pierre Cuq, Cours de didactique du français langue <sup>27</sup> étrangère et seconde, 2017, p204.

académiques bien reformulées et structurées. Ce qui relève de son auto-apprentissage, au contraire éprouve généralement une relativité due aux sources diverses moins crédibles qui doivent être un vaste univers informel d'apprentissage.

Donc mon analyse des textes rédigés vise les traces de connexion de l'apprenant à cet univers.

C'est un espace où l'apprenant se trouve dans une situation problème tiraillé entre

- Les exigences qu'implique la tâche à accomplir : répondre à la question.
- Prouver ses performances et son appropriation des savoirs qu'exige le titre de la formation.
- Savoir se servir de ses compétences et pré-requis pour maîtriser la situation.
- Accomplir toutes ces tâches dans le temps délimité.

Puisque les cas étudiés sont des apprenants de langue, les compétences et performances prévues doivent s'attacher à un type particulier d'évaluation<sup>28</sup>

- Ecrite ou orale ?
- Evaluation directe ou indirecte ?
- S'agit-il d'une évaluation de performance ou de compétence ?
- S'agit-il d'une évaluation normative ou critériée ?

Le type d'évaluation est pertinent dans la mesure où il détermine quelles compétences et performances à mettre en place.

En me basant sur cet arrière plan de l'évaluation ainsi qu'à la lumière du rapport étroit entre une question et sa réponse, j'ai entamé mon analyse textuelle par une description des sujets d'examens afin de répondre aux préalables questions suivantes :  
Quel type d'évaluation ?

---

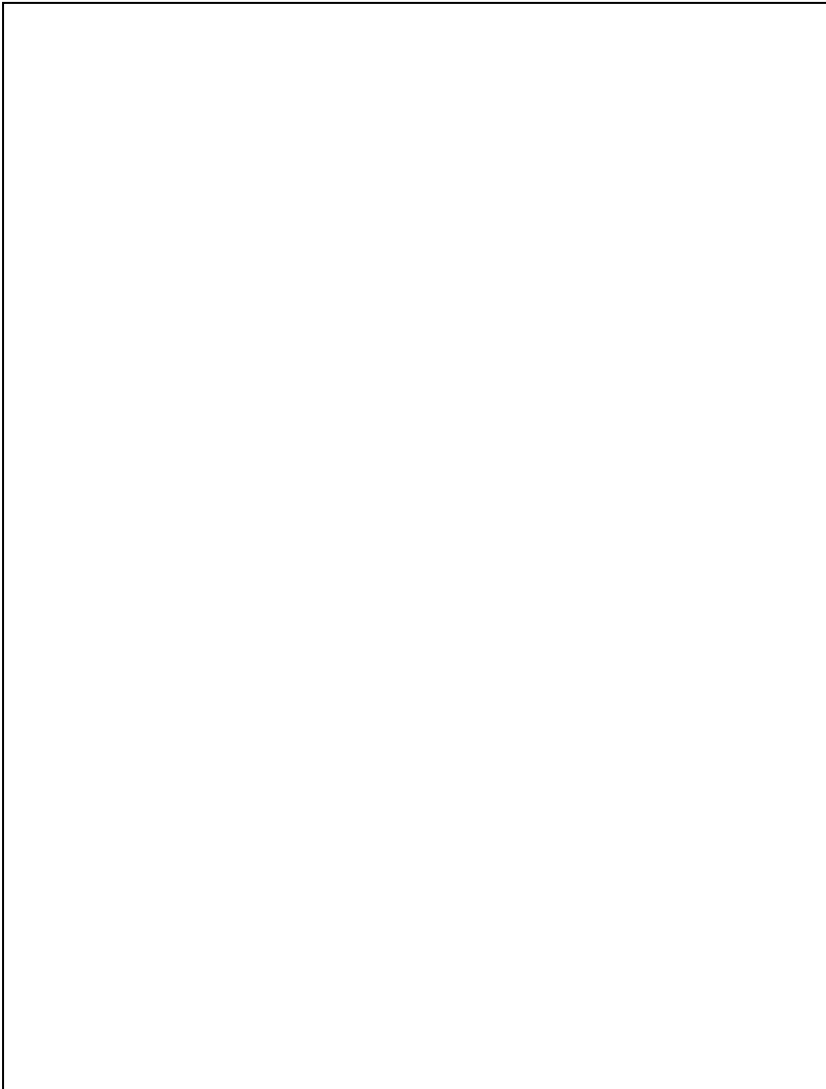
Ibid. p205<sup>28</sup>

Quel type de compétences et performances ?

Quels sont les choix qu'offre la question à l'apprenant pour se servir de son apprentissage extérieur.

### **4.3. Analyse des évaluations**

**Figure N°3 Sujet n° 1, Evaluation, Corrigé-type**



## humaines et sociales Nouvelle Vision

Faculté de lettres et de langues  
Département de langue et littérature  
français



معهد الآداب واللغات  
قسم اللغة و الآداب الفرنسي

Matière : études de textes de civilisation  
Session : Mai 2017  
Niveau : 3<sup>o</sup> année LMD

**Corrigé type :**

Le texte proposé à l'étude s'intitule « *Le 24 Février 1848* », écrit par : Gustave Flaubert, extrait dans son œuvre : « *L'éducation sentimentale* », 1869.

Dans ce texte il s'agit de relater les événements d'une date remarquable dans l'histoire de la France, il s'agit de la révolution du 24 Février 1848. Ces événements sont racontés par Gustave Flaubert. Sur la langue de deux personnages créés, justement, pour nous faire vivre quelques heures de cette révolution.

Les personnages de ce texte : *Frédéric Moreau* et son camarade *Hussonnet* viennent de se rencontrer devant la façade des Tuileries. Ils pénètrent dans le palais, où la foule des émeutiers s'est déjà engouffrée.

Lorsque l'auteur évoque l'énoncé : « *mais elle était née d'un bel élan d'enthousiasme...* », il parle ici, bien sûr, de la révolution du 24 Février 1848, provoquée par le peuple Français, composé d'une masse grouillante qui montait toujours, comme un fleuve refoulé par une marée d'équinoxe, avec un long mugissement, sous une impulsion irrésistible. Tout en chantant *la Marseillaise*. Cette foule monte en haut, elle se répandit, et tout à coup, le chant tomba...

On n'entendait plus que des piétinements de tous les souliers, avec le clapotement des voix. La foule inoffensive se contentait de regarder. Mais, de temps à autre, un coude trop à l'étroit enfonçait une vitre ; où bien un vase, une statuette déroulait d'une console, par terre.

D'autre part, la parole de l'auteur du texte : « *... Sans doute elle déçut bientôt les folles espérances qu'elle avait éveillées...* ». Ces paroles renvoient à l'essor qu'a connu la révolution du 24 Février 1848. En fait, cette révolution a fini à tombée sous l'influence des prolétaires qui ont réussi à gravissaient l'estrade où se trouve le trône pour s'asseoir à sa place.

Alors, une foi installés au dessus, les prolétaires ont enlevé le fauteuil à bout de ras, et traversa toute la salle en se balançant. « *... Saperlotte ! comme il chaloupe ! Le vaisseau de l'état est ballotté sur une mer orageuse ! Cancane-t-il ...* »

Le fauteuil du trône a fini par être lancé dans le jardin, au milieu des sifflets, où il fut repris vivement pour être promené ensuite jusqu'à la bastille, et brûlé.

L'auteur nous raconte la joie frénétique du peuple qui s'éclata, comme si, à la place du trône, un avenir de bonheur illimité avait paru ; et le peuple, moins par vengeance que par affirmer sa possession, brisa, lacéra, les glaces et les rideaux, les lustres, les flambeaux, les tables ... puis qu'on était victorieux, ne fallait-il pas s'amuser ?

Ces actes sont qualifiés de délire, par l'auteur. Car la révolution a fini par se tomber entre les mains des voyous.

**4.4. Analyse de la question de l'évaluation**

Il s'agit d'une analyse d'un texte-extrait du roman de Gustave FLAUBERT.

Nous n'avons pas accédé au sujet lui-même mais à son corrigé-type proposé et rédigé par l'enseignant. Selon celui-ci, la réponse modèle doit répondre aux critères suivants :

**a. Contenu/compétences visés**

- Paratexte consistant à déterminer la source de l'extrait, le situer par rapport à un contexte politique et culturel.
- Préciser la thématique du texte en procédant au résumé de l'extrait tout en mettant l'accent sur les éléments suivants :
  - ✓ L'action.
  - ✓ Les personnages.
  - ✓ Le cadre spatio-temporel.
  - ✓ Le repérage du regard politique critique de l'auteur.

**b. Forme : Concepts d'analyse**

- Titre de l'extrait avec des dimensions socio-historiques.
- Titre de l'œuvre et date de publication.
- Quelques concepts de la théorie narratologique d'analyse :
  - ✓ Gustave FLAUBERT comme Auteur du roman.
  - ✓ Frédéric Moreau, Hussonnet comme personnages principaux.
  - ✓ Evènements et action.
  - ✓ Espace/temps de l'action.

#### 4.5. Synthèse

Cette évaluation s'est penchée sur les compétences de :

➤ **Compréhension de l'écrit (savoir faire)** : construite sur la base des techniques de lecture et de compréhension d'un texte.

➤ **Compétence d'analyse (savoir)** construite sur la base d'un savoir brut testant les connaissances de l'apprenant sur l'extrait comme étant texte littéraire et genre romanesque attribué à un écrivain en l'occurrence G. FLAUBERT. Cet arrière plan est censé être préalablement connu au cours de la formation.

➤ **Performance (savoir faire)** penchée sur la technique d'analyse étroitement liée à ses termes et concepts clefs renvoyant à une approche théorique du texte littéraire. C'est une interrogation mise sur la maîtrise des concepts et terminologie de la discipline.

Etre en mesure de cette évaluation, incite l'apprenant à avoir à sa disposition des connaissances encyclopédiques en matière des textes littéraires notamment ceux de l'auteur étudié ainsi que les procédés d'analyse et d'interprétation.

Ces connaissances encyclopédiques peuvent bel et bien être de sources diverses formelles et informelles.

Le deuxième type de source est repérable dans le fort lien dialogique et polyphonique entre le contenu de la formation, le sujet de l'évaluation et les textes rédigés en guise de réponses.

Quand au premier type de sources, il s'envisage dans les dimensions spéculatives que donne l'apprenant aux éléments d'analyse qu'il aurait repérés.

Aude-là, les commentaires et les interprétations sont un territoire personnel par excellence permettant à l'apprenant d'embrasser deux types d'apprentissages formel guidé et informel non-guidé.

Donc ce sont ces éléments textuels sur quoi je me pencherai pour détecter le recours et la connexion de l'apprenant à des sources extérieures caractérisant son contexte d'apprentissage comme étant apprenant de langue étrangère en l'an 2018.

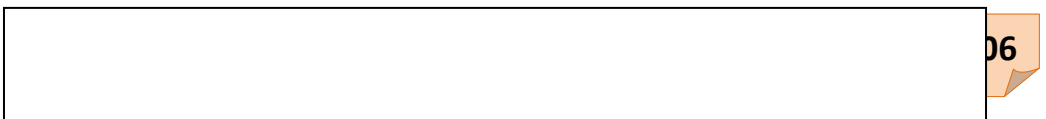
#### 4.6. Analyse textuelle

**Figure N° 5, Le premier paquet de copies**

Matière d'examen	Dates	Nombres des copies	Types de questions	Niveaux
Etudes des textes de Civilisation	09/05/2017	10copies	Analyse de texte	3 <sup>ème</sup> année

#### 4.7. Certains échantillons

**Figure N° 6, Extrait n° 1**



Dans cet extrait, l'auteur a utilisé un langage soutenu et très difficile avec un ton très solennel qui nous permet de reconstituer l'histoire avec lui.

Ce texte est un ensemble de phrases narratives caractérisées par des verbes au passé simple, tel que se penchaient, se suspendit, enlevèrent, etc., ainsi que des verbes à l'imparfait, se sentaient, se contentait, enfonçant, etc.

On trouve également l'utilisation de style direct comme (Mussolini, les héros ne sont pas les mêmes, nous les agaçant, ce peut être etc.).

Constante F. Lambert a également utilisé des personnages identifiés, c'est-à-dire qu'on a un statut dans la vie.

L'auteur a beaucoup utilisé les adjectifs qualificatifs comme long, grand, blanc, large, etc., avec des adverbes comme impétueusement, étonnamment.

Après toutes les caractéristiques citées ci-dessus, on peut dire que cet extrait est un texte narratif avec une dominante descriptive.

Cette révolution de 1848 est la 3<sup>ème</sup> révolution française après la révolution de 1789 et celle de 1830 qui s'est déroulée en Paris du 22 à 25 février 1848.

Le texte ci-dessus est un extrait d'une copie de réponse. Sur le plan thématique le texte se voulait être une analyse de l'hypertexte-sujet de l'examen dont j'ai inséré le corrigé-type.

Après avoir résumé le texte proposé, l'apprenant a entamé l'étape d'analyse textuelle penché, dans un premier temps, sur l'aspect discursif du texte :

Dans cet extrait, l'auteur a utilisé un langage soutenu et très difficile avec un ton très solennel qui nous permet de reconstituer l'histoire avec lui.

Selon le scripteur, G. FLAUBERT a fait recours à un « *langage soutenu et très difficile* » pour décrire l'écrit littéraire caractérisé par ses structures bien construites. Les concepts utilisés "*langage soutenu*" qualifié de "*très difficile*" sont d'un esprit profane d'analyse penché sur le texte sans une connaissance préalable en matière de discours littéraire et concepts d'analyse et de classification.

Le procédé d'analyse a donc consisté à repérer les exemples puis les suivre des commentaires et conceptualisations des formes linguistiques en des petits passages de type phrases et même mots.

*Ce texte est un ensemble de phrases narratives, caractérisées par des verbes au passé simple. Quelques-uns se penchent, se réjouissent, imberbe, brisé... etc., ainsi des verbes à l'imparfait : «... entendaient, se contentait, enfantaient... etc.»*

Une analyse grammaticale des phrases qualifiées de "narratives" concept qui doit plutôt décrire des grandes séquences discursives non pas des phrases. Il s'agit de l'étude des temps verbaux, qui selon l'extrait relèvent d'une séquence narrative. Cet exercice a consisté au repérage des exemples avec des petites conceptualisations sans développement personnel traitant de la valeur de la narration par rapport aux autres séquences telles que discursives, descriptives ...etc. Ces phases d'analyse donnent à l'apprenant l'occasion de prouver ses compétences en ayant une profonde connaissance des concepts d'analyse et leurs figures les plus fréquentes.

Puis, le scripteur passe à l'analyse de la structure énonciative de l'extrait :

*on trouve également l'utilisation de style direct féminin. (Hussonnet... etc. les héros ne s'entent pas bien l'h. d. nous êtes agaçant... esprit fédéric... etc.)*

En se contentant d'évoquer l'unique concept de "style direct" accompagné d'exemples.

..... Gustave Flaubert a également utilisé des personnages  
identifiés c'est-à-dire qu'on a un statut dans la vie.....

Retour au contexte socio-historique du roman-source de l'extrait pour parler des noms des personnages en signalant leur identification et sa valeur pour l'écrivain. En le faisant, le scripteur s'est contenté d'un simple repage.

..... D'après toutes les caractéristiques citées ci-dessus,  
on peut dire que cet extrait est un texte narratif  
avec une dominante descriptive.....

Un retour à la structure textuelle de l'extrait, comme synthèse, en le qualifiant de séquence narrative à dominante descriptive.

Selon cette analyse, le scripteur s'est attaché au texte qu'il prétendait en faire une analyse détaillée partant de ses aspects : thématique, social, historique, arrivant à son aspect formel, textuel et discursif.

Certes, analyser un texte ne peut offrir à l'apprenant beaucoup d'occasions d'interprétation et spéculations reformulant ses propres réflexions en matière d'analyse des textes littéraires comme l'analyse d'une citation ou répondre à une question dans un article bien développé. Sa tâche dans un tel type de questions l'attache au texte support et à la consigne l'accompagnant.

Mais grâce à la diffusion large et variées des versions numériques des romans ainsi que leurs analyses, l'apprenant n'accède pas seulement au texte original, mais au-delà, il accède à sa littéracie qui pourrait bel bien l'orienter dans son apprentissage.

Cet accès favorise à l'apprenant sa familiarisation avec les concepts d'analyse et donc enrichir ses performances d'analyse ainsi que ses connaissances au tour des romans et écrivains et genres littéraires étudiés.

Une telle conclusion justifie l'absence totale de toute marque de connexion à une source informelle ni dans son aspect positif ni dans son aspect négatif.

Et c'est par quoi également je justifie les types de lacunes et problèmes situés sur les niveaux : méthodologique, linguistique et informationnel.

Ces difficultés sont ceux qu'éprouve tout apprenant de langue étrangère sans que ça ait lien avec une autre source d'apprentissage.

**Figure N°7 Sujet n° 2**





Examen du deuxième EMD

Niveau : première année

Matière : sciences humaines et sociales

QUESTION 1:

-Expliquez la citation ci-dessous

*« Chaque société a sa propre culture qui la distingue des autres sociétés. Ainsi les individus de cette parlent une langue unique, qui les unit, ils ont des habitudes, des mœurs, des rites, des valeurs et des propres modèles de conduites » cours de sciences humaines*

-QUESTION 2:

Expliquez en quoi consiste l'approche traditionnelle de la socialisation selon George ROCHER en donnant des exemples concrets

**4.8. Analyse de la question de l'évaluation**

Quant à ce deuxième exemple d'évaluation, il s'agit de deux exercices dont l'un correspond à une dissertation d'une citation extraite du propre programme de l'apprenant :

Le passage est annoncé par une question comme consigne attirant l'attention au procédé analytique prétendu : « *Expliquez la citation ci-dessous* ».

L'autre, consiste en une question directe invitant l'apprenant à développer une conception "*l'approche de la socialisation* " selon le sociologue *George ROCHER* en optant pour un procédé explicatif.

### **Ce qu'on vise d'une explication:**

Produire un discours explicatif est, en principe, dévoiler un lien entre deux éléments<sup>29</sup> selon un point de vue donné.

Celui-ci consiste à confronter ces deux éléments en les plaçant dans les catégories d'*Expliqué* et *Expliquant*<sup>30</sup> selon un processus purement relatif aux orientations et finalités de l'acte d'expliquer.

C'est de cette relativité que l'explication inspire sa pluralité tant que les relations logiques sont surtout plurielles. On peut citer quelques unes :

- Explication causale.
- Explication fonctionnelle.
- Explication intentionnelle.

L'explication dans le domaine de d'enseignement/apprentissage est généralement centrée sur les dimensions cognitives et

---

MAINGUENEAU.Dominique, CHARAUDEAU. Patrick. 2002 . p.251<sup>29</sup>  
Ibid . 251<sup>30</sup>

communicatives<sup>31</sup> comprenant en degrés différents et sur des niveaux variables tous les sous-types précédemment cités.

Déterminer les différents aspects d'une explication donnée est donc en fonction de deux types d'analyses : interne et externe.

La première se rend compte des éléments sur lesquels elle se base, classés sur plusieurs niveaux :

- Morphologique.
- Syntactique.
- Sémantique.
- Pragmatique.

La deuxième se rend compte du contexte et cotexte avec toutes leurs dimensions communicatives, socio-psychologiques, temporelles.

Et donc, la première question est un passage fait de deux phrases :

- La première lance un constat : Que toute société donnée est unique.
- La deuxième phrase dégage les aspects en quoi une société peut être unique : Langue, habitudes et mœurs, rites, ...etc.

Ces éléments sont déjà offerts et donc certifiés. La question consiste alors à illustrer le constat et à l'enrichir d'exemples. Cela détermine le sens de la consigne "*Expliquez*".

C'est une question testant beaucoup plus le savoir faire. Ses éléments de réponse sont beaucoup plus des éléments encyclopédiques invitant l'apprenant à se détacher de ce qui est formel et consulter la civilisation, la culture, la société, son

---

Ibid . 252<sup>31</sup>

identité d'apprenant et celle d'un locuteur d'une langue appartenant à une société donnée.

Quant à la deuxième question, elle correspond à une phrase unique bien ciblée grâce à la présence des éléments suivants :

- "*Expliquez* "
- "*L'approche traditionnelle* "
- "*Socialisation* "
- "*Selon George ROCHER* "
- "*Exemples* "

Cette deuxième explication se caractérise par sa forte dimension cognitive mise en œuvre par une structure modale exprimant un besoin informatif invitant l'apprenant à interpeler ses connaissances, son savoir à propos des éléments cités. Les deux termes d'"expliquez" et "donner des exemples"<sup>32</sup>précisent les deux phases de la réponse :

1. La première est censée être construite sur un savoir transmis au moyen d'un savoir faire : déterminer la conception de l'approche de la socialisation selon George ROCHER avec une retouche personnelle (expliquer).
2. La deuxième demande clairement des illustrations au moyen d'exemples.

Ces deux questions de cette deuxième évaluation invitent l'apprenant à rédiger et donc se mettre en face d'une feuille blanche. Dans un cas pareil, sont mises en question beaucoup plus ses performances et compétences communicatives véhiculant un savoir particulier. Conclusion nous permettant de voir l'aspect linguistique, formel de la réponse comme territoire unique nous permettant de vérifier les lectures et les procédés

---

Grâce à leur forte dimension modale.<sup>32</sup>

humaines et sociales Nouvelle Vision

d'écritures informelles dans la réponse de l'apprenant. Or, vu son attachement à la discipline, l'aspect du contenu, risque de le renfermer dans le programme de la formation.

Figure N° 8 Le deuxième paquet de copies

Sciences humaines et sociales	24/05/2017	15 copies	Dissertation de citation et question directe	1 <sup>ère</sup> année
-------------------------------------	------------	--------------	---	------------------------

4.9. Certains échantillons

Figure N° 9 Extrait n°1

.....  
 ..... Tant et abondant... le monde... socialisation... sociale...  
 ..... un individu... une... sociale... et selon  
 ..... le D... de la... "La socialisation est le processus  
 ..... par lequel... l'enfant... les divers éléments de la  
 ..... culture... et s'intègre... dans la vie sociale  
 ..... et selon... "La socialisation est le processus...  
 ③ ..... au cours duquel... un individu... les  
 ..... normes... et les valeurs... de la...  
 ..... société... à laquelle il appartient...  
 ..... La notion de socialisation... elle  
 ..... a l'ensemble des... pour lesquelles les individus  
 ..... familiaux...  
 ..... La socialisation... phase...  
 ..... de la naissance... fin de l'adolescence...  
 .....

Figure N° 9 Extrait n°2

## humaines et sociales Nouvelle Vision

..... d'abord de tout d'abord dans les sens communs  
 le verbe socialiser veut dire adapter un individu  
 aux exigences de la vie sociale.....  
 ..... La socialisation est le processus par lequel  
 l'enfant intériorise les divers éléments de la culture  
 environnante (valeurs, normes, codes symboliques  
 et règles de conduites.....  
 ..... La socialisation est la ce qui se passe tous  
 les jours de notre vie elle n'est pas planifiée et elle  
 est un apprentissage de notre identité de la  
 nature de la réalité et de la manière de nous entendre  
 avec les autres les compétences et connaissances  
 ainsi acquises n'ont pas de limites définies.....

Figure N° 9 Extrait n°3

..... La définition de le mot socialiser est.....  
 ..... Dans le sens commun, le verbe socialiser veut dire  
 adapter un individu aux exigences de la vie sociale  
 ..... et aussi la socialisation est le processus par le quel  
 l'enfant intériorise les divers éléments de la culture  
 environnante (des valeurs, normes, les codes symboliques  
 bien sûr dans la vie sociale.....  
 ..... dans le dictionnaire la réponse.....

Les extraits : (1), (2), (3) sont des réponses extraites de copies différentes. En fonction de leurs contenus, les trois réponses s'attachent à la deuxième question de l'évaluation.

Ce choix se justifie, préalablement, par la nature du contenu et les compétences visées :

a) Un savoir disciplinaire brut censé être cité quantitativement et qualitativement.

b) Rédaction d'un discours scientifique et ce que cela engendre comme compétences et performances :

- Maitrise des structures de l'écrit scientifique : phrases et texte.
- Maitrise de la terminologie et les concepts théoriques de la discipline.
- Maitrise des normes méthodologiques de rédaction.

Cette deuxième question était le choix de la quasi-totalité des étudiants. Un tel constat laisse deviner que les questions de l'évaluation étaient données aux choix sans que cela textuellement figure.

Comprendre pourquoi les étudiants ont-ils opté pour la deuxième question nous invite à consulter leurs réponses.

- Dans l'extrait n°(1), Comme éléments de réponse, nous distinguons :
  1. La définition du verbe "socialiser".
  2. La définition du processus selon Larousse.
  3. Une deuxième définition du processus selon Wikipédia
- Dans l'extrait n°(2), Comme éléments de réponse, nous distinguons :
  1. La définition du verbe "socialiser".
  2. La définition du processus (sans mention de la référence).
- Dans l'extrait n°(2), Comme éléments de réponse, nous distinguons :
  3. La définition du verbe "socialiser".
  4. La définition du processus selon Larousse.

Les trois réponses se sont mises d'accord sur un même contenu : la définition du verbe et celle du processus avec la reprise

intégrale du texte de référence. La tâche de l'apprenant a consisté alors à reprendre le texte du cours sans un moindre effort d'explication ou personnalisation.

Opter pour une telle attitude, entre autres causes, s'explique par :

Incompétence de produire un discours scientifique exigeant une forte maîtrise de la terminologie. En face de questions pareilles, l'apprenant éprouve une insécurité que lui inspirent les dimensions théoriques et conceptuelles des notions scientifiques.

Vis-à-vis de ce contenu, l'apprenant préfère prendre ses distances et se contenter de reprendre le contenu tel quel.

Il faut signaler que l'apprenant dans un contexte d'évaluation a tendance au principe du moindre effort lui permettant d'avoir la note au lieu d'être perdu dans des questions comportant des ambiguïtés, cas de la première question.

Ces comportements discursifs vu leur statut de réponses voire réactions reflètent fidèlement ceux des questions. Autrement dit, les problèmes et difficultés que rencontrent les apprenants peuvent bel et bien être le cas des sujets eux-mêmes.

Elle n'est plus en cause seulement la question de l'évaluation, mais au-delà, les techniques d'enseignement et les procédés d'apprentissage ainsi que les outils mis en place pour favoriser la déconnexion de l'apprenant des cours et sa connexion à un système d'auto-apprentissage, climat lui favorisant la construction d'un esprit critique d'analyse.

### **Conclusion**

L'analyse des différents extraits-échantillons de notre corpus avait pour point de départ répondre à une question cruciale :

Dans quelle mesure les apprenants du FLE se servent-ils des nouvelles technologies de l'information pour mener à bien leur apprentissage ?

Je me suis interrogé, de manière précise, sur l'apport voire l'impact des nouvelles technologies de l'information sur l'apprentissage d'une langue étrangère, cas du français dans l'université algérienne, Université de Ghardaia.

Pour répondre cette problématique j'ai choisi comme corpus, l'écrit universitaire correspondant à des textes rédigés dans une évaluation écrite de fin de formation.

L'acte d'enseignement/apprentissage comme activité et pratique sociales est en étroite relation avec son contexte socioculturel. Cela était le principe de départ de l'analyse de notre corpus, supposant détecter les indices du contexte d'apprentissage dans les écrits des apprenants.

Les éléments que nous nous sommes déterminés comme outils d'analyse étaient certaines formes d'écritures numériques (avec toutes leurs dimensions morphologiques, syntaxiques sémantiques et pragmatiques) supposées faire figure dans les écrits des apprenants. Nous avons supposé, également, que la copie de l'examen soit un terrain où se convergent multi voix gérées par la voix supérieure de l'apprenant soit pour les analyser, les commenter ou pour simplement prendre partie du dialogue.

C'est par quoi j'explique le choix des commentaires et toute figure d'écriture personnalisée dans les différents textes comme structures textuelles supposant contenir les formes objets d'analyse.

Après avoir analysé certains échantillons de mon corpus je suis arrivée à un ensemble de constats :

Les scripteurs dans leurs analyses ou dissertations éprouvent des difficultés d'exercer un regard critique profond sur les contenus

proposés. L'analyse d'un texte a consisté à des simples repérages de certaines structures textuelles.

Certains passages très timides de type phrases ou mots dispersés dans les textes sans pour autant être pris comme rédaction personnelle.

La quasi-totalité des textes rédigés comme analyse ou réponses à des questions directes avaient repris les textes des cours intégralement d'où l'absence totale de l'apprenant dans sa copie. Les textes analysés prouvent une déconnexion totale de l'acte d'apprentissage de son contexte socioculturel. Un tel constat fait penser que l'apprenant du français de 2018 rédige le même texte que l'apprenant des années 1980.

Ces cas de figure nous ont éloignés de notre problématique pour nous approcher d'autres plus pertinentes voire même plus urgentes.

Nous nous sommes interrogés sur le pourquoi de l'absence de l'apprenant dans son texte-réponse d'examen? Notre corpus nous a donné un élément de réponse que nous avons repéré dans les analyses des sujets des évaluations. La question donc, n'était pas toujours celle de la réponse de l'apprenant, mais elle pourrait fort bien être la question des rédactions des sujets eux-mêmes.

Et donc, elle est devenue très pertinente la question de comment rédiger une question d'une évaluation ? Quels éléments doit-elle contenir ? Quelles compétences et performances doit-elle tester ? La présence des indices d'une connexion au net dans les écrits académiques était supposée mettre l'apprentissage des langues en danger. Or leur absence dans notre corpus a dévoilé le grave impact de la déconnexion de l'apprenant. Commettre des erreurs c'est être un meilleur apprenant. Au-delà, le net offre aux apprenants de multiples choix et possibilités de changer leurs modes d'apprentissage en s'ouvrant sur le monde.

## **Bibliographie**

### **1. Ouvrages**

- MAINGUENEAU.Dominique, CHARAUDEAU. Patrick, *Dictionnaire de l'analyse du discours*. 2002, Rue Jacob, Paris, France.
- PAVEAU-Marie-Anne, SARFATI-Georges Elia, 2003, *Les grandes Théories de la linguistique, de la Grammaire comparée à la Pragmatique*, Armand Colin, coll U. Paris, France.
- GRUCAJ.Pierre Cuq, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2017, coll FLE, presse universitaire de Grenoble, Grenoble.

## 2. Sites web / Articles en ligne

- ACHAB Djamila, 2007, ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN MILIEU UNIVERSITAIRE Enjeux et Stratégies <http://prismelangues.u-strasbg.fr> (Consulté le 29 août 2018)
- Alain Rabatel. 2012, Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. TRANEL. Travaux Neuchâtelois de Linguistique, Institut des sciences du langage et de la communication (Neuchâtel,Suisse), <https://halshs.archives-ouvertes.fr> (Consulté le 29 août 2018)
- Audrey Bailbé, 2016, Les pratiques d'écriture numérique des adolescents : entretien avec Elisabeth Schneider, <https://www.reseau-canope.fr> (Consulté le 10 /04/2018)
- AYMARD. Jean, 2014 « Écriture numérique » Article en ligne, <https://blog.ensci.com>, (Consulté le 01 /5/ 2019)
- Cougnon Louise-Amélie, 2010, « Orthographe et langue dans les SMS » Ela. Études de linguistique appliquée, URL :

<https://www.cairn.info/revue-ela-2010-4-page-397.htm>

(Consulté le 03/01/2018)

▪ Cristelle Cavalla. 2014, Les écrits universitaires des étudiants étrangers : Quelles normes présenter ? O.Bertrand, I.Schaffner. Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage, <https://hal.archives-ouvertes.fr> (Consulté le 12 /01/ 2019)

▪ Eliane Lousada et Olivier Dezutter, 2016, La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec *Le français à l'université*, Article [En ligne] <http://www.bulletin.auf.org> Elisabeth (Consulté le 29 août 2018)

▪ Hélène Knoerr, 2012, « TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne », *Cahiers de l'APLIUT*, Article [En ligne], URL : <http://journals.openedition.org> (Consulté le 01août 2018)

▪ Nathalie Colineau.1997, « Etude des marqueurs discursifs dans le dialogue finalisé » Article[En ligne]. <https://tel.archives-ouvertes.fr> (Consulté le 01 /04/ 2019)

▪ Therkelsen Rita, 2009, « Comment identifier une question polyphonique », Langue française, Article en ligne, URL <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise> (Consulté le 01 /04/ 2019)

***L'analyse des caractères répétitifs dans « Un Barrage contre le Pacifique » et « L'Amant » de Marguerite Duras***

*Mme : RAHMANI Amina*

*Université Abbès Laghrour*

*Khenchela*

*Maitre assistante A*

*aminarah5@gmail.com*

*Résumé:*

*L'étude de la structure narrative dans « Un Barrage contre le Pacifique » et « L'Amant » de Marguerite Duras, dévoile le style d'écriture de l'auteure qui se distingue durant la deuxième moitié du XXe Siècle. Il s'agit de s'intéresser à la localisation précise des rapports qui départagent, qui relie ou qui produisent une relation de continuité entre les deux textes.*

*L'élément constant qui semble unir les deux textes c'est la réécriture, éléments récurrents qui révèlent la structure de l'histoire. Le caractère répétitif est prédominant, puisque il s'agit des mêmes relations qu'entretiennent les personnages dans les mêmes lieux. L'analyse de la structure narrative a révélé une continuité à partir du caractère répétitif existant dans ces deux textes de Marguerite Duras.*

**Mots clés :**

Structure narrative, autobiographie, analyse narrative, hétérodiégétique, autodiégétique, caractère répétitif, personnages.

**INTRODUCTION**

Parcourir les textes de Marguerite Duras, c'est entrer dans un univers durassien, où nous lisons des textes exceptionnels l'un par rapport à l'autre. Depuis ces premiers romans, elle tente toujours d'une manière directe ou indirecte d'introduire l'histoire de sa vie dans ses récits, dans lequel les techniques d'écriture changent et prennent à chaque fois une nouvelle représentation.

Marguerite Donnadiou, née en 1914 à Gia Dinh, en Indochine, est issue d'une famille d'enseignants modestes d'origine française. La petite Marguerite, fille de sept ans et ses deux frères devinrent très tôt orphelins de père. Loin de leur pays natal ils continuèrent à survivre avec leur mère Marie Legrand en Indochine, et vécurent dans l'absolue pauvreté. Sa mère, fut le personnage dont elle était obligée de tenir compte dans sa vie, plus particulièrement dans *Un Barrage Contre le Pacifique* (1950) et que l'on trouve trente quatre ans plus tard dans *L'Amant* (1984). La mère, est un personnage toujours présent, aimé et détesté, à la fois, que l'auteure représente à chaque fois différemment.

Marguerite Duras vint en France à l'âge de 18 ans, elle suivit des études de mathématiques, de droit et de sciences politiques. Avec *Les Impudents* (1943) son premier roman, elle choisit le pseudonyme, le nom de Duras (le nom d'un village de Lot-et-Garonne).

Son deuxième roman *Un Barrage Contre Le Pacifique*, publié en (1950), connut un grand succès, mais malheureusement, il manqua le prix Goncourt. Marguerite fut persuadée que c'était pour des raisons politiques, parce que c'était un « livre communiste ». Elle continue à écrire et publia en 1958, *Moderato Contabile*, lequel, marque un tournant dans son parcours littéraire. Puisqu'elle s'oriente vers l'écriture du « Nouveau Roman ». Elle écrivit encore *Le Ravissement de Lol V Stein* (1964). *Le Square* (1955), *La Maladie de la mort* (1982), et *L'Amant de la Chine du nord* (1991). Duras est écrivaine mais aussi dramaturge et cinéaste. Elle décède le 3 mars 1996.

Sa production littéraire a été très bien accueillie, par le grand public, au point où certains de ses ouvrages ont été adaptés à l'écran par des

réalisateurs de valeur. Nous citons entre autre le *Barrage contre le pacifique* adapté pour la première fois en 1958, réalisé par *René Clément*, et pour la deuxième fois par le cinéaste cambodgien *Rithy Panh*. La première sortie du film était en 2008. *L'Amant* a été aussi adapté au cinéma, en 1991 par le réalisateur *Jean- Jacques Arnaud*.

Nous avons choisi d'axer notre recherche, sur l'étude de la structure narrative dans deux textes de Duras, à tendance autobiographique, *Un Barrage contre le Pacifique* et *L'Amant*. Si nous les avons choisis, c'est parce que nous avons été frappée par les éléments qui semblent unir ces deux textes. L'auteure a toujours tendance à aborder les mêmes thèmes, mais ces derniers ont un rapport commun à la rétrospection, à faire appel à la mémoire, à l'histoire de son enfance. Ces deux livres caractérisent deux périodes de la transformation d'écriture, mais ils partagent une chronologie d'événements qui nous permet de noter que chaque texte est dépendant de l'autre. Pour délimiter notre recherche, nous nous sommes appliquée à déceler les différentes contradictions qui signent l'instabilité de l'écriture de l'auteure, et à repérer et situer les formules spécifiques qui marquent les points de ressemblance et de différence dans les deux romans (forme narratologique et personnages).

Pour cela nous mettrons en question, ce qui concerne un style propre à Duras. L'axe essentiel et commun aux deux récits c'est la représentation réaliste, l'histoire d'une famille d'origine française, qui tente de survivre dans des conditions misérables en Indochine. Plus particulièrement, l'histoire d'une enfance dans la fin des années 20, quoique plusieurs faits, dans les deux romans coïncident avec la vie de l'auteure. La composante littéraire utilisée par Duras mène notre analyse à une approche narratologique et thématique. Ainsi pour atteindre notre objectif, il nous a fallu regrouper les idées principales de l'auteure et procéder à leur comparaison.

## **Vouloir s'écrire**

### **Marguerite Duras et L'autobiographie :**

Depuis *L'Amant* le rapport de Marguerite Duras à l'autobiographie se situe au cœur de toutes les discussions littéraires. Le « je » dans son écriture crée une confession autobiographique qui marque bien un style spécifique, un style durassien qui traverse son écriture et qui fait fondre toutes limites entre sa vie et son œuvre. Aliette Armel dans son livre *Marguerite Duras et l'autobiographie* dévoile le caractère autobiographique de ses œuvres et le présente ainsi : « [...] le rapport de Marguerite Duras à l'autobiographie se rattache à des préoccupations rejoignant des concepts plus larges: la mémoire, l'identité, la vérité. »<sup>33</sup> Cette tendance à ce genre d'écriture joue un rôle important dans l'œuvre de Marguerite Duras. « Dans le creuset: l'œuvre qui absorbe la vie et la vie qui se délivre dans l'œuvre »<sup>34</sup>. Chez elle il s'agit du besoin et du désir d'écrire son passé et de se rapprocher de son enfance et de son adolescence, quand elle les rassemble dans cette perspective autobiographique.

L'écriture de soi, devient un acte de plaisir nécessaire dans sa vie, « C'est l'inconnu de soi, de sa tête de son corps. Ce n'est même pas réflexion, écrire, c'est une sorte de faculté qu'on a à côté de sa personne, parallèlement à elle-même, d'une autre personne qui apparaît et qui avance invisible, douée de pensée, de colère, et qui quelque fois de son propre fait, est en danger d'en perdre la vie. »<sup>35</sup> L'auteure s'inspire dans ses œuvres de son enfance en Indochine, des relations familiales, des relations avec les hommes. « Certaines scènes du passé reviennent comme un souvenir obsessionnel et bien des séquences fictives sont proposées en leurs diverses variantes »<sup>36</sup>.

---

. Aliette ARMEL, *Marguerite Duras et l'autobiographie*, Le Castor Astral,<sup>33</sup>  
Paris 1990, p. 11.  
. Ibidem, p. 11<sup>34</sup>

<sup>35</sup>. Marguerite DURAS, *Ecrire*, Gallimard, 1993, p 65.

. Voir Lis, JERZY, *Du Nouveau roman à la nouvelle autobiographie*,<sup>36</sup>  
Études romanes de Brno, 24, 2003, p. 6.

Aliette Armel dit que : « *Seule la mémoire personnelle de l'auteur permet d'avoir accès aux événements importants du passé. Mais c'est une mémoire très particulière, intégrant le double pouvoir de l'oubli et de l'imaginaire.* »<sup>37</sup> Alors la vérité autobiographique chez Marguerite Duras n'est pas tout à fait claire. L'auteure transforme la réalité violente de sa vie en une fiction romantique, une histoire fragile et mythifie ce qu'elle a vécu. Prenons par exemple la présence de la mère dans ses romans. Une mère apparaissant dans une image ambiguë aux débuts de son écriture, dans *les Impudents* (1943) devient un personnage connu et principal dans le *Barrage Contre le Pacifique* (1950) et puis dans *L'Amant* (1984).

Ce qui est remarquable dans *Un Barrage contre le Pacifique* c'est qu'en lisant cette œuvre nous obtenons une large connaissance sur la vie de l'auteure quand elle décrit sa relation avec sa mère et son frère Joseph. Dans l'entretien cité avec Aliette Armel. Elle glisse néanmoins la photo de son frère Paul sur le portrait écrit sur Joseph. Elle avoue aussi à propos de *L'Amant*, lors de l'émission TV *Apostrophes* qui lui est consacrée en 1984 : « *C'est la première fois que je n'écris pas une fiction. Tous mes autres livres sont des fictions.* » Et avec ce roman, Duras constitue un double lien avec son premier succès de 1950, *Un Barrage contre le Pacifique* dans lequel le sujet est aussi plongé dans le passé autobiographique, dans l'enfance et l'adolescence indochinoise.

Duras nous parle de sa vie et de son enfance dans ces deux romans, elle remémore les événements qui ont meublé son existence, *Barrage contre le Pacifique* se présente comme un prolongement de l'aventure autobiographique de la narratrice, quant à *L'Amant*, elle renforce son histoire d'enfance en racontant plus intimement sa première aventure d'adolescente.

#### Duras et le Nouveau Roman :

---

. Aliette ARMEL, *Marguerite Duras et l'autobiographie*, Le Castor Astral,<sup>37</sup> Paris 1990, p. 131.

Le début littéraire de l'auteur était traditionnel, il est bien confirmé avec ces premiers romans ; *Les Impudents* (1943), *La Vie tranquille* (1944), *Un Barrage contre le Pacifique* (1950), *Le Marin de Gibraltar* (1952). Mais une nouvelle tendance à l'écriture était apparue chez elle, avec une nouvelle vague d'écrivains qui s'opposent aux fondements des romans traditionnels, et qui refusent d'utiliser le langage comme un moyen ordinaire d'expression ou de communication. Car pour eux, l'écrivain c'est quelqu'un qui s'investit lui-même dans son écriture, où il doit utiliser l'affectivité et la subjectivité. L'effort de Duras pour trouver de nouvelles possibilités d'expression la rapproche de la catégorie de ces romanciers. Dans son œuvre on peut examiner certains procédés du «Nouveau roman» : l'importance de l'action diminue, l'histoire est représentée comme l'état décrit en détail, les descriptions du milieu de l'action sont vagues et symboliques, l'atmosphère est étrange et presque irréelle.

Jean Ricardou dans son ouvrage *le nouveau roman* (1973) ne retient que sept noms. Marguerite Duras, n'apparaît pas, bien qu'elle eût une bonne relation avec Alain Robbe-Grillet et Nathalie Sarraute les représentants principaux de cette nouvelle tendance, qui furent les figures majeures de ce courant. Contrairement à Jean Ricardou, Alain Robbe-Grillet la considère comme un membre du groupe. Duras ne se joint pas à ce groupe, elle s'est exclue elle-même du groupe des nouveaux romanciers. Elle met en doute les principales catégories romanesques et donc apparemment narratives. Elle ne s'intéresse pas à l'apparence physique des personnages, ne crée pas de caractères, ne fait pas d'analyses psychologiques précises qui permettent de placer un individu et d'expliquer son évolution. La présentation est divisée et les détails donnés sont de façon partielle.

Le «Nouveau roman» « *ne s'intéresse qu'à l'homme et à sa situation dans le monde actuel* »<sup>38</sup> mais Marguerite Duras s'oriente avant-tout vers l'effort de ses personnages pour comprendre le monde. Ses romans illustrent l'inquiétude de l'homme contemporain de son entourage et de sa propre existence. Alors à partir de ses écrits nous pouvons facilement comprendre

---

. Alain ROBBE-GRIET, *Pour un Nouveau roman*, Paris 1963, p. 116.<sup>38</sup>

que son style est une intention d'illustrer l'angoisse car elle n'aborde pas son texte comme une application littéraire. Nous pouvons donc considérer l'œuvre de Marguerite Duras comme une œuvre indépendante et individuelle située en marge des courants à la mode.

Notre intention pour la première étape est de repérer la voix qui assume la narration dans les deux œuvres, et de nous arrêter dans un premier temps sur le statut de la narratrice, en tentant d'abord de répondre à la question suivante : qui parle dans ces deux récits ?

### Une narratrice tantôt *hétérodiégétique* tantôt *autodiégétique* :

Les deux romans *Un Barrage contre le Pacifique* et *L'Amant* semblent favoriser ces deux figures de la narration ; la narratrice du *Barrage contre le Pacifique* est absente en qualité de personnage – acteur de l'histoire qu'elle raconte par rapport à la narratrice de *L'Amant*, ce récit est narré à la première personne, bien que le « je » utilisé ne réfère pas à un « je » témoin mais au « je » d'une héroïne de son propre récit, donc il s'agit plutôt d'une narratrice autodiégétique qu'une narratrice homodiégétique : « *Maintenant je vois que très jeune, à dix-huit ans, à quinze ans, j'ai eu ce visage prémonitoire de celui que j'ai attrapé ensuite avec l'alcool dans l'âge moyen de ma vie.* » (*L'Amant*, p, 15).

La narration de *L'Amant* est maximale car la narratrice est concrète et identifiée, avec la première personne « je » et avec l'emploi des adjectifs possessifs « mes, ma », nous percevons sans doute qu'il s'agit d'un récit autobiographique, et que l'auteur raconte son histoire : « *Comment il était arrivé jusqu'à moi, je l'ai oublié. Je ne vois pas qui me l'aurait donné. Je crois que c'est ma mère qui me l'a acheté et sur ma demande. Seule certitude, c'était un solde soldé.* ». (*L'Amant*, p, 19).

Ce passage montre que la narratrice a tendance à se désigner par la troisième personne confondue avec le « je », le lecteur remarque cette tendance quand il lit de ces deux adjectifs : (*la petite*), (*la jeune fille*), alors une alternance du « je » de la narratrice adulte et « elle » de la narratrice jeune.

L'examen critique de *L'Amant* montre que les traits d'âge assurent une dichotomie de la narratrice qui dès l'incipit se présente comme une adolescente de quinze ans et demi et comme une personne adulte dont l'âge varie. Il est captivant que la narratrice maintienne surtout son âge d'adolescente : «*que je vous dise encore, j'ai quinze ans et demi.* » (*L'Amant*, p, 11). Et ça se comprend parce que l'histoire principale qui se déroule dans le roman est liée à son amant et elle a commencé à cet âge là.

Mais son récit rappelle toujours celui d'une personne adulte : «*Maintenant je vois que très jeune, à dix – huit ans, à quinze ans, j'ai eu ce visage prémonitoire de celui que j'ai attrapé ensuite avec l'alcool dans l'âge moyen de ma vie.* » (*L'Amant*, p, 15). En tout cas ici nous parlons de la même personne, c'est – à – dire, de la narratrice. La narratrice souligne dans ce passage que l'âge concret ne correspond pas à son état physique : «*A dix – huit ans j'ai vieilli.* » (*L'Amant*, p, 10). Autrement dit, la narratrice veut détruire les limites entre les âges différents ou bien révéler les difficultés de sa vie. D'autre part, la narratrice avoue que le changement le plus spectaculaire de sa vie est lié avec son vieillissement : «*ce vieillissement a été brutal. Je l'ai vu gagner mes traits un à un, changer le rapport qu'il y avait entre eux, faire les yeux plus grands, le regard plus triste, la bouche plus définitive, marquer le front de cassures profondes.* » (*L'Amant*, p, 10). Mais nous ne pouvons pas dire que la narratrice oublie tout à fait sa réalité : «*Quinze ans et demi. Le corps est mince, presque chétif, des seins d'enfants encore, fardée en rose pâle et en rouge.*» (*L'Amant*, p, 29).

La narration du *Barrage contre le Pacifique* nous montre que c'est un texte entièrement assumé par une narratrice hétérodiégétique, (non représentée dans l'histoire), car le récit est marqué par la dominance d'une énonciation historique majoritaire caractérisée par la non - implication du locuteur et par l'utilisation du passé simple associé à la troisième personne « il », considérons le passage suivant :

*« M. Jo finit par s'en aller. Une fois qu'il fut parti, la mère demanda à Susanne si elle savait le prix du phonographe Susanne avait oublié de le demander à M. Jo. La mère un peu déçue demanda machinalement à Joseph de cesser de jouer. Mais ce soir, autant lui demander de cesser de respirer. La mère sans trop insister s'enferma dans sa chambre. ».*  
(B.C.P, p, 85).

Ce passage montre que la narration du récit est transparente et minimale, la narratrice ne fait pas partie de l'histoire mais son rôle consiste à raconter les événements d'une manière telle que sans elle le récit ne nous parviendrait pas.

La fonction donnée à la narratrice de *Barrage contre le Pacifique* est la fonction narrative parce que la narratrice raconte également tout au long de ce récit l'histoire comme le montre le passage ci-dessous :

*« L'Hôtel central où descendirent la mère, Susanne et Joseph se trouvait dans cette zone, au premier étage d'un immeuble en demi-cercle qui donnait d'une part sur le fleuve, d'autre part sur la ligne du tramway*

*de ceinture, et dont le rez-de-chaussée était occupé par des restaurations mixtes à prix fixes, des fumeries d'opium et des épicerie chinoises. ». (B.C.P, p, 171).*

De même pour la fonction attribuée à la narratrice de *L'Amant*, parce que même s'il est raconté par un « je » narrateur et un « je » narré (personnage), le narrateur demeure toujours celui qui se charge de décrire l'histoire : « À cette époque-là, de Cholen, de l'image, de l'amant, ma mère a un sursaut de folie. Elle ne sait rien de ce qui est arrivé à Cholen. » (*L'Amant*, p, 72).

### La focalisation : point de vue de personnage

Maints travaux sont réalisés par certains chercheurs littéraires sur la problématique de : « transmission de l'information narrative » au lecteur à partir d'un *point de vue* du narrateur.

Gérard Genette a introduit la notion de la focalisation à partir de l'expression de Brooks et Warren «focus of narration», pour désigner ce qu'on appelle ailleurs «perspective», «point de vue», «optique», «vision» ou «champ»<sup>39</sup>. Il entendait par là se subtiliser à ce qu'il y a de trop spécifiquement visuel dans les autres termes mais «focalisation» n'élimine pas vraiment le rapport au visuel que l'on trouve dans «focal» et «focaliser».

Mieke Bal considère qu'il existe un *focalisateur* qui n'est pas le narrateur, mais qui n'est pas non plus le focalisé. Comme le narrateur peut céder la parole, le focalisateur peut céder la focalisation. Elle développe ici

---

. Gérard GENETTE, *Figures III*, Paris, Seuil, 1972, p. 203 et 206.<sup>39</sup>

d'avantage sa propre théorie, où elle redistribue les rôles du narrateur de Genette entre le narrateur, le focalisateur et le focalisé.

Les recherches récentes, continuent d'appliquer la division qui associe les trois parties de *Figures III*. Il nous semble que la typologie de Genette est plus adéquate au *Barrage contre le Pacifique* et à *L'Amant*, plus sécurisante que celle de Mieke Bal parce que davantage en continuité avec les recherches antérieures.

Le *Barrage contre le Pacifique* est caractérisé par la présence de la focalisation zéro qui d'abord par effet de prolepse, la narratrice, dont le statut est omniscient, prépare le lecteur, à ce qui va ce passer dans la suite du roman : « *Et c'est le lendemain à Ram qu'ils devraient faire la rencontre qui allait changer leur vie à tous* » (B.C.P, p, 14).

La focalisation zéro est aussi remarquée dans le passage suivant :

*« C'était justement ces concessions-là qui donnaient au cadastre la facilité de tirer des autres, des vrais concessions, cultivables elles, un profit considérable. Le choix des attributions leur étant laissé, les fonctionnaires du cadastre se réservaient de répartir, au mieux de leurs intérêts, d'immenses réserves de lotissements incultivables qui, régulièrement repris, constituaient en quelque sorte leur fonds régulateur »* (B.C.P, p, 26-27).

La narratrice centre son point de vue sur les concessions et raconte ici, comment les concessions ont été détournées adroitement à des fins

personnelles du cadastre, le fait que la mère le savait, rend le champ visuel illimité et aucun point de vue n'est supérieur dans la diégèse. Mais le point de vue dominant dans le récit reste celui de Susanne. Il s'agit dans ce cas là d'une focalisation interne, c'est quant elle centre son intérêt sur la limousine noire de M. Jo lorsqu'il tente de lui plaire :

« -- Elle vient d'où ? elle est formidable.

-- Quelle marque c'est ? demanda Suzanne.

-- ça fait combien de chevaux ?

-- combien ça coute une Maurice Léon Bollée ? » (B.C.P, p, 44- 45).

Cette focalisation est bien renforcée plus tard lorsqu'elle espère arriver à soutirer le diamant de M. Jo. La bague de diamant offerte par lui focalise tout l'intérêt et l'attention de Suzanne, que passionne beaucoup l'argent et à la richesse. Le diamant représente pour elle l'espoir de rembourser les prêts : « Car cette bague, elle était autant à eux maintenant et aussi difficile à reprendre que s'ils l'avaient mangée, digérée, et que si elle était déjà diluée dans leur propre chaire. » (B.C.P, p, 153).

Ce diamant représente aussi le fantasme compensatoire de sa revanche contre le monde de riches : « Pour lui, une bague, c'est rien du tout » (B.C.P, p, 162).

La narration de *L'Amant*, comme nous l'avons déjà mentionné, est autodiégétique. La narratrice est donc omnisciente. Mais tantôt elle raconte en employant la première personne (je), tantôt elle raconte le récit en employant la troisième personne (elle). Dans ce cas, la focalisation interne est dominante dans le récit. Prenons un exemple quand la narratrice adolescente centre sa vision sur son amant :

*« L'homme élégant est descendu de la limousin, il fume une cigarette anglaise. Il regarde la jeune fille au feutre d'homme et aux chaussures d'or. Il vient vers elle lentement. C'est visible, il est intimidé. Il ne sourit pas tout d'abord. Tout d'abord, il lui offre une cigarette. Sa main tremble. » (L'Amant, p, 42).*

La narratrice est en même temps un personnage de l'histoire. Le passage ci-dessus est cité comme exemple et les faits qu'elle présente montrent ce qu'elle dit, ce qu'elle voit et ce qu'elle pense.

### **La fonction de répétition dans *L'Amant* à partir du *Barrage contre le Pacifique*:**

Nous tenterons dans ce qui suit, de démontrer ce qui est typique et ce qui particulier dans le style de Duras à partir du *B.C.P* et *L'Amant*.

La représentation de ces deux œuvres est caractérisée par la reproduction des mêmes thèmes. Cette reproduction semble être à l'origine de récurrences que l'on peut qualifier : d'intertextuelles.

Depuis son orientation vers la nouvelle étape de son écriture, Duras a privilégié dans ses récits des thèmes qui se réfèrent toujours à ses origines biographiques, des thèmes qui circonscrivent son obsession à la répétition, soit au niveau lexical, soit au niveau événementiel. Ces procédés d'écriture sont bien installés dans la structure du texte durassien et caractérisent sa thématique générale.

Duras a particulièrement travaillé dans *L'Amant* sur des mots liés parfois à des événements semblables, à ceux du *Barrage contre le Pacifique*. Nous choisissons de poser devant chaque exemple de *Barrage contre le Pacifique* un exemple semblable à celui de *L'Amant*. Nous commençons par :

Les **barrages** : « à l'image de ces barrages amoureusement édifiés par des centaines de paysans de la plaine » (BCP, p, 30), « la concession du barrage n'a pas encore été abandonnée par ma mère » (*L'Amant*, p, 35).

- **La Citroën B.12** la voiture de Joseph: « La B.12 avait coûté dans les quatre mille francs et mère avait mis quatre ans à la payer » (BCP, p, 45) « elle me fait honte dans la rue devant le lycée, quand elle arrive dans sa B.12 devant le lycée » (*L'Amant*, p, 32).

- **La voiture de luxe** la fameuse **Maurice Léon-Bollée** : « En arrivant à la cantine de Ram, ils virent, stationnée dans la cour, une magnifique limousine à sept places, de couleur noire. A l'intérieur, en livrée, un chauffeur attendait patiemment. » (BCP, p, 39), « C'est une Maurice Léon-Bollée. » (BCP, p, 44).

- Aussi dans *L'Amant* la même auto est évoquée, **La Maurice Léon-Bollée** : « Ce n'est donc pas à la cantine de Ream, vous voyez, comme je l'avais écrit, que je rencontre l'homme riche à la limousine noire, c'est après l'abandon de la concession, deux ou trois ans après, sur le bac » (*L'Amant*, p, 36), « C'est la grande auto funèbre de mes livres. C'est la Morris Léon-Bollée. (*L'Amant*, p, 25), un autre objet récurrent c'est le diamant.

- **Le diamant** offert par M. Jo à Suzanne : « Je les ai apportés, dit M. Jo [...] Les diamants. Vous pouvez choisir, vous pouvez toujours choisir » (BCP, p, 125).

- **Le diamant** offert par le Chinois : « *Bientôt j'aurai un diamant au doigt des fiançailles.* » (*L'Amant*, p, 88).

Nous pouvons également dire que dans *L'Amant* il s'agit d'une autotextualité, car les parties appartiennent à l'histoire de la narratrice elle-même :

*« Dans les histoires de mes livres qui se rapportent à mon enfance, je ne sais plus tout à coup ce que j'ai évité de dire, ce que j'ai dit, je crois avoir dit l'amour que l'on portait à notre mère mais je ne sais pas si j'ai dit la haine qu'on lui portait aussi (...) Elle est le lieu au seuil de quoi le silence commence. Ce qui s'y passe c'est justement le silence, ce lent travail pour toute ma vie. Je suis encore là, devant ces enfants possédés, à la même distance du mystère. Je n'ai jamais écrit, croyant le faire, je n'ai jamais aimé, croyant aimer, je n'ai jamais rien fait qu'attendre devant la porte fermée. »* (*L'Amant*, p, 34-35).

L'écriture du passage suivant illustre bien une écriture du souvenir : « *Ce n'est donc pas à la cantine de Réam, vous voyez, comme je l'avais écrit, que je rencontre l'homme riche à la limousine noire, c'est après l'abandon de la concession, deux ou trois ans après, sur le bac, ce jour que je raconte, dans cette lumière de brume et de chaleur.* » (*L'Amant*, p, 36).

Ainsi la narratrice veut renvoyer par la locution comme je l'avais écrit à ce qui est déjà écrit dans le *Barrage contre le Pacifique* ce qui explique par

conséquent, l'existence de la dimension métatextuelle sur les plans structurels et thématiques de ses œuvres.

D'un autre côté, dans le *Barrage contre le Pacifique* la trame narrative se construit sur des effets de répétitions car la narratrice émet, au chapitre premier, des événements (mort du cheval, pauvreté de la famille, ennui de Suzanne, importance de la route et de la voiture) qui seront repris dès le deuxième chapitre. La limousine remplacera la carriole de Joseph (le cheval étant mort) ; M. Jo sera cet homme susceptible d'épouser Suzanne et de l'emmener en ville.

Nous nous intéressons aux signes préparatoires de la rencontre amoureuse traitée par Duras dans le *Barrage contre le Pacifique* et *L'Amant* puisqu'il s'agit du même contexte : L'Indochine des années trente d'un premier échange entre une jeune fille pauvre et un riche étranger (M. Jo du *Barrage contre le Pacifique* et le Chinois de *L'Amant*).

Nous dégageons d'abord un modèle théorique par rapport à une norme et que la narratrice aurait maintenu d'une œuvre à l'autre avant d'examiner les variations et de mettre au jour les liens qui ont pu se tisser entre les deux œuvres :

L'histoire de la rencontre pourrait se résumer ainsi : une jeune fille pauvre et blanche en Indochine, à l'époque coloniale dans les années trente rencontre un homme plus âgé qu'elle (non blanc ou chinois étranger à l'Indochine et à l'Europe). Elle se laisse séduire et accepte de se laisser raccompagner à bord de sa limousine noire, une « Maurice (Morris) Léon Bollée).

L'auteur dans *L'Amant* reprend dans le passage suivant une scène passée aussi dans le *Barrage contre le Pacifique*, grâce à la récurrence de cette scène lorsque la mère bat sa fille, l'intertextualité de toute évidence

apparaît ici très explicitement comme la réécriture de *Barrage contre le Pacifique* :

« Elle s'était jetée sur elle et elle l'avait frappée avec les poings de tout ce qui lui restait de force. De toute la force de son droit, de toute celle, égale, de son doute. [...] Il y avait bien deux heures que ça durait. Elle se levait, se jetait sur Suzanne et ensuite elle s'affalait dans son fauteuil, hébétée de fatigue, calmée. Puis se levait encore et se jetait encore sur Suzanne. » (BCP, p, 136).

La même scène est réécrite dans *L'Amant*, la narratrice redit ce qui est déjà dit dans *L'Amant* : « Dans des crises ma mère se jette sur moi, elle m'enferme dans la chambre, elle me bat à coup de poing, elle me gifle, elle me déshabille, [...] la mère frappe de toutes ses forces. » (*L'Amant*, p, 73).

Donc le récit durassien peut servir d'exemple d'un écrit bien centré autour de quelques mots mis en relief par suite d'une répétition bien constante.

Le *Barrage contre le Pacifique* et *L'Amant* sont l'évocation de souvenirs de la narratrice. Il ressort alors de cette analyse que *L'Amant* à travers les techniques de la réécriture se trouve dans un rapport de complémentarité avec *Un Barrage contre le Pacifique*.

Nous nous demanderons si le déroulement de la mémoire impose donc à la narratrice de suivre un ordre chronologique cohérent dans lequel il faut souligner aussi que cette récurrence correspond aux événements obsédants du *Barrage contre le Pacifique*. Ensuite nous continuerons toujours à investir la structure interne des deux œuvres afin de trouver des éléments de comparaison entre ces deux œuvres. Une analyse du travail

fait par la mémoire à partir des différents temps grammaticaux employés dans les deux textes ainsi qu'une analyse des composantes de l'histoire est à ce propos indispensable.

**Personnages (point commun) :**

Notre analyse des personnages se porte en premier lieu sur les relations familiales qui semblent être le facteur fondamental de la spécificité de son style : « *J'ai beaucoup écrit de ces gens de ma famille, mais tandis que je le faisais ils vivaient encore, la mère et les frères, et j'ai écrit autour d'eux, autour de ces choses sans aller jusqu'à elles.* » (*L'Amant*, p, 14).

Cette analyse est centrée sur la récurrence des personnages entre le *Barrage contre le Pacifique* et *L'Amant*. Car leur caractère répétitif présente l'homogénéité de l'état social de personnages des deux œuvres, plus particulièrement à partir des relations familiales entre la mère et ses enfants.

Nous passons maintenant à l'étude des personnages pour analyser leurs principales composantes et déterminer avec précision les éléments de leur personnalité. Nous nous attacherons d'abord à des tendances liées à leurs caractères physiques. Ensuite, nous les organisons selon une présentation rationnelle qui ira selon notre examen critique de ces deux œuvres, du moins important pour Duras au plus important pour respecter la loi d'intérêt, ou qui, tout du moins, s'attachera à passer des aspects superficiels au plus profond d'une personnalité sans éviter les ambiguïtés, voire les contradictions.

Commençons par *Un Barrage contre le Pacifique*: « *Il leur avait semblé tous les trois que c'était une bonne idée d'acheter ce cheval.* » (*B.C.P*, p, 13). Ainsi la narratrice débute le roman, le pronom numéral cardinal

« trois » donne déjà au lecteur l'idée que l'histoire concerne trois personnages principaux. Le lecteur s'aperçoit après, que ces trois personnages forment en fait les membres d'une seule famille, ce sont : **la mère, Joseph et Suzanne**. Un quatrième personnage **M. Jo** l'homme riche ne faisant pas partie de la famille, que nous ne pouvons pas négliger car il forme en réalité un personnage homogène avec l'homme Chinois le personnage héros de *L'Amant*.

Pour *L'Amant*, il s'agit de l'histoire de l'auteure elle-même, Duras projette dans ce roman des portraits de personnages qui ont eu de l'importance dans sa vie. Dans *L'Amant*, il s'agit de l'histoire d'une jeune fille, de sa mère et de ses frères. L'auteure choisit de ne pas les nommer, ils sont identifiés par **la mère, le frère aîné, et le petit frère**. La désignation de la jeune fille, oscille entre la première et la troisième personne, la narratrice s'identifiant dans un mélange de (je) et de (elle).

### Inventaire et étude des personnages :

#### 1. M. Jo, le Chinois et la jeune fille:

L'auteure fait amalgame entre la fiction et les souvenirs réels à travers les personnages M. Jo du *Barrage contre le Pacifique* et le Chinois de *L'Amant*. Ces deux personnages dévoilent la fascination de la jeune fille et de sa famille pour un homme riche qui pourrait les sortir de leur misère. Les deux hommes sont de riches colonisés tandis que la jeune fille et sa famille appartiennent à la catégorie des colonialistes mais de Blancs qui survivent dans la misère des indigènes.

M. Jo un homme riche, fils unique d'un spéculateur de Saïgon. Son père avait racheté les plantations des Terres Rouges du nord du Cambodge pendant la crise du caoutchouc, dix ans auparavant. Il les revendait après à prix d'or à des sociétés étrangères. Malgré tout il est détesté par toute la famille, seul son argent les intéresse. Le Chinois de *L'Amant*, est aussi un

homme riche, le seul héritier d'un vieux chinois un banquier autoritaire. Qui a déjà arrangé le mariage de son fils avec une jeune chinoise riche. Le Chinois tombe amoureux de la jeune fille dès leur rencontre sur le bac qui traverse le Mékong. Une même différence d'âge M. Jo « *C'était un jeune homme qui paraissait avoir vingt-cinq ans, habillé d'un costume de tussor grège* » (B.C.P, p, 42), le Chinois de *L'Amant*, est aussi plus âgé que la petite « *Il a douze ans de plus que moi* » (*L'Amant*, p, 62) mais ce Chinois est méprisé par les frères exactement comme Joseph du *Barrage contre le Pacifique* ce dernier, ne supporte pas la présence de M. Jo et lui montre constamment son dégoût.

M. Jo n'est pas beau, « *C'était vrai, la figure n'était pas belle. Les épaules étaient étroites, les bras courts, il devait avoir une taille au-dessous de la moyenne. Les mains petites étaient soignées, plutôt maigres, assez belles et la présence du diamant leur conférait une valeur royale, un peu déliquescente.* » (BCP, p, 42). La narratrice nous présente les détails physiques de M. Jo à travers les yeux de Suzanne. Alors dès le début il n'y a pas une attirance physique qui peu séduire Suzanne. Prenons ce passage « *Vous êtes une ordure, dit-elle faiblement. Joseph a raison, une ordure. Je vais lui cracher à la figure. Elle ouvrit la porte et le crachat lui resta dans la bouche. Ce n'était pas la peine. C'était la déveine, ce M. Jo, la déveine, comme les barrages, le cheval qui crevait, ce n'était personne, seulement la déveine.* » (B.C.P, p, 73-74). Susanne insulte M. Jo quand ce dernier insiste pour la voir nue, tandis qu'elle s'est laissé facilement embrasser par d'autres hommes pourtant ils ne lui offraient rien, par rapport à l'amour et à l'argent de M. Jo.

La même dérision de la jeune fille envers l'homme Chinois de *L'Amant* « *Comment veux-tu que je fasse ça avec un Chinois, si laid, si malingre ?* » (*L'Amant*, p, 74). Mais la narratrice a avoué qu'elle avait menti, et qu'elle avait juré sur sa vie que rien n'est lui est arrivé. *Si laid, si malingre*, ces mots semblent exprimer ce que la fille ressent en réalité, envers le Chinois.

## 2. Joseph entre le petit frère et le frère aîné :

Dans *Barrage contre le Pacifique* il n'y a qu'un seul frère pour Suzanne, c'est Joseph, ces deux frères du *Barrage contre le Pacifique* sont séparés par l'énorme différence d'âge entre la jeune fille et son petit frère de *L'Amant*.

Le personnage de Joseph « rassemble les caractéristiques de plusieurs hommes décrits dans *L'Amant* »<sup>40</sup>. Nous remarquons que Joseph ressemble le plus un arrangement du frère aîné et du petit frère de *L'Amant*. Il ressemble au frère aîné, lorsqu'il est adoré par sa mère et il exerce une influence sur elle. Il est vulgaire et fort, il sait faire autorité et il est respectueux. Il n'est pas cultivé. « *Il faisait trop de fautes d'orthographe, lui, fils d'institutrice.* » (B.C.P, p, 328) Et il ressemble au petit frère de *L'Amant*, Joseph a une bonne relation avec sa sœur, et il s'intéresse à la chasse ou aux automobiles et les conséquences de son départ sont identiques à celles de la mort du petit frère dans *L'Amant*. Cela est confirmé surtout par la scène où la mère, frappe sa fille. Joseph regarde mais il imprime une direction au comportement de la mère, « *Après qu'il ait crié, elle avait encore frappé mais moins fort et chaque fois moins longtemps.* » (B.C.P, 138). Dans *L'Amant* le fils aîné regarde et en plus il encourage la mère à frapper, « *il lui dit qu'elle a raison de battre l'enfant* ». Le fils cadet « *crie à la mère de la laisser tranquille* » (*L'Amant*, p, 57) et puis se cache, pleurant.

Le frère aîné de *L'Amant* est trop aimé par la mère il est son fils préféré, son amour éternel : « *Des trois enfants qu'elle avait eus, elle préférait l'aîné, un fils superbe, tendre et dévoyé.* » (*L'Amant*, p, 57) cette préférence qui provoque le sentiment d'injustice aux autres enfants, surtout pour la fille : « *je voulais tuer, mon frère aîné, je voulais le tuer, arriver à avoir raison de lui une fois, une seule fois et le voir mourir. C'était pour enlever de devant ma mère l'objet de son amour, ce fils, la punir de l'aimer si fort, si mal* » (*L'Amant*, p, 13). La jeune fille avoue à son amant que son frère aîné

---

Aliette ARMEL, *Marguerite Duras et l'autobiographie*, Le Castor Astral,<sup>40</sup>  
Paris 1990, p. 155.

est la cause de leurs malheurs, « [...] cette violence de mon frère aîné, froide, insultante, elle accompagne tout ce qui nous arrive, tout ce qui vient à nous. Son premier mouvement c'est de tuer, de rayer de la vie » (L'Amant, p, 68)

### 3. La mère :

Elle est « un être déséquilibré, mais non pas nécessairement désespéré, parce que c'est dans sa quête même qu'il puise de l'espérance. Le thème de l'espoir est en fait intrinsèquement lié aux tentatives ratées de tous les personnages durassiens »<sup>41</sup>

Dans le *Barrage contre le Pacifique* et *L'Amant*, la relation entre la mère et ses enfants est assez compliquée par leur situation sociale, dans la colonie. La mère tient lieu de toute parenté à ses enfants après la mort brusque de son mari. Nous regardons la mère qui a peur du départ définitif de ses enfants et qui fait des efforts assidus pour bien établir ses enfants et pour les retenir chez elle. De l'autre côté nous voyons le désir des enfants de devenir indépendants. Mais cela semble impossible tant que la mère est là et vivante. Dans ces relations on trouve la mère aimée et détestée, les enfants adorés et humiliés.

L'étude des relations familiales est presque pareille. Dans les deux romans elle ne se distingue que dans certains aspects. *Un Barrage contre le Pacifique* offre un récit continu de la mère et de ses deux enfants, un fils Joseph et une fille Suzanne. Dans *L'Amant* nous trouvons la mère qui sacrifie tout à ses enfants. La mère qui est disposée à accepter que son fils soit presque un analphabète sans perspective d'une vie digne pour le garder auprès d'elle et qui est capable de soutenir la relation scandaleuse de sa fille avec un homme chinois pour obtenir de l'argent. La mère excuse

---

. Šrámek, Jiří, *Le Rôle des personnages romanesques chez Marguerite* <sup>41</sup>  
*Duras*, Études romanes de Brno, 9, 1977, p. 40-41.

son comportement par leur vie commune pleine de misère: « *Faut être dans notre situation pour qu'une mère donne sa fille à un homme pareil* » (B.C.P, p, 110).

Dans la relation des enfants avec leur mère, on trouve l'amour et l'admiration mais aussi la haine « [...], *cette salope, ma mère, ah! Qu'elle meure!* » (B.C.P, p, 187). La mère est considérée comme responsable du chagrin et du désespoir de ses enfants. Mais dans leurs relations réciproques on trouve beaucoup d'émotions vives. Joseph « [...] *croyait même, [...], qu'il n'aimerait jamais aucune femme comme il l'aimait. Qu'aucune femme ne la lui ferait oublier. «Mais vivre avec elle, [...], ce n'était pas possible.»* » (B.C.P, p, 284).

Le désir des enfants du *Barrage contre le Pacifique* est plus réel que celui de leur mère. Ils aspirent à la vie indifférente, sans manques. Ils désirent l'indépendance. Ils ont besoin de devenir autonomes et de commencer à mener leurs propres vies. « [...] *ses enfants risquaient, pour la consoler de ses malheurs, de ne plus jamais quitter, de se plier à ses volontés, de se laisser dévorer à leur tour par elle.* » (B.C.P, p, 184).

Au contraire du *Barrage contre le Pacifique*, *L'Amant* exploite des enregistrements des faits familiaux. En général la mère garde un amour profond pour tous ses enfants. Elle vit pour eux, mais à la fin elle est capable d'abuser de ses enfants pour atteindre à un bonheur commun. La mère fait « *chaque jour l'avenir de ses enfants et le sien* » (*L'Amant*, p, 9) et elle « *nous fait photographier pour pouvoir voir si nous grandissons normalement.* » (*L'Amant*, p, 89) Pourtant la vie familiale semble être vide: « [...] *aucune fête n'est célébrée [...], pas d'arbre de Noël, [...]. [...] aucun mort non plus, aucune sépulture, aucune mémoire* » mais elle cache les émotions profondes «*Elle seule* » » (*L'Amant*, p, 56).

La présentation des enfants passe toujours après celle de leur mère. Les enfants ne sont évoqués qu'à travers leur mère, de la façon dont elle les habillait et ce qu'ils pouvaient penser de la mère : « *les signes avant-coureurs* » (*L'Amant*, p, 17). Ces signes sont: « [...] *de ne plus pouvoir nous laver, [...] nous habiller, [...] nous nourrir.* » (*L'Amant*, p, 17). L'auteure ne s'attarde pas sur leur description, car ce qu'elle veut montrer à travers leur apparence peu soignée, c'est un signe de « *ce grand découragement* » de la mère (*L'Amant*, p, 17).

Dans *L'Amant* on trouve aussi la contradiction des sentiments des enfants envers leur mère. En même temps les enfants aiment et détestent leur mère : « [...] *je crois avoir dit l'amour que l'on portait à notre mère mais je ne sais pas si j'ai dit la haine qu'on portait aussi [...].* » (*L'Amant*, p, 26). Ils l'admirent : « *De là sans doute l'admiration que nous avons pour le savoir de notre mère, en toutes choses, [...].* » (*L'Amant*, p, 54) Mais ils désirent la vie commune et aussi sa mort signifiant leur indépendance.

La distance entre la mère et sa fille permet à celle-ci d'échapper à la dépendance de sa mère. Dans le *Barrage contre le Pacifique* elle trouve son indépendance après la mort de sa mère. Dans *L'Amant* son départ est lié à la mort du petit frère. « *Elle est morte pour moi de la mort de mon petit frère.* » (*L'Amant*, p, 29).

La fille de *L'Amant* choisit l'écriture comme carrière de sa vie : « [...] *ce que je veux c'est ça, écrire.* » (*L'Amant*, p, 23). Mais l'avis de la mère sur le désir de sa fille était toujours négatif. Pourtant c'est l'écriture qui devient l'issue de son enfance traumatique.

Nous concluons que la narratrice de *L'Amant* reprend la situation familiale du *Barrage contre le Pacifique*, mais celle-ci a subi quelques changements. Joseph a été remplacé par deux frères. Les trois enfants sont unis dans l'amour de leur mère et dans la douleur de sa vie ruinée, comme le cas de deux enfants du *Barrage contre le Pacifique*. Dans cette forme de roman familial la narratrice est privée de l'affection de sa mère en face de

ses frères étant divisés en un bon et en un mauvais côté. Le Chinois, qui est l'amant de la fille a perdu son aspect dérisoire donné au M. Jo, et ne remplace pas les frères, mais vient s'ajouter à eux pour constituer un triangle où les trois personnages masculins coexistent dans les sentiments de celle-ci oscillent entre l'amour pour le petit frère, la passion corporelle pour l'amant et la haine pour le frère aîné.

La mère est un personnage omniprésent dans les deux romans de Duras. C'est un personnage mis au centre de son univers littéraire. Marguerite Duras ne s'intéresse, dans ces deux livres, qu'à faire des créations qui permettent de donner une psychologie raffinée, à ses personnages. Cette analyse étudie le personnage comme un outil, un moyen pour le lecteur à accepter un ensemble de données émotionnelles réunies à une réalité sociale vécue dans un être imaginaire et fictif.

## CONCLUSION

L'étude de la structure narrative dans l'œuvre de Marguerite Duras nous indique en premier lieu son attachement à l'autobiographie. Les deux œuvres sont constituées d'un récit de vie relatant des événements semblables à ceux vécus l'auteure par elle-même. Ensuite, nous nous sommes interrogée sur la relation existant entre Marguerite Duras et le *Nouveau Roman*, à propos de laquelle nous mentionnons bien qu'elle a orienté son écriture dans une deuxième période d'écriture. Elle ne se considérait pas parmi les nouveaux romanciers et ne faisait partie d'aucun mouvement littéraire. Alors Duras a utilisé un style indépendant de toute influence.

Ces aperçus nous ont permis de passer à l'analyse et à la compréhension de style de Duras au niveau de la narration. Plus précisément au niveau des structures du récit. Nous nous sommes penchée sur le statut du narrateur. L'instance narrative est prise en charge par deux types différents de

narration, où Duras projette une image d'un second moi au sein de ses deux œuvres. Ces deux textes n'appartiennent pas à la même perspective narrative. Leur mécanisme énonciatif diffère et sont présentés dans la mesure où dans chacun, l'instance narrative est différente de l'autre, mais en même temps *Un barrage contre le Pacifique* et *L'Amant* forment une unité où tout se fait écho, nous avons pu regrouper les mots les plus répétés dans les deux œuvres, les deux récits se situent clairement dans une perspective de la réécriture à partir des matériaux autobiographiques, l'aboutissement entre la fiction et l'autobiographique s'exprime essentiellement dans des changements de l'énonciation à la troisième personne du *Barrage contre le Pacifique* et de la première personne de *L'Amant*.

Nous avons remarqué des phrases brèves, un style monomaniaque de la répétition. Duras organise avec insistance et d'une manière cohérente et logique la micro-structure de *L'Amant* autour des mots-clés utilisés déjà dans *Un barrage contre le Pacifique*. Elle utilise aussi un nouveau style du « Je » dans *L'Amant*. Qui donne un caractère véridique à ce récit parce qu'il permet de découvrir sa racine biographique. Sur un autre niveau, celui de la focalisation interne qui ordonne la structure de ces deux récits, le point de vue des personnages (Suzanne et la jeune fille) dans les deux romans reste dominant. L'auteur a une tendance remarquable à focaliser ses récits sur ce que voient ses personnages.

L'analyse des composantes de l'histoire traite les figures des personnages dans les deux romans qui présentent des caractéristiques communes. Ses personnages agissent sous la poussée de leurs émotions profondes. Marguerite Duras recherchait une écriture qui lui permettait de transmettre son attitude émotionnelle face à la réalité et de présenter ses expériences personnelles dans ses œuvres.

### **Références bibliographiques:**

- ❖ Aliette ARMEL, *Marguerite Duras et l'autobiographie*, Le Castor Astral, Paris 1990, p. 11.

- ❖ Alain ROBBE-GRIET, *Pour un Nouveau roman*, Paris 1963, p. 116.
- ❖ Gérard GENETTE, *Figures III*, Paris, Seuil, 1972, p. 203 et 206.
- ❖ Marguerite DURAS, *Ecrire*, Gallimard, 1993, p 65.
- ❖ Voir Lis, JERZY, *Du Nouveau roman à la nouvelle autobiographie*, Études romanes de Brno, 24, 2003, p. 6.
- ❖ Šrámek, Jiří, *Le Rôle des personnages romanesques chez Marguerite Duras*, Études romanes de Brno, 9, 1977, p. 40-41.

## *Symbolique bestiaire et art de l'emblème dans les Fables de La Fontaine*

Mme : BENHAFSI Dalila  
Université Abbès Laghrour  
Khenchela

Maitre assistante A

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

Résumé:

*Le choix du corpus de l'œuvre des douze livres des Fables de Jean de La Fontaine n'est dû*

*au hasard. Les Fables représentent le chef-d'œuvre de La Fontaine, et pourtant elles ne sont pas son unique production ou création. Adonis, Le Songe de Vaux, La Relation d'un voyage en Limousin, Les Contes et Psyché sont également des inventions du fabuliste qui attirent l'attention des critiques et des chercheurs universitaires contemporains, mais toutes les études sur ces textes moins connus éclairent d'une façon indirecte la lecture des Fables. Ces dernières jouent le rôle d'un prisme reflétant la richesse et la diversité de l'œuvre de La Fontaine. Les Fables laissent dégager une poésie qu'on peut fortement sentir mais qui pose beaucoup d'obstacles devant une si remarquable forme de style. La Fontaine était sans doute l'un des hommes de lettres qui donna au langage poétique avec sa rime, sa musicalité verbale, ses formes expressives, ses métaphores... sa plus grande. Par le biais des "Vers irréguliers" qu'on appelle également les "Vers libres", La Fontaine a répondu à ses propres besoins, à ses objectifs personnels visés et aussi aux besoins demandés du genre même qu'il a choisi.*

## 1. INTRODUCTION

Ce genre qui a installé une sorte d'identification de La Fontaine à la fable elle-même par l'utilisation des vers riches et variés. Le procédé est très simple, mais à vrai dire c'est une simplicité magnifique et étonnante qui mène vers une beauté éternelle et une originalité indiscutable : généralement, il s'agit de mêler des alexandrins et des octosyllabes, parfois trois avec le décasyllabes, l'heptasyllabes, ou dans certains cas des vers plus brefs et plus courts. La Fontaine ne fait pas une création mais il emprunte ou imite également ses sujets mêmes mais d'une manière qui reflète un goût, et une intelligence qui dépasse celle de tous ses prédécesseurs ou de ses contemporains. Les différentes dispositions de rimes, l'alexandrin, les rimes plates ou le décasyllabes marotique, les vers amenuisés de huit syllabes ou de sept syllabes plus sautillants, avec des rimes croisées ou embrassées : toutes ces techniques prouvent la parfaite maîtrise du fabuliste face à toutes les spécificités ou caractéristiques partielles et globales de l'art poétique. L'apologue fait mêler à la fois l'épopée, la comédie et le lyrisme qui entrent tous dans la notion du microcosme.

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

La fable se marque aussi par cet objet poétique ce qui n'est pas vrai, autrement dit la fiction : elle reflète un univers enchanté et charmé dominé par les animaux que le poète a dotés de l'acte de la parole, faculté propre à l'être humain. La Fontaine envisage et dessine une suite de tableaux d'un monde purement fictif par le biais de ses brefs et courts récits qui, pour traduire l'image d'un monde réel mettent en scène un bestiaire varié à caractère dur, cruel et féroce, marqué de vices et de vertus de sa propre société et beaucoup plus de la Cour du roi Louis XIV sous le règne duquel il a vécu. Tout en utilisant la voie du symbolisme afin d'éviter la censure ou la prison, l'auteur présente un univers composé de différents étages où l'homme arrive à entreprendre un acte communicatif à l'extrême hauteur du ciel avec les dieux, tout à fait en bas, sur la terre avec les animaux ; il le peint comme un théâtre dont les pièces de sa comédie se jouent dans un espace libre et où à chacun il assure un rôle bien défini et bien précis. La communication ou la correspondance entre le macrocosme et l'homme se manifeste par cette figure de style métaphorique renvoyant à un autre univers plus vaste et plus compliqué, celui de la morale. Les récits sont illustrés d'exemples de moralité appliquée, mais, si les Fables sont en principe destinées aux enfants, leur morale est souvent amoral, et d'ailleurs Jean-Jacques Rousseau déconseillait de les faire lire et de les faire apprendre aux petits enfants ! Le fabuliste raconte ses propres rêves, avoue ses sentiments, ses regrets, ses amours, ses affections et ses nostalgies, propose un art de vivre privilégiant une pure sensibilité. Par le moyen de ses vers, il présente ses propres états d'âmes, parfois gai, parfois chagriné et triste, il dessine un monde aux valeurs instables. Par le rire qui attire et charme, il traite des sujets sincères et sérieux. Il dévoile son manque de bonheur et l'histoire de la compagnie durable de l'ennui et du souci de sa propre vie «Sombre plaisir d'un cœur mélancolique». Il interprète son inquiétude "inconstance d'une âme en ses plaisirs légères". Le sommeil et le songe, l'amitié, la mort et l'amour, la grandeur et l'immensité du cosmos, les obscurités des états de l'âme, le problème de providence et de la fortune, celui du mal sont des thèmes qui enrichissent la poésie philosophique et lyrique. Notons que

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

l'importance et la profondeur des sujets traités ne sont jamais effacées ou ignorées par le caractère de la brièveté des vers de la fable. Les Fables sont également touchées par les thèmes évoquant les vicissitudes de la guerre et de la paix, les relations d'oppositions entre la misère et la richesse, le mouvement des idées, l'évolution des mœurs, le développement du domaine du commerce et de la vie de luxe. Elles reflètent toute une histoire et toute une société. Le poète dénonce aussi l'injustice au sein du royaume, les abus, la déloyauté ou la perfidie des courtisans. L'auteur des Fables se sert des animaux pour instruire les hommes, il tente de révéler l'essence de l'homme universel : l'attitude et le comportement de la bête ou de l'animal met en lumière les traits de l'être humain. Ainsi, les récits des Fables forment un véritable objectif pédagogique et didactique présenté sous forme d'un tableau peint avec des situations anecdotiques à travers lesquelles jaillissent des morales qui incitent les adultes à réfléchir aux profondes et lointaines vérités de la nature humaine. Mais parmi les questions qu'il pose, et dont la réponse n'est pas dans la morale commune de son temps, celle-ci demeure d'actualité : peut-on projeter dans les animaux les vices et les vertus humaines sans précautions? L'anthropomorphisme que suscite et suppose le procédé de la fable est-il toujours au bénéfice de l'homme ? Idées et contextes sont repris à cette époque par plusieurs artistes et peintres mettant en relation le texte fabulique à l'image ; ils installent une nouvelle lecture dite icono-textuelle mise en place par l'art emblématique. Toutes ces idées montrent la riche culture littéraire de La Fontaine et qui, en parallèle, interprète ses vagues connaissances philosophiques et scientifiques ; à titre d'exemple, on peut citer le cas de la fable du "Discours à Madame la Sablière" qui forcément traduit l'attention d'un esprit aux différents débats contemporains, et qui offre un grand intérêt à la suite des thèses qu'évoquaient les protagonistes. Le second recueil traduit la pensée du libertinage caché ou sous-entendu de l'auteur ; à travers les différents thèmes étudiés à ce niveau se dévoile la trajectoire de la poésie philosophique, avec toutes les variations qu'ont apportées les diverses formes de l'épicurisme. La Fontaine, en utilisant intelligemment les différents aspects et détours de la fable, a

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

réussi à donner quelques réponses fabuleusement présentées et scientifiquement traitées. Ainsi l'auteur, a participé à mettre fin à la crise du lyrisme et à l'ennui des Muses de l'époque. Cette stratégie de renouvellement a offert à l'ancien genre de l'apologue qu'a choisi La Fontaine une nouvelle richesse heuristique, éthique et esthétique qui n'a pas d'égale : étant sues de tout le monde, je ne ferais rien si je ne les rendais nouvelles par quelques traits qui en relevassent le goût<sup>2</sup>. Les études littéraires qui sont consacrées à la meilleure connaissance et à la profonde compréhension de l'œuvre des Fables de La Fontaine sont nombreuses et variées. Certainement, Tout est dit, et l'on vient trop tard<sup>3</sup> et il est souhaitable d'éviter (...) d'épuiser une matière pour n'en (...) prendre que la fleur<sup>4</sup>. Le texte de La Fontaine est en même temps l'un des plus truffés d'avant-texte qui soient ; cependant c'est aussi l'avant-texte le plus fréquent et le plus copieux de toute la littérature.<sup>5</sup>Le second recueil des Fables met en évidence le libertinage suivi par la pensée du fabuliste, et dégage cette lumière de l'esprit qui peint les limites de la poésie philosophique. On note aussi qu'aucune œuvre ne donne comme les Fables la bonne, la vraie et la plus fidèle image du XVIIe siècle, des idées complexes de l'âme, des conflits et des contradictions qu'elle suggère. On peut cerner cette étude avec une question qui servira comme un fil conducteur, déterminera les problèmes impliqués, et qui est la suivante : Comment est présentée la symbolique bestiaire dans les Fables de La Fontaine et au sein de la société ? Comment est interprété le texte en image dans l'art emblématique ? La Fontaine dépassant la portée ou le teint strictement moral et didactique de ses Fables, s'inscrit dans une double perspective : -Celle héritée de l'art de l'emblème, avec des ouvrages faits de textes et d'images le plus souvent symboliques destinées à un public aristocratique et lettré.

Celle plus proprement philosophique portant sur la distinction entre hommes et animaux : Quel est le statut de l'animal? Est-il apte à penser ? n'est-il qu'une machine? Notre hypothèse de travail consistera à supposer que l'emploi du personnel animalier qui est à la disposition de La Fontaine va bien au-delà de l'illustration des vices et des vertus, et qu'il s'intègre à une réflexion plus vaste sur la place

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

respective de l'homme et de l'animal. Quelle méthode appliquer pour travailler sur ces petits récits peints sous forme de poèmes ? Il conviendra dans un premier temps de revenir sur les définitions de la Fable en tant que genre littéraire, puis évidemment de se lancer à une recherche des sources antiques de la Fable (Ésope, Phèdre) et de dégager le procédé de l'imitation de La Fontaine tout en suivant une étude comparative de quelques exemples de fables qui serviront comme des illustrations et des points d'appui dans notre travail. Il est tout à fait logique aussi de montrer le renouvellement apporté par La Fontaine à ce genre littéraire, d'étudier la valeur symbolique du rire, de la gaieté, de l'ironie et de l'humour introduites par l'écrivain dans l'ensemble de ses récits ; ensuite de faire ressortir la qualité anthropomorphique choisie par l'auteur pour un certain nombre de fables tout en introduisant des études analytiques de récits par des exemples. Il est indispensable aussi de cerner quelques grandes questions philosophiques, de l'épicurisme, de la théorie anticartésienne ou contre les animaux machines, dont s'emparent les Fables, et de s'interroger sur les liens qu'elles entretiennent avec le monde de l'emblème, des textes imagés, des gravures réalisées par les grands et les célèbres peintres et artistes, soit de son lointaine époque, soit même de ceux du XIXe ou du XXe siècle, que ces artistes soient connus ou moins célèbres. Enfin, notre étude se donnera trois principaux objectifs : 1- L'actualisation du modèle animalier : La Fontaine utilise des animaux issus souvent des textes de l'Antiquité, gréco-latine (Ésope notamment) ou persane (Pilpay). Ils renvoient à une hiérarchie sociale assez claire (comme dans Les Animaux malades de la Peste), mais parfois la transposition du principe de l'animal à l'homme n'est pas sans poser problèmes : l'univers animalier s'autonomise alors, et il peut apparaître que des animaux, fussent-ils des loups, soient moins cruels ou serviles que les humains ! Nous serons donc amenés à nous pencher sur les limites de l'anthropomorphisme et ses possibles retournements au bénéfice du monde animal.

La mise en œuvre du modèle emblématique : les Fables sont faites dès l'origine pour être accompagnées d'images, sous forme de gravures.

La Fontaine se place alors dans la lignée de l'art de l'emblème pour concevoir de courts récits dont les décors et la scénographie supposent la mise en image correspondante. On étudiera quelques exemples.

Cet art de l'emblème est lui-même lié à une forte réflexion philosophique des cercles aristocratiques et libertins, qui contestent depuis la fin du XVII<sup>e</sup> siècle la prééminence accordée (notamment sous la pression de la religion) à l'homme dans la nature, dont il serait « maître et seigneur ». A sa manière, discrète mais ferme, La Fontaine conteste cette prééminence : son œuvre est autant celle d'un poète que d'un philosophe.

## **2. LE BESTIAIRE : personnages et animaux :**

### **1: personnages humains utilisés par La Fontaine**

Les fables sont des récits imagés, en vers ou en prose, qui s'achèvent généralement par une leçon morale ou une réflexion critique. Elles mettent en scène des animaux, des plantes, des objets, ou même des phénomènes naturels et parfois aussi des hommes et des dieux. La fable fait jouer des personnages, qu'ils soient réels ou imaginaires, et qui sont dotés d'un certain nombre de caractères reconnaissables qui se repèrent facilement par le lecteur. Par exemple, chez les animaux, l'agneau est le symbole de la douceur, de l'innocence, le lion renvoie à la puissance, à la férocité et à la force. Le renard introduit la ruse. Chez les plantes et les végétaux, le roseau est le synonyme de la fragilité, par contre le chêne révèle la force.

Le fabuliste par le biais des mots et des couleurs peint la nature de l'être humain tout en évoquant ses défauts par le choix de différents thèmes, politiques et sociaux à travers lesquels, il insiste sur les défauts et les faiblesses de l'homme pour en tirer des leçons à enseigner parfois d'une façon explicite, parfois implicite ou sous entendue. La Fontaine a écrit ses fables dans deux recueils très connus. Le premier est caractérisé par des poèmes qui sont écrits et produits dans le but de plaire et d'instruire, la fable donc est un genre littéraire utile et divertissant inspiré du modèle ésoptique caractérisé par une grande et fabuleuse originalité dans l'imitation et d'une

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

magnifique poétisation. Le second recueil est marqué par un renouvellement de la forme avec une amplification du récit (circonstances de choses/personnes), une pluralité et complexité des genres (poèmes, récits, débats, évocation de songe, conversations, méditations, dissertations philosophiques) et aussi par un renouvellement de divers personnages à travers lequel La Fontaine fait apparaître beaucoup plus la présence humaine ainsi que le monde végétal. Il se permet également d'organiser les animaux en une société. Enfin, on trouve un enrichissement des thèmes choisis avec différentes intentions politiques, philosophiques et même des thèmes avec des échos de l'actualité du temps du conteur fabuliste. La présence humaine ou l'utilisation des personnages humains apparaît davantage dans le deuxième recueil. On peut noter cent vingt-trois hommes qui représentent presque toutes les catégories ou les classes sociales : le roi, cité trente-deux fois dans les Fables, les riches et les bourgeois, les juges, les médecins, les curés, les métayers...

Ces personnages reflètent les qualités et les défauts des hommes: parfois ils apparaissent avares, bienfaiteurs, malins, égoïstes, ivrognes, malfaiteurs, cupides...Ils sont en une quête de la richesse, de la gloire, et de la fortune car ils croient beaucoup en la richesse et dévalorisent le travail. En ce qui concerne la présence féminine, elle est peu importante dans les Fables puisqu' on leur compte que quinze seulement et on peut noter aussi qu'elles sont généralement présentées dans de mauvaises situations : bavardes, mauvaises épouses... La Fontaine à travers son imagination riche, sa fabuleuse fantaisie, ses rêves de poète peint les hommes sous la forme allégorique qui s'implique et s'adapte à son propre génie, à ses visions personnelles. Ce fabuliste par le biais des tableaux qu'il dessine dans ses fables cherche à transmettre aux rois ainsi qu'aux courtisans les dures réalités et les vertus amères qu'il faisait passer en évoquant le lion, le tigre, l'ours et l'ensemble de toutes les autres forces et puissances. Il gratte les fards sociaux de la seconde moitié du XVII<sup>e</sup> siècle tout en se situant à l'écart, en observateur impitoyable des travers humains et en historiographe averti et bien avisé du fonctionnement de la théorie absolutiste qu'il cherche à expliciter.

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

Dans les Fables, les personnages ne sont généralement pas bien définis par eux-mêmes, mais ils apparaissent sous forme de métaphores renvoyant ou reflétant les vices et vertus de l'être humain. L'intelligence du conteur fabuliste lui permet de transférer dans le domaine de la poésie le récit apologétique (n'oublions pas qu'à l'époque classique, le vers était roi car il était le symbole du "haut langage"). Grâce à la poésie l'aspect allégorique et fictif du récit distinguent la fable. Le dialogue qui caractérise presque toutes les fables de La Fontaine s'annonce aussi ou se dévoile en un message direct entre le narrateur et le lecteur. Ce dernier se sent concerné dès la première lecture par le contenu ou les propos choisis par l'auteur. Le lecteur, dans ce cas, se compare avec les personnages qui lui sont présentés. L'auteur décrit avec réalisme un certain nombre de situations. Il parle à l'imagination ou à l'imaginaire du lecteur tout en offrant des séries de descriptions, en concrétisant des comportements, des attitudes ainsi que des mimiques. La Fontaine, par le biais d'effets sur les rythmes des vers et les sonorités parvient à faire jaillir la poésie, à métamorphoser des fables le récit narratif en un discours merveilleux et séducteur qui a pour objectif l'instruction et le plaisir. Le talent du fabuleux conteur, son art de narrer, de suggérer et de proposer, transforment la fable en un récit qui fait toujours appel à une association simultanée à la fois de la voix et de l'image : "la philosophie des fables pourrait se définir, comme une sagesse de la gaieté qui est à la fois charme d'un plaisir lucide et aussi plaisir de la lucidité"

"Miracle de la culture "selon André Gide, les Fables demeurent dans la conscience littéraire la visée idéale d'un poète qui, dans un genre simple et modeste, a réussi à inventer et surtout à imposer une nouvelle vision du monde et un nouveau style qui, par son originalité, permet à la Fontaine de parvenir à la création d'une nouvelle forme d'écriture et au développement d'un art de dire sans révéler que cette même forme lui a permis d'exercer son pouvoir critique sur plusieurs sujets et de mettre au point une véritable stratégie de détournement. La Fontaine fait associer des personnages qui diffèrent absolument puisqu'ils ne relèvent aucune forme de complicité : La fille et le

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

héron, la laitière et curé, .... IL procède donc au principe circulaire dans ses fables, principe qui n'a ni fin ni arrêt, plus on est fort et puissant, moins on l'est, et moins on l'est, plus on est fort et inversement: C'est ce qu'on va montrer à travers l'analyse de la fable VII du troisième livre: L'ivrogne et sa femme: Chacun a son défaut où toujours il revient: Honte ni peur n'y remédie. Sur ce propos, d'un conte il me souvient: Je ne dis rien que je n'appuie De quelques exemples. Un suppôt de Bacchus Altérait sa santé, son esprit, et sa bourse. Telles gens n'ont pas fait la moitié de leur course, Qu'ils sont au bout de leurs écus.

Il s'agit d'une femme intelligente qui est dotée d'une remarquable imagination et d'une immense capacité de fiction. Elle veut sauver son mari, son mariage et sa famille. Elle présume qu'on peut faire guérir une personne de son défaut et de la peur du destin et de son avenir en la plongeant irréallement aux Enfers afin de la sauver ainsi que son âme de l'enfer de sa vie elle-même. C'est ce qu'on peut noter et comprendre des deux premiers vers de la fable. Tout en faisant vivre son mari dans des scènes fictives de la mort, elle semble y croire et ne pas y croire. Au niveau du seizième vers "Ma femme est-elle veuve?" le mari, d'une part, croit beaucoup à cette situation et attribue à sa femme le titre de veuve, d'une autre part, il ne croit pas beaucoup à sa mort et même dans les moments les plus difficiles, il se voit comme un citoyen de l'Enfer (les vers 21-22). Cet homme n'a pas peur de la mort, mais sa seule préoccupation c'est sa femme, sa propre mort est si fortement liée à sa vie à elle, puisque, pour cet homme, son existence dépend de celle de sa femme. La Fontaine, par cette fable, ne vise pas à faire peur ou à faire honte, mais son objectif est de porter plaisir au lecteur.

**2 : Valeur et contre valeur morales :**

Leçons morales à (ne pas toujours) enseigner :

Quand on parle des Fables de La Fontaine, on substitue généralement au récit une valeur morale. Cette substitution est traduite différemment selon les modèles en question. Pour la religion, il y a une vérité qui

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

existe avant le texte même et qui est additionnée au dogme. Quant à l'analogie, elle insiste plus sur la comparaison. Par contre la logique, et par le biais de l'induction, se rapproche de la morale. La pragmatique insiste sur la bonne conduite et fait appel à la notion de bien agir, enfin l'herméneutique suggère l'interprétation. Dans la Préface du premier recueil, La Fontaine déclare nettement que le récit c'est le "corps" et la moralité n'est que "l'âme". Dans ses Fables, La Fontaine recourt à différents types de polyphonie énonciative, procédé qui a aidé le fabuliste à bien s'exprimer et à mieux dire, sans avoir peur des risques de la prison, ou de la censure qui sont réservés aux imprudents qui parlent à haute voix en exprimant leurs oppositions ou leur marginalité au pouvoir du roi Louis XIV ; autrement dit, c'est parler de loin ou bien se taire comme l'affirme le fabuliste dans "L'Homme et la Couleuvre", (X,1) ou répondre en normand " La Cour du Lion"(VII, 7). La Fontaine écrit toujours des morales explicites qu'il annonce au début ou à la fin de la fable, et parfois, il l'étend tout au long de la fable produite (X, 8) ; dans d'autres cas, cette même morale est composée par un ou deux vers. On constate que la moralité est beaucoup plus développée dans le second recueil, qui est écrit dix ans après le premier : elle est nettement séparée ou détachée du récit et, en parallèle, elle semble différente de celle qui se situe au début ou à la fin de la fable. Pour mieux comprendre cette différence, procédons à l'analyse de la fameuse fable du premier recueil : La Cigale et la Fourmi. Dans cette fable, on note une première valeur associée généralement à la Fourmi, le travail. Cet insecte travailleur et laborieux, certainement fait des provisions, mais est-il en mesure de prêter ? Par contre, la Cigale, insecte chanteur, n'aime pas le travail. Sa demande de prêt est clairement et explicitement refusée par la Fourmi qui la conseille aussi de continuer ses activités de danse et de chant même pendant la saison froide : l'hiver. Proposition d'une danse qui peut aboutir à la mort de cette dernière. On prélève à ce niveau deux valeurs opposées : le travail et le non travail ; la deuxième opposition : est entre la dépense folle de la Cigale (Nuit et jour à tout venant/ Je chantais ne vous déplaie) face au sens de l'économie incarné par la Fourmi : La Fourmi n'est pas prêteuse : c'est là son

moindre défaut. Comment interpréter l'adjectif « moindre » ? Le fabuliste émet une certaine ambiguïté provoquée par l'effet de la polyphonie énonciative ce qui conduit à la naissance d'une sorte de dialogue sous entendu et spécifique à la stylistique marquant l'ironie propre à La Fontaine. Car quel autre défaut pourrait avoir la fourmi que celui-ci, jugé pourtant le plus petit possible, « le moindre » ? Il y a donc bien ironie, mais adressée non pas à la fourmi, plutôt à ceux qui pensent que l'on peut se passer d'être généreux. Une troisième opposition de valeurs existe entre le principe de réalité et le principe de plaisir. La bourgeoisie, où domine le travail menant à un taux de production, semble avouer son opposition à l'univers artistique et à toute forme de création. "Le Loup et le Chien" (I, 5), une autre fable qui révèle deux valeurs opposées : la basse soumission ou la servilité et l'aliénation, liées au prix de la sécurité pour le Chien s'oppose à la valeur de l'insécurité qui est associée au prix de la liberté pour le Loup. Le dernier mot revient au Loup auquel, La Fontaine associe la parole et le geste, signifiant la fuite et la liberté: Je ne veux en aucune sorte, Et ne voudrais pas même à ce prix un trésor" Cela dit, maître Loup s'enfuit, et court encore. Cette apologie de la liberté, de cet état qui consiste à être littéralement « sans maître », est d'autant plus frappante que La Fontaine prend soin de mettre en scène un animal d'ordinaire fort peu sympathique, le Loup. La Fontaine, dans plusieurs fables, fait appel à l'intelligence du lecteur modèle, qui doit posséder une certaine richesse culturelle qui va lui permettre d'accéder à l'intratextualité et de tirer lui-même les moralités sous entendues dans les récits versifiés. Ainsi, on peut citer l'exemple de la fable : "Le Chat et les deux Moineaux": Quelle Morale puis-je inférer de ce fait ? Sans cela toute Fable est un œuvre imparfait. J'en crois voir quelques traits; mais leur ombre m'abuse, Prince, vous les aurez incontinent trouvés : Ce sont des jeux pour vous, et non point pour ma Muse; Elle et ses Sœurs n'ont pas de l'esprit que vous avez. Ce lecteur modèle doit posséder la compétence de combiner, d'inférer, de relier ou de délier personnellement la morale du récit :

Qui d'eux aimait le mieux ? Que t'en semble, Le Lecteur ? Cette difficulté vaut bien qu'on la propose.<sup>52</sup> La Fontaine cherche à

impliquer le lecteur et à le mettre dans une situation de complicité partagée, en s'adressant à ce lecteur virtuel comme c'est le cas des quatre vers de la fable "Le Pouvoir des Fables" qui évoque le lecteur enfant avec son monde imaginaire plein de fictions et de rêves. Un lecteur adulte qui accepte le dialogue, se montre très attentif et sensible, se jette dans la quête de l'aventure. Voilà l'image attendue du lecteur qu'espère La Fontaine. On peut donc dire que cet auteur était vraiment en avance par rapport aux écrivains de son temps puisqu'il donnait des critères de modernité des études récentes et actuelles. On dirait qu'il avait installé dans son imagination les règles de la lecture moderne, les conditions que doivent posséder un lecteur appelé de nos jours « modèle » : c'est comme si La Fontaine connaissait déjà le fruit de l'ensemble des études faites aujourd'hui par les grands hommes de lettres et les célèbres critiques connus universellement, tel Eco Umberto ! Mais bien sûr, nous inversons ici l'ordre des choses : les critiques ne sont souvent grands que d'avoir lu lire attentivement les plus grands écrivains eux-mêmes, et il est clair que ce que nous percevons comme une « modernité » de la lecture, la complexité des rapports entre la voix de l'écrivain et ce que le lecteur en entend, est bien présente justement dans les textes dits « classiques », quelle que soit l'époque où ils ont été rédigés. La différence ne tient qu'au degré de théorisation ; et l'idée d'archi-lecteur ou de lecteur « modèle » n'a ici d'autre fonction que de tenter de penser les divers degrés d'ambiguïté du discours, une fonction très présente évidemment dans la littérature à la fois poétique et morale à laquelle se voue La Fontaine.

Le sens du récit est généralement très puissant de façon que la moralité gnomique n'arrive pas à le dégager totalement puisque, même après la moralité, tout n'est pas révélé comme on s'en aperçoit dans deux inséparables fables La Laitière et le Pot au lait (VII, 10) et Le Curé et le Mort (VII, 11) que le fabuliste attache parfaitement et explicitement par le biais d'un diptyque (tableau avec deux parties articulées en bois). Le Curé et le Mort relate un fait divers, qui reflète le désir de l'être humain : Proprement toute notre vie Est le curé Chouart qui sur son mort comptait Et la fable du Pot au lait.

Le renvoi, à la fin du Curé et le mort, à une autre fable — racontant les mésaventures de Pérette qui, allant au marché, se voyait déjà vendant son lait, en tirant du bénéfice, achetant poules, cochons, veaux, bref tout un troupeau — signale que les moralités du fabuliste créent un univers cohérent, une véritable vision du monde et de ses valeurs, et pas seulement une addition d'historiettes sans lien les unes avec les autres. Cohérente, cette véritable philosophie morale tend sans doute à reprendre des exemples tirés des Anciens, et se proposer comme intemporelle. Mais elle n'en est pas moins soucieuse de se conjuguer au présent.

### **Conclusion :**

Les Fables de La Fontaine constituent une œuvre littéraire qu'on peut qualifier d'œuvre miracle : cette poésie a la particularité de produire, à partir d'éléments hétérogènes — héritage philosophique, poétique, artistiques — un ensemble d'une grande harmonie. Les différents types et genres littéraires connus à travers l'histoire de l'évolution des Lettres contribuent à rendre mieux explicite cette invention de La Fontaine, et ont participé à en rapprocher ses différents lecteurs à travers les siècles. Le courant romantique a montré au lecteur des Fables la beauté charmante de l'ensemble de toutes ses confidences. Le courant symbolique a explicité la sensibilité, le raffinement, l'harmonie mélodique et fluide du vers Lafontaine. On note uniquement l'attitude contradictoire des surréalistes qui l'ont honni mais, en même temps qui glorifiaient Grandville, l'illustrateur des Fables.

Le lecteur de ces chef-d'œuvres se trouve submergé par des lectures de critiques qui n'ont, à vrai dire, ni un seuil, ni une limite bien définie et précise qu'il peut franchir, ni une entrée qui aboutit à une fin bien claire avec des frontières clairement tracées dans le monde de la littérature, de la sagesse et de la philosophie. Ce même lecteur se trouve enfermé dans un monde de vérités où il s'engage à chercher inlassablement la réalité de refléter souvent par les nombreuses images qu'inspirent les Fables et où on note le repos et le trouble, la transparence et l'agitation selon la lecture, l'interprétation et le regard

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

qu'on apporte à ces récits imagés qui le guident à travers le trajet d'un chemin reliant le Corps-récit à l'âme-moralité, ou bien en allant dans le sens inverse. Ce qui est mis en évidence à travers notre simple étude c'est l'originalité stylistique de La Fontaine transmise par le biais de ces petits récits fabuliques qui ressemblent beaucoup à une parabole où dominant des acteurs de différentes espèces, parfois humaines, plus souvent animales et végétales. La Fontaine élabore dans ses Fables un immense bestiaire qui interprète des acteurs hybrides qui sont doués de plusieurs caractères, dépassant ainsi les animaux ou les bêtes, et qui, en parallèle, ont moins de qualités pour les considérer comme des hommes. Tous évoluent dans un monde invraisemblable et hétérogène avec une transposition d'un univers humain allégorisé. Dans ce parallélisme entre l'homme et l'animal par lequel procède La Fontaine à travers ses récits magnifiques, on note que l'animal ou la bête est certainement le bénéficiaire de ce rapprochement.

Dans le texte ou le récit, l'auteur fait glisser une moralité et par la suite, il préfère projeter une intelligence fictive et imaginaire dans cette nouvelle forme narrative de l'art poétique qui est destinée à un lecteur spécifique. Ce dernier éprouve plaisir à une sorte de jeu dans ces petits récits puis un immense bonheur à les lire ou à les écouter : c'est le lecteur modèle auquel on a abouti aujourd'hui.

*Liste Bibliographique:***Ouvrage :**

- 1-Bassy, Alain-Marie. Les Fables de La Fontaine : Quatre siècles d'illustration, Paris: Promodis, 1986.
- 2-Biard, Jean-Dominique. Le style des Fables de La Fontaine, Nizet, Paris, 1980.
- 3-Campion, Pierre. Se rafraîchir à La Fontaine, l'animalité de l'homme dans les Fables, Rennes, Ennoie, 2004.
- 4-Collinet, Jean-Pierre. Le monde littéraire de La Fontaine, P.U.F, Paris, 1970 (réimpression Genève-Paris, Slatkine Reprints, 1989)
- 5-Darmon, Jean-Charles. Philosophie de la Fable de La Fontaine et la crise du lyrisme, P.U.F. Paris, 2003.
- 6- Duchêne, Roger. Jean de La Fontaine, Éditions Fayard, 1996.
- 7-Lebrun, Marlène. Regards actuels sur Les Fables de La Fontaine, Presses Universitaires du Septentrion, 2000.

8-Leplatre, Olivier. Le pouvoir et la parole dans les Fables de La Fontaine, Klincksieck, Paris, 1992.

**Articles :**

-Smith, Paul J. "La Fontaine et la fable emblématique", La Pensée de l'image : Signification et figuration dans le texte et dans la peinture, dir. Gisèle Mathieu-Castellani. Paris : Presses Universitaires de Vincennes, 1994.83-98.

***L'exil dans « le Polygone étoilé » de KATEB***

***Yacine***

Mme : OULDAMMAR Hassina  
Université Abbès Laghrour  
Khenchela

Maitre assistante A

[Ouldamma70@hotmail.com](mailto:Ouldamma70@hotmail.com)

---

**Résumé:**

*Les questions identitaires et existentielles, de l'entre deux cultures demeurent sans contexte les thèmes principaux des lettres francophones, en particulier de la littérature algérienne de langue française.*

*L'écrivain algérien Kateb Yacine en a d'ailleurs fait sa raison d'écrire tandis que l'ordre colonial régnait encore dans le pays. En tant que qu'auteur migrant, aux multiples facettes, à la fois romancier, poète et dramaturge, Kateb a toujours un rapport singulier avec la double culture franco algérienne. Blessé au cours de sa plus tendre enfance par la perte de sa langue maternelle, l'arabe, et conséquemment de son lien ombilical avec sa propre mère, il semble en effet travailler la nature énigmatique de son écriture pour rejouer cette scène dramatique du choc perturbateur, et exprimer la difficulté persistante de se construire un*

« je » dans le monde chaotique de l'Algérie coloniale et post coloniale.

## 1. INTRODUCTION

Kateb Yacine est l'écrivain de l'affirmation algérienne, l'écrivain de l'identité algérienne revendiquée et combattante, le frère scripteur de l'émeutier de 1945.

Son œuvre littéraire va consacrer un chemin encore long dans sa lutte anti coloniale. Tout son être, tout ce qu'il est, est entièrement mobilisé pour dire :

*« Ce peuple auquel j'appartiens, peuple d'Algérie mais aussi peuple du monde, je lui donne ce qu'il y a de douloureux en moi, ce qu'il y a de plus beau en moi, c'est-à-dire, à la fois l'amour, la rage, la passion, la liberté »<sup>42</sup>.*

L'écrivain Congolais *Tansi* disait : que Kateb Yacine savait faire « exploser les mots » pour exprimer son algérianité, son identité et son authenticité.

Kateb fait d'ailleurs de Nedjma le personnage emblématique, « le masque de cruauté », de cet écartèlement identitaire dans son œuvre, et notamment dans le polygone étoilé qui n'est autre que la matrice même de ses écrits à venir et

---

Châalal Omar – Mokhtar, Kateb Yacine, l'homme libre, Casbah Edition, Alger, <sup>42</sup>  
2003, p : 23.

passés. Ce livre publié en 1966, ne ressemble à aucun autre grâce à sa forme fragmentée rappelant sciemment l'image mosaïque du moi Katébien. Mustapha Lacheraf parlant de son œuvre dit : *« cette œuvre en chantier va refléter pour la première fois dans les lettres françaises une réalité algérienne qu'aucun écrivain, même Camus, n'avait eu le courage de traduire »*<sup>43</sup>.

La révolution esthétique que présente une telle forme d'écriture en fait d'ailleurs le texte fondateur de la littérature algérienne moderne de langue française. Le refus Katébien de la transparence narrative et le polyphonie de la souffrance des exilés (intérieurs ou expatriés) y trouvent ainsi une expression nouvelle dans un entrelacement tourbillonnant de poèmes, de scènes théâtrales, de récits, de descriptions, de communiqués de presse, de chroniques historiques. L'enchevêtrement de tous ces genres d'écriture permet donc à l'écrivain d'explorer l'univers franco algérien de la période coloniale et post coloniale, mais aussi, et surtout, une part de lui-même imprégnée d'un étrange sentiment de culpabilité. En somme, le polygone étoilé recèle une palette de masques divers, aux caractéristiques propres, derrière lesquelles

---

M.Kennouche Kamel, professeur universitaire, paru dans El watan du 29 octobre <sup>43</sup> 2009.

se dissimulent à la fois une poétique des genres, des personnages mystérieux prisonniers de l'entre, deux cultures franco algériennes, le mythe de l'exile Katébiens et une certaine ambiguïté du rapport à la langue. Ainsi dans notre recherche nous nous sommes fixés les objectifs suivants à savoir d'une part cerner les données perceptibles de l'exil dans l'écriture Katébiens dans le polygone étoilé, considérer sa mobilité et ses métamorphoses, ainsi que sa mise en œuvre.

D'autre part réfléchir sur l'exil intérieur engendré par le bouleversement dramatique de ses rapports avec sa mère sachant et comme le dit Réza Brahimi : « *Pour celui qui vit en exil il n'existe qu'un seul pays, le pays où il est né, une seule langue, la langue maternelle. En comparaison, tous les pays et toutes les langues lui apparaissent comme des fictions. Ceux qui ont connu l'exil, qu'il soit forcé ou volontaire, reconnaîtront ce que Salman Rushdie décrit comme « le rêve du retour glorieux »<sup>44</sup> ».*

Par peur d'une potentielle discrimination et de la souffrance qui en résulterait, son père le force en effet à intégrer une école française, « la gueule du loup » comme il l'appelle métaphoriquement, qui l'obligera à refouler sa langue maternelle pour assimiler celle du colonisateur, le français, dont la parfaite maîtrise sera son seul espoir de pouvoir revenir un jour à « son point de départ », à ses racines. Pour Kateb l'émergence de cette

---

Reza Barahémi, l'autobiographie comme exil, paru dans ON THE ISSUES ©, <sup>44</sup> printemps 1998.

rupture et aliénation qui lui fit perdre à la fois son lien intime avec sa mère et son langage au cours de son enfance, d'ailleurs Kateb Yacine va même à dire dans son œuvre. (P.E.P.P : 181 et 182).

« *Jamais je n'ai cessé, de ressentir au fond de moi cette seconde rupture du lien ombilical, cet exil intérieur...* » (P.E.P.P : 181 et 182). Mais Kateb préfère ainsi la liberté de l'errance dans l'entre deux mondes linguistiques et culturels pour oublier à la fois les plaies de l'Algérie et cette acculturation forcée dont il a été victime.

Toutefois avant d'analyser ce thème, nous avons jugé utile de nous interroger, sous la forme d'une problématique sur ce qui suit : l'exil chez Kateb est-il un sentiment obsessionnel de culpabilité et de souffrance ? Ou au contraire une force créatrice ? Et afin de venir au bout de notre problématique, et sachant que l'œuvre littéraire demeure et semble t-il doit demeurer l'unité de base de toute réflexion se rapportant à la littérature. Ainsi : « *l'objet de la science de la littérature n'est pas la littérature mais la « littérarité », c'est-à-dire ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire* »<sup>45</sup> nous opterons pour une approche analytique.

### **Les différentes figures de l'exil dans « Le Polygone étoilé » :**

---

Kisteva Julia, la révolution du langage poétique, collection « tel que », édition du 45<sup>e</sup> seuil, Paris 6, 1974, P : 11.

Comme l'illustre merveilleusement Anthony Phelps :  
« *Toutes les écritures migrent, immigrer. Toutes quittent leur point de départ. S'en vont ailleurs et reviennent* ». <sup>46</sup>

L'étude de la littérature maghrébine d'expression française ne peut se faire sans faire référence à l'exil considéré comme thème essentiel, car renvoyant à des personnes ayant, sous multiples cause, quitter leur pays et tout ce qui est leur chères. D'ailleurs, si nous nous inscrivons dans la pratique littéraire de manière générale et dans celle des écrivains migrants nous dirons que :

« *Toute écriture est exil, car elle est déplacement vers un ailleurs, d'où il faut revenir. L'artiste se dédouble, sort de lui-même pour entrevoir un univers qui n'est pas le même que celui des autres hommes et leur faire découvrir des êtres, des existences et des paysages qui leur seraient resté inconnus* » <sup>47</sup>.

Traiter le sujet de l'exil dans la littérature algérienne d'expression française et spécialement chez KATEB Yacine n'est pas une tâche difficile car ce concept domine sa vie dans la

---

Phelps Anthony, *Variation sur deux mots Ecritures/migrantes, Migration/exil*, <sup>46</sup> d'autres rêves. *Les écritures migrantes au Québec* (sous la direction de A. Vaucher Gravali) supernova Ediziano, Venise, 2000. P.84

Clément Moisan. *L'écriture de l'exil dans les œuvres des écrivains migrants du Québec de la dualité à l'expression d'une identité plurielle*, in identité et altérité dans les littératures de langue française, in le français dans le monde, juillet 2004, clé international, 2004, p.93.

mesure où ses pieds n'ont pas foulés le sol algérien depuis longtemps. Il a été forcé à quitter son pays pour des raisons politiques et culturelles.

En ce sens, l'écriture de l'exil n'est pas un sujet nouveau. Mais dans « *Le Polygone étoilé* » il a été traité d'une manière différente, un exil qui oscille entre le passé et le présent, un exil qui a multiples facettes.

Afin de présenter une idée plus ou moins complète sur l'exil, son influence et ses conséquences sur l'œuvre de KATEB Yacine, nous avons jugé utile de commencer par le définir : Le mot « *exil* » est d'origine latine, *exilium*, il signifie : « *hors d'ici* », « *hors de ce lieu* ».

Sous le toit de ce terme se regroupent d'autres mots comme : arrachement, origine, exil obligatoire, exil volontaire, déracinement... De toute façon, il n'y a exil sans déplacement sauf si la personne souffre à l'intérieur et se sent loin du monde qui l'entoure au moment où elle est au centre de l'action.

L'exil peut être considéré comme un mouvement, de « tourment » pour la perte de la terre natale et bien de choses aimées. Prendre la décision du départ n'est pas gratuite, il faut qu'il y ait des conditions motivantes pour se priver du pays d'enfance et aller à la quête d'une amélioration.

L'exil commence par un voyage : voyage volontaire ou imposé par autrui. Le voyage impose un changement dans l'espace et le temps. Quitter un lieu intime ou être exclu ou renvoyer vers un autre espace indésirable :

*« On trouve ce thème de voyage dans tous les mythes originels des peuples itinérants : Leur fondateur vient d'ailleurs ; le premier de leur dieu protège les voyageurs, règne sur la communication et l'échange, condition de la paix et de confiance ; et ; pour compliquer encore un peu les choses, ce dieu est aussi, en général, celui des voleurs... »<sup>48</sup>*

Ce passage indique la liaison entre le voyage et l'exil ; car ce dernier ne se réalise que s'il y'a un mouvement d'un être qu'il soit un être humain ou un animal, exemple des oiseaux immigrants. Pour celui de l'homme Adam en est le premier exemple.

### **L'exil sublime :**

Le premier exil dans l'histoire humaine était la création de la vie terrestre lorsqu'Adam désobéit les commandements de dieu, qui l'a exilé du paradis vers le monde fini... et dans le polygone étoilé on trouve plusieurs figures de l'exil dont :

### **L'exil social : la prison :**

---

- Attali Jacques : *Les Juifs, le Monde et L'argent*: éd FAYARD paris 2002. P.16<sup>48</sup>

La prison étant un état d'isolement d'une personne ayant transgressée la loi de la société dont elle appartient. Le fait qu'elle est isolée de son environnement, elle est conçue comme une exilée ; ce qu'on peut nommer exil social:

*« Ils étaient tombés dans un grand cri, les yeux fermés. Ils se sentirent aussitôt prisonniers. »<sup>49</sup> .*

Se sentir prisonnier c'est être arraché de son entourage, de son lieu intime et de soi-même :

*« Jamais je n'ai tant ri. Nous étions une vingtaine dans la même chambre. Notre prévôt, un assassin condamné à vingt ans, faisant la loi. Les gardiens se servaient de lui, de sa force peu commune, de son mépris des politiques, et surtout du fait qu'il était libérale, puisqu'il avait déjà purgé sa peine à Lambèse, mais tout juste avait-il eu le temps d'aller à pied au marché de Sétif que l'émeute l'avait précipité dans le cortège. »<sup>50</sup>*

L'exil oblige l'exilé à se soumettre à des lois de la jungle, tel que le prisonnier qui impose sa loi aux autres prisonniers qui partageaient avec lui la chambrée.

**L'exil interne :**

---

- KATEB YACINE, *Le polygone Etoile*, p.07<sup>49</sup>  
- Ibid p.135.<sup>50</sup>

On peut être exilé en nous-mêmes lorsqu' un état d'âme nous envahis tel que la nostalgie qui peut nous torturer lentement:

*« Beaucoup sont envahis. Mais les vivres ne tarderont pas à s'améliorer, grâce à la chasse, et l'installation de la radio dans les cabanes sera déjà comme un fait d'arme, pour le moral de l'organisation. »<sup>51</sup>.*

Ce qui laisse la nostalgie déchirer le moral c'est cette souffrance intérieure et pour lutter contre il faut trouver des moyens d'en sortir tels que les moyens de distraction.

### **L'exil externe :**

Au contraire de l'exil interne, l'exil externe se base sur des raisons hors de soi-même ; par exemple lorsqu'on se sent marginaliser ou mépriser par d'autres gens comme c'est le cas des classes sociales:

*« Après le crime et l'échec, ils serviraient incidemment de base, de hauteur ou de rayon, pour reconstituer le polygone primitif, le pays aux dimensions d'inégalité fondamentale qui jusque dans la mer les tenait aux chevilles ; si hardiment qu'ils se fussent aventurés. »<sup>52</sup>.*

---

-Ibid. p.11.<sup>51</sup>  
-Ibid. p.33. <sup>52</sup>

Ce pays d'inégalité et de marginalisation crée en l'homme une sorte d'exil qui le pousse à lutter contre pour s'en libérer.

**L'exil de repos :**

Pour cela Le repos est nécessaire dans la vie quotidienne. C'est qu'on utilise les travaux forcés comme punition pour les prisonniers dans certains pays. Mais il se peut qu'on peut saturer une personne par le travail quotidien, ca fait en lui une sorte d'exil de la beauté de sa vie: «le matin suivant, quand on ouvrit la porte en fer de son dortoir de paille, il vit que le soleil était déjà haut. Quelle heure pouvait-il être?

Au moins huit heures. Le vieux maçon eut un sourire: « Ton patron est allé à Marseille, passer quelques jours avec sa fiancé.»<sup>53</sup> .

Le capitalisme sauvage tel qu'il est dans les pays colonisés ou sous- développés, prive le travailleur de sa tranquillité de son repos, il le transforme en une machine.

**Exil de la raison :**

A cause de la folie, on met les fous à la psychiatrie, pour les guérir. Mais nous oublions que ses gens sont exilés de la vie quotidienne et qu'ils sont emprisonnés d'une manière que la société appelle thérapie psychologique. En effet, lorsqu'on sépare une personne ou on l'écarte de la société un acte d'isolement et d'exil:

« Il faisait quelquefois de brefs séjours en psychiatrie. Il soupirait, il palissait, il maigrissait, ne dormait plus. Puis il disparaissait. »<sup>54</sup>

Le résultat de cet exil est la dégradation de la personne considérée comme malade mental.

### **Exil de la religion**

Lorsqu'on est anticonformiste ou anti-religion ou lorsqu'on on commet un péché, il y a toujours la loi divine qui nous punit à travers la société par la prison ou d'autres moyens tel que le fouet en Arabie Saoudite, mais au Maghreb comme l'indique l'auteur se fait par la prison:

*« Six cent personnes qui n'avaient pas observé le jeûne du ramadan ont été arrêtées par la police, annonce l'agence de presse de Maghreb. Elles avaient surpris en train de manger ou de boire dans des cafés, des restaurants et d'autres lieux publics. »<sup>55</sup>*

Ces personnes qui ont été arrêtées par la police marocaine devraient payer une amende et passait quelques mois en prison:

---

- Ibid. pp.70.71<sup>54</sup>  
- Ibid. p.77<sup>55</sup>

*« Aux termes de l'article 222 du code pénal marocain, tout musulman qui rompt ostensiblement le jeûne dans un lieu public pendant le temps du ramadan est passible de un à six mois d'emprisonnement et d'une amende de 12 à 120 dirhams. »<sup>56</sup>.*

Alors à cause de la transgression des lois divines la personne peut être exilée de la société et de la vie quotidienne suivant la loi citée dessus.

### **L'exil artistique :**

Chaque personne à un loisir suivant son éducation, ses désirs, et ses besoins spirituels. Parmi ces loisirs il y'a l'art, par exemple la peinture la musique la lecture...Etc. Mais certaines sociétés musulmanes intégristes interdisent ces loisirs pour des raisons qui n'ont aucune relation avec l'islam, mais elles les imposent comme des transgressions dangereuses de la religion:

*« L'interprète et le cadi, qui cache une guitare et une bouteille dans un coffre, sont les seuls à pouvoir s'enivrer à l'abri, aux moments calmes de la journée, laissant la femme de ménage déranger*

*et piller la plupart des dossiers, pour satisfaire, dit-on, l'étrange curiosité de son amant. »<sup>57</sup> .*

Voilà que la musique qui est un moyen de distraction et d'éducation sentimentale nécessaire pour la vie de l'homme, des animaux, des oiseaux voire même de l'herbe, interdite, mais aussi considérée comme un grand péché : Toute personne qui l'a pratiquée doit être punie et peut être exclue de la société par l'exil.

### **L'exil de la santé :**

La santé est instable parfois, elle est parfaite, et parfois non suivant l'état de la personne malade. Lorsqu'on est malade c'est l'hôpital qui nous accueille et nous signale l'approche de la mort qui n'est pas sûre:

*« La mort vint à Rachid en blouse d'infirmière, dans la même clinique où il avait connu Nedjma mais elle était plus elle, c'était une Française, une barmaid, celle de bar de l'escalier; c'était elle qui le soignait. »<sup>58</sup>*

Voilà Rachid exilé de sa santé et réfugié à l'hôpital qui fait l'abri de la mort.

---

- Ibid. p.86<sup>57</sup>  
- Ibid. p.165.<sup>58</sup>

A la fin nous pourrions dire que cette œuvre est une œuvre vers laquelle convergeraient tous les thèmes de l'œuvre antérieure, et tous les genres théâtre, poème, roman et revêt toutes les formes de l'exil, Kateb s'oriente vers ce *polygone étoilé* dont il veut faire le livre total. Le titre à lui seul est tout un programme. Parti de l'étoile « *Nedjma* » et du symbole de l'encerclement qui préside au *cadavre encerclé, au cercle des représailles*, Kateb brise le cercle, le fait éclater en angles aigus, et appelle depuis si longtemps, qu'à un élargissement thématique, puisque c'est le livre de l'exil, de l'ouverture sur le monde.

### Conclusion :

Arrivé au terme de cette modeste recherche, nous pouvons affirmer notre hypothèse de départ : l'exil chez Kateb Yacine tend vers un sentiment de culpabilité et de souffrance en outre l'exil chez Kateb Yacine serait une force créatrice. Notre analyse a démontré que l'exil chez Kateb est certes une souffrance mais c'est une souffrance qui lui a permis d'aller en avant, c'est une force motrice qui lui a permis d'être ouvert sur le monde et sur l'actualité, Kateb Yacine n'est pas un écrivain enfermé dans sa tour d'ivoire. Il s'est toujours battu pour son pays et son peuple. Depuis ces débuts littéraires, la poésie et la révolution pour lui étaient deux faces d'une même médaille.

Sans lui, toute l'Algérie aurait été plus triste, plus malheureuse, plus aphasique et plus ignorante d'elle-même et de son génie. Elle aurait moins d'orgueil. Et cet orgueil est rare parce qu'il est irrévocable et éternellement inaliénable.

Le véritable écrivain à l'image de Kateb Yacine, c'est celui qui n'a pas seulement la plume facile c'est aussi et surtout celui qui a vécu pleinement les événements de son temps en tant qu'acteur et qui a les capacités de révolutionner l'écriture en se mettant au service des victimes de tous les abus. Le poète français Haragon donnant son avis sur Kateb Yacine dans un congrès d'intellectuels à Paris :

*« Mes chers camarades, c'est un génie que vous  
avez là, un futur grand écrivain  
dont le monde parlera ».*

Le polygone étoilé était, est, et sera l'une des œuvres uniques où Kateb a su rassembler tous les genres à la fois à savoir récit, poème et théâtre, a su grâce à son écriture fragmentée montrer la souffrance d'un pays, d'un peuple et surtout des exilés.

Nous pouvons avancer que " *le polygone étoilé* " émerge de l'impulsion profonde de l'écriture Katébienne, en raison de cette attirance textuelle qui régit secrètement tout le laboratoire du texte Katébien, la contrée de jeu Kaléidoscopique. L'écriture Katébienne est moins une construction rigoureuse des éléments

constitutifs qu'une découlée naturelle des rapports de forces des choses comme l'indique Roland Barthes :

*« L'œuvre d'art (...) est une forme, c'est-à-dire un mouvement arrivé à sa conclusion : en quelque sorte, un infini inclus dans le fini. La totalité résulte de sa conclusion et doit donc considérée non comme la fermeture d'une réalité statique et immobile, mais comme l'ouverture d'un infini qui s'est rassemblé dans une forme »<sup>59</sup>.*

Notre travail doit être inscrit dans les propos de Roland Barthes. Un travail qui doit demeurer ouvert et ne peut trouver d'autres conclusions que dans une invitation à la reprendre pour mieux le dépasser : que lui souhaiter d'autre, en effet, sinon de donner envie de la continuer et de poursuivre les lectures auxquelles il invite ?

Programme sans fin qui, peut-être, sera stimulé par la conviction que le travail de lecteur analyste est un vaste champ ouvert à la curiosité et la multiplicité des approches possibles. La possibilité de l'existence d'un véritable avenir pour le gigantesque Corpus que la littérature Katébienne invite sans cesse à prendre en considération, malgré les inévitables barrières linguistiques.

---

Barthes Roland, *Essais critiques*, p.85.<sup>59</sup>

Nous terminerons notre modeste travail de recherche par les propos de Kateb Yacine :

*« Je crois que tous les artistes, tous les créateurs doivent être habités par le doute. Ils doivent toujours se demander s'ils ont bien fait, s'ils ont bien fini leur travail,..... ».*

**Bibliographie :**

- Arnaud Jacqueline, Recherche sur la littérature maghrébine de langue française. Le cas de Kateb Yacine, Ed, l'harmattan, Paris, 1982, tome 2.
- Barthes Roland, essais critiques, Edition du Seuil, 1964.
- Barthes Roland, Le degré zéro de l'écriture, Ed du Seuil, 1972.
- Barthes Roland, Histoire ou littérature ? Ed du Seuil, Paris, 1963.
- Benarab Abdelkader, Les voix de l'exil. L'Harmattan, 1994.
- Blanchot.M, L'espace littéraire, paris, Ed, Falio essais, 1988.
- Boudraâ Nabil, Hommage à Kateb Yacine, paris, Ed, L'Harmattan, 2006.

*Atelier d'écriture comme source  
d'apprentissage et la justification  
grammaticale*

*Gastel Mounira\**

*Université Badji Mokhtar Annaba  
(Algérie)*

*mounira\_gastel@yahoo.fr*

*Ouhaibia Billel*

*Université Badji Mokhtar Annaba  
(Algérie)*

*[ouhaibiabillel@gmail.com](mailto:ouhaibiabillel@gmail.com)*

*Résumé*

*L'enseignement/apprentissage de la grammaire suscite beaucoup d'interrogation pour son*

---

*\*Auteur expéditeur*

*amélioration en contexte d'étude universitaire. En situation de son apprentissage en classe de langue, l'étudiant en difficulté présente toujours des lacunes. En effet, l'apprentissage traditionnel (type : exemple, règle puis application) de la grammaire ne permet pas le réinvestissement du savoir appris dans différentes situations de communication. Dans ce contexte, l'articulation entre l'étude de la langue et les activités sur le fonctionnement de la langue dans des textes par le biais de la justification grammaticale est un lieu propice pour développer une compétence grammaticale. Dans cette étude, le corpus choisi est constitué de six productions écrites en groupe. Selon les erreurs relevées dans ces productions, une intervention est jugée nécessaire. Ce travail a un effet positif sur la qualité des textes réécrits.*

## 1. INTRODUCTION

Dans des situations d'écriture, les étudiants réinvestissent leurs savoirs grammaticaux. Lors de l'auto-évaluation de leurs écrits, quelques corrections sont faites et majoritairement au niveau de la graphie, la majuscule au début de la phrase, certains accents, quelques accords ou bien l'ajout et la suppression de mots. D'après Faigley et Witte (1981 : 403), la révision du texte se fait sur le plan formel (orthographe, temps, mode, nombre, modalité, abréviation, ponctuation...) et aussi préservant le sens. En plus, elle s'oriente vers les manipulations syntaxiques (ajout, suppression, substitution, permutation, etc.) pour les mots, les phrases et les paragraphes.

Partant de cette observation, nous avons voulu introduire une stratégie peu employée par les apprenants à savoir : la justification grammaticale. Plusieurs auteurs (Golder, 1992 ; Garcia-Debanc, 1994 ; Chartrand, 2014 ; Nadeau et Fisher, 2016) soulignent l'importance de cette stratégie dans l'amélioration de la compétence linguistique au service de l'écrit. En effet, ils ajoutent qu'en justifiant ses propos à l'oral

qu'à l'écrit d'une manière complète et convaincante, l'apprenant adoptera une méthode réflexive dans son apprentissage.

Dans cette étude, l'objectif est d'inciter les apprenants à participer à un atelier d'écriture à travers lequel ils procéderont à corriger ce qui est révisé dans leurs textes déjà écrits en justifiant chaque emploi dans la construction des phrases.

## ***2. Problématique***

En contexte universitaire, dans une situation d'expression écrite, un constat est relevé au sujet des difficultés du réinvestissement des savoirs enseignés chez les étudiants de première année : Durant la révision de leurs textes, ces étudiants ont du mal à détecter toutes les erreurs commises. A cet égard, certains auteurs (Bahloul, 2007 ; Roy-Mercier et Boyer, 2017) déclarent que les problèmes surgis se manifestent au niveau des connaissances et des procédures, c'est-à-dire, les règles et les moyens employés pour leurs acquisitions. Cela me permettra de traiter la question de recherche suivante : quelle pratique les étudiants choisissent-ils lors de l'auto-évaluation de leurs textes pour développer leur compétence grammaticale ?

Pour répondre à cette question, une hypothèse est émise :

Dans une tâche d'écriture, les textes des étudiants présentent des lacunes. Pour consolider leurs apprentissages, il est essentiel d'introduire la pratique de la justification grammaticale orale pour faire la révision de leurs écrits produits. Ainsi, considérer cette pratique comme une stratégie pour améliorer l'écrit, ces scripteurs sont amenés à corriger leurs rédactions dans un atelier de réécriture en s'intéressant à justifier chaque choix fait comme type de procédures verbalisées choisies qui peut influencer sur la qualité de leurs productions.

Selon Roy-Mercier et Boyer (2000), cette stratégie prend appui sur plusieurs genres de procédures verbalisées. Il s'agit des traitements phonologiques (faire la différence entre ce qu'on dit et on écrit), puis, du traitement prosodique (donner les causes des choix des pauses par exemple). De plus, l'intérêt est porté sur le plan syntagmatique qui traite les points suivants : la chaîne d'accord, quelques fonctions, mise en relation des mots entre eux, antécédent...

Au niveau didactique, ce projet d'étude s'articule autour des obstacles liés à l'écrit qui sont d'ordre linguistique et cognitif auxquels sont confrontés les apprenants-rédacteurs. Notre préoccupation majeure est d'orienter l'étudiant vers une méthode accentuée sur la réflexion autour du bon réinvestissement des savoirs grammaticaux dans son texte à écrire.

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

Pour entreprendre cette recherche, nous avons récolté un corpus de six textes écrits en triade par dix-huit étudiants de première année de licence de français. Le public visé est constitué d'étudiants âgés de 17 à 22 ans inscrits à l'université Badji Mokhtar Annaba. Dans un atelier de réécriture, pour corriger les erreurs, ces étudiants suivront la consigne suivante : *Chaque sous-groupe (dans ce qui suit SG) d'étudiants, vous avez écrit un texte. Vous allez tout d'abord le relire ensemble, puis l'évaluer en utilisant la grille d'auto-révision. Cette grille a été élaborée par vous-mêmes en collaboration avec votre enseignante. Pour cela, il y a deux étapes à suivre. La première consistera à lancer une discussion entre les membres du groupe sur chaque choix fait (mot, groupe de mots, phrase, paragraphe, ponctuation, structure du texte) suivant trois temps : identification (souligner), explication et affirmation des choix. Et dans la seconde, vous procéderez à la correction des erreurs*

*relevées. Et enfin, vous réécrirez le texte en prenant compte de toutes les modifications prévues.*

Dans la description grammaticale d'un énoncé, plusieurs auteurs (Huot, 2001 ; Chiss et al, 2001 : 37 ; Riegel et al, 2006 : 21-24) la définissent par plusieurs niveaux : morphosyntaxique, orthographique, sémantique et pragmatique. Dans la lecture de leur écrit produit, le SG discutera sur la construction de leur texte pour l'évaluer. Cette discussion admet que chaque étudiant du SG justifié ses choix en les comparant avec les règles qui régissent le système de la langue française et du type de texte. A ce sujet, Forget (2013 : 32) annonce que cette justification permet de créer le bienfondé d'une affirmation pour rendre son raisonnement explicite et mieux écrire. A ce propos, Dyanne Escorcia (2007) souligne que selon Hayes et Flower (1980) « *le scripteur produit de propositions par parties, en rajoutant des idées à la suite sans revoir ce qu'il a écrit auparavant.* », ce qui a mené J. Hayes (1996) à revoir ce modèle et rétablir un autre. D'après cet auteur (2007 : 99), dans le nouveau modèle « *les scripteurs relisent fréquemment les énoncés produits pour évaluer leur adéquation du point de vue sémantique ou de syntaxe, en rejetant, en acceptant ou en modifiant les informations par la suite* ». En d'autres mots, les rédacteurs non expérimentés doivent prendre dans le contrôle de leurs écrits le sens et la construction des phrases en essayant de faire des changements et des modifications qui permettent de réussir l'écriture de sa rédaction.

### **3.1 Description de l'atelier de réécriture**

Les sous-groupes des étudiants écriront des textes durant deux heures selon une consigne à contrainte. La phase de révision et de correction de leurs textes produits (06 textes collectifs) permettra de sensibiliser ces apprenants sur le rapport entre le

texte écrit et le réinvestissement des savoirs enseignés. A cet effet, une grille de correction est exploitée. Ainsi, cette grille est construite par ces étudiants pendant une séance de deux heures. Pour guider ces apprenants à compléter la grille en fonction des remarques et des critiques relevées, des questions sont posées par leur enseignante. Le modèle de grille d'auto-révision contient comme indices : le contenu du texte, son organisation et la langue utilisée.

Faire appel à ce type d'activités est dans le but d'amener l'étudiant à répertorier et à analyser son texte et le réviser pour améliorer son écriture en s'intéressant aux erreurs.

### **3.2 Analyse des résultats et leurs interprétations**

Pour apprendre une règle et la réinvestir dans une production est insuffisant cependant l'introduction d'activités dans un atelier d'écriture peut renouveler l'étude sur la langue et faire des corrections sur tous les plans (Pimet, 2004 : 24). Pour une analyse qualitative des textes corrigés par les sous-groupes, nous avons relevé ce qui suit :

- Sur le plan phonologique, plusieurs mots s'écrivent d'une manière et se prononcent différemment. Le cas de la terminaison du verbe au présent avec la troisième personne du pluriel, on prononce « e » et on écrit « ent » comme (*ils doit : copie 1*).
- Sur le plan prosodique, nous pouvons étudier la ponctuation et sa relation avec la structure prosodique et la structure syntaxique.

*Ex<sub>1</sub> : Ensuite ce phénomène est un acte agressif il traduit le mauvais comportement. (Copie5)*

*Ex<sub>2</sub> : Depuis un certain temps un phénomène s'étend dans notre société, c'est la violence... (copie4)*

Dans ce cas, il a ajouté la virgule oubliée après chaque connecteur énumératif (*Ensuite*) ou un complément de phrase (*Depuis un certain temps*) puisqu'il a besoin d'une pause. Et un point après une phrase complète de sens (*Ensuite ce phénomène est un acte agressif.*).

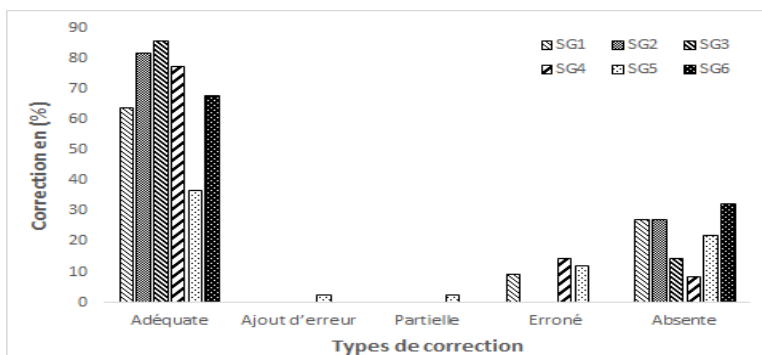
- Sur le plan pragmatique de la phrase, la procédure de substitution est employée pour identifier les classes des mots ou les fonctions. Dans l'énoncé suivant : *En Algérie, le phénomène de l'immigration clandestine prend une ampleur ses dernières années. Ils sont des algériens de toutes catégories (copie 3)*, la justification donnée pour la classe du mot « *ils* » a été remplacée par sa substitution correcte « *les algériens* » car on ne commence jamais une phrase par un pronom qui n'a pas d'antécédent.

- Sur le plan de la syntagmatique, il y a les justifications de catégories morphosyntaxique et morphosémantique. Par exemple, dans la phrase suivante : *ce sujet ils devient un conflit entre les deux sexes l'homme et la femme (copie 6)*, l'étudiant supprime le pronom « *ils* » et « *les deux sexes* » pour justifier la bonne construction syntaxique de la phrase. Et pour le cas suivant : *parfaitement l'exemple le plus significatif, nous est parmi la mère traiter le bébé*, l'apprenant reformule la phrase pour garder le sens exact de l'énoncé : *Parfaitement, nous donnons l'exemple le plus significatif, c'est comment la mère traitera son bébé.*

Selon la lecture des textes corrigés par les SG, nous constatons qu'il existe encore d'autres corrections qu'il faut effectuer. Cela nécessite d'autres relectures de la part des étudiants pour mieux réécrire leurs textes.

Cependant, le traitement des données récoltées est représenté dans la figure suivante :

**Figure N°1. Types de corrections faites par chaque SG**



Selon cette figure, nous observons que le pourcentage de type de correction adéquate est le plus élevé par rapport aux autres types de correction. Pour cela, lors de la révision, chaque SG a essayé de justifier chaque choix fait dans leurs textes.

Dans l'analyse et l'interprétation des résultats relevés dans les productions, nous avons détecté plusieurs contraintes :

- Avant l'intervention, nous relevons des contraintes d'ordre linguistique : Au niveau morphologique, syntaxique, sémantique, et pragmatique et des contraintes d'ordre stratégiques.
- Après l'intervention en utilisant la stratégie de la justification grammaticale, nous constatons moins d'erreurs sur les différents niveaux par rapport à la première production écrite en groupe.

Donc, la stratégie de justification pour résoudre un problème de grammaire en classe de FLE, dans un atelier d'écriture/réécriture, peut avoir un effet positif sur la compétence grammaticale et sur la qualité du texte écrit.

#### **4. Conclusion**

Cette étude a pour objectif d'inciter les étudiants à utiliser la pratique de verbalisation des propos au sujet des choix faits par chaque SG pour diminuer l'écart qui existe entre les exercices de grammaire et les textes écrits. Cette expérimentation a été menée auprès de 18 étudiants pour répondre à la question de recherche reliant la justification grammaticale et la qualité des productions. Selon les résultats obtenus, cette pratique m'a permis de vérifier notre hypothèse qui consiste à développer la compétence textuelle. Nous nous sommes intéressés aux erreurs relevées avant et après la séance de révision et de contrôle des écrits d'apprenants. Ces apprenants ont marqué une diminution de certaines erreurs. Tout à fait normale que quelques séances de travail n'admettront pas à changer la méthode de ces rédacteurs néanmoins la création d'autres situations de ce genre engendrera des moments d'apprentissage favorable à influencer leurs écritures. En ce sens, Durant-Plourde (2019) affirme qu'enseigner la justification grammaticale a pu « *faire évoluer les élèves dans leur maîtrise du français écrit* ».

Alors, on peut tirer les conclusions suivantes :

- L'étude du cas de la justification grammaticale dans les textes argumentatifs des étudiants de 1<sup>ère</sup> LMD, pourra contribuer à l'amélioration du savoir grammatical au service de l'écrit et à la maîtrise courante de la langue cible au sens large.
- Mettre en relief l'importance des cours explicites dans l'enseignement apprentissage de la grammaire.

Prendre en considération les lacunes rencontrées par les apprenants, et procéder à une auto-évaluation de leurs écrits à travers la justification grammaticale de chaque choix, peuvent réorienter ces apprenants sur certaines anomalies au niveau de leurs travaux écrits.

Au final, nous pensons que notre recherche comporte des limites vu la présence de quelques cas non corrigés ou incomplets. D'une part, elle sera plus pertinente si cette stratégie soit enseignée en classe en s'intéressant chaque fois à un point de langue différent. D'autre part, elle sera aussi congruente avec la formation des enseignants sur cet axe de réflexion.

### 5. *Liste Bibliographique*

- Chartrand Suzanne-G (2013), Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université, Correspondance, université Laval Québec, Volume 19, numéro 1 ;
- Chiss Jean-Louis et David Jacques (2011), Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire, Le français aujourd'hui, volume HSOI, numéro 5 ;
- Durant-Plourde Camille, La justification grammaticale dans l'apprentissage du français, université Québec, Canada, 2019 ;
- Dyanne Leah Escorcía Sarmiento, Compétences métacognitives et performance à l'écrit : une approche sociocognitive du travail d'étudiant, Education, université de Nanterre, Paris, 2007 ;
- Faigley Lester et Witte Stephane (1981), Analysing revision. College composition and communication, volume 32, numéro 4 ;
- Forget Marie-Hélène (2013), Processus de contextualisation et développement de la compétence scripturale de justification d'élèves du 1er cycle du secondaire, Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, volume 16, numéro 2 ;

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

- Garcia-Deban Claudine (1996), Apprendre à justifier à l'école et au collège : ruptures ou continuité ? Presses Universitaires de France, France ;
- Golder Caroline (1992), Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs, Persée, volume 46, numéro1-2;
- Huot Hélène, (2001), Morphologie. Forme et sens des mots en français, Armand Colin, France ;
- Nadeau Marie et Fisher Carole (2006), La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner, Chénélière Education, Canada ;
- Pimet Odile (2004), Le gout des mots : guide pour l'animation d'ateliers d'écriture pour public peu francophone et peu lecteur, Ibis Rouge ; France ;
- Riegel Martin, Pellat Jean-Christophe et Rioul René (1994), Grammaire méthodique du français, PUF, France.
- Roy-Mercier Sandra et Boyer Priscilla (2000), La justification de la solution à un problème de grammaire : une démarche pour rendre le développement des compétences grammaticales... vivant, [https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no\\_document=2590](https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2590) (consulté le 14/02/2021)

*Aspects éthique et déontologique de la collecte et  
du traitement des données à caractère personnel  
dans l'interaction visiophonique*

*Saadi Fadila*

*Université Badji Moukhtar Annaba  
(Algérie)*

*saadifadila9@gmail.com*

*Résumé:*

*Cette communication est liée à la partie méthodologique de notre projet de thèse dont*

*L'objectif principal de recherche est l'analyse multimodale des interactions visiophonique entre locuteurs algériens sur les deux rives France/Algérie. La collecte et le traitement des données personnelles sur le plan de l'interaction visiophonique, à savoir l'enregistrement vidéo et le maniement des données pose une problématique concernant la démarche qui demande à être adopter conformément à l'éthique et à la déontologie du travail scientifique. La question que nous posons en ce sens est la suivante : quelle sont les procédures à suivre pour une collecte de données visiophonique conforme aux exigences éthique et déontologique de la recherche scientifique ? Nous allons dans les lignes qui suivent expliquer comment nous avons pris en charge cette problématique.*

## **1. INTRODUCTION**

La recherche impliquant l'enregistrement de données personnelles des participants aux interactions visiophoniques pose des défis au niveau de l'appréhension de ces données. L'enregistrement est relégué par des opérations de traitement et de diffusion de ces données. Le traitement des données à caractère personnelles est défini par l'Article 4.2 du CNRS (2019) comme étant « *tout ensemble d'opérations effectuées à des données, telles que la collecte, l'enregistrement, l'organisation, la structuration, la conservation, l'adaptation ou la modification, l'extraction, la consultation, l'utilisation, la communication par transmission, la diffusion ou toute autre forme de mise à disposition, le rapprochement ou l'interconnexion, la limitation, l'effacement ou la destruction.* »

Dans ce sens, l'accès aux données visiophonique des interantants, demande à comprendre les aspects éthique et déontologique dans le domaine scientifique afin d'en respecter

les procédures. Develotte (2012) explique par rapport aux interactions multimodales que « [...] le recueil de données personnelles est compliqué davantage ; le droit à l'image des interactants s'exerce et des autorisations explicites doivent être à chaque fois demandées à tous. » (p.8).

Le questionnement des travaux antérieurs dans le domaine des investigations des interactions visiophonique, entre autres les travaux de Samira Ibnelkaïd (2016) et Marco Cappellini (2014), a permis de découvrir les procédures. Toutefois la compréhension de la démarche, en puisant dans les documents relatifs aux réglementations scientifique qui existent en ligne et qui sont en libre accès à tous les chercheurs, est essentielle pour une vision plus éclaircie.

## ***2. Objectifs des réglementations du traitement des données personnelles***

C'est dans les articles 1 et 2 du Règlement Général sur la Protection des Données<sup>60</sup> RGPD, du 23 mai 2018 que nous puisons les objectifs de la réglementation des données à caractère personnel. Ce document expliquant le règlement de

---

<sup>60</sup> Article 1 : la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel est un droit fondamental. L'article 8, paragraphe 1, de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (ci-après dénommée «Charte») et l'article 16, paragraphe 1, du traité sur le fonctionnement de l'Union européen ne disposent que toute personne a droit à la protection des données à caractère personnel la concernant.

Article 2 : les principes et les règles régissant la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel les concernant devraient, quelle que soit la nationalité ou la résidence de ces personnes physiques, respecter leurs libertés et droits fondamentaux, en particulier leur droit à la protection des données à caractère personnel. Le présent règlement vise à contribuer à la réalisation d'un espace de liberté, de sécurité et de justice et d'une union économique, au progrès économique et social, à la consolidation et à la convergence des économies au sein du marché intérieur, ainsi qu'au bien-être des personnes physiques.

l'Union Européenne 2016/679 du Parlement européen et du Conseil du 27 avril 2016, relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données, et abrogeant la directive 95/46/ RGD.

La protection des données personnelles et leur traitement est un droit fondamental selon l'article 8, paragraphe 1, de la Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne. L'article 16, paragraphe 1, du traité sur le fonctionnement de l'Union Européenne explique que toute personne a droit à la protection des données à caractère personnel la concernant. Les principes et les règles régissant la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel les concernant devraient, respecter leurs libertés, en particulier leur droit à la protection des données à caractère personnel.

Les réglementations dans ce sujet visent à respecter les droits et les libertés fondamentaux des personnes. Ils visent également à la réalisation des projets de recherches scientifiques en respectant l'intégrité morale et physique des acteurs impliqués dans la recherche.

### **3. Ethique et déontologie ; définitions**

Le concept d'éthique, dans cette communication est pris dans son sens lié aux bonnes conduites du travail du chercheur et c'est Massé (2009) qui reprend les propos de Hatch en définissant le sens du mot éthique comme suit « *bases saines pour une compréhension mutuelle. Hatch (1983)* ». p.5. Selon ce qui vient d'être avancé et autrement dit, l'éthique correspond à une base d'engagement mutuelle sur des acceptabilités. La conduite du chercheur doit respecter les normes internationales en ce qui concerne l'éthique. Quant à la déontologie, elle est définie par le COMité d'ETHique Scientifique COMETS (2016)

comme étant : « *Les devoirs et les obligations imposés à une profession. Elle s'appuie sur la législation et des réglementations qui garantissent que la profession est exercée dans le respect de l'éthique* » p.12. Les opérations d'enregistrement, de traitement et de diffusion de données que nous menons demandent à être réalisés conformément aux normes internationales dans le domaine de la recherche scientifique et qui régissent l'accès aux données personnelles. Nous citons dans cette perspective, ESOMAR et GRBN (2015) & CNIL (2016) articles : 5.6.7.10.11.

C'est dans un souci de respect de l'éthique et de la déontologie que se réalise la mise au point d'un ensemble de procédures nécessaires afin de respecter les personnes impliquées et de réaliser une recherche intègre. Le comportement que nous observons passe par deux étapes : le consentement éclairé et la mise en écrit du contrat d'accord régissant les relations chercheur, participants et données.

#### **4. Aspect éthique ; le consentement éclairé<sup>61</sup>**

Selon les directives d'ESOMAR et GRBN page 10, le chercheur doit obtenir le consentement éclairé des participants au projet de recherche avant d'entamer la collecte des données. Il s'agit d'informer explicitement ces acteurs de la nature des données à collecter ainsi qu'aux opérations du traitement. Tout participant a droit de comprendre clairement les données à fournir, les manipulations que vont subir ces données ainsi que leur diffusion. Cela consiste à présenter des informations orales expliquant aux participants au projet scientifique la nature des

---

Désigne l'agrément librement consenti et informé d'une personne pour la collecte et le traitement de <sup>61</sup> ses données personnelles. Dans les études de marché, sociales et d'opinion, ce consentement repose sur la communication aux participants à l'étude d'une information claire sur la nature des données collectées, l'objectif pour lequel elles sont utilisées et l'identité de la personne ou de la société détenant ces données personnelles. Les participants à l'étude peuvent retirer à tout moment leur.  
ESOMAR (2015) p.5. [www.esomar.or](http://www.esomar.or)

données. Il consiste également à faire une demande d'accord orale à la participation au projet de recherche s'accompagnant d'informations préalables concernant les modalités d'utilisation de données audiovisuelles recueillis.

La procédure consiste à demander aux participants à la recherche d'accorder au chercheur leur accord oral pour les enregistrements des interactions visiophonique. Cela, après leur avoir expliquer la nature du travail ainsi que les modalités d'exploitation des enregistrements.

### **5. Aspect déontologique ; le contrat d'accord**

Selon l'Article 19 et l'article 81 GRBN, L'application par un chercheur d'un code de conduite approuvé ou d'un mécanisme de certification approuvé peut servir à démontrer le respect des obligations incombant au responsable du traitement. La réalisation d'un traitement devrait être régie par un contrat ou un autre acte juridique. En définissant dans le contrat l'objet et la durée du traitement, la nature et les finalités du traitement, le type de données à caractère personnel et les catégories de personnes concernées. Le responsable du traitement et le sous-traitant peuvent choisir de recourir à un contrat particulier ou à des clauses contractuelles types.

Consiste en la concrétisation de l'accord orale formulé par le participant au projet de recherche sous une forme écrite. Il fournit également les modalités de traitement et de diffusion de données recueillies. Il assure la cohérence des accords dans un fichier juridique. Le document doit être adapté à la fois aux objectifs de l'enquête, aux objets à collectés et aux personnes concernées et correspond explicitement aux droit et devoir des parties. Il en sera mentionné :

- nom, prénom et adresse du participant

- données personnelles précises à collecter
- nature d'utilisation des données personnelles
- transformations apportées aux données personnelles
- communication des données à des tiers
- engagement du chercheur au respect de l'intégrité du participant.

## **6. Modèle de contrat d'enregistrement visiophonique et de diffusion**

Nom et Prénom :

Adresse :

Agissant en son nom. Considérant que toute personne a sur son image et sur l'utilisation qui en est faite un droit exclusif qui lui permet de s'opposer à sa diffusion sans son autorisation, il est convenu ce qui suit :

### Article 1

La personne ci-dessus nommément désignée agissant pour son compte accepte d'être filmée et enregistrée dans une situation d'interaction visiophonique par Mme Saadi Fadila pour une mission de recherche scientifique au cours des années 2020-2021.

### Article 2

Ces enregistrements visiophonique pourront notamment :

- être traduits et transcrits pour des besoins scientifique
- être utilisés comme supports de recherche scientifique
- être présentés à des publics divers, au cours de colloques scientifique
- des extraits des enregistrements ainsi que des captures d'écran pourront servir de supports de communication et faire l'objet d'une mise en ligne sur Internet.

### Article 3

Mme Saadi Fadila s'engage à ne pas utiliser ces enregistrements dans des situations qui :

-n'ont pas de rapport avec la recherche scientifique ou dans des situations qui

-pourraient nuire à l'image de la personne filmée ou à l'activité qu'elle réalise et lui porter préjudice

#### Article 4

La présente autorisation ne donne lieu à aucune rémunération, ni versement de tous droits légaux ou à venir. Elle est donnée pour une durée indéterminée.

#### Article 5

La présente autorisation deviendra caduque en cas d'utilisation abusive par l'une ou l'autre des parties des présentes dispositions.

Fait à :  
Mme/Mer.....

le : / /  
Mme SAADI FADILA

### *7. Liste Bibliographique:*

#### ARTICLES:

- Develotte, C. (2012). L'analyse des corpus multimodaux en ligne : état des lieux et perspectives. Congrès Mondial de Linguistique Française, CMLF 2012 SHS Web of Conférences.

#### Thèses :

- Cappellini, M. Modélisation systémique des étayages dans un environnement télé-tandem pour le français et le chinois langues étrangères : Une étude interactionniste et écologique du soutien au développement de la compétence de communication. Linguistique. Université Lille 3 SHS, France, 2014.

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

- Ibnelkaï,d S. Identité et altérité par écran : modalités de l'intersubjectivité en interaction numérique. Linguistique. Université lumière Lyon 2, France, 2016. Français.

## SITES :

- CNRS. (2019). Les sciences humaines et sociales et la protection des données à caractère personnel dans le contexte de la science ouverte. Disponible sur : [https://inshs.cnrs.fr/sites/institut\\_inshs/files/pdf/guide-rgpd](https://inshs.cnrs.fr/sites/institut_inshs/files/pdf/guide-rgpd) (Consultée, le 30 juin 2020).
- Chapitres 1 et 2 dispositions générales CNIL. (2016). Disponible sur : <https://www.cnil.fr/fr/reglement-europeen-protection-donnees> (Consultée, le 30 juin 2020).
- ESOMAR-Checklist (2015) Disponible sur : <https://www.esomar.org/uploads/public/knowledge-and-standards/codes-and-guidelines/ESOMAR-Checklist-Protection-des-Donnees-Personnelles> (Consultée, le 19 juin 2020).
- ESOMAR et GRBN (2015) Disponible sur : <https://www.esomar.org/uploads/public/knowledge-and-standards/codes-and-guidelines/> (Consultée, le 19 juin 2020).
- Le règlement général sur la protection des données GRBN. (23 mai 2018) Disponible sur : <https://www.cnil.fr/fr/reglement-europeen-protection-donneeshttps://www.esomar.org/uploads/public/knowledge-and-standards/codes-and-guidelines/ESOMAR-Checklist-Protection-des-Donnees-Personnelles-2015.pdf> (Consultée, le 25 juin 2020).
- Les enjeux éthiques du partage des données scientifiques. (2019). Disponible sur : <https://comite-ethique.cnrs.fr/wp-content/uploads/> (Consultée, le 15 juin 2020).

*artículos en idioma  
español*

## *La evaluación del currículo para la optimización de los resultados.*

ALDJIA MIDOUN \*

Universidad de Argel 2  
Argelia

[aldjia.midoun@univ-alger2.dz](mailto:aldjia.midoun@univ-alger2.dz)

### *Resumen*

*La evaluación es el resultado que se hace sobre el currículo, es un proceso que debe ser planificado previamente, la evaluación suele responder a estas preguntas clave ¿qué enseñar? ¿Cómo enseñar? y ¿para qué enseñar?*

*La evaluación, es un instrumento imprescindible para aplicar los contenidos curriculares y de ella nos valemos para asegurar la calidad de la enseñanza. Para poner en práctica estos*

---

\*Auteur expéditeur

*puntos, se necesita conocer anticipadamente lo que se va a evaluar, los instrumentos, las estrategias indispensables, los métodos que se van a llevar en práctica, y los criterios que se requieren para la objetividad de los resultados.*

## 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación curricular procede de varios modos y de forma periódica para establecer un balance semestral en las diferentes fases de formación. Para esta evaluación se establece que hay dos formas de evaluar los resultados: Por eficacia y por eficiencia. La escasez de trabajos de este tipo constituye nuestra principal motivación por la elección de este tema. Esta escasez de obras que se dedican a este tipo de evaluación contrasta con las numerosas y recurrentes quejas que llegan de todas partes, de los propios estudiantes, de los padres y del sector laboral.

Nuestro propósito es llamar la atención de los participantes sobre esta rama de la didáctica por el papel que le están concediendo los países más avanzados. Con brevedad extrema, esta disciplina se ocupa de dedicar un personal altamente preparado para valorar los resultados y proponer un correctivo por cada semestre. Su objetivo es mejorar la calidad de la enseñanza y adaptarla a las necesidades del mercado laboral siguiendo consignas de viabilidad y ahorros de recursos materiales y de tiempo.

### ***2. La evolución de la evaluación como concepto.***

A mediados del siglo XX, surgió una nueva concepción de la evaluación como herramienta didáctica de valorar los trabajos académicos, esta vez los objetivos son los que dirigen el proceso evaluativo. En el cual se encaran los objetivos predeterminados

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

con los resultados adquiridos por los alumnos, y se lanza una esmerada compasión siguiendo siempre las pautas disponibles en el programa de enseñanza. Pero, cabe señalar que tal propuesta basada en la comparación no fue unánimemente aceptada, ya que no resultó óptima como se esperaba, y su finalidad se limitaba en exclusivamente en notificar las partes interesadas. No obstante, fue sólo en los años setenta que se arrancaron excelentes estudios que sí, han podido revolucionar la evolución como concepto y como metodología. Esos se enfocan mayormente en el mejoramiento del proceso de enseñanza.

Evaluar es acto que supone un universo ilimitado de posibilidades, se puede evaluar estableciendo un paralelismo entre el trabajo colectivo de un grupo de alumnos y el trabajo unipersonal. Igual se puede calibrar acertadamente tanto los objetivos, como los materiales consumidos a lo largo del aprendizaje. Frente a las tareas académicas de los aprendices, los docentes deben prepararse para efectuar la evaluación adecuada que encaja con los elementos en cuestión, y esto solo se puede llevar a cabo, o al menos si se busca realizarlo correctamente, usando la información conveniente de fuentes especializadas. (Gimeno Sacristán, 1992).

Pero lo que es sumamente interesante de puntualizar, es que una evaluación adecuada no solo sirve al docente y al alumno, sino que también sirve al público y todos los consumidores de los servicios profesionales de los que los alumnos formarán parte en el futuro. Razón por la cual, es primordial que el docente y los stakeholders dominen los métodos de la evaluación para otorgar a cada aprendiz su merecido reconocimiento y determinar su nivel. Y aunque este último es una labor bastante difícil por no ser una ciencia exacta, la aplicación de una oportuna evaluación lo hará posible.

Desafortunadamente, son muchos los docentes que descuidan la parte de la evaluación a favor de la preparación de clases, posponiéndolo a los últimos minutos. Por ello, recalcamos que para que una evaluación sea válida y provechosa requiere tiempo - mucho de ello- para estructurar sus direcciones y planificar sus sistemas, que van en paralelo con los propósitos del aprendizaje.

### ***3. Las aproximaciones al concepto currículo***

Las aproximaciones históricas sobre el significado del currículo son cada vez más desarrolladas, intentaremos de plantear las definiciones mas relacionadas al campo didáctico.

A modo de apertura, es útil precisar algunas perspectivas históricas relacionadas a la teoría curricular, trataremos estudiar el concepto del currículo desde su perspectiva histórica y su evolución con el tiempo hasta su contribución en campo educativo.

La teoría curricular, se manifiesta con la intención de calificar, criticar las prácticas educativas. Es en la década de los ochenta, se observa la contribución de diversos autores con sus obras relacionadas al concepto del currículo.

Fijar una definición única será algo complicado, sin embargo la teoría curricular adapta un sistema educativo que se relaciona con la practica en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Principalmente, para acercarnos al significado de la palabra currículo tenemos que emprender dos vías que son distintas y divergentes. La diferencia entre los dos enfoques parece cada vez más importante que nos profundizamos en la definición que estas dos escuelas nos proveen.

La primera definición se elaboró por el dominado círculo humanista que considera al currículo como una tarea de una institución dependiente de la sociedad y sus valores. De esta definición podemos pensar que la limitación de las instituciones que se ocupan de la elaboración de los programas y contenidos escolares solo intenta adaptarse a situaciones que tienden a oponer resistencia a la voluntad de los gobiernos en cuanto a las enseñanzas. De este modo se entiende que la autoridad que rige la enseñanza escolar no hace sino recopilar las formas tradicionales de transmisión educativa para elaborar materiales unificados a niveles nacionales a los que da un carácter oficial.

Zabala Beraza (2003,p.29) considera que el currículo como entidad que tendría que servir a los derechos individuales de recibir una formación educativa: “la primera cuestión a destacar es que el currículo que ofrecen las instituciones formativas debería ser visto como operatizaron a los derechos individuales de los sujetos que acceden a la institución formativa que lo ofrece”.

El currículo en este caso debería asegurar a los estudiantes que están ante una formación previamente planificada que les otorga un plan de estudios de gran índole y toma toda la responsabilidad aliada a su aprendizaje y preparación a la carrera profesional.

#### ***4. La evaluación y el currículo.***

Solemos asociar el proceso de evaluación a la última etapa del curso, cuando el profesor entrega las notas, sin embargo, la evaluación necesita tener otro sentido incorporado con el aprendizaje, el estudiante cuando comete un error, la evaluación lo detecta, en este caso está aprendiendo al mismo tiempo, rectificando los fallos, por el cual está mejorando su aprendizaje.

Varias fuentes bibliográficas destacan la relación existente entre el currículo y la evaluación. Prat-Corominas (2011) afirma que un currículo está formado por al menos cuatro elementos diferentes. Los contenidos son tal vez el elemento más reconocido, pero el currículo también comprende los recursos de aprendizaje que serán ofertados, los resultados de aprendizaje que se esperan y las evaluaciones previstas a fin de documentar el logro y sugerir la promoción.

A partir de lo dicho anteriormente, el proceso de evaluación incurre sobre los resultados del aprendizaje aplicado, la evaluación se produce desde los propósitos didácticos de la institución educativa. La evaluación arranca con sus propios objetivos, ya que a partir de lo que se desea alcanzar, se requiere evaluar. De ahí, la evaluación nos guía al currículo que se entiende por el conjunto de estudios y prácticas dedicadas al alumno con el objeto de desarrollar sus habilidades.

Para Grundy, (1998:14) “el curriculum no es un concepto abstracto que tenga algún tipo de experiencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas”. En este caso el currículo tiene un ángulo cultural que ofrece al estudiante la adquisición de una competencia cultural.

#### ***4. La importancia de la evaluación curricular***

La evaluación curricular es asignar una calificación a un proceso educativo siguiendo unas pautas establecidas y normas de uso en un sistema de enseñanza nacional. Esta atribución de una valoración tiene como meta la comparación entre los resultados esperados y los que se obtienen en el terreno. Esta valoración toma en consideración las circunstancias que corresponden al momento de su realización y sus antecedentes.

La evaluación curricular ha sido y sigue una práctica en el ámbito de los programas nacionales de educación y si hoy día se insiste más que antes sobre su importancia es porque en la actualidad los países, sin excepción, se enfrentan a nuevas realidades inéditas. Estos cambios que se deben a la aceleración en el avance de las tecnologías que no dan el tiempo suficiente para pensar en seguirles el paso. Esta velocidad espeluznante de los cambios en los medios tecnológicos convierte la tarea cada vez más difícil para los que cuidan de la buena marcha del currículo y de su adaptación a los nuevos tiempos. Aunque las técnicas y las tecnologías no son una cosa nueva porque a lo largo del siglo XX los países industrializados tuvieron que adaptar sus sistemas educativos según los cambios técnicos y científicos, el verdadero punto de inflexión tuvo lugar al comenzar el Siglo XXI que marco una aceleración sin precedentes de las ciencias de computación y de la comunicación.

El proceso de la evaluación curricular es ante todo una acción consciente pensada y planificada Esta evaluación es intencional se inscribe en la duración. Esto nos permite decir es un proceso continuo que se ajusta a un sistema nacional que no admite riesgos ni decisiones azarosas.

Comprobar las propiedades del currículo es de un mayor interés para asegurar la obtención de resultados satisfactorios y aproximarse a las normas planificadas. La continuidad de la evaluación curricular es la llave necesaria para evitar la paulatina degradación de su calidad. Como toda cosa, el tiempo puede afectar negativamente su calidad y su prestigio y si no se remedia a las insuficiencias a tiempo, el currículo puede llegar a ser inadecuado y hasta anticuado.

### ***5. Modelos de evaluación curricular***

La evaluación curricular no se hace de forma improvisada sino que su importancia y consecuencias exigen que se haga siguiendo pautas y métodos que se incluyen dentro de uno de los modelos recocidos y que demostraron eficacia.

Vamos a continuación a definir unos modelos de la evaluación curricular que hemos escogido por su universalidad y su prestigio. Son solamente unas muestras que presentamos porque en realidad no podemos hallar todos los modelos existentes y tampoco podemos definir todos los modelos que se conocen.

### ***5.1 El Modelo de L.H Bradley***

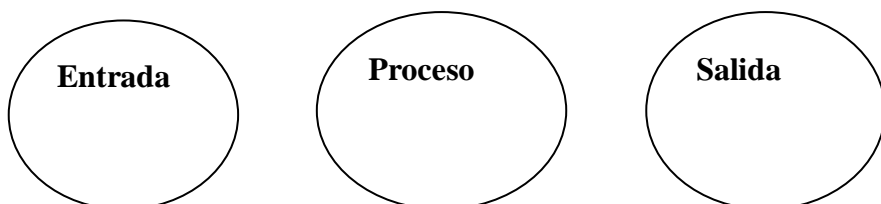
Este modelo se conoce también con el nombre de Modelo de Efectividad y busca indagar sobre la estructura del currículo. El currículo puede estructurarse de forma vertical y también puede venir construido de modo horizontal. Entre otros aspectos de este modelo podemos mencionar su interés por buscar las prioridades del currículo y si tienen continuación.

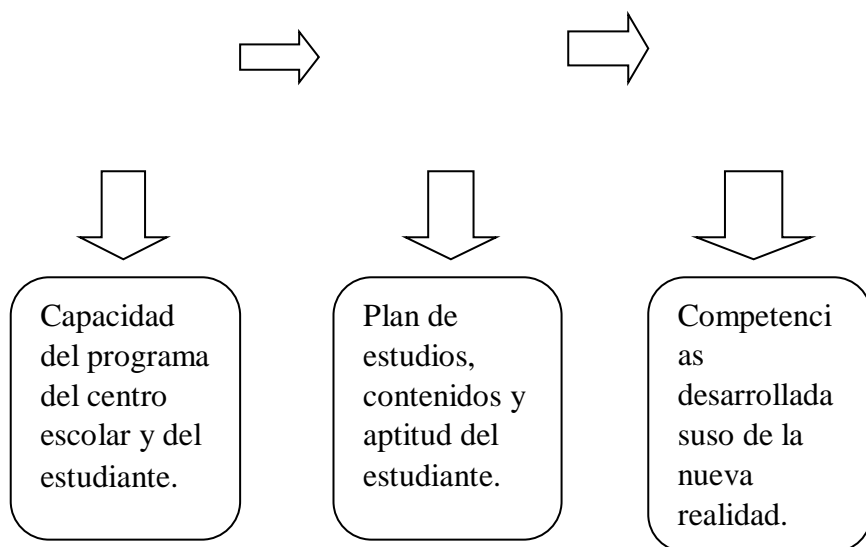
En cierto modo este modelo mediante la elaboración de una serie de puntos que se organizan siguiendo un orden establecido para demostrar si un currículo tiene bastante eficacia.

### ***5.2 El modelo CIPP de stufflebeam y Shinkfield***

Este modelo empieza por el análisis del contexto. El contexto es todo lo relacionado con la situación geográfica y temporal. En el momento de hacer una evaluación se deben considerar particularidades del grupo al que se ha aplicado el currículo, sus procedencias sociales, las regiones al que pertenecen, su repartición según sean chicas o varones... Etc.

**Figura N° 1. Modelo CCIP DE STUFFLEBEAM**





Stufflebeam 1971 P.28.

Podemos explicar este modelo de forma breve al considerar que el conjunto de entrada, salida y contexto representan el contexto en su globalidad. Para la palabra entrada se suele utilizar el término de origen inglés **IMPUTS** que significa elementos y datos que se utilizan para la labor de la evaluación, Estos datos se relacionan con las posibilidades que se ofrecen al principio como el estado de los alumnos y su previa preparación, los medios y las infraestructuras de los centros docentes y la calidad de los programas que se desea enseñar.

La parte del proceso consiste en los métodos de enseñanza y la cronología de su aplicación junto con el comportamiento de los discentes. En cuanto a la salida, es la el resultado final que determina las adquisiciones de los discentes y sus destrezas que son en concreto lo que refleja la nueva situación y el fruto de toda una temporada de trabajo.

## **6. Conclusion:**

Al evaluar el diseño curricular, se podrán conocer las insuficiencias, y en general toda la información que se adquiere mediante la evaluación, otorga la posibilidad de tomar decisiones claras y puntuales para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Con nuestro trabajo queremos proponer nuevos componentes del currículo que aseguran una enseñanza de calidad, una enseñanza como lo exigen los tiempos actuales, y poder abrir la vía para que otros investigadores se interesen al tema de la evaluación en las universidades.

### **7. Bibliografía:**

#### **Obras consultas**

Gimeno sacristan, J.Y. Pérez Gomez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial. Morata.madrid.

Grundy, S. (1998). *The Curriculum and Teaching*. In E. Hatton (Ed.), *Understanding Teaching* (2nd ed.). Sydney: Harcourt Brace.

Prat-Corominas, J., Pales-Argullos, J., Nolla-Domenjóa, M. Oriol-Boscha, A. & Gual A. (2010). *Proceso de Bolonia (II): educación centrada en el que aprende*. Educación Médica, 13(4), 197-203.

Stufflebeam, D. L. (1971). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*.

Zabala Beraza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. 2 edición. 1 reimpression. Narcea, Madrid.

#### **Revistas**

anchez Lobato, J. y Santos Gargallo (2004)

La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua/  
lengua extranjera, en *Revista Carabela*. Madrid: (SGEL)

**Diccionarios**

Alonso, M., 2007. *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*,  
Madrid, ENCLAVE-ELE

Real academia española (1973). *Diccionario de la lengua española*,  
Madrid, Espasa-Calpe.

**Referencias electronicas.**

Metodología para la evaluación curricular [en línea]  
[http://www.udes.edu.co/images/programas/Desarrollo\\_academico/  
Documento\\_Marco\\_Para\\_la\\_Evaluacion\\_del\\_Curriculo.pdf](http://www.udes.edu.co/images/programas/Desarrollo_academico/Documento_Marco_Para_la_Evaluacion_del_Curriculo.pdf) consultado  
10 de mayo de 2021.

Evaluación y currículum Fís. Rafael Moreno y Albarrán, Colegio de  
Física [en  
línea] [http://www.prepa5.unam.mx/wwwP5/encuentroEvaluacion/m  
esa1/3.PonenciaEvaluacionYcurriculum.pdf](http://www.prepa5.unam.mx/wwwP5/encuentroEvaluacion/esa1/3.PonenciaEvaluacionYcurriculum.pdf) consultado 10 de mayo  
de 2021.

*Identidad cultural mundonovista  
y reivindicación social en La Vorágine de  
José Eustasio Rivera*

BENSEMMANE Selma  
(doctorante)

Université Alger 2  
(Algérie)

selma.bensemmane@univ-alger2.dz

ZERMANI Malika (encadreur)

Université Alger 2  
(Algérie)

z.malikazermani@gmail.com

*Resumen:*

*El centro de la reflexión del presente artículo está clavado en dos aspectos pertinentes y significativos de *La Vorágine*, una novela canónica colombiana escrita en 1924 por José Eustasio Rivera. Primeramente nos focalizamos sobre la representación de la peculiaridad mundonovista en la novela. Seguidamente nos interesamos a la crítica social insinuada en la obra por Rivera.*

*Cabe presentar *La vorágine* como una obra que oscila entre el valor documental y el valor estético. Es decir que es una creación artística escrita en prosa, de manera majestuosa. No obstante, su intención es la de denunciar la realidad social. Asimismo la obra forma parte del espíritu Mundonovista que nos plantea la selva como personaje indiscutible e indispensable*

*de la historia.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Antes de la llegada de los autores hispanoamericanos renovadores de la Nueva Novela como Carlos Fuentes o Gabriel García Márquez, hubo iniciadores en lo que concierne la ruptura con las características literarias puramente tradicionalistas. Como es el caso de *La Vorágine* publicada en 1924 por el autor colombiano José Eustasio Rivera (Huila 1888 - New York 1928).

La obra nos narra la realidad de la vida social confrontando al lector al realismo ambiental selvático representado como una fuerza devoradora donde los personajes se enfrentaron a la violencia, la esclavitud, el asesinato, el horror y la muerte.

Una novela innovadora que a pesar de guardar unos rasgos de la tradición literaria, rompe también con lo instaurado lo que permitió dar a la novela un estilo propio y particular. Así que con el paso de los años ha llegado a ser una novela clásica, considerada como una de las novelas colombianas más importantes de todos los tiempos.

Para el analista literario Crespi, seguramente como artista Rivera creía en el poder seductor de la literatura, así que esta novela pretendía ser una acusación y él la construyó como si fuera el testamento de un personaje histórico. (1974)

*La Vorágine* se inscribe en la tendencia narrativa Mundonovista. O sea, la narrativa del Nuevo Mundo que se preocupa por su realidad nacional sobre todo en sus aspectos

rurales. No obstante, su definición es mucho más compleja. Por ello, el objetivo principal del artículo es de demostrar en qué medida la temática de la novela, que parece a primera vista tan regionalista, tiene características universales. O sea ¿cómo se refleja el toque mundonovista en *La Vorágine*?

Por otra parte, el objetivo secundario reside en la representación de la reivindicación social en la obra literaria. Lo que nos lleva a la siguiente interrogación: ¿cuál es la intención primera de Rivera al utilizar el realismo social en su obra?

Podemos decir que *La Vorágine* es un objeto de estudio que significa un verdadero reto por sus interpretaciones múltiples y diversos. No obstante, como es una obra maestra y de gran relevancia, la investigación es gratificante y vale la pena.

## **2. José Eustasio Rivera: sus vivencias como influencias literarias**

José Eustasio Rivera fue un escritor colombiano nacido en 1889 a San Mateo en Colombia. Actualmente renombrada “Rivera” en su memoria.

Ejecutó muchas altas funciones. Fue abogado, diputado al Congreso e inspector del gobierno en las explotaciones petrolíferas de la región del Magdalena. Asimismo, fue representante de su país en México (1921), Perú (1924) y Cuba (1928). Sus ocupaciones laborales le permitieron conocer Los Llanos y la selva tropical que lo inspiraron en su creación literaria:

Los viajes del autor por los ríos y las selvas del oriente y del sur de Colombia le permitieron conocer realidades, poblaciones y acontecimientos que permanecían en un cierto limbo geográfico y que reclamaban un lugar en la memoria y en el destino de la nación. Esta

experiencia fue fundamental para que Rivera planteara en la novela la estrecha relación que existía desde comienzos del siglo XX entre la cuestión de las fronteras y la explotación del caucho, y a denunciar que la desidia que mostraron los funcionarios gubernamentales en la defensa de los territorios limítrofes era, más bien, la forma en que se expresaba su complicidad con las incursiones de los barones del caucho en los territorios colombianos de la Amazonía y la Orinoquía. (Vergara, 2015)

La vocación literaria de Rivera fusiona con su sensibilidad social y se nutre de realidades e injusticias sociales. Según el trabajo de Oviedo (2007), Rivera fue adquiriendo una mayor conciencia social de su tarea, “pasó de la contemplación a la descripción, a la observación y, por último, al análisis”.

No obstante, estudios del literato Bernucci (2017) demuestran que no solamente sus vivencias en la Amazonia (entre 1922 y 1923) influenciaron sus escritos sino que se documentó enormemente leyendo obras literarias con las que su novela tiene semejanzas claras. Una de estas obras se denomina *Los Sertones* (*Os sertões* en portugués). Ha sido escrita en 1902 por el escritor brasileño Euclides da Cunha (1866-1909). Lo más relevante en lo que concierne las reciprocidades es la vida curiosamente parecida de sus autores: fueron funcionarios públicos en los Ministerios de Relaciones Exteriores de sus respectivos países y participaron de sendas expediciones relacionadas con temas fronterizos, E. da Cunha en 1905 y J. E. Rivera en 1922-1923. Juntos permanecieron cerca de un año en la región amazónica, padecieron la malaria, tuvieron inconvenientes en sus viajes y compartieron la valoración de su respectiva realidad nacional como un elemento nodal de su vida, que en ambos casos fue corta (Bernucci, 2017, pp. 55-60).

Bernucci afirma que en muchas otras parte del libro encontramos informaciones relevantes que demuestran la exhaustiva investigación de Rivera para escribir su novela en un contexto lo más fiel posible de la realidad de aquel entonces. A título de ejemplo encontramos contenidos etnográficos que presentan prácticas indígenas específicas de la región, y una utilización de nombres de la flora y la fauna amazónica. Informaciones precisas que encontramos en textos de exploradores como Alfred Russell Wallace o Eugene Robuchon, entre otros.

En suma, es innegable afirmar que la vida de Rivera influyó en su narrativa mediante sus experiencias vivenciales, sus viajes, lecturas y conversaciones. Asimismo, cabe señalar otro mérito olvidado de este libro es que examinó detalladamente la relaciones existentes entre un autor colombiano y varios autores brasileños.

### **3. La Vorágine: una novela de artista**

*La Vorágine* es la novela cumbre de José Eustasio Rivera. Fue publicada en 1924. Es considerada como un hito clásico de la literatura colombiana por sus aportaciones a la literatura universal en general y a la literatura hispanoamericana en particular. Muchos críticos literarios estiman que es la gran novela de la selva latinoamericana. Se enmarca la novela dentro del ámbito de la narrativa de la tierra, de corte naturalista. También llamada narrativa *mundonovista*.

La novela representa a la vida de los caucheros en las Selvas del Orinoco y de la Amazonia. El libro describe las condiciones precarias en que vivían los colombianos en las zonas rurales, los crímenes e injusticias cometidas hacia ellos. Tal como lo apoyó

el crítico y ensayista colombiano, Rafael Gutiérrez Girardot (2004), *La Vorágine* es “celebrada por sus descripciones de la naturaleza bárbara, por la denuncia de la explotación de los caucheros, y la historiografía literaria la ha considerado unánimemente como *novela de tierra* y como “a primera novela específicamente americana”

La novela recibió una gran variedad de premios y se creó también *Los Premios La Vorágine*, una ceremonia celebrada en el Centro de Convenciones José Eustasio Rivera en la ciudad de Neiva, donde se otorga premios a las personas que se destacan en las ramas culturales o mediáticas. Además, se erigieron estatuas y placas conmemorativas.

En lo que concierne la significación del título, por definición primaria, una vorágine es un remolino impetuoso que hacen en algunos pasajes las aguas del mar, de los ríos o los lagos. Como definición más simbólica es una pasión desenfrenada o mezcla de sentimientos muy intensos. Es también una aglomeración confusa de sucesos, de gente o de cosas en movimiento. Sin embargo, la elección del título no fue fortuita porque tiene dos interpretaciones. Por una parte revela la importancia que tendrá la naturaleza en la novela. Por otra, representa la ferocidad revelada del protagonista en la última parte de la obra al comparar su actitud a las tumultuosas aguas del mar. En breve, la vorágine transforma al héroe civilizado en un ser inmoral.

Un aspecto adicional de la novela que es necesario analizar es su carácter autobiográfico ya que a través de Cova, Rivera responde a un planteamiento de su propio momento histórico-filosófico. Lo que nos lleva a pensarlo también es que la novela está escrita en primera persona bajo forma de diario. Arturo Cova no es el único narrador-personaje, sin embargo, muchos detalles tienden a llevarnos hacia el relato autobiográfico. Tal

como lo corroboró Menton: “Parece ser que Rivera tampoco pudo armonizar al poeta con el hombre práctico y que las similitudes entre autor y personaje eran muchas y, se debatían los dos en el torbellino de sus contradicciones” (1978)

Desde esta misma óptica se pronuncia Carrión Carrión, para quien la novela no es autobiográfica, sino que hay detalles autobiográficos:

La impresión majestuosa y monstruosa que la selva le produce a Cova hace que ceda la palabra a otros narradores para conocer aún más de su brutalidad; Silva con su selva cruel y descarnada, pero que en la tercera parte habla a través de Cova, gracias al estilo poético que se percibe. En la narración de Cova se percibe la selva como exaltación, como trastorno en un juego constante de creación destrucción y cada narración secundaria sufre modificaciones al pasar por la pluma del poeta. (2012, p 158)

Focalizando nuestro interés sobre Arturo Cova, podemos presentarlo como un artista desorientado que se sintió perdido en el mundo urbano y moderno cuya sensibilidad artística lo lleva a un estado de malestar e inestabilidad en su vida. Es la razón profunda que lo empuja a escaparse del mundo urbano con Alicia buscando nuevas perspectivas y huyendo de los valores tradicionales que encuentra engañosos e hipócritas. “Los poetas se consideran totalmente inútiles para enfrentar los problemas de la realidad: Pobre fantasía de los poetas que sólo conocen las soledades domesticadas” (Menton, 1978, p.200).

Sin embargo, sus expectativas fueron aniquiladas. La nueva vida esperada no se cumplió sino que se enfrentaron a un monde inhóspito y poco promisorio para ellos. Por si fuera poco “la selva los castiga por internarse en ella, por desafiar su salvajismo y fiereza. Finalmente los devorará.” (León Velazco, 2015)

#### 4. *Una muestra mundonovista*

En las dos primeras décadas del siglo XX, la literatura hispanoamericana estaba en plena tendencia vanguardista:

El conjunto de la literatura de post-guerra se articula con el espíritu y desarrollo internacional de las tendencias vanguardistas, y está representada por las diversas manifestaciones polémicas del Vanguardismo hispanoamericano. En ella se encausa una línea nueva y agresiva de ruptura, prodigada en revistas, manifiestos y otras publicaciones a menudo efímeras y de escasa circulación. (Osorio, 1985, p.70)

Sin embargo, una sola tendencia no puede englobar todas las manifestaciones concretas de la producción literaria de ese período, en su multiplicidad, tan abigarrada y plural que puede serlo. Así que por otro lado encontramos al denominado “Mundonovismo”. Una tendencia literaria que se preocupa por la realidad nacional especialmente en sus aspectos rurales. El término fue creado por el crítico y escritor literario Francisco Contreras a finales del siglo XIX. Autor del ensayo *Mundonovismo* en donde explica los postulados de esta corriente literaria, y define el arte hispanoamericano que estaba en plena gestación. Su intención era de reanimar una literatura secular y conseguir la alta honra de crear el Arte propio del Nuevo Mundo latinoamericano. Tal como lo corrobora el mismo Francisco Contreras:

No se trata, naturalmente, de instaurar un arte local o siquiera nacional, siempre limitado, sino de interpretar esas grandes sugerencias de la raza, de la tierra o del ambiente que animan todas las literaturas superiores, sugerencias que lejos de anular la universalidad primordial en toda creación artística verdadera, la

refuerzan diferenciándola. Se trata sencillamente de crear el arte del Mundo Nuevo. (1919, p.101)

Tras las influencias ajenas llegadas con el modernismo, esta nueva tendencia mundonovista vino renombrar su condición a partir de la vuelta a las raíces por medio de la palabra poética y revalorarla:

Entre las continuadas manifestaciones del conflicto entre americanismo y universalidad que la literatura hispanoamericana registra, ninguna ofrece mayor interés que la que constituyó el reencuentro de los escritores con su tierra tras la experiencia cosmopolita que el modernismo había significado. En ese regreso, del que en buena medida deriva la literatura contemporánea de Hispanoamérica, son muy diversos los aspectos merecedores de atención. (Fernandez, 1995, pp179-181).

Los escritores hispanoamericanos fueron acompañados por el mismo espíritu revelador de una realidad americana propia. No querían innovar con aspectos propios de sus tribus como sus palabras u objetos. Sino que su meta era más bien la de “revelar, descubrir, expresar, en toda su plenitud inusitada esa realidad casi desconocida y casi alucinatoria que era la de la América Latina” (Uslar Pietri, 1997, p.521)

En las novelas mundonovistas aparecen numerosas imágenes de la naturaleza en plena transformación como el regreso del sol tras la perturbadora oscuridad nocturna o los retoños en pastos quemados. En *La Vorágine* se presentan descripciones detalladas sobre el ciclo vegetal. Tal como se nota en el fragmento siguiente:

Entretanto, la tierra cumple las renovaciones sucesivas: al pie del coloso que se derrumba, el germen que brota; en medio de los miasmas, el polen que vuela; y por todas partes el hálito del fermento,

los vapores calientes de la penumbra, el sopor de la muerte, el marasmo de la procreación (Rivera, 1924, p.249)

Asimismo, en las obras mundonovistas se destaca una conciencia ecológica anticipada en el tiempo. En el caso de Rivera, acusa al “hombre civilizado” de destruir la naturaleza, aquí la selva, más de cincuenta años antes de que haya verdaderamente problemas ecológicos: “se ejerce el fraude contra las generaciones del porvenir” (1924, p.251)

Otra característica que no ha sido muy tratada es la de afirmar que a pesar de su regionalismo aparente, la literatura mundonovista tiene inclinación universal tal como lo afirma Curet Arana (2015):

Hay que notar además, que estos escritores reemplazaron las referencias cosmopolitas (agonía romántica, impresionismo, parnasianismo y romanticismo místico) por una prosa llana y criolla, con una acentuación local, la cual adquirió rasgos de expresión típicos del hablar chileno [u otro habla local del continente hispanoamericano] pero, al mismo tiempo, con connotaciones o aspiraciones universales. La preferencia de estos rasgos dio paso a que esta tendencia se clasificara y terminara conociéndose como mundonovista. (p.125)

### **5. Crítica social en *La Vorágine***

En *La Vorágine* la narración aborda verdaderos hechos históricos y sociales como los abusos cometidos contra los colombianos en las caucherías y la pérdida de territorio en las fronteras. O sea que los acontecimientos narrados a través de la voz de los personajes nos pone en contacto con eventos históricos tal como la extracción del caucho, así como una

situación de confrontación política en Colombia llamada “La Guerra de los Mil Días” (1899-1902) . Y así es aclarada la idea:

Rivera abordó en *La vorágine* una de las consecuencias de esa contienda que representó mayor repercusión para la soberanía nacional: el proceso sucesivo de disgregación o modificación territorial que vivió Colombia desde la pérdida de Panamá en 1903, hasta la cesión de territorios en las negociaciones limítrofes con Brasil (1902 y 1907), con Perú (1922) y con Venezuela (1922). José Eustasio Rivera fue testigo excepcional de las anomalías en medio de las cuales ocurrió la delimitación de las fronteras, al ser parte de la Comisión de Límites con Venezuela entre 1922 y 1923 y Representante a la Cámara entre 1923 y 1924, lo que influyó profundamente en la realización temática y estructural de la novela. (Vergara, 2015)

Otra perspectiva de la representación social en *La vorágine* relativamente distinta de la primera es la que proyecta Felipe Martínez Pinzón (2010), en un artículo cuya idea principal era la proyección de un *infierno verde* por Rivera. En el que sugiere que el *infierno verde* no se entiende desde una perspectiva mítica o como recreación de un motivo literario. En su perspectiva el *infierno verde* es, más bien, la expresión retórica del tipo de relaciones que el capitalismo y el aparato del estado sostienen con lugares como la selva.

Según Oviedo (2007), Rivera se daba cuenta que “publicar esa novela era su deber: las tensiones amazónicas habían crecido con el problema de los colonos peruanos en la zona y la indiscriminada explotación que realizaban los caucheros colombianos. En esas circunstancias, una *novela de la selva* le permitía expresar sus preocupaciones sociales”.

Rivera estaba combatiendo las injusticias sociales con las armas que tenía, es decir su pluma. Denunciaba la inhumana situación vivida en las explotaciones del caucho y la violación de

los ínfimos derechos humanos. Así que Rivera presentaba la verdad pero de manera poética.

La vehemencia en el lenguaje poético de la obra aporta una dimensión más dura a la narración como la siguiente descripción de la selva:

*“El comején enferma los árboles  
cual galopante sífilis,  
que solapa la lepra suplicatoria  
mientras va carcomiéndole los tejidos  
y pulverizándoles la corteza,  
hasta derrocarlos, súbitamente,  
con su pesadumbre de ramazones vivas”*  
(Rivera, 1924, p.104)

## 6. Conclusión

*La Vorágine* es una novela canónica cuyo peso va más allá de la pregunta sobre su realidad o ficción. Rivera quería dar a su obra un alcance mayor y no solamente que sea catalogada como novela histórica o novela ficcional. Por lo que *La Vorágine* emprendió un camino original en el sendero literario inculcando contenidos realísticos de la explotación cauchera y de su indignante violencia. Su novela está “enraizada en la realidad, pero también refleja y modela esa realidad” (Bernucci, 2017, p. 232)

“Eso es la vorágine, un círculo de agua que se forma en mares y ríos, en forma de torbellino. Así es como funciona en la novela como un

remolino que chupa y ahoga y se lleva todo y a todos en sus giros. José Eustasio usa esta forma para expresar lo que quiere en múltiples imágenes circulares donde hay una perfecta correlación entre contenido y forma.” (Menton, 1978)

La interpretación de *La Vorágine* nos ha permitido visibilizar y aclarar la conexión existente en la novela entre la coyuntura política y los eventos culturales en Colombia durante la primera década del siglo XX. Conviene añadir que a pesar de las denuncias hechas por Rivera a través de esta novela no hubo repercusiones a nivel nacional, y en la caucherías continuaron sus delitos en toda impunidad por parte de las autoridades implicadas.

No obstante, la novela no ha sido escrita en vano y se prestó durante casi un siglo a todo tipo de estudios interdisciplinarios: estudios antropológicos y geográficos. Ha sido llevada al cine y al teatro, además de incalculables estudios literarios y no hemos terminado de estudiar sus diferentes componentes literarios y extra literarios.

Concluimos con las palabras de León Guillermo Gutiérrez (2001): “*La Vorágine* es un prisma cuya estructura y estética son los colores y las aristas que magnifican su esplendor literario”.

## 7. Referencias bibliográficas

- **Libros :**

- BERNUCCI, Leopoldo M. (2017). *Un paraíso sospechoso: La vorágine de José Eustasio Rivera: novela e historia*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogota, Colombia.

- CRESPI, R. S. (1974), *La vorágine cincuenta años después*. Casa de las Américas. La Habana, Cuba.

- OSORIO, N. (1985). *La formación de la vanguardia literaria en Venezuela (Antecedentes y documentos)*. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. Caracas, Venezuela.
- OVIEDO, J. M. (2007). *Historia de la literatura hispanoamericana 3. Postmodernismo, Vanguardia, Regionalismo*. Alianza Editorial, S. A. Madrid, España.
- PACHON FARIAS, H. (1993). *Los Intelectuales Colombianos en los Años Veinte. El caso de José Eustasio Rivera*. Colcultura. Bogotá, Colombia.
- PEREZ P. C. (2004). *Análisis de La vorágine de José Eustasio Rivera*. Panamericana Editorial. Bogotá, Colombia.
- RIVERA, J. E. (1987). *La vorágine*. Alianza Editorial, S. A. Madrid, España.

- **Tesis y trabajos de grado:**

- CURET ARANA, J.M. *Pablo De Rokha: Vanguardia y Geocrítica. La poesía de U (1926) y Carta Magna de América (1949)*. Tesis doctoral. Departamento de literatura española e hispanoamericana. Universidad de Salamanca. España (2015)
- LEON VELASCO, P. E. *La novela de artista modernista en Colombia*. Trabajo de grado: título de Profesional en Estudios Literarios. Facultad de Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. (2015)
- VERGARA, Y. S. *Cronotopía, contagios y rupturas. Una visión histórica y cultural del tiempo de los espacios de La Vorágine*. Maestría en literatura y cultura. Instituto Caro y Cuervo. Seminario Andrés Bello. Bogotá. (2015)

- **Artículos científicos :**

- CONTRERAS, F. (1919). *La varillita de virtud: discurso preliminar de Ricardo Montaner Bello*. Casa editorial Minerva. Santiago, Chile. (pp. 101-115)

- FERNÁNDEZ, T. (1995) *El regreso del viajero modernista, en Diversidad sociocultural en la literatura hispanoamericana*. Edición: Carmen de Mora. Sevilla, Universidad. (pp. 179-188)
- GUTIERREZ GIRARDOT, R. (2004). Sin fuente indicada, citado en: Pérez P., César: *Análisis de La vorágine de José Eustasio Rivera*. Editorial, Bogota. (P.103)
- GUTIERREZ, L.G. (2001). *Las cuatro esquinas de La vorágine*. Jornada Semanal, 23 de septiembre del 2001. (p.1)
- MARTINEZ PINZON, F. (2010). *La vorágine del 9 de abril: J.E. Rivera, J. A. Osorio Lizarazo y el Bogotazo*. Perífrasis 1.2: 49-65.
- MENTON, Seymour (1978). *La vorágine el triángulo y el círculo, La novela colombiana: planetas y satélites*. Bogotá, Plaza y Janes Editores, Colombia Ltda. (pp.145-188)
- USLAR PIETRI, A. (1997). “*Realismo mágico*”. En Sosnowski, S. (coord.) *Lectura crítica de la literatura americana. Vanguardias y tomas de posesión* (pp. 519-523). Caracas: Biblioteca Ayacucho.

*El blog como recurso didáctico para el  
desarrollo del proceso escritural  
argumentativo.*

BAAZIZ Saida

Doctorante A l'université d'Alger 02

[saida.baaziz@hotmail.com](mailto:saida.baaziz@hotmail.com)

Sous direction de Dr: BERRAGHDA Rabéa . Université d'Alger 02

## Resumen

*El objetivo de nuestra investigación es realizar un estudio sobre el impacto que tiene el blog como recurso tecnológico para desarrollar la competencia argumentativa en forma escrita de los estudiantes. De un lado, promueve al aprendiz la oportunidad de participar en las discusiones en línea, la sustentación de ideas, la confrontación de opiniones, la defensa argumentada de una tesis y el planteamiento de conclusiones hasta llegar a redactar un texto argumentativo. De otro lado, este espacio pedagógico posibilita una nueva forma de realizar el quehacer docente puesto que fomenta la interactividad entre los sujetos de la comunidad educativa. En el contexto propio de la investigación damos énfasis a la vinculación y la practicidad del blog haciendo hincapié en sus funciones y potencialidades para la argumentación del alumno.*

## 1.INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, el acto de escribir se considera como el vehículo principal para la observación, la reflexión. Por supuesto lleva al alumno a formarse y a expresar sus ideas, sentimientos para comunicarse con los demás, dicha comunicación exige la aplicación de habilidades y estrategias que el aprendiz debe adquirir a lo largo de su aprendizaje. De ahí que la escritura ha ocupado un lugar central dentro de la lingüística aplicada y sigue siendo hoy en día un tema que suscita gran interés ya que se considera una de las partes fundamentales de la competencia en comunicación lingüística tanto en las aéreas escolares como en la vida diaria.

La escritura como destreza cognitiva necesaria en la formación académica del estudiante ya que le propicia apoyos para la comprensión y la producción de distintos textos tales como el narrativo, el descriptivo, el expositivo y el argumentativo. Esta última tipología es el centro de nuestro interés puesto que se considera como el eje vertebral que se aborda con mayor interés en la educación superior. De hecho, no se limita en escribir solo lo que piensa el escritor a la hora de la redacción sino engloba las opiniones y pensamientos de los demás respecto a un tema determinado.

En el contexto propio de la investigación damos énfasis a la escritura de naturaleza argumentativa que permite al estudiante transmitir sus pensamientos, aprender a tener una visión de las cosas, a sentir la necesidad de expresar su opinión, defenderla y compartirla. Por ello el manejo de la argumentación no es una tarea fácil, por eso el docente debe ser creativo para desarrollar las competencias argumentativas de sus estudiantes haciendo uso de las TIC como una de las vías y estrategias a fin de garantizar un aprendizaje significativo.

A continuación, se da a conocer a una de las herramientas tecnológicas de las más exploradas por la comunidad educativa en los últimos años que consiste en el blog. En este trabajo nos preguntamos ¿Cómo incide el blog en la mejora del proceso escritural argumentativo? A fin dar una posible respuesta a este interrogante exponemos unas exhaustivas investigaciones por medio de los cuales los estudiosos dieron aportes teóricos y hallazgos empíricos tales como: Monzón, (2011); Álvarez, (2012) ; Castiblanco, Herrera y Ruiz, (2012); Álvarez y Bassa , (2013) ; Reyes, Fernández, Martínez , (2013) .

## **2. La escritura argumentativa**

La escritura es primordial en el ámbito educativo ya que se ha establecido como una asignatura, a través de la cual se brinda a los estudiantes los elementos gramaticales y las estrategias de composición escrita. Se pretende desarrollar las destrezas comunicativas con el fin de mejorar el quehacer académico-científico. Más bien la escritura concebida como una herramienta intelectual que permite al individuo acceder a nuevas formas de conocer y de estructurar el pensamiento. Así como está considerada como una actividad social porque permite la comunicación con otras personas. Al respecto, afirma la profesora Camps (1997): “La actividad de escribir como fundamentalmente social puede enriquecerse con algunas de las aportaciones de la psicología cognitiva” (p1).

Cabe señalar que la escritura es concebida como un proceso interactivo, comunicativo a través del cual el escritor narra hechos, describe fenómenos, expone datos o bien argumenta una tesis sobre un tema polémico. Esta última tipología de naturaleza argumentativa consiste en dar razones u opiniones respecto a un tema polémico que debe contener

posturas a favor o en contra. En efecto, esta tarea supone uno de los principales retos educativos al que se enfrentan los docentes y discentes en los actuales contextos de la educación. De esta manera, los textos argumentativos adquieren mayor importancia en los currículos escolares cuyo objetivo consiste en influir en la opinión del lector para demostrarle que el punto de vista del autor es válido. Como lo afirman Bassols y Torrent (2012):

El hecho de argumentar es un signo distintivo del ser racional, es el arte de razonar a partir de opiniones generalmente aceptadas. Por lo tanto, de acuerdo con este enfoque, podemos definir al hombre como *el animal capaz de argumentar*. La argumentación se hace necesaria cuando alguien no está de acuerdo con una opinión; con una prueba; con su interpretación; con su valor o su relación con el problema del que hablamos. Normalmente se trata de una operación discursiva orientada a influir sobre un público determinado. Pensemos, por ejemplo, en los discursos publicitarios y políticos, que son, en su mayoría, de naturaleza argumentativa. (p.31)

Adicionalmente, este texto se considera como una actividad lingüística que tiene como objetivo persuadir o convencer al lector mediante una serie de argumentos o razones que pretenden justificar y sostener una tesis, hipótesis o planteamiento del autor acerca de un asunto determinado que tiene que ser polémico o cuestionable. En otros términos, escoger temas que generan tanto posiciones a favor como en contra. Nos conviene señalar que el texto argumentativo tiene su propia estructura para facilitar la comprensión al auditorio, por lo tanto se estructura en varias partes para que sea un texto bien construido y equilibrado.

- La introducción: es una forma de exposición del contenido del texto cuyo objetivo principal es la presentación del tema en el que el argumentador plantea su tesis para que el lector conozca la postura.

- El desarrollo: es la parte más importante en el proceso argumentativo de modo que el emisor expone una serie de argumentos y contraargumentos como estrategias para sustentar su tesis planteada anteriormente.
- La conclusión: es el último párrafo expuesto por el argumentador, es de mayor importancia porque sirve como una recapitulación de lo dicho anteriormente.

De este modo, se considera a esta tipología como una de las principales tareas del proceso de formación del aprendiente mediante el cual puede demostrar complejos procesos de pensamiento que van desde la búsqueda de la información, defensa argumentada y lógica de una tesis hasta el planteamiento de conclusiones respecto a un tema. Por ende resulta de suma relevancia que los estudiantes sepan transmitir y plasmar en forma escrita sus ideas, opiniones, pensamientos y sus puntos de vista con criterios propios, desarrollando sus habilidades de convencimiento con argumentos válidos y científicamente sustentados.

Por todo lo anterior, la escritura argumentativa tiene como fin adquirir un sentido crítico de análisis, defender las opiniones con fundamentos claros frente a múltiples situaciones del proceso de aprendizaje. De ahí que el proceso pedagógico actual requiere el uso de herramientas tecnológicas como un mayor reto para los docentes a fin de garantizar un aprendizaje significativo, productivo y creativo en que la función del maestro no se limita en transmitir conocimientos, sino la de propiciar situaciones comunicativas auténticas creando un ámbito de interacción a través del uso de unas herramientas tecnológicas como estrategias didácticas para mejorar el desempeño intelectual de los estudiantes y a elevar el rendimiento escolar.

### **3. Las TIC en la educación**

Hoy en día, las TIC invaden múltiples áreas de la vida, tal como en el ámbito laboral, personal y educativo. En este estudio nos focalizamos en la incorporación de estas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Puesto que, las instituciones educativas están interesadas por el uso de los medios tecnológicos con el fin de acceder, comunicar e intercambiar la información. Por consiguiente, estos recursos son facilitadores de la comunicación contribuyendo en la mejora del proceso educativo a través del desarrollo de habilidades comunicativas de los aprendientes además promueven la autonomía y fomentan el trabajo colaborativo en el aula. A juicio de Cabero (2010):

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se están convirtiendo en una de las variables críticas de los entornos formativos de la Sociedad del Conocimiento, ofreciéndonos diferentes tipos de posibilidades: ampliación de la oferta informativa, creación de entornos más flexibles para el aprendizaje, eliminación de las barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes, incremento de las modalidades comunicativas, potenciación de la interacción social entre los participantes.(p.32)

Desde esta perspectiva, el uso pedagógico de los recursos tecnológicos es un verdadero reto y compromiso para los docentes mediante la inserción de estos medios en su quehacer docente ya que estimulan la creatividad estudiantil, produciendo un cambio significativo en las comunicaciones mediante la búsqueda y la distribución de la información fomentando así la interacción entre los sujetos de la comunidad educativa de realizar distintas tareas tales como escribir en diferentes redes , intercambiar ideas y trabajar en grupo. En este sentido el estudioso Cabero (2007) sugiere: “La incorporación de las TIC a las instituciones educativas nos va a permitir nuevas formas de acceder, generar, y transmitir información y conocimientos” (p14).

En el mismo orden de ideas, la educación debe hacer frente a los nuevos desafíos que suponen el uso de las herramientas tecnológicas con la finalidad de mejorar la manera de producción, organización, difusión y el control del saber. En este contexto, estos recursos suponen la desaparición de las restricciones del espacio y del tiempo en el proceso de enseñanza y la adaptación de un modelo centrado en el alumno. En síntesis, permiten al docente de crear entornos formativos a fin de favorecer un aprendizaje interactivo, participativo y constructivo así como promueven el desarrollo de las habilidades de búsqueda, de selección de la información y la mejora de las competencias de expresión. (Castro, Guzmán y Casado, 2007).

En la misma línea, mediante el apoyo de las Tic los aprendices adquieren mayor protagonismo ya que no se limitan en ser consumidores de la información sino adquieren un papel de productores del conocimiento así que pueden participar en la creación de textos audiovisuales por eso necesitan tener información sobre el asunto tratado, el tratamiento del contenido, determinar una opinión, construir argumentos, plantear conclusiones y comprender lo que dicen otros autores sobre el tema en cuestión. De hecho la producción textual en un entorno digital es una responsabilidad para el aprendiz ya que su producción pasa a ser una tarea de publicación global que será leída por ciudadanos en todas las partes del mundo (Calle, 2013).

El uso de estos recursos en el terreno educativo pasan a ser potentes herramientas didácticas por medio de los cuales el docente asuma un nuevo papel en la plataforma virtual de ser facilitador del aprendizaje, despertando el interés de sus estudiantes para mejorar sus habilidades creativas y comunicativas así como para conseguir en ellos la autonomía y la creatividad. Por ende su utilización resulta fructífera y exitosa a través del fortalecimiento de las habilidades de sus usuarios.

Dentro de la amplia gama que ofrece el campo tecnológico, se destaca el blog como una herramienta de mayor interés en el contexto educativo tan útil para la producción textual digital de acuerdo con las necesidades educativas.

#### **4. Las potencialidades del blog**

##### **4.1. Características y estructura**

El uso del Blog en el ámbito educativo ayuda al estudiante para adquirir habilidades comunicativas. Este recurso conoció mayor difusión a partir de las publicaciones en 1977 por Dave Winer quien lo denomina bitácoras. Conviene decir que hay paginas gratuitas para su creación tal como: Blogspot, Blogger o Wordpress y Educblog. En estos espacios el usuario puede publicar entradas periódicas ordenadas de manera cronológica que incluye textos, imágenes, videos, tablas...etc. Este espacio electrónico permite la comunicación fluida, el desarrollo de los proyectos colaborativos y la participación activa en actividades escolares.

En adición el blog es una herramienta que ayuda el aprendiz en su proceso de aprendizaje. Dado que sirve para transmitir mensajes y otorgar la información a sus usuarios asimismo resulta útil para plantear y llevar a cabo debates, actividades de refuerzo, discusión de temas tratados en clase. Este recurso puede ser individual del docente en que orienta a sus alumnos para que participen en los comentarios a cerca de un tema incluso puede ser compartido entre el profesor y su alumno en que ambos pueden publicar contenidos. Al respecto Orihuela (2006) expone: “El término weblog designa un sitio web que se compone de entradas individuales llamadas anotaciones o historias dispuestas en orden cronológico inverso” (p 34).

En virtud de lo anterior, esta herramienta tecnológica permite una comunicación interactiva a través de los comentarios, opiniones y argumentos respecto el tema publicado de igual modo que fomenta el trabajo cooperativo entre estudiantes y docentes mediante el debate y la autonomía de ambos, esta interacción sirve de ayuda a los alumnos que son tímidos o a aquellos que tienen más dificultad de participar en clase. En suma, fomenta el sentido de la comunidad y crea un buen ambiente de grupo en que se puede conocer a personas interesadas en temas similares. A este respecto, nos aproximamos a los componentes del blog propuestos por Chamorro citados por Castiblanco, Herrera y Ruiz (2012):

- La cabecera es la parte superior donde se coloca un título junto con el lema relacionado con la intención del blog .
- El espacio central, donde se visualiza el texto del autor , se denominan las entradas organizadas de manera cronológica.
- En la parte inferior de cada entrada, se pueden apreciar los comentarios realizados por los visitantes del blog.
- En las partes laterales, se encuentran sitios de interés, los seguidores y otras opciones como el contador de visitantes.

De acuerdo con el autor Villalobos (2015) quien describe al blog como una herramienta tecnológica que se usa con fines educativos, permitiendo al usuario de publicar informaciones sobre un asunto determinado asimismo de compartir saberes, datos y experiencias que responden a las situaciones e intereses educativos. Las participaciones mediante los comentarios crean un ambiente activo de interacción, cooperación y del dialogo lo que permite el desarrollo de las habilidades para la crítica. Este espacio educativo invita a los usuarios a una participación activa facilitando la lectura y la

escritura de opiniones, argumentos y expresión de los intereses .  
Bajo este ángulo, el blog se puede usar para:

- Desplazar el aula a una plataforma virtual, rompiendo las barreras del espacio físico y virtual.
- Interactuar y colaborar de forma sincrónica y asincrónica .
- Permite la colaboración entre los sujetos de enseñanza aprendizaje ya que ambos pueden crear contenidos.
- Da un acceso gratuito a una inmensa cantidad de contenidos de calidad y la participación en actividades de aprendizaje.

#### **4.2. El blog y su incidencia en la mejora del proceso escritural argumentativo**

De lo anterior se concluye que el blog es de carácter interdisciplinar puesto que sirve para múltiples funciones pedagógicas tales como; el intercambio de saberes, la escritura de forma grupal y la difusión de contenidos. La versatilidad de este recurso es prolija por medio del cual los sujetos de la comunidad educativa se interactúan entre ambos y adquieren papeles activos. En otros términos, el docente al publicar contenidos da la oportunidad a los alumnos de hacer aportes y comentarios bajo su dirección así como de desarrollar sus habilidades comunicativas y la adquisición de mayor autonomía en su proceso de aprendizaje.

Por añadidura esta herramienta tecnológica ofrece la ventaja de cualificar el proceso de escritura mediante su carácter público y colaborativo ya que incide en la mejora del acto de escribir puesto que la redacción elaborada sea visible no solo entre los sujetos de la comunidad educativa sino con cualquier lector interesado en el tema. De este modo la responsabilidad escritural se hace cada vez mayor por eso el alumno ha de pensar en los lectores de escribir un texto de calidad y comprensivo que

puede recibir comentarios positivos y negativos. De parecido modo, el docente adquiere un papel transcendental en guiar a los alumnos en las etapas de redacción que son la producción, corrección y publicación de sus escritos (Castiblanco, Herrera y Ruiz, 2012) .

Seguidamente, esta herramienta se considera como una estrategia didáctica virtual que acompaña al estudiante a lo largo del proceso de su redacción. De hecho propicia un ambiente de interacción entre el docente y el discente estableciendo una relación amigable entre ambos dado que el docente está al tanto de la evolución escritural mediante la retroalimentación del escrito por vía de las correcciones de las tareas y la participación con los comentarios, el alumno se da cuenta de sus errores cometidos hasta lograr a corregir los puntos descritos en cada comentario respondiendo a la tarea asignada de redactar un texto argumentativo en el que se plantea la tesis, la sustentación con argumentos válidos y la conclusión adecuada .

En la misma línea, el blog está concebido como un medio idóneo para el desarrollo de las habilidades de discusión y argumentación, en efecto tanto los docentes crean sus propios blogs para publicar videos, plantear preguntas y ejercicios de igual modo los estudiantes visitan los blogs de sus profesores para la consulta de las actividades, la publicación de textos que contribuyen al afianzamiento de la lectura y la escritura. Mediante esta interacción el alumno puede desarrollar sus habilidades de discusión y argumentación al expresar sus opiniones confrontando ideas de otros usuarios respondiéndoles con comentarios o publicaciones.

En el mismo orden de ideas, el estudioso Monzón (2011) realizó un trabajo de investigación en dos grupos de estudiantes para observar la incidencia del blog para el desarrollo de las

habilidades de argumentación y el trabajo colaborativo. Su estudio arrojó los siguientes resultados. Por un lado, su implementación en el aula es provechoso ya que los estudiantes se dieron cuenta que las funciones de este medio van más allá de fines personales de jugar o chatear más bien está concebido como herramienta de trabajo formal con fines académicos dado que fomenta la discusión y la argumentación mediante el cual los alumnos aprenden de sus errores o fallos de sus primeros textos para que los corrijan y logren los objetivos deseados.

De lo anterior se desprende que el blog fomenta al aprendizaje cooperativo mediante la publicación de textos y la corrección de las actividades de temas estudiados en clase haciendo colaboraciones entre ambos. Cada estudiante comparte lo que conoce frente al tema publicado lo que permite escuchar la voz de los participantes. En síntesis, el blog da la oportunidad al alumno para expresar sus puntos de vista sobre los textos de otros usuarios además lo que opinan éstos de su trabajo. Por ende, los aprendices plantean propuestas acerca del trabajo de participantes asimismo adquieren conocimientos y se esfuerzan por expresarse de forma correcta, evitando errores ya que saben que tendrán una audiencia concreta.

Bajo esta perspectiva se destaca el estudio de Álvarez (2012) sobre el blog y sus potencialidades en el contexto universitario con el fin de favorecer las habilidades de lectura y escritura y fomentar la comprensión y la producción textual. La investigación dio como resultado que los blogs están centrados en procesos de organización ya que los contenidos desarrollados responden a un enfoque discursivo. Incluso presentan un fuerte predominio de lo verbal para la exposición de contenidos por el docente y su abordaje por los estudiantes. Por último estos blogs predominan en los materiales de organización de la información

ya que generan un espacio de interacción y colaboración entre los participantes.

Dentro de este marco, se destaca la investigación de Reyes, Fernández, Martínez (2013) sobre la percepción de los alumnos de la incidencia de los blogs en su alfabetización académica. Los estudiosos evidenciaron que este recurso resultó útil en el aprendizaje de la escritura académica de acuerdo con la tarea dada de escribir un ensayo argumentativo dado que su redacción exige la necesidad de consultar fuentes académicas asimismo debían comentar sus lecturas en las entradas para dar la oportunidad a los compañeros y docentes de comentar. En efecto el blog les sirve para divulgar el conocimiento de manera personal y en cuanto para el docente sirve como medio para escribir sus reflexiones en relación con las dudas de sus alumnos.

En adición, declararon que este espacio es útil dado que contribuye a mejorar la búsqueda de la información, la reflexión crítica y el posicionamiento personal incluso fomenta las competencias autocriticas de los alumnos acostumbrándoles a llevar acabo revisiones y reformulaciones de sus escritos. En síntesis, este espacio resultó potencialmente valioso ya que sus rasgos informales de aprendizaje contribuyeron en reformular el aprendizaje formal de la escritura académica concebida por los alumnos como una tarea rígida para devolver al acto escritural su carácter social dentro de un campo disciplinar. En un sentido amplio de las potencialidades del blog para el desarrollo de las habilidades argumentativas se resumen en:

El blog tuvo una incidencia positiva en habilidades relacionadas con la alfabetización académica: *a)* competencias escritas a nivel micro (puntuación, ortografía) y macrotextual (cohesión, claridad, concisión); *b)* disciplinares, ya sean identitarias (conciencia de escribir desde la perspectiva profesional de esa disciplina) o intelectuales (conocimientos específicos de esa disciplina y de su relación con otras); *c)* de pensamiento crítico (argumentación y contra-argumentación); y *d)* de información (búsqueda y evaluación). (p. 521)

Concluamos este punto con la investigación de Álvarez y Bassa (2013) sobre el uso del blog de aula en el cual se han puesto en práctica estrategias didácticas para fomentar el trabajo grupal en torno a las tareas de escritura. En esta experiencia notaron que la participación activa de los alumnos permitió el tratamiento de tareas arduas en las clases presenciales además les permitió revisar sus escritos tomando en cuenta los aspectos de cohesión y coherencia. En palabras generales, gracias al carácter motivador e interactivo del blog se atribuye mayor fluidez y precisión a la escritura mediante el logro de un recorrido aprendizaje que va desde lo individual a lo colaborativo.

## **5. Conclusión**

La sociedad actual conoció una revolución tecnológica con el objetivo de hacer más eficaz los procesos de enseñanza y de aprendizaje ya que nos ha brindado muchos recursos didácticos para usarlos de este modo resulta un reto para toda persona que debe enseñar y aprender, el saber manejar estos medios. Puesto que su uso juega un papel clave para el desarrollo de competencias de los estudiantes para resolver problemas y fomentar el trabajo cooperativo. El reto en que se enfrentan tanto los docentes como los discentes consiste en aprender a usar estos recursos para facilitar el proceso educativo.

Acorde con lo anterior, el blog se considera como una poderosa herramienta que estimula las capacidades de los alumnos para expresar sus opiniones e ideas sobre algún tema dado que les lleva a confrontarse con posiciones y opiniones divergentes de la suyas. En suma, este recurso virtual estimula las capacidades del alumnado tales como escribir, intercambiar ideas y trabajar en grupo así como incrementa las habilidades del pensamiento crítico del docente y el discente acercándoles para

trabajar juntos en la publicación de materiales y la realización de actividades y proyectos dentro y fuera del aula.

En congruencia de los planteamientos anteriores, se revelaron las ventajas del blog para el desarrollo del proceso escritural de ahí que se evidencia la necesidad de potenciar pedagógicamente su uso educativo para generar conversaciones e interacciones lo que contribuye en el desarrollo de las habilidades argumentativas. Resulta necesario sacar provecho de esta herramienta para enfrentar las dificultades de los aprendientes a lo largo de su escritura argumentativa y a fomentar el pensamiento crítico y la producción textual.

En modo de conclusión, hemos prestado atención al uso del blog como un soporte para la estimulación de las capacidades argumentativas del estudiante mediante su participación activa e interacción se lleva a cabo el intercambio de opiniones diversas en relación a un tema determinado. Así que las potencialidades de este espacio virtual son evidentes por su carácter motivador a los aprendices de participar en tareas de escritura y fomentar la composición colaborativa de un escrito. Por ello, es imprescindible orientarles a un uso adecuado y racional de estos espacios virtuales y utilizarlos en beneficio del aprendizaje y abrir caminos hacia la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

## La bibliografía

### • Libros

*Bassols, M. y Torrent, A. (2012). Modelos textuales: teoría y práctica. Barcelona: Octaedro;*

*Cabero, A. (2007). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid, España: McGraw-Hill;*

*Orihuela, S. (2006). La revolución de los Blogs. Madrid, España: La Esfera de los Libros;*

- **Artículos**

Álvarez, G. (2012). Las nuevas tecnologías en el contexto universitario: sobre el uso de blogs para desarrollar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 9, núm. 2, pp. 3-17;

Álvarez, G., Bassa, L. (2013). TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios. *Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 10, núm. 2. pp. 5-19;

Cabero, A, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 49 (1),32-61;

Calle, G. (2013). Construcción de argumentos durante la producción de textos digitales. *Revista Guillermo de Ockham*. Vol. 11(2). pp. 101-114;

Camps, A. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En revista *Signos*. Teoría y práctica de la educación. 20 páginas 24-33, enero-marzo 1997. Issn 1131-8600;

Castiblanco, M. Á., S.K. Herrera, y E.M. Ruiz. (2012). El uso del blog para la escritura de ensayos. Una herramienta de acompañamiento. *Actualidades Pedagógicas*, (60), 51-67;

Castro, S., Guzmán, B., y Casado, D. (2007). Las TICs en el proceso enseñanza aprendizaje. *LAURUS*, 13, 213-234;

Chávez, J.D., Caicedo, A. M. (2014). TIC y argumentación: Análisis de tareas propuestas por docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos XL*, N° 2: 83-100, pp84-100;

Herrera, M. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653);

Villalobos Ferrer, E. J (2015). Uso del Blog educativo en procesos de aprendizaje de Educación Ambiental. *Revista de Investigación*, 39(85) ,115-137;

Monzón, L. (2011). El blog y el Desarrollo de Habilidades de Argumentación y Trabajo Colaborativo. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 131, pp. 80-93;

Reyes, S., Fernández, J. y Martínez, R. (2013). Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 18, núm. 57, pp. 507-535;

*Estrategias didácticas hacia la adquisición de  
la competencia sociolingüística en las aulas  
de español/LE*

CHENNI Hadjer

Universidad de Argel 2 Argelia  
Hadjer.chenni@univ-alger2.dz

Resumen

*La sociolingüística es una rama de la lingüística, que estudia la relación entre fenómenos lingüísticos y factores sociales. También es una de los componentes básicos de la competencia comunicativa.*

*En este artículo hablaremos sobre las tres nociones de la sociolingüística; la sociolingüística cuantitativa urbana o variacionismo, la sociología del lenguaje y la etnografía de la comunicación, demostrando la estrecha relación entre sí. Además centrándonos en el papel de la sociolingüística que desempeña durante el proceso del aprendizaje de lenguas extranjeras y cómo puede el comportamiento social y cultural influir en el uso de la lengua.*

*Por fin, propondremos algunas estrategias que el profesor deba elaborar para capacitar a los alumnos a adquirir la competencia sociolingüística en las aulas de español/LE, con el fin de que los alumnos puedan comunicarse de manera adecuada y en contextos determinados.*

**Palabras clave:** sociolingüística, estrategia, variación, competencia, adquisición.

## 1. INTRODUCCIÓN

\* CHENNI Hadjer

El contexto social es uno de los elementos que influyen en el proceso de adquisición de una lengua. Las interacciones comunicativas entre los hablantes de una lengua contribuyen en el desarrollo de la vida social, y también en las que se comprueba la competencia comunicativa, es decir, a partir de las interacciones se puede ver hasta qué los hablantes sean capaces a comportarse de manera apropiada y eficaz en diferentes contextos.

La sociolingüística es una de los componentes de la competencia comunicativa, que se interesa por la relación entre la lengua, cultura y sociedad, o mejor dicho es una disciplina que estudia la influencia de la sociedad sobre el uso de la lengua. Esta última es una estructura heterogénea que se caracteriza por las variaciones de uso dentro de una comunidad de habla<sup>63</sup>.

En suma, el objetivo de este trabajo es proponer algunas estrategias que puedan ayudar a los alumnos a adquirir la competencia sociolingüística en las aulas de español/LE. Y al mismo tiempo desarrollar esta competencia para que los alumnos puedan comunicarse en situaciones y contextos adecuados.

## ***2. La competencia sociolingüística y sociocultural como componentes de la competencia comunicativa***

Es muy conocido que la lengua está integrada en la realidad social y cultural de las comunidades. Y el conocimiento lingüístico de la lengua es insuficiente para garantizar una comunicación efectiva en el marco de los distintos contextos posibles. Por consiguiente, en este apartado vamos a hablar sobre el acercamiento que tiene la competencia sociolingüística con la sociocultural, ya que ambas componen la competencia comunicativa, que siempre ha sido el objetivo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

---

Concepto propuesto por Labov (1972, p. 120) es un conjunto de hablantes que <sup>63</sup> comparten al menos una variedad lingüística, unas reglas de uso, una interpretación de ese uso, unas actitudes y una misma valoración de las formas lingüísticas.

**1.1. La competencia comunicativa,** es una noción acuñada por Hymes que ha profundizado en los conceptos de competencia y actuación propuestos por Chomsky en 1965. Según Hymes (1971, p.276): “la competencia comunicativa es la capacidad de producir e interpretar mensajes de forma interpersonal en un contexto determinado”. Esto quiere decir, para garantizar o conseguir la competencia comunicativa, el alumno debe poseer elementos lingüísticos y contextuales que inciden en la dimensión pragmática de la comunicación, y en el conocimiento de las reglas de uso de la lengua. En efecto, la sociolingüística y la pragmática tienen algunos puntos en común, que ambas se ocupan del lado social del lenguaje y del análisis de la conversación como fenómeno comunicativo.

En el mismo contexto, Canale y Swain (1980) y Canale (1983, p. 30) subdividen la competencia comunicativa en cuatro dimensiones:

- i. *La competencia lingüística o gramatical,* son los elementos léxicos, morfosintáctica, fonológica y semántica;
- ii. *La competencia discursiva,* es la habilidad de combinar ideas de forma cohesiva y coherente;
- iii. *La competencia sociolingüística,* es la capacidad de adaptar un discurso a un contexto específico;
- iv. *La competencia estratégica,* son las estrategias que los participantes emplean para iniciar, terminar, mantener, corregir y reconducir la comunicación.

**1.2. La sociolingüística** es una rama de la lingüística que estudia la influencia de la sociedad en la adquisición y uso de la lengua. El pionero y el representante de la sociolingüística Labov (1972, p.184) señala que:

La palabra sociolingüística está formada por un sustantivo nuclear *lingüística* y por un modificador adjetivo antepuesto *socio*. Este simple análisis pone de manifiesto que estamos ante una disciplina lingüística. Y, en efecto, la sociolingüística estudia las lenguas, tanto

diacrónica como sincrónicamente, pero en su contexto social.

A partir de esta definición podemos deducir que la competencia sociolingüística se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción.

Según el MCER (2002, pp.116-118): “La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las habilidades necesarias para el uso de la lengua en diferentes contextos sociales”. En estos contextos, se dan las siguientes variables:

- i. Marcadores lingüísticos de relaciones sociales: saludos, formas de tratamiento, interjecciones.
- ii. Normas de cortesía: expresar interés, admiración, gratitud, arrepentimiento, descortesía (antipatía, queja, impaciencia).
- iii. Expresiones de sabiduría popular: refranes, modismos, frases estereotipadas, etc.
- iv. Registro: solemne, formal, informal, familiar, íntimo.
- v. Dialecto y acento: variedades según edad, género/sexo, clase social, región, grupo étnico, profesión.

**2.3. La competencia sociocultural**, Pastor Cesteros (2004, p. 232) define la competencia sociocultural como:

El conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos. Evidentemente, se trata de que los aprendices no solo dominen el código lingüístico de la L2, sino de que sean capaces también de actuar de forma comunicativamente adecuada.

En otras palabras más claras, nuestra sociedad actual favorece el contacto intercultural, debido a los movimientos migratorios, la globalización, los intercambios comerciales o el turismo, se requiere la consecución de una competencia

comunicativa que asegure que las producciones lingüísticas son correctas y adecuadas a la situación.

A continuación, está claro que existe una estrecha relación entre la competencia sociolingüística y la sociocultural. Como afirma Prado (2004, p. 132):

En cualquier acto de comunicación, la interpretación del sentido se construye a partir de la interacción entre los enunciados lingüísticos explícitos y los conocimientos socioculturales implícitos en la mente de los hablantes y compartidos por éstos; de modo que, si estos últimos conocimientos son deficientes por parte de alguno de los interlocutores, fallará la comunicación y la intercomprensión entre ellos.

En total, para poder hablar una lengua y usarla adecuadamente en diferentes contextos, se requiere no solamente la competencia gramatical o lingüística, sino también la competencia contextual, que se refiere al conocimiento del contexto sociocultural en el que se utiliza una lengua y a la habilidad del hablante para adoptar las estrategias sociales adecuadas a cada situación.

### ***3. El desarrollo de la sociolingüística moderna***

El año 1964 fue una fecha especial para el desarrollo de la sociolingüística moderna, su nacimiento estuvo revestido de carácter multidisciplinario, puesto que confluyen los intereses de disciplinas como; la lingüística, la antropología y la sociología. Por consiguiente, a partir de esta confluencia la sociolingüística actual desarrolla su actividad investigadora en tres campos principalmente; la sociolingüística cuantitativa urbana o variacionismo, la sociología del lenguaje y la etnografía de la comunicación. En este apartado vamos a abordar la estrecha relación que tiene la sociolingüística con la sociología del lenguaje y la etnografía de la comunicación.

### 3.1. La sociolingüística cuantitativa urbana o variacionismo

La teoría de la variación, llamada también *variacionismo*, es la corriente más netamente lingüística de la sociolingüística actual. El variacionismo ha centrado su atención en el habla de los núcleos urbanos. Su objetivo es descubrir el orden que pueda haber en la variación y en el cambio lingüístico tal y como se producen en su contexto social. Esta investigación intenta cuantificar en qué medida influyen factores lingüísticos (contexto, función, etc.) y extralingüísticos (edad, sexo/género, nivel socioeconómico, nivel de instrucción, profesión, procedencia geográfica, grupo étnico) sobre los fenómenos variables.

Las aportaciones hechas por la teoría de la variación están en el conocimiento, hoy puede alcanzarse de una lengua en cualquiera de sus niveles, particularmente de los niveles fonético-fonológicos y morfo-sintáctico. Lógicamente, cuanto mejor se conozca el funcionamiento de una lengua y el uso de esa lengua en su contexto social, en mejores condiciones estaremos para afrontar su enseñanza.

Además, la teoría de la variación está sirviendo para que la enseñanza de lenguas y el estudio de la adquisición no encuentren en la variabilidad un obstáculo, sino una base firme sobre la que construyan sus estrategias. De hecho, ya se han presentado modelos de adquisición de segundas lenguas creados a partir de las nociones de variación y de regla variable, aunque no sólo de ellas. Esos modelos, explicados por Preston en su obra *Sociolinguistics and Second Language Acquisition* intentan trabajar sobre el concepto de interlengua<sup>64</sup> de Selinker.

### 3.2. La sociolingüística y sociología del lenguaje

La relación entre la lengua y la sociedad nos dirige a dos puertos; el de la sociolingüística y el de la sociología del lenguaje, ambas disciplinas se ocupan de los aspectos

---

Un estado intermedio, caracterizado por la inestabilidad, entre el código de la <sup>64</sup> lengua materna y el de una segunda lengua.

lingüísticos y aspectos sociales. Sin embargo, la sociolingüística se centra en los factores lingüísticos, su objeto de estudio es la lengua como sistema de signos, pero dentro de un contexto social. Además se interesa de las relaciones entre los estratos sociales y la estructura lingüística. Mientras, la sociología del lenguaje es una disciplina que se encarga del estudio de las relaciones entre diversos factores sociales y las variedades de lengua que los hablantes de estas comunidades usan. También, se preocupa por los aspectos como el plurilingüismo, la diglosia, la planificación lingüística, las lealtades lingüísticas.

El sociolingüista José Rona (1972, pp. 22-36) distingue dos tipos de sociolingüística: la primera una propiamente lingüística que estudia la estratificación interna de los diasistemas<sup>65</sup> y la segunda, alingüística, que estudia la relación entre el diasistema y la sociedad. Por esa razón, los sociólogos se ocupan de la influencia del diasistema sobre la sociedad, de forma similar la influencia de la sociedad sobre el diasistema y sus consecuencias afectan sobre todo a la sociología del lenguaje.

La sociolingüística ha sido criticada por parte de los sociólogos por falta de una teoría propia y adopción de un modelo social y sociólogo basado en el concepto de *clase media* y de diferencias de poder. Para ofrecer una delimitación teórica de la sociolingüística, Joshua Fishman (1979, p. 64) propuso dos tipos de problemas que se debería distinguir:

**i. Macroproblemas:** la diversidad lingüística y el modo en que esta se refleja en la diversidad social: la adquisición del lenguaje, los dominios de uso, las actitudes lingüísticas, el plurilingüismo, la diglosia, la planificación lingüística (nivel macrosociólogo). Esto sería el objeto prioritario de una sociología del lenguaje.

---

Uno de los principios de la sociolingüística es la lengua como diasistema, que <sup>65</sup> significa un conjunto más o menos complejo de dialectos, niveles y estilos de lenguaje. Un diasistema es una serie de sistemas que entra en relación entre formando un conjunto de lenguas variables y en cambio constante.

*ii. Microproblemas:* la interacción lingüística dentro de pequeños grupos; el análisis de la conversación (nivel microsociólogo). Eso sería el objeto de la etnografía de la comunicación.

De ahí, con la propuesta de Fishman podemos encontrar un nivel de análisis más concreto, un nivel eminentemente lingüístico que estudie la variación sociolingüística. Esto quiere decir, varios niveles de análisis denominados niveles sociolingüísticos;

*i. Un nivel sociólogo:* que aborda el estudio sociólogo de las lenguas y de los fenómenos lingüísticos en las comunidades de habla.

*ii. Un nivel etnográfico:* donde se practica el estudio etnográfico de las lenguas en las comunidades de habla y en los grupos sociales.

*iii. Un nivel lingüístico:* se analiza la variación en su contexto social.

### **3.3. La etnografía de la comunicación**

La etnografía de la comunicación es una expresión acuñada por Hymes en 1974, que ha trabajado con muchos etnográficos sobre los factores de la comunicación y las funciones del lenguaje. La etnografía de la comunicación es una parte importante de la sociolingüística, que se basa en la idea de que la estructura lingüística y los factores de la estructura social se determinan mutuamente, es decir, la lengua es como un sistema de comunicación social que sólo puede interpretarse dentro de un contexto específico. Exactamente, la etnografía de la comunicación intenta averiguar qué necesita saber un hablante para comunicarse de forma apropiada dentro de una comunidad dada y cómo lo aprende.

Los primeros objetivos de la moderna etnografía de la comunicación ha sido crear un método válido que incluye tanto los elementos estructurales como elementos funcionales, su interés se centra en el estudio de los acontecimientos del hablar

que se producen en comunidades reducidas (observar, describir y analizar los acontecimientos) y las funciones que cumplen (descubrir los recursos comunicativos). Entonces, la observación continuada de las interacciones comunicativas permite descubrir la estructura de tales acontecimientos dentro de su contexto e identificar las unidades de análisis. La interacción sociolingüística ocupa un lugar privilegiado en el conocimiento de la comunicación tal y como se produce en las comunidades de habla.

Por último, Para llegar a una comprensión completa de los fenómenos lingüísticos y para poder hablar una lengua, no solo se requiere un dominio de las estructuras gramaticales de esta lengua (competencia lingüística) sino también un dominio de las reglas sociales, culturales y psicológicas que rigen el uso del lenguaje dentro de determinado contexto (la competencia comunicativa) se puede decir que la etnografía de la comunicación es un enfoque que aborda la descripción de las normas, ya sean explícitas o implícitas de los aspectos verbales y averbales que rigen la interacción comunicativa.

#### ***4. Estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia sociolingüística en las aulas de español/LE***

El desarrollo de la competencia sociolingüística es una parte esencial de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras. Por lo tanto, el profesor debería elaborar estrategias didácticas que faciliten la adquisición de la competencia sociolingüística en las aulas de español/LE.

Corpas (2010, p.34) nos propone muchas actividades orientadas a la adquisición y la práctica de la competencia sociolingüística entre ellas:

- Leer una selección de conversaciones y reconocer saludos (*¡Hola!, Buenos días, ¿Qué tal?, ¡Cuánto tiempo!*) y despedidas (*Hasta pronto, saludos a la familia, ¡Chau!, ¡nos vemos!, Adiós, señora*). Identificar los gestos o usos sociales (sonrisa, besos,

apretón de manos, etc.) que van ligados a las formulas de saludo y que a su vez se vinculan con la jerarquía de los participantes y la relación entre ellos.

Por consiguiente, a partir de esta actividad propuesta por Corpas, desarrollamos nuestra actividad que se basa en el trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo, puesto que el trabajo cooperativo en las estrategias didácticas es una vía para desarrollar la competencia sociolingüística a fin de mejorar las relaciones sociales y cognitivas en el proceso de aprendizaje del español/LE.

A continuación se presenta una actividad orientada a la adquisición y práctica de la competencia sociolingüística:

i. El profesor propone un texto sobre las normas de cortesía en la cultura hispanohablante para que los alumnos identifiquen los pronombres (*tú/vos* o *usted*) y las formas de tratamiento (*señor, señora, flaco*, etc.) también el texto debería incluir temas de reflexión como: ¿Cuándo es obligatorio, cuándo es correcto y cuándo es ridículo dar las gracias? ¿Se usa el tuteo/voseo en contextos que no sean en amistad o círculo íntimo?, ¿Sobre qué temas se puede hablar (salud, política, dinero, edad, etc.) y con quién?

ii. El profesor divide la clase en pequeños grupos y con su ayuda y su orientación, eso ayuda a crear un ambiente interactivo para el intercambio de las ideas y los conocimientos que faciliten el aprendizaje, donde los alumnos piensan qué sucede en la propia cultura y la ajena, comparando los usos sociolingüísticos y comentando lo que dice un español y un argelino sobre la utilización de los pronombres sin emitir juicios.

iii. El profesor pide a los estudiantes que reflexionen sobre lo que sucede en España y si hay variación en el uso de pronombres en Argelia. Además, el profesor deja a sus alumnos construir la información, adivinando lo que han concebido, qué criterios generales utilizan los hablantes de español para elegir *tú/vos*, por un lado, o *usted*, por otro, y si los hablantes de

Argelia los utilizan en los mismos casos. Eso les ayuda a tener la tolerancia cultural e intercultural.

iv. Por fin, el profe corrige o confirma la respuesta de los alumnos, explicándoles los criterios que deberían seguirse a la hora de comunicarse, p. ej. Les explica el trato de *tú/vos* que puede implicar solidaridad, confianza o intimidación, mientras que el uso de *usted* indica distancia (jerárquica, social, etaria, entre otras). Y en el resto de los casos, la elección del pronombre dependerá de la conveniencia, el deseo o la obligación del hablante de marcar más o menos la distancia.

En definitiva, Es importante señalar que todas estas actividades hacen hincapié en la competencia sociolingüística que se acerca lo más posible a un contexto comunicativo real. Además, todas estas actividades se hacen bajo grupos de aprendizaje cooperativo, que es siempre una herramienta útil que proporciona al alumno la posibilidad de desarrollar destrezas cognitivas, metacognitivas y sociales, así como lingüísticas mientras interactúa y negocia en el aula, eso también fomenta el desarrollo de destrezas sociales necesarias para interactuar y comunicarse con éxito con grupos diversos de personas, ya que en los trabajos en grupos de aprendizaje cooperativo se establecen intercambios comunicativos que favorecen el aprendizaje de la lengua en situaciones reales de comunicación.

## 5. CONCLUSIÓN

Para concluir, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, el papel del docente de una lengua extranjera es desarrollar la competencia comunicativa con especial énfasis en el componente sociolingüístico.

Para conseguir la competencia sociolingüística se requiere como un primer paso la necesidad de activar las estrategias de interacción social entre el profesor y los alumnos, e incluso los alumnos entre sí que les permitan desempeñarse de manera adecuada y eficaz en diferentes contextos sociales y culturales. O

sea cuando los alumnos trabajan en un ambiente cooperativo, eso fomenta los conocimientos sociolingüísticos de los alumnos, igualmente contribuye a la formación de la competencia comunicativa en español/LE.

El profesor es un facilitador que asume roles educativos, instructivos y afectivos, debe concordar los materiales con las características de los alumnos. O sea debe saber qué conoce el alumno y qué desconoce para establecer actividades con contenidos que corresponden con los intereses y las necesidades de los alumnos.

### **6. Referencias bibliográficas:**

- CANALE, Michael & SWAIN, Merrill (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, en *Applied Linguistics*, (1), 1-47;
- CANALE, Michael (1983), From communicative competence to language pedagogy, en J. Richard y J. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*, Longman, Londres;
- CORPAS, Jaime (2010), *Aula del Sur 2 - Curso de Español – Voces del Sur*; difusión, Buenos Aires;
- ESTEBAN AYORA, Carmen (2017), La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de sumersión lingüística, *Cortadura del Valle*, 25, 31-49;
- FISHMAN, Joshua (1979), *Sociología del lenguaje*, Cátedra, Madrid;
- GARLINDO, Merino (2005), La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas, *Intralingüística*, 16 (1) 431-441;
- HUMBERTO LOPEZ, Morales (2004), *Sociolingüística*, Gredos, Madrid;
- HYMES, Dell (1972), On communicative competence, PRIDE, Janet & HOLMES, Janet (eds.), *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, 269-293;

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

- HYMES, Dell (1974), *Foundations in Sociolinguistic: an Ethnographic approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia;
- LABOV, William (1972), *Sociolinguistic Patters*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press. Trad. Al esp. *Modelos sociolingüísticos*, Cátedra, Madrid, (1983);
- LABOV, William (1972), *Sociolinguistic patterns*, University of Pennsylvania press, Philadelphia;
- MARTINEZ IGLESIAS, María & IGLESIAS MONTERO, Gerardo (2018), *La competencia sociolingüística para un contexto multicultural: ¿utopía o realidad?* *Revista Conrado*, 14(63), 49-56;
- MORENO FERNANDEZ, Francisco (1994), *Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas*, *Reale*, 1, 107-135;
- MORENO FERNANDEZ, Francisco (2009), *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Ariel, Barcelona;
- PASTOR CESTEROS, Susana (2004), *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Universidad de Alicante, Alicante;
- PRADO, Josefina (2004), *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, La Muralla, Madrid;
- RUHSTALLER, Stefan & LORENZO BERGILLOS, Francisco (2004), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edinumen, Madrid;
- STARC MARIELA, Karina (2011), *El desarrollo de la competencia sociolingüística en la clase de español como lengua extranjera*, *Actas de las 1º jornadas de jóvenes lingüísticas*.

*Canne al vento di Grazia Deledda; Deledda  
fra letteratura e identità*

*DAHOU Hind  
Università di Algeri 2  
(Algeria)  
[hind.dahou@univ-alger2.dz](mailto:hind.dahou@univ-alger2.dz)*

*Riassunto*

*È moderna nella scrittura e negli argomenti e gioca con la struttura e il linguaggio. Grazia Deledda è stata una grande scrittrice, una grande donna, una grande sarda, e una rivoluzionaria della letteratura novecentesca. Colei che Leggeva i classici russi, francesi ed è profondamente amata da Omero, Shakespeare e Tolstoj, rendendosi conto della necessità di definire la sua identità incorporandola altrove nella sua letteratura personale. La letteratura deleddiana è fantastica ma profondamente radicata alla terra e all'identità che Deledda desiderava rappresentare e raffigurare in ogni parte e in ogni dettaglio della storia. Attraverso il romanzo Canne al vento vogliamo estrarre la potenza e la diversità della scrittrice sarda; premio Nobel a richiamare il folclore popolare, il passato e le abitudini della sua Sardegna.*

**1. INTRODUZIONE**

Per moltissimo tempo la creatività femminile si è espressa principalmente nella scrittura privata delle lettere e dei diari a causa di fattori storici, ambientali e sociali. Il XX secolo invece, ha assistito a un ampio panorama di autrici appassionate e ispirate anche se non sempre conosciute. In Italia e proprio in un paesino sardo di nome Nuoro nacque nel 1871 Grazia Maria Cosima Damiana Deledda che, nel 1926, sarà la prima scrittrice italiana e la seconda nel mondo a ricevere il premio Nobel per la letteratura, per la sua potenza di scrittrice, sostenuta da un alto

ideale -ma, tanto marginata e solitamente, non viene menzionata o studiata né a scuola, né all'università-.<sup>66</sup>

A prima lettura, si può capire che la letteratura di questa scrittrice è profondamente legata alle sue radici; la sua identità. Il suo modo di raccontare fu completamente diverso da quello dei suoi antecessori e, nel corso del tempo, mostrò una produzione imponente, con una vasta selezione di racconti che narrano e, in qualche caso, spiegano quella regione sarda chiamata Barbagia, terra nella quale viveva. Deledda voleva raccontare la vita dei sardi, le loro tradizioni, i miti, i personaggi e prima di tutto, la cultura.

Canne al Vento (1913); uno dei romanzi forse, il più riuscito della scrittrice sarda, e che accoglie in sé tutti gli elementi cruciali dell'opera deleddiana, dove supera gli altri romanzi per semplicità di disegno e per la finezza di analisi psicologica. Insomma, leggere oggi la Deledda ci aiuta a capire che le difficoltà in vita sono sempre le stesse, anche se cambiano i mezzi con cui si vuole raggiungere la felicità.

Il presente studio si propone di indagare, nel contesto del romanzo più celebre; Canne al vento di Grazia Deledda le tracce evidenti e gli elementi che rispecchiano l'identità sociale in cui è nata e cresciuta la sua autrice.

---

M. Hagen, La Sardegna tra tradizione e immobilità: Grazia Deledda, Michela<sup>66</sup> Murgia e Salvatore Niffoi Un'analisi di tre romanzi, Università di Oslo, Varen, 2018, p. 9.

## 2. Profilo dell'autrice

Grazia Deledda nasce a Nuoro nel 1871. Essa vive un'adolescenza caricata di gravi problemi familiari e da una formazione culturale sostanzialmente autodidatta. Scrive, parla, pensa in sardo, e non divenne realmente bilingue fino ai 30 anni, quando si è trasferita a Roma con un marito "continentale"<sup>67</sup>, non trova appena occasioni di parlare la sua madre lingua, e si deve esprimere in italiano. È allora quando il suo lessico e la sua sintassi si arricchiscono e diventano più naturali.<sup>68</sup> Non proveniva di una famiglia colta anche se suo padre fosse un benestante, occupato di commercio.

Gli studi regolari della Deledda non superarono la quinta elementare, poi riceve un'istruzione informale, impartita da un insegnante privato di Italiano, Francese e Latino. Quindi, entrò nella storia della letteratura senza passaporti accademici sulla rivista *L'Ultima Moda*, in cui vengono pubblicati i primi scritti nel 1888.<sup>69</sup>

Con lavoro assiduissimo e con volontà impavida salì gradino per gradino nella scala della celebrità e del perfezionamento dei propri mezzi espressivi e dell'approfondimento dei propri temi. In tutto Deledda pubblicò 56 opere in circa 40 anni di carriera e

---

M. Hagen, *La Sardegna tra tradizione e immobilità*, cit, p. 17.<sup>67</sup>

M. García de la Puerta, *Intorno a due romanzi deleddiani: Canne al Vento e L'Edera*, Save Creative, 2011, p.7.<sup>68</sup>

M. García de la Puerta, *Intorno a due romanzi deleddiani: Canne al Vento e L'Edera*, cit, p. 7.<sup>69</sup>

fu tradotta anche all'estero. In pochi anni pubblico' moltissimi libri e opere teatrali, tra cui: il Divorzio, Cenere, L'edera e Canne al vento (1913) che è uno dei romanzi più importanti e il più riuscito della scrittrice sarda.

Poco dopo viene colpita dalle prime manifestazioni del cancro. Ma la malattia non la scoraggia, perchè sa guardare in faccia la morte, e la sua rassegnazione non è quella passiva dei deboli, delle canne che si piegano al vento, altrimenti porta dentro di se il sangue sardo, la dignità e la bravura che non conoscono disperazione.

Muore a Roma nel 1936 lasciando incompiuto il romanzo autobiografico Cosima, pubblicato un'anno dopo da Baldini con il titolo Cosima, quasi Grazia.<sup>70</sup>

### **2.1. Genere letterario**

La Deledda rappresenta una nuova spinta nella letteratura sarda innanzitutto per la sua qualità di donna poi perché parla sempre della sua appartata isola natale (Sardegna), sostenuta da un alto ideale e per la sua potenza di scrittrice, arte di dipingere la natura. Essa fa parte degli scrittori regionalisti. La sua è una prosa di tipo verista, se per il verismo intendiamo lo scenario reale. La sua narrativa muove dal verismo a fondo regionale e

---

M. García de la Puerta, Intorno a due romanzi deleddiani: Canne l Vento e L'Edera, cit, p.7.

folcloristico. Le vicende narrate da Deledda sono vicende vissute, che possono essere realmente accadute.

L'opera della Deledda fu ispirata da un profondo amore verso la sua terra, con il suo paesaggio e la sua natura selvaggia, e verso la sua gente, di cui descrisse i costumi e i problemi. Il mondo nuorese, vero e principale protagonista dell'opera deleddiana.

### **3. *Canne al vento***

Canne al Vento, è il capo lavoro di Grazia Deledda. Uscito a puntate su l'Illustrazione Italiana, dal 12 gennaio al 27 aprile 1913, dopo qualche mese fu pubblicato in volume, presso l'editore Treves di Milano. È considerato la sua opera più celebre ed è di certo il romanzo che mostra la sua capacità di porre uno e più personaggi al centro di una storia presentandoli come personaggi mitici, fieri, intrisi di sardità sembra infatti inaugurare un genere letterario che, a quanto pare, ispira ancora oggi la letteratura sarda contemporanea.

#### **4.10. *Trama***

La trama si svolge principalmente in un piccolo paesino dalla Sardegna, Galte, in particolare nel possedimento delle tre sorelle Pintor, dove l'apparente semplicità della trama, si nasconde un mondo denso dei simboli e miti.

La storia è quella della decadenza di un paese, di una famiglia.<sup>71</sup> Le dame Pintor, nubili e sole, protette unicamente dal vecchio servo Efix - Il vero protagonista della vicenda- che espia, nel chiuso della propria coscienza, l'involontaria uccisione del loro padre Don Zame, che, quando venne a conoscenza che la figlia fuggita si era sposata e aveva avuto un figlio, impazzì per lo scandalo. Dopo la sua morte, le dame hanno subito un collasso economico e vivono in povertà, la loro unica ricchezza è il solo podere che è rimasto loro e che serve a stento per il sostentamento di tutte e tre.

All'improvviso, Ruth, Ester e Noemi ricevono la visita di Giacinto, il figlio della sorella Lia ormai defunta. Il ragazzo potrebbe rappresentare la rinascita della famiglia ma, in un primo momento sperpera i soldi delle zie e si innamora della povera Grixenda. Il primo lavoro è presso le dogane, qui, però, commette un furto che confida solo al servo Efix. Quest'ultimo lo rimprovera e scopre, con suo imbarazzo, di non essere l'unico a conoscenza del segreto. La vergogna, lo spinge ad abbandonare la casa diventando mendicante.

Intanto, una delle sorelle, Ruth, muore all'improvviso, mentre Noemi si rifiuta di sposare Predu. Tempo dopo, Efix fa ritorno nella casa delle Pintor e scopre, con sua sorpresa, ( che tante cose, tante abitudini che potrebbero

---

P. Pittalis, Grazia Deledda; Canne al Vento, Nuoro: Ilisso, 2005, p. 9.<sup>71</sup>

essere sacre per lui e per il mondo sardo sono cambiate ) che Giacinto ha iniziato a lavorare come mugnaio e ha sposato Grixenda. Anche Noemi, finalmente, ha accettato l'offerta di Predu e ha acconsentito al matrimonio con lui. Il vecchio Efix muore, così, contento proprio nel giorno delle nozze di Noemi.

#### **4.11. Temi**

In Canne al vento vengono affrontati numerosi temi come: l'amore, l'onore, la povertà, la debolezza, l'amara consapevolezza di un destino già segnato e la fragilità umana. Quest'ultima è evidenziata già nel titolo, dove l'autrice utilizza parole del lessico naturale facendo riferimento all'insignificanza e caducità della natura degli esseri umani. È l'uomo stesso la canna, fortemente ancorata alla terra, ma mossa dal vento, che altro non è che la sorte che tutto piega al suo volere.

Ad emergere è nient'altro che la fragilità di questi personaggi disordinati, in balia di una forza più grande di loro, alla quale non possono imporsi. Gli uomini e le donne sono visti come esseri fragili, piegati come canne al vento: sopra da noi esiste una forza soprannaturale (la sorte) che non possiamo in alcun modo contrastare e combattere.

Sullo sfondo di paesaggi edenici, carichi di emozioni e di suggestioni incantatorie, l'isola è restituita e intesa, nelle pagine della scrittrice, come luogo mitico e come archetipo di tutti i luoghi, terra senza tempo e sentimento di un tempo irrimediabilmente perduto, spazio ontologico e universo

antropologico entro cui si consuma l'eterno dramma del vivere.<sup>72</sup> Canne al vento è un libro che rappresenta in modo miraviglioso la religiosità, le tradizioni, la fantasia di una società arcaica, bloccata, ma anche la difficoltà di staccarsi alla propria terra.

### **3.3. Rappresentazione dell'identità sarda**

Il paesaggio sardo visto come un mondo senza tempo e pervaso da una sorta di mistero. Le canne, come elemento tipico del paesaggio sardo, compaiono già nella prima pagina dell'opera, Efix sta osservando il podere, seduto davanti alla capanna in cui vive e il « sospiro delle canne » accompagna le sue riflessioni. la Natura offre il suo meraviglioso spettacolo facendo da cornice a tutte le vicende “*il mare che luccicava tra le dune argentee*”, “*la pianura ondulata con le macchie grigie delle sabbie*”, “*i monticoli sopra i paesetti*”, “*la luna piena che imbiancava la valle*” (Deledda, Canne al vento, p.45).<sup>73</sup>

Il libro denota condizioni esistenziali immutabili e racconta la storia di una società chiusa nei propri pregiudizi sociali, in una anacronistica divisione in classi “*Servi e Padroni sono parole chiavi nelle pagine deleddiane. Efix fa la descrizione esatta di un servo totalmente votato alla protezione delle sue dame: “ Le mie padrone non hanno più confidenza in me e non mi dicono più tutti i loro affari. È giusto. A che dirmeli? Io sono il servo.”*”

---

G. Deledda, *L'Edera*, Edizione critica a cura di Dino Manca, Centro di studi <sup>72</sup> filologici sardi, Cagliari, 2010, p. 13.

G. Deledda, Canne al vento, La fragilità umana in un grande romanzo di Grazia <sup>73</sup> Deledda, 2021: <https://lapaperalettrice.it/>

(Deledda, Canne al vento, p.45).<sup>74</sup> Allora, Canne al vento è conosciuto per le meravigliose descrizioni di una Sardegna arcaica e di un popolo, isolato e contadino, che deve in qualche modo rendersi conto del cambiamento dei tempi: decadenza della nobiltà e avvento dei commercianti.<sup>75</sup>

La scrittrice descrive l'amata Sardegna, soffermandosi da una parte sulla staticità dalle antiche usanze di paese passato ormai mitico destinato a non reggere il confronto con la modernità, la freschezza e il rapido sviluppo industriale e tecnologico incarnata dal nipote Giacinto che è completamente diverso dall'ombra in cui vivono le dame Pintor - il giorno appartiene agli uomini, è destinato al duro lavoro dei campi, alle altre attività quotidiane. La notte è tutta degli spiriti erranti, esseri partoriti dall'immaginazione popolare, presenze vive la cui essenza permea tutta la narrazione; Folletti, Janas, fantasmi di antichi baroni, Panas-.

*“Un ansito misterioso pareva uscire dalla terra stessa”.*<sup>76</sup>

È evidenziato lo sfondo religioso rappresentato e ben descritto da Efix, che è il personaggio più religioso. Non c'è un'

---

G. Deledda, Canne al vento, p. 162: <sup>74</sup>

[https://www.liberliber.it/mediateca/libri/d/deledda/canne\\_al\\_vento/](https://www.liberliber.it/mediateca/libri/d/deledda/canne_al_vento/)

F. Atzeni, Classe politica, élites e società in Sardegna tra '800 e '900, Università <sup>75</sup>  
degli studi di Cagliari, Dolianova, Grafica del Parteolla, 2018, p. 20.

M. A. Pinna, LETTERATURA: “Canne al vento” di Grazia Deledda, 2009: <sup>76</sup>  
<https://www.bartolomeodimonaco.it/>

espressione, un commento, un'azione in cui non sia detto il nome di Dio.

*“Pregava perchè Dio rendesse valido il suo lavoro. Sia fatto il volere di Dio: è lui che manda le buone notizie e le cattive Efix lo guardava dal basso, espaurito; (...) uno dei tanti mostri notturni di cui aveva paura: -Gesù, salvaci. Nostra Signora del Rimedio, pensa a noi (Deledda, Canne al vento, p. 93). Efix si inginocchiò al solito posto sotto il pulpito, appoggiò la testa alla colonna e pregò” (Deledda, Canne al vento, p. 105).*

È di gran bellezza la descrizione che la Deledda fa della chiesa del paese attraverso gli occhi di Efix e anche dei suoi sentimenti in pagine (Deledda, Canne al vento, pp.32-34). La natura, la chiesa e l'interno di Efix e tutto lo stesso. L'anima di Efix trova la calma entro la chiesa; il canto delle donne si unisce al canto degli uccelli. Il Crocifisso, la Maddalena ridono e piangono.

Come sempre, al di là dei canoni e delle categorizzazioni, ogni storia è un universo. Ogni personaggio di questo romanzo rappresenta esattamente pregi e difetti che si mantengono all'interno del genere umano, nonostante il tempo avanzi e i modi di vita differiscano. Così come i temi sociali, per quanto i ruoli si diversifichino, non cambiano di molto da quelli odierni.

La Deledda denuncia i problemi dell'uomo e della società di allora. Lo fa con una delicatezza metaforica che li rende nostri, sempre attuali. Innanzitutto, il problema del lavoro giovanile con

Giacinto - per quanto possa non avere voglia di lavorare, ha anche poche possibilità di trovare un lavoro che lo soddisfi in questa Sardegna isolata e lontana. Oggi lo stesso problema affronta i giovani che lasciano l'Italia per lavorare-. Quello dello sfruttamento dei meno fortunati con Efix-su di lui sono incentrati i temi che la Deledda vuole rimarcare: il peccato che l'uomo compie, quando non si adegua a ciò che la sorte ha riservato per lui e la colpa per questo peccato, che deve essere espiata-. Ma anche la tematica del ruolo della donna con le dame Pintor che sono state cresciute con una mentalità sbagliata, quella che costringe le donne a rinchiudersi in attesa dell'uomo che le sposi e le dia una vita. Le donne si dedicano ai lavori domestici e sono costrette a sottostare alla volontà di un padre prepotente che si preoccupa solo di mantenere il prestigio e la reputazione della sua famiglia agli occhi della comunità isolana.

Questo modo di pensare è stato lasciato indietro in molti paesi, tra cui il nostro. Ma esistono ancora situazioni peggiori di questa nel resto del mondo e la violenza sulle donne è figlia di una perversione malata di questa "vecchia" mentalità, che si sente messa da parte e non lo accetta.<sup>77</sup>

Grixenda invece è diversa dalle dame solo perché è povera, ma per lei vale più o meno lo stesso discorso, incrementato dall'odio

---

F. Delvecchio, Umanità e società in "Canne al vento" di Grazia Deledda, il<sup>77</sup> Grafema, 2019: <https://www.ilgrafema.it/canne-al-vento-di-grazia-deledda/>

che le Pintor stesse provano per lei. Infatti, loro non vogliono che il nipote la sposi, perché è contadina e non nobile. Queste donne, vittime di una sorte sbagliata, invece di capire la situazione, ripetono lo stesso errore già caduto su di loro. E questo accade ancora oggi, in continuazione. Il pregiudizio avvelena sempre la vita di molte.

Dal punto di vista linguistico, Canne al vento ha mantenuto anche la lingua madre per rappresentare il mondo sardo con perfezione. Grazia Deledda si diletta a scrivere sia in lingua italiana che in lingua sarda, la prima rappresentata come lingua straniera e superflua imparava soltanto nella scuola: *“Ogni sua parola e il suo accento straniero colpivano Grixenda al cuore”* (Canne al vento, 58) mentre il sardo era la lingua che si parlava anche dal pulpito, e spesso dagli avvocati nelle aule dove si celebrava la giustizia, utilizzando molto spesso termini dialettali soprattutto nel parlare dialogico o per raffigurare contesti, luoghi, modi di dire e di pensare propri della sua terra.

#### **4. Conclusione:**

L'opera deleddiana è gradevole sebbene la lettura risulti, talvolta, eccessivamente lenta. Il linguaggio è semplice, a volte essenziale, non sfoggia ricercatezze particolari e, anzi, ingloba alcuni termini dialettali. Deledda è brava nell'immergere il lettore nella Sardegna d'inizio Novecento, in bilico tra le tradizioni del passato e le innovazioni che stentano a far breccia.

Ci tuffiamo così in una Sardegna aspra, immota, caratterizzata da una vita modesta ma genuina, intrisa di temi universali: amore, invidia, realtà, povertà. Grazia Deledda è attenta nel tratteggiare, con vivida forza narrativa, i caratteri morali e psicologici dei suoi personaggi, regalandoci un classico della letteratura.

In fine, in questo mondo di egoismo, l'unica ricchezza è essere felici di quello che si è fatto. Nonostante i problemi sociali e i difetti del genere umano, la strada da percorrere esiste ed è quella che non ci fa pensare solo a noi stessi, ma anche agli altri.

#### 4. Bibliografia:

- Paola Pittalis (2005), Grazia Deledda; Canne al Vento, Edizione originale: in Illustrazione Italiana 1913, Italia;
- Dino Manca (2010), L'Edera, Edizione prima 2010, Italia;
- Grazia Deledda (1913) *Canne al vento*, Edizione originale 1913, Milano;
- Maria Christina Rosander Hagen, La Sardegna tra tradizione e immobilità: Grazia Deledda, Michela Murgia e Salvatore Niffoi Un'analisi di tre romanzi, Università di Oslo, Varen, 2018;
- F. Delvecchio (2019), Umanità e società in "Canne al vento" di Grazia Deledda, 30 Maggio 2019: <https://www.ilgrafema.it/canne-al-vento-di-grazia-deledda/>
- Maria Antonietta Pinna (2009), LETTERATURA: "Canne al vento" di Grazia Deledda, 29 Dicembre 2009: <https://www.bartolomeodimonaco.it/>

- Alice Pisu (2017), I Libri di Alice: Grazia Deledda:  
<http://www.giudittalegge.it/2018/02/24/i-libri-di-alice-grazia-deledda/>
- Grazia Deledda, (2021), Canne al vento: La fragilità umana in un grande romanzo di Grazia Deledda, 17 Gennaio 2021  
<https://lapaperalettrice.it/canne-al-vento-la-fragilita-umana-in-un-grande-romanzo-di-grazia-deledda/>

## *La Sociología de la Religión en La Regenta*

*Maazouz Sabrina\**

*Universidad de Argel 2  
( Argelia)*

[\*sabrina.maazouz@univ-alger2.dz\*](mailto:sabrina.maazouz@univ-alger2.dz)

*Resumen*

---

*\*Auteur expéditeur*

*Clarín, el provinciano universal, vivió y murió incomprendido, por los eclesiásticos que manipulan el catolicismo por intereses propios, y por los liberales que atacan la religión por capricho. En su novela, La Regenta, intenta descifrar el enredo de su mente y descargar su ideología religiosa. Cuando el escritor pone sus personajes bajo la misericordia de la religión que determina y condiciona inexorablemente sus vidas, se requiere urgentemente un estudio sociológico que establezca y esclarece el impacto de los valores religiosos y la repercusión de la falsedad sobre la sociedad. Entonces ¿ como actuarán los personajes de La Regenta cuando la religión se hace una rutina social y un alarde aristocrático? .*

## 1. INTRODUCTION

Desentrañar una obra literaria puede realizarse desde diferentes perspectivas, siendo la más explorada es la que aborda la sociedad donde circulan los personajes. Este sujeto social actúa de una forma que necesariamente concuerda, poco importa cuánto, con la sociedad real. Y a pesar de que las teorías sociológicas que se dedican al estudio del material literario aún están en proceso de desarrollo, a menudo conducen a resultados suficientemente óptimos. Y es de notar que a partir del siglo XVIII la literatura dejó de ser un mero ornamento nobiliario que se practica entre la élite social como un signo de privilegio, y pasó a espejar la conciencia colectiva, "es entonces cuando la literatura comienza a tomar conciencia de su dimensión social" (Escarpit, 1971, p.8). No obstante, el gran salto en la historia que reúne literatura y sociología fue el impulsado por Mme de Steal, que en su libro titulado *De la litterature consideree dans ses rapports avec les instituciones sociales*, y que es desde su publicación en 1818 se hizo una referencia primordial para posteriores trabajos, pudo esclarecer científicamente la reciprocidad entre la composición literaria y los factores sociales.

## *2. La Sociología y la sociología de la religión:*

El interés instintivo del hombre sobre los fenómenos sociales y sobre su propia interacción con otros miembros se remonta a épocas muy pasadas, específicamente a La Antigua Grecia. Cuando Aristoteles dijo que el ser humano es un animal político, se refirió a que este, a diferencia de los animales, vive en sociedades organizadas, en las que participa y sobre ellas reflexiona.(Vinas Piquer, 2002, p. 409).

No obstante, la Sociología es una ciencia bastante reciente. Solo en el siglo XIX pudo independizarse como una disciplina con eminentes sociólogos como Comte, Marx y Weber, que pudieron estimular la indagación plurivalente. Razón por la cual, se menudean las correlaciones entre sociología y otras ciencias humanas- principalmente antropología y psicología- todas, igual que la literatura, se interesan en el mismo objeto: el ser humano, quien constituye su identidad social a partir de diversos factores. (Berger, 1971, p.33 )

La religión actúa como uno de estos factores y es de mayor complejidad, por ello, acapara atención especial en la órbita de la sociología. Y tal como otros campos que abarca la Sociología, la de la religión sigue específicos procedimientos para concretar ciertos objetivos, entre ellos prima el estudio de la religión como un fenómeno social multidimensional, igual que el estudio de la sociedad bajo el influjo de la religión, pero sin llegar nunca a formar una ciencia normativa.( Scarvaglieri, s.f.)

En otras palabras, los sociólogos se basan en la inducción directa y la observación científica de hechos, comportamientos y situaciones de naturaleza religiosa, reuniendo los datos obtenidos gracias al seguimiento riguroso de pautas descriptivas (formulario, consulta, sondeo o interrogatorio) que no están establecidas como leyes fijas o teorías invariables. Teniendo en cuenta que tal subdisciplina se acota en dos aspectos: uno de la esencia espiritual ( sustantivista) y otro de las funciones

religiosas (funcionalista), que pierden algo de su alcance una vez separadas, y lo recuperan de nuevo al ser aplicadas paralelamente, siendo este último caso el primer paso para que no se caiga en los prejuicios a la hora de indagar las manifestaciones sociales de la religión o las manifestaciones religiosas de la sociedad. Scarvaglieri ( s.f.) señala que “ la sociología observa la situación cultural e intercultural de una religión determinada y la compleja problemática que de allí se deriva en la relación entre religión y contexto cultural”.

No cabe duda que el contexto que suscitó la creación de una disciplina socio-científica que se dedica a la religión fue la *Ilustración* que buscó afianzar la ciencia como la nueva religión de la humanidad. Pero la religión como un término ha sido entendido desde diferentes perspectivas, algunos la definen como la conformidad con los preceptos de la moral. Otros la vinculan necesariamente con creer en Dios y rezarle. Sin embargo, unos ven que la religión es todo contacto con algo que se considera divino por sus seguidores. Evidentemente, esta última concepción sobrepasa las religiones monoteístas al atribuir dominio sobrenatural a diferentes deidades. No obstante, la sociología, y la de la religión, no tienen un carácter moralizador, aquí no se pretende juzgar a nadie, ya que es imperativo mantener extrema neutralidad en el estudio de las conductas de los miembros sociales.

En esta rama, lo que es religión lo define la experiencia individual de cada miembro, que solo él es quien decide qué es su religión, y en esta definición personalizada se basa el estudio sociológico. El cual, históricamente, fue dividido en tres fases : primera fase es la orientación teórica que estudia y evalúa la religión de modo general. La segunda fase es la orientación empírica dedicada exclusivamente al estudio de las prácticas y experiencias religiosas. La tercera y última fase es la orientación actual que concilia entre lo teórico y lo empírico, pero aun así

quedan muchos problemas y desafíos a afrontar y avances a lograr. ( Scarvaglieri, s.f.)

El tema religioso en la literatura fue censurado durante muchas épocas, los escritores solían tratarlo con extrema cautela, calculando sus pasos y refinando sus palabras. No obstante, muchos se rebelaron en contra de los límites de la censura, o por capricho o por honestidad intelectual. De hecho, grandes novelistas fueron tachados de ser anticlericales o incrédulos, mencionamos a Flaubert, Galdós y Palacio Valdés. Y aunque esto no fue siempre su intención, a menudo sus narraciones, aquellas que desenmascaran la naturaleza de una religión distorsionada, fueron malinterpretadas y moralmente juzgadas. Clarín, quien sufre de la misma acusación, trata sutilmente la religión en su obra magna *La Regenta*, pero probablemente la denuncia en su contra fue recrudescida por su crítica satírica. Clarín utilizaba la ironía, la que esconde la amargura, para dibujar la concepción que tenía la sociedad de su tiempo sobre el mundo espiritual, y contar cómo la religión se convierte en un signo crucial que marca la diferencia entre las clases sociales. ( Lissorgues, 2009, p. 22)

### **3. *EL estudio sociológico de la religión en La Regenta:***

#### **3.1. *La ideología religiosa de Clarín:***

No cabe duda que la religión es una parte integrante de la sociedad vetustense, igual que toda España de la Restauración. Dentro de esta atmósfera, la comprensión de lo social no prescinde de lo religioso. Y no cabe duda que Clarín no ahorra nada de sus críticas hacia su propia sociedad, una catarsis lograda no solo en *La Regenta*, sino en todos sus escritos, incluidos sus artículos y reseñas. La falsedad religiosa es entre muchos de los defectos que el autor atribuye a los habitantes de su Vetusta, el Oviedo literario, y que simultáneamente critica y juzga con un tono moralista a todas aquellas formas

desgarradas y prácticas mediocres que se hacen bajo el nombre de la religión.

Clarín, quien su ideología religiosa suscitó el mayor interés de los clarinistas y abarcó inmensas partes en los libros biográficos, siendo hijo de una auténtica devota, profesaba una profunda religiosidad, que sufrió su primera crisis en la juventud al coincidir con el Krausismo que desencadenó al resto de los altibajos que acompañaron al autor hasta su último suspiro. Para él, la religión supera los límites naturales de una institución, es un sentimiento más noble y más grande que aceptar ciertas creencias y ejercer prácticas vacías.

Se pone abiertamente en contra del catolicismo español, culpable de la abulia, la inercia y la ignorancia que arrastran el país al abismo. Pero con su ataque busca restaurar la buena fe del auténtico catolicismo, aquel espiritualismo puro, nacido del amor divino. Sin embargo, Clarín denuncia de igual manera la conducta de los liberales que filosofan sobre la religión sin tener una base sólida, porque su propósito nunca ha sido el de ningunear el valor del catolicismo, sino el de regenerar la fe de los españoles. (Lissorgues, 1984, p. 3)

Clarín, aún vivo, tuvo la oportunidad de defenderse del supuesto anticlericalismo, por ello, no pretendemos demostrar lo que nos es ya evidente, sino indagar la influencia de esta religión en el comportamiento de los vetustenses y averiguar si estos tienen conciencia de lo distorsionada que se encuentra su religiosidad. A continuación, analizamos el peso de la religión sobre el comportamiento de los personajes, e incluso los que no la niegan pero mantienen una problemática relación con ella.

### ***3.2. La experiencia religiosa de los personajes:***

Entre amor y religión, nace la historia de una adúltera, Ana Ozores, seducida por el don Juan Álvaro, y condenada por la sociedad entera, pero sobre todo, por su confesor Fermín. Sin

embargo, Víctor Quintanar, el marido engañado, es el único quien se sacrifica la vida para atenuar el escándalo y recuperar el honor ya perdido por completo de su mujer. Basta una concepción deformada de la religión para arruinar la vida de los vetustenses, condenar sus comportamientos y desfigurar su mundo interior.

### 3.2.1. Ana Ozores:

A Ana Ozores, la heroína de Vetusta, "nunca le habían enseñado la religión como un sentimiento que consuela" (ya que la institutriz) "entendía el Cristianismo como la Geografía o el arte de coser y planchar; era una asignatura de adorno o una necesidad doméstica." (L.R, p. 165) Por ello, la ausencia total de una correcta educación religiosa hace que Ana prefiera casarse sin amor que quedarse en el convento, porque entiende que vivir frustrada es menos triste que vivir sepultada bajo la hipocresía de un lugar que no refleja lo que pretende públicamente reflejar. Las monjas del convento no eran tan diferentes de sus tías que "amaban la religión porque este era un timbre de su nobleza" (L.R, p. 182), porque parecer devoto es aristocrático.

A nadie le importaba los interiores menos a Ana, razón por la cual ella se siente constantemente desconectada de su entorno tan falso y materialista. Pero ¿en qué se diferencia la religiosidad de esta mujer insatisfecha de la de los que la rodean? Es de notar que la relación que mantiene Ana con la religión es la de necesidad. Ella necesita llenar el vacío perturbador que abrasa su alma sensible, y que es, de una forma o otra, resultante de las decepciones acumuladas a lo largo de su vida, tal como el etiquetamiento negativo que recibió por ser hija de una modista italiana y un librepensador, y la experiencia inofensiva que vivió con un joven en el barco y que fue malinterpretada por todos, tampoco el cura, aquel médico del alma, creyó en su inocencia. Sin olvidar el matrimonio

paternal en el que se encuentra prisionera, y que en vez de salvarla de sus peligrosas cavilaciones, la arrastra a otras mortales. Pero cuando el amor de Dios no le es suficiente, ella recurre al de un amante.

Sin embargo, en el camino que vincula entre Ana la devota y Ana la adúltera hay unos episodios trascendentes que sin duda participan en esta caída moral, y que son protagonizados por el mismísimo Fermín, el hermano mayor de su alma. Ana es su confesada y su presa al mismo tiempo, porque él entiende que apoderarse de esta criatura significa tener el control sobre toda Vetusta.

### 3.2.2. *Fermín de Pas:*

En una de las escenas más espantosas de la novela, Fermín usa a Ana en lo que se conoce por *la prostitución religiosa*. Para acallar a los vetustenses que empiezan a dudar de su poder sobre la mujer más virtuosa ( hasta ahora) en la ciudad, la obliga a Ana a caminar descalza durante la procesión del Viernes Santo. Tras haber vivido esta humillación pública, y la posterior insinuación amorosa de Fermín, la psiquis de Ana se empeora haciendo evaporar las últimas migajas de la religión a las que tanto se aferraba. Este hermano mayor del alma aspira que Ana se olvide de la sotana y le trate a él como un hombre completo y libre. Este mismo que sin escrúpulos quiere hacerla suya rechaza su remisión, no por ser adúltera, sino por no haberlo sido con él, y de haber preferido en esta profanación de cuerpo al enemigo, el liberal don Álvaro.

Desde el primer capítulo, el narrador nos da una fuerte señal del dominio eclesiástico sobre la ciudad. Se ve como Fermín de Pas, la cara de la religión en la novela, usa su catalejo que se encuentra en la torre de la catedral para vigilar y espiar los movimientos de todos los vetustenses. Fermín tenía este poder de ver sin ser visto, y de controlar sin ser nunca controlado. Esta mirada que subyace sobre la ciudad simboliza la intervención

inexorable, muchas veces forzosa, de la religión en la vida de los vetustenses. Frente a este dominio ineludible de la iglesia católica se nota el estridente vacío religioso de los dominados, incluso "los venerables canónigos dejaban cumplido por aquel día su deber de alabar al Señor entre bostezo y bostezo".( L.R, p. 105). En vez del fervor religioso, el aburrimiento parece dominar las sensaciones de los eclesiásticos que ven en el rezo y otras prácticas nada más que un vago hábito.

La importancia de tener en la familia a un sacerdote asesor, o a un hermano mayor como dice Ana Ozores, supera la de ser realmente piadoso. Se cultiva la fe del carbonero más que el auténtico misticismo. Tampoco se puede hablar de la bondad de los médicos del alma que se odian entre sí: "algunos señores prebendados no se hablaban; otros no se saludaban siquiera".( L.R, p. 105 ) ¿Cómo se puede enseñar la bienquerencia si no se tiene amor por dentro? Pero de este conjunto degradado Clarín hace dos excepciones : el arcipreste don Cayetano y el obispo don Fortunato. Este último, como muchos vetustenses, es la víctima domada del Magistral, quien sin ser el obispo, tiene todas las prerrogativas del oficio. Esta "ectopia" funcional en la jerarquía clerical evidencia que Vetusta es "una sociedad en decadencia."( Bryan, 1974, p.437)

Junto a la catedral, el convento es otro espacio religioso que no se salva de la crítica clariniana. Las condiciones de vida bajo este techo que reúne a monjes y monjas son desastrosas, las higiénicas en específico, a tal punto que la muerte es una probabilidad preponderante. Clarín crea una escena cruel, tal vez sin precedencia en la literatura española, donde un sacerdote sabiendo lo crítica que es la salud de una niña la deja morir como un sacrificio a Dios, o al menos esto lo que dice Fermín a la familia Carraspique para que no saque a su hija Rosa, agonizante, del convento. Para el sacerdote no le importa ni Dios ni la vida de la víctima, es su ego que no le permite cambiar su decisión. ¿ qué dirán? ¿ qué será de su reputación si los

vetustenses se enteran que su palabra no es respetada ? Así que el sacerdote más distinguido, admirado y temido en Vetusta se preocupa más por su fachada que por la honestidad religiosa de su espíritu. La relación de Fermín con la religión es de avaricia. El se hizo sacerdote por objetivos materialistas y sin ninguna vocación, ejerciendo una manipulación diabólica enmascarada por la bondad de la religión. La sotana, este largo trozo negro de tela, ejerce su peso sobre Fermín, y parece eliminar enérgicamente todas las posibilidades que pueda tener con Ana Ozores, si solo fuera un hombre ordinario, igual que Alvaro.

### **3.2.3. Santos Barinaga:**

La muerte de don Santos Barinaga, el personaje ateo, en la novela revela la falsedad religiosa del Magistral Fermin. Cuando Barinaga está a punto de morir, arruinado por el fallo de sus negocios- otro pecado de Fermín- rechaza los santos sacramentos " muero... por falta de alimento... sano...Y de esto tienen la culpa el señor Magistral(...) . ¡que muero de hambre... de hambre! ". ( L.R, p. 727 ). El fallecimiento desgraciado del ateo causa la indignación de Vetusta, en especial los enemigos del Magistral que esperaban tanto verle derrotado y abatido, porque saben que al sacerdote no le importa nada menos su reputación. Este hombre que debe ser el ejemplo de la misericordia y la compasión se esfuerza para que el ateo muera sin recibir ayuda alguna, sobre todo la del Obispo. "había muerto de hambre y sin sacramentos por culpa del Provisor". ( L.R, p. 739). Clarín, de este modo, denuncia la intolerancia religiosa en la sociedad española.

### **3.2.4. Pompeyo:**

Otro personaje ateo, don Pompeyo, que también muere en la novela, pero Clarín aprovecha de su presencia para transmitir un mensaje demasiado fuerte. Primero se explica que la descreencia viene como resultado de la corrupción de la Iglesia que no

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

representa el auténtico dogma del catolicismo . Segundo, cuando este muere, Vetusta se queda sin creyentes, porque este "ateo" fue "la única persona que verdaderamente piensa en Dios" en esta ciudad de fariseos. ( Bryan, 1974, p. 441). Tercero, se muestra una vez más la crueldad de Fermín, que al ser convocado por el ateo "para que le ayudara a bien morir". ( L.R, p. 808 ). Este, fríamente, se dirige a la casa de Ana para reconciliarse con ella, y se quedó ahí una hora y media desentendiéndose por completo de la necesidad urgente de un desesperado moribundo. Cuando llega el Magistral "parecía un santo bajado del cielo (...) Mientras Guimarán estrechaba la mano enguantada del Provisor, este, sin poder traer su pensamiento a la realidad presente" porque no deja de pensar que de nuevo Ana es suya y describe su conciliación como un " proyecto" y "propósito de hacer ver a toda Vetusta en ocasión solemne que la Regenta era sierva de su confesor". ( L.R, p. 814 ). En momentos tan cruciales, Fermín se mostró más oportunista y materialista. Y después de mucho tiempo sumergido en sus cavilaciones amorosas, "Pidió una silla" y vio al hombre agonizando.( L.R, p. 814 ). Pompeyo no quiere morir de la misma manera que su desgraciado amigo, y pide los santos sacramentos sin convicción alguna, su decisión es tomada para el bien de su familia. Al final, Fermín sale vencido pensando que "en un solo día ¡cuánta felicidad! Ana y la influencia que se habían separado de él volvían a un tiempo " ( L.R, p. 814 )

**3.2.5. Fortunato Camoirán:**

No obstante, don Fortunato Camoirán, es el obispo de la catedral, es uno de los muy pocos personajes que reflejan el bien, y de hecho, su caracterización invalida las acusaciones dirigidas a Clarín de ser un anticlerical. Fortunato representa todo lo que Fermin nunca ha podido ser: es humilde, honesto, piadoso y humano. "¿para qué ocultárselo a sí mismo? era poco edificante ... Aquel paralelo eterno que estaba haciendo Fortunato sin saberlo, irritaba al Magistral." ( L.R, p. 403 )

Incluso cuando se compara entre los dos siempre Fortunato es quien abisma al otro: "El Magistral es un artista, el otro un apóstol"( L.R, p. 391 ).

Gómez Canseco ( 1987, p.31) sostiene que "el amor de Camoirán hacia los pobres se torna para don Fermín en exclusivo interés por los ricos y poderosos" .La creación de una contrafigura embellecida de la otra realidad degradada sirve para neutralizar las críticas que dispara Clarín contra la iglesia.

#### **4. Conclusión:**

*La Regenta*, desde su publicación en 1884, dejó en la opinión pública la impresión de ser una novela anticlerical y amoral, debido a la polémica relación que mantienen unos personajes con la religión, y igual por ser una de las primeras obras literarias en tratar el tema del adulterio, extremadamente censurado en España de la Restauración. Vetusta, esta miniatura, nos muestra cómo la religión afecta y mueve a sus habitantes, cómo unos se esconden detrás de ella y se abrigan del remordimiento para pecar con la conciencia tranquila, cómo los burgueses se hacen ver devotos solo para integrarse a la aristocracia, y cómo los aristócratas practican sus deberes religiosos solo para seguir la moda y guardar las apariencias. Es en Vetusta donde el "ateo" es más creyente que el mismísimo sacerdote, y es donde aquella mujer romántica, Ana Ozores, se refugia en la religión para no perderse a sí misma, pero termina perdiéndose más que nunca..

#### **5. Liste Bibliographique:**

- Livres :

David Vinas Piquer ( 2002 ), *Historia de la critica literaria*, Arial, España;

Leopoldo Alas y Víctor Fuentes (ed.) (1999), *La Regenta*, Akal, Madrid;

Manuel Tuñón de Lara (1977), *Medio siglo de Cultura Española (1885-1936)*, Editorial Tecnos, España;

Peter L. Berger (1971), *El dosel sagrado: elementos para una sociología de la religión*, Amorrortu, Madrid;

Robert Escarpit (1971), *Sociología de la literatura*, Oikos-Tau, Barcelona;

- **Article du Journal :**

Luis Gómez Canseco (1987), *Dos notas sobre la religiosidad en La Regenta*, *Philologia hispalensis*, 2 (1);

Yvan Lissorgues ( 1984), *La autenticidad religiosa de Leopoldo Alas*, *Ínsula*, núm. 451, (junio 1984);

- **Sites web :**

Yvan Lissorgues( 2009), *Ética, religión y sentido de lo humano en "La Regenta"*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcjd5c7>.

Giuseppe Scarvaglieri ( s.f.), *Sociología de la religión. IX. Sociología de la religión* (mercaba.org).

*El dialogismo de voces (inferiores y superiores) en « Del amor y otros demonios »*

*Ouafaa Hadjoudja\**

*Universidad de Abu Bekr Belkaid-  
Tlemcen-  
( Argelia)*

*[Ouafaa-hadjoudja@univ-tlemcen.dz](mailto:Ouafaa-hadjoudja@univ-tlemcen.dz)*

*Resumen:*

*Nuestro trabajo pretende ser un análisis de “Del amor y otros demonios” del famoso escritor*

---

*\*Auteur expéditeur*

*Gabriel García Márquez, haciendo hincapié en la noción del dialogismo presente en la obra narrativa, enfocándonos mucho más en la relación dialógica de dos mundos extremadamente diferentes, el mundo de los señores y el de los esclavos. Nuestro objetivo en este artículo es aproximarnos a la identidad mágica de la raza blanca y negra en la sociedad de Cartagena de Indias en el siglo XVII, con el fin de examinar las voces existentes en la obra susodicha. Será finalmente, expondremos los similares horizontes y visiones de la novela, es decir, el dialogismo entre ambos mundos esenciales.*

## 1. Introducción

La lectura bajtiniana del dialogismo y de la polifonía nos permite conocer y acercar a diferentes mundos recreados en la obra universal “*Del amor y otros demonios*”. De ahí, nuestro propósito es analizar las relaciones dialógicas de diferentes culturas y conciencias presentes en el texto literario de Gabriel García Márquez. Más aún, pretendemos estudiar el concepto de Mijail Bajtin: el dialogismo. Además, nuestro análisis se centra en la estructura y el planteamiento de diferentes voces existentes en la novela susodicha, ya que nos presenta dos cosmovisiones diferentes, la de los señores y de los oprimidos.

La herencia bajtiniana se divide en ciertos trabajos, entre ellos la teoría del dialogismo y la polifonía. El dialogismo bajtiniano es un término vago y poco entendido, porque se necesita analizar el fondo del aporte de M. Bajtin, y por otra parte, es una noción que debe cambiar sus funciones sin cambiar su denominación. Históricamente, los trabajos del teórico ruso estaban ligados a la filosofía del lenguaje, pero después se centraba en los campos literarios y lingüísticos. Enfocándose, más precisamente, en el tema del *yo* y *el otro* que fue presentado como un tema original, introducido por Dostoievski en su novela

y luego analizado por Bajtin, cuyo trabajo se considera como la base de las investigaciones de la diversidad de voces y las relaciones dialógicas. Además, con este aporte la cuestión de la conciencia y la idea del héroe fueron expandidas en los estudios literarios.

De otro modo, exponemos entonces la definición de la novela polifónica desde el punto de vista de M. Bajtin, en cuyos términos “...es enteramente dialógica” (1986, P.67). En otras palabras, es un mundo donde se presentan diversas voces e ideas, y lo más destacable, se interrelacionan dialógicamente, asimismo, es una obra fundamentalmente ideológica. Por lo tanto, se puede afirmar, a través de los argumentos de Bajtin, que el término del dialogismo visiblemente está presente en las novelas polifónicas, es uno de los más importantes términos según Bajtin y visto como un nuevo tejido literario construido por el creador de las obras polifónicas.

En su trabajo titulado “*Teoría y estética de la novela*”, Bajtin se centró en los distintos lenguajes, entonces, en términos del teórico ruso

*“Constituyen puntos de vista específicos sobre el mundo, son las formas de interpretación verbal del mismo, horizontes-semánticos y axiológicos especiales. Como tales, todos ellos pueden ser comparados, pueden completarse recíprocamente, contradecir, correlacionarse dialógicamente. Como tales se encuentran y existen en la conciencia de la gente y, en primer lugar, en la conciencia creadora del artista.”* (1989, P.p. 108-109)

En cuyo dicho se entiende que los lenguajes son los puntos de vista que se manifiestan en el enunciado escrito u oral, o sea son producidos por unos locutores, también su función es la estilística lingüística. Entonces, estos lenguajes sociales se interrelacionan dialógicamente en la obra polifónica. La aclaración y la comprensión del concepto clave de Bajtin (el

dialogismo) nos permiten estudiar más profundamente las ideas, los pensamientos, la ideología e incluso la cultura de los personajes presentes en la obra de Gabriel García Márquez. Haciendo más hincapié en las relaciones dialógicas entre los personajes pertenecientes a diversas culturas, que adoptan diferentes conciencias.

En suma, el dialogismo se actualiza en diferentes contextos que lo hacen extremadamente difícil a entender, como nos demuestra el fragmento siguiente de Puig Luisa *“En cuanto al dialogismo, este autor lo define como la presencia simultánea de diversas autorías, lenguajes, puntos de vista, visiones del mundo y voces sociales e históricas en un mismo discurso e incluso en un mismo enunciado...”* (2013, P.128). A juicio de Bajtin, este término refiere a una relación entre dos elementos, dos enunciados, dos discursos, incluso entre dos puntos de vista etc. Lo que nos interesa, en la presente investigación, es la relación dialógica entre las conciencias y los puntos de vista de los personajes, es decir, enfocándonos en la postura étnica.

## ***2. ¿Cómo se expresan las voces superiores e inferiores en “Del amor y otros demonios”?***

Como hemos mencionado en las líneas anteriores que la novela colombiana universal nos presenta dos cosmovisiones extremadamente distintas. García Márquez recrea una historia donde nos ofrece la ideología de los marqueses y la de los africanos. Además, nos presenta diferentes vínculos entre los personajes, por los cuales se puede notar la variación ideológica, como la relación amorosa entre la marquesa y el cura, Sierva María es a la vez mestiza de 12 años, que adopta creencias africanas, y el padre Delaura es un hombre español que tiene 36 años. Asimismo, el narrador nos demuestra unas acciones del médico Abrenuncio, que es un portugués y judío, que todavía

mantiene unos ciertos libros prohibidos en la biblioteca de su casa, como, de Voltaire.... De otro modo, el último texto literario de Gabriel García Márquez se alimenta del racismo contra la esclavitud y contra la cultura africana. Debemos señalar que el autor logra recontar el papel duro y severo de los inquisidores, entonces por medio de la voz narrativa, se nos presenta un pensamiento religioso intolerante, pero a la vez nos ofrece otra imagen religiosa tolerante a través de ciertos personajes, como el cura Delaura y la monja Martina.

De ahí, se puede decir que el recreador, de la historia de Cartagena de Indias, logra usar metáforas para demostrar ciertas posturas en un mismo discurso. Así que, el marqués Ygnacio se nos presenta como un personaje irrazonable, que pierde la fe y la certidumbre en Dios, *“Esa presión no fue bastante para tranquilizar al marques, que abandonó el hospital horrorizado por la visión del moribundo y sin una luz de esperanza para Sierva María.”*(2015, P.10). Otra marquesa es Bernarda, una mestiza y la madre de Sierva María, no obstante, se enamora de un africano libre como se ve en este fragmento *“Nada le quedaba entonces de lo que fue de recién casada, cuando concebía aventuras comerciales que sacaba adelante con una certidumbre de adivina, tales eran sus logros, hasta la mala tarde en que conoció a Judas Iscariote...”* (2015, P.12) De esto, se nota una presencia de creencias independientes en el discurso jerárquico.

Por consiguiente, se puede clasificar las voces en unas posiciones y unas posturas de religión, etnia y jerarquía. Nuestra finalidad, entonces en esta parte, es analizar un conjunto de voces que demuestra la diversidad de ideas y conciencias. Entonces, el narrador se nos presenta como periodista que nos cuenta e indica las acciones de los personajes, la voz narrativa

empieza a describir el mordisco de un perro rabioso, luego la enfermedad de Sierva María, así hasta el final del cuento.

Cabe mencionar que el símbolo de la fuerza africana se resume en la voz de Dominga de Adviento, es un personaje secundario que desempeña un papel muy interesante en la historia de Sierva María, ya que es su criada debido al rechazo de sus padres desde su niñez. Haciendo hincapié en algunos puntos de vista que demuestran la cultura ajena, como se nota en el siguiente pedazo, *“Ella misma le hizo a la niña una cura de limón y azufre y le lavó la mancha de sangre de los pollerones...”* (2015, P.04) Esto demuestra que tiene la capacidad de actuar libremente, presentando su propia cultura y su autoconciencia, aunque es una esclava. Esa presentación de la cultura africana tiene un impacto visible sobre el modo de vida de la marquesa blanca.

A lo largo de la historia, el narrador nos presenta y describe tanto el sentimiento como el pensamiento de la chica, son elementos que demuestran el mestizaje de la protagonista, además, a ella le fascinan la cultura y la fe de Yoruba, el siguiente apartado explica la alegría y la felicidad de una niña blanca marquesa con los africanos, *“La niña se mostraba como era. Bailaba con más gracia y más brío que los africanos de nación, cantaba con voces distintas de la suya en las diversas lenguas de África...”* (2015, P.06).

De otro modo, el narrador periodista nos aporta una relación entre la esclava Adviento y sus amos, donde se podría observar una amenaza y un poder frente a la inferioridad pero con una fortaleza y solidez, *“Ella la convocó esa noche y la amenazó con castigos... “no se preocupe, blanca”, le dijo la esclava. “usted puede prohibirme lo que quiera, y yo le cumplo.” Y concluyó. “lo malo es que no puede prohibirme lo*

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

*que pienso.*” (2015, P.14). En este sentido, nos proporciona también un enlace entre dos personajes marqueses con la africana, esta última se nos presenta a través de la imaginación del autor, como una víctima capaz de no estar de acuerdo con sus amos, “...*Bernarda tenía el mando y Dominga de Adviento lo imponía, y el marqués se regodeaba en público se su sentencia histórica: “En mi casa se hace lo que yo obedezco”* (2015, P.14). A través de este fragmento recogido en el cuento, se quiere explicar que el autor se centra en el tema del racismo y la superioridad frente al sólido y la certidumbre hacia su propia cultura y sus propias creencias. En tenor de lo dicho, la voz de los esclavos se convierte en una opuesta a la oficialidad, asimismo, la voz oprimida mantiene su identidad, a pesar de la existencia de los puntos de vista oficiales. Los esclavos en el mundo de “*Del amor y otros demonios*” se resisten frente a la superioridad, por esta razón, la voz de la esclavitud es la respuesta contra el poder religioso y jerárquico, esto revela que García Márquez construye una libertad de pensamiento africano, el que nadie pueda limitarlo ni accederlo.

Asimismo, el narrador omnisciente nos ofrece un enlace entre el marqués Ygnacio y el judío Abrenuncio. Cuando el padre de Sierva quiere salvar la vida de su hija, se encuentra con el médico para darle tratamientos, pero Abrenuncio le dice que el estado de salud de la niña es deficiente, y tiene que guardar certidumbre en Dios, “*tóquenle música, llenen la casa de flores, hagan cantar los pájaros, llévenla a ver los atardeceres en el mar, denle todo lo que pueda hacerla feliz.*” (2015, P.20) Los intentos del marqués no son como espera, aunque consulta varios médicos en la sociedad de Cartagena. De hecho, el padre de Sierva María pierde su certitud. El narrador nos demuestra una metáfora de una relación entre la ciencia, la razón (el médico) y la pérdida o la búsqueda de una solución (el marqués).

Antes del encuentro el narrador describe el hogar del médico “*El interior de la casa, iluminado por dos ventanas abiertas a la mar grande...*” (2015, P.17). Con este se observa la utilización de la metáfora de tranquilidad y paz. Igualmente, el narrador explica detalladamente el encuentro entre Abrenuncio y Bernarda, así que “*Bernarda escandalizó. Prefería morirse como estaba, sola y desnuda, antes que poner su honra en manos de un judío agazapado.*” (2015, P.18). Entonces, nos ofrece el odio hacia los judíos. A pesar de que es un médico, sufre la discriminación y el racismo. De otro modo, Abrenuncio visita Sierva María, en la casa de Ygnacio, para examinar su estado, y como conclusión de su diagnóstico, le dice al marques que “*No hay medicina que cure lo que no cura la felicidad.*” (2015, P.20). Se puede afirmar, entonces, que el autor provoca esta voz racional para alcanzar la transmisión de una opinión ejemplar, de que la alegría y la felicidad son los mejores tratamientos más que otro medicamento. Entonces, el personaje judío es capaz de presentar su propio pensamiento, que Sierva María no tiene ningún demonio, solamente se aleja de su mundo preferido, el patio de los esclavos (la metáfora de la felicidad).

A partir de la recreación de la historia colombiana, García Márquez pudo introducir la conciencia de los inquisidores a través de la encarnación del Santo Oficio. Entonces, al buscar el buen tratamiento de Sierva María, Ygnacio se encuentra con el obispo Don Toribio de Cáceres y Virtudes en el convento. El mayor papel de este padre en el cuento es convencer al marques que el mejor tratamiento del demonio está en el convento de Santa Clara, pues el narrador nos ofrece su dicho a través del discurso directo, como se ve en este fragmento “*Así que lo esencial no es que tú no creas, sino que Dios siga creyendo en ti. Y de eso no hay duda, pues es él en su diligencia infinita el que nos ha iluminado para brindarte este alivio.*” (2015, p.35).

Sigue diciendo el mismo personaje *“Es un secreto presa de convulsiones obscenas y ladrando en jerga de idólatras. ¿No son síntomas inequívocos de una posesión demoniaca?”* (2015, p.35). En cuyos dichos se nota el mantenimiento de la propia creencia (un fanatismo religioso), es entonces una convicción muy fuerte, aunque el narrador nos transmite una imagen religiosa de debilidad, ya que tiene asma y es un hombre muy viejo, pero su voz alcanza mantener una posición religiosa monológica.

El autor crea otros personajes sacerdotes en su relato. Dando el ejemplo de Delaura, un actante religioso, es un cura que se hace cargo de la marquesa, también es un bibliotecario en el convento. El obispo Don Toribio le convence de que él es la buena persona para hacer los exorcismos a la niña, pero Delaura no acepta el propósito, *“No tengo el carácter ni la formación ni la información para pretenderlo. Y además, ya sabemos que Dios me ha asignado otro camino.”* (2015, p.49). Luego este último acepta la decisión del obispo, y se reúne con la niña, pero después de una serie de sesiones de los exorcismos se enamora de ella, que es algo prohibido, *“Se fue al cabo de dos horas, feliz, porque Sierva María aceptó que volviera, siempre que le llevara sus dulces favoritos...”* (2015, p.81). Pero cuando los responsables del convento han sabido que existe una relación amorosa entre ambos personajes, deciden separarles, castigan al sacerdote y Sierva María muere por no ver a Cayetano otra vez. Así que, se puede afirmar que esa relación provoca reacciones y puntos de vista duros, esta situación indica que el amor y los sentimientos son las fuerzas del ser humano, y al mismo tiempo es más fuerte que las leyes humanas, por lo tanto, el amor es la connotación del tratamiento de lo demoniaco. Por añadidura, se podría afirmar que el escritor logra plantear un otro yo del mismo personaje, es decir, la existencia de la voz *propia y ajena*

**humaines et sociales Nouvelle Vision**

en un solo discurso, más aún, en una misma ideología católica se nota una relación dialógica entre la figura religiosa fanática y la de la sensación. Obviamente, en el discurso religioso surge la voz de Cayetano que se opone a la de los otros sacerdotes, su punto de vista representa la unión de dos visiones diferentes, la racional y la religiosa, en otras palabras, es la hibridación de ambas perspectivas.

Por consiguiente, el narrador nos presenta otro acto entre el cura Delaura y el médico Abrenuncio, una metáfora de dos culturas, dos pensamientos, dos conciencias extremadamente distintas

*“Mi deber sería denunciarlo al Santo Oficio”, dijo Delaura. Abrenuncio le tomó en broma: “¿He dicho una herejía?” “Lo digo por haber tenido aquí un libro prohibido y ajeno, y no haberlo denunciado.” “Ese y muchos otros”, dijo Abrenuncio... Se volvió hacia él, y concluyó de buen talante: “En cambio, me alegro de que haya venido ahora, por el placer de verlo aquí.” (2015, P. 75)*

A través de este pasaje, el autor puede presentar obviamente las propias ideas de ambos actantes en cuanto a los libros prohibidos por Santo Oficio. Cada uno tiene la libertad de expresarse, dando sus propias opiniones, se nota también la tolerancia del cura con el médico, al contrario de los otros actantes religiosos presentes en *“Del amor y otros demonios”*, que se consideran una amenaza a la ciencia y la razón. En ese escenario, surge otra voz racional, la del médico judío, que permite la existencia de una relación dialógica entre la de Cayetano, los libros prohibidos por la Inquisición son para ellos (el cura y el médico) la pasión y la razón de vivir.

De otro modo, se plantea otra relación entre una figura religiosa severa es la abadesa Josefa Miranda y el sacerdote Delaura, *“La abadesa replicó: “Honor que no merecemos”... “Nuestra guerra no es contra ella sino contra los demonios que*

*la habiten”, dijo Delaura.”* (2015, P.53). Una presentación de dos mentalidades y opiniones distintas presentes en el discurso de la Inquisición. Cada uno de ellos toma su turno en el diálogo, para presentar su propia conciencia. La abadesa representa la voz antigua, original y fanática de la religión católica, puede mantener la severidad hacia lo extranjero y lo ajeno (Sierva María). Al mismo tiempo, el cura Delaura equivale el pensamiento innovador del cristianismo, así que, se convierte en una voz salvadora de Sierva María.

Otra encarnación de la figura religiosa, el padre Tomas de Aquino de Narváez, un sacerdote apasionado por las lenguas y las culturas africanas. El narrador omnisciente nos ofrece un enlace entre este personaje y la mestiza Sierva María, a través del discurso indirecto, como demuestra el siguiente pasaje “... *le hizo ver qué fácil resultaba al demonio servirse de ellas para que se creyera lo contrario. Se despidió de Sierva María con un pellizco de cariño en la mejilla.*” (2015, P.88). De ahí, se entiende que este personaje es también la metáfora de la salvación, actúa como el salvador de la protagonista; surge entonces otra voz ajena que contradice el pensamiento católico. Esto reafirma la originalidad en el discurso religioso. En el enunciado de Tomas de Aquino se observa una relación dialógica entre dos culturas diferentes, la suya y la de los africanos, entre la fe católica y la pasión de la creencia africana. La voz del cura guarda su propia visión y admite el mundo de los esclavos (sus costumbres, sus lenguas y sus creencias).

De otro modo, Sierva María puede expresar su actitud frente a la abadesa, el narrador nos presenta la explicación de la protagonista a propósito de su religión y su cultura adoptada, “*Le enseñó que los demonios de América eran los mismos de Europa, pero su advocación y su conducta eran distintas.*” (2015, P.88). Esto revela la lucha contra la desigualdad y el

racismo contra otras culturas, mientras indica el deber y la obligación de respetar la diversidad y el multiculturalismo. La protagonista es también un encuentro dialógico entre dos visiones, la raza blanca y la negra.

Por otra parte, Judas y Bernarda son dos personajes de distintas posturas, entonces, esta marquesa (la mujer del marqués Ygnacio) se enamora de ese hombre africano libre. En este pasaje el narrador omnisciente describe el esclavo libre, así que, es un hombre hermoso y elegante, este personaje es la connotación de la originalidad del ser africano. Por lo tanto, en este apartado el narrador nos ofrece el primer encuentro entre ambos actantes, *“Tu amo debe estar loco si cree que alguien te va a comprar a precio de caballo”, Dijo Bernarda. “Soy libre y me vendo yo mismo”, contestó él.”* (2015, P.13). De ahí, comienzan a encontrarse escondidos.

Siempre quedándonos con la descripción de los pensamientos y las acciones de esos personajes, otro pasaje entre ellos, *“Abre la boca y cierra los ojos.”, dijo...Con Judas aprendió a masticar tabaco y hojas de coca revueltas con cenizas de yarumo, como los indios de la Sierra Nevada.”* (2015, P.29). De ahí, se puede afirmar que existe un cambio de papeles, la voz africana se presenta como una voz oficial frente a Bernarda, y esta marquesa se convierte en una voz víctima ante el dominante africano. Se entiende, por lo tanto, que cada uno pasa a una voz diferente a la suya en este escenario. Por consiguiente, el personaje esclavo de García Márquez es capaz tanto de expresarse libremente como de construir una nueva representación africana.

### ***3. Interpretaciones ideológicas mediante el dialogismo de voces marginales y oficiales***

La presentación del dialogismo en la novela de Gabriel García Márquez, entre la superioridad y la inferioridad, nos conduce a oír diferentes puntos de vista. Además, mediante la diversidad y la interrelación dialógica de los pensamientos se puede observar unos horizontes similares. Así que, podemos clasificarlos de la siguiente manera.

### 3.1. Enfermedad social

En estas líneas queremos presentar la perspectiva del racismo, que se nos plantea como si fuera una enfermedad contagiosa. Esta patología social se presenta en el texto sobre todo contra la raza negra. Así que, los personajes que adoptan esta perspectiva de intolerancia hacia el otro son distintos y son, obviamente, voces superiores y oficiales. Dicha de otra forma, tanto los marqueses como los sacerdotes se interrelacionan dialógicamente en cuanto a esta conciencia.

Por consiguiente, las relaciones dialógicas se desarrollan entre estos personajes en forma del racismo, de antipatía, de engaños, de insultos y de humillación, dando el ejemplo de la voz de Bernarda contra su hija apasionada por la cultura africana y al mismo tiempo contra la esclava Dominga de Adviento.

La voz de la marquesa Bernarda se relaciona con la raza blanca, se nos presenta con un carácter más fuerte que los otros marqueses. Así que, en un diálogo con su marido Don Ygnacio de Alfaro, nos demuestra su propia opinión sobre Sierva María *“más bien, el perro debió morir por morderla a ella. Eso fue por diciembre y la muy descarada esta como una flor.”* (2015, P.09). La madre representa el racismo y el demonio social. Al mismo tiempo, este personaje entra en un diálogo con la criada de Sierva María, entonces, el narrador nos ofrece el propio pensamiento de la madre por medio del discurso directo, *“No te quedes aquí como una muerta”, le gritó Bernarda.”*

(2015, P.14) Pero la esclava pudo responder y dio su propia perspectiva “*No se preocupe, blanca*”... “*Usted puede prohibirme lo que quiera, y yo le cumplo*”... “*Lo mal es que no puede prohibirme lo que pienso.*” (2015, P.14). Una enfermedad social pero que se encuentra con una respuesta fuerte, lo que permite perturbar la voz oficial tanto religiosa como social.

Asimismo, la voz de la abadesa se interrelaciona con la Inquisición española, entonces, es una mujer muy severa, de manera muy clara se nos presenta contra todo lo extranjero. El siguiente apartado demuestra hasta qué punto esta mujer es una racista y fanática. El narrador omnisciente describe esa mujer en un escenario “*...cuando oyó una canción de una sola voz que llenó el ámbito del convento.*” (2015, P.42). Entonces la abadesa entra en un diálogo con una novicia buscando quién cantaba, “*Tantos conventos en esta ciudad y el señor obispo nos manda los zurrullos*” (2015, P.42). Este pasaje demuestra la patología social, puesta a través de la abadesa, hacia la negra.

Por medio de estas dos voces fuertes que se enfrentan dialógicamente entre sí en cuanto al racismo hacia el mundo de los oprimidos, se quiere transmitir que la discriminación es una enfermedad social contagiosa. Más aún, esa visión pertenece a un discurso caracterizado por unos prejuicios étnicos, una voz que menosprecia las otras creencias.

### 3.2. Desconfianza y confianza

Esta conciencia se desarrolla a través de los esclavos y la protagonista Sierva María, ya que los africanos son mentirosos, porque ocultan la veracidad de su mundo y sus modos de vida. La niña desconfía de sus padres, así que, cuando el marqués le busca para preguntarle si de verdad le ha mordido un perro entonces “*...ella le contestó que no, sin la menor duda*” (2015, P.9) Por otro lado, en el escenario entre la protagonista y el

médico Abrenuncio, Sierva María no puede demostrar los tratamientos africanos al judío. Por lo tanto, el narrador describe la acción entre ambos personajes “*Sierva María estaba encantada con las artimañas de Abrenuncio, hasta que éste le puso la oreja en el pecho para auscultarla. El corazón le daba tumbos azorados, y la piel soltó un rocío...*” (2015, P.19). Entonces, la protagonista se pone nerviosa al sentir el peligro de descubrir la verdad de los tratamientos africanos.

Pero en otro pasaje, la niña actúa con la monja Martina Laborde, entonces, le pregunta a la protagonista acerca de las razones de su encierro, y le contesta que tiene “... *adentro un diablo.*” (2015, P.55), pero Martina piensa que le miente. Así que, esto nos explica la confianza que tenía la mestiza con la monja. La niña marquesa se interrelaciona dialógicamente con los esclavos en cuanto a la desconfianza, todos mienten y no declaran sus verdaderos secretos. Pero en otros apartados, Sierva María ha podido demostrar la verdad y la cara oculta del mundo africano con los otros personajes que pertenecen a otras culturas.

### 3.3. Respeto y tolerancia

Ambos elementos se manifiestan mediante varios personajes de diferentes conciencias. Se puede afirmar que el espíritu de la tolerancia enriquece el texto literario de Gabriel García Márquez. De ahí, podemos organizar las voces que se interrelacionan dialógicamente a propósito del respeto y tolerancia.

Primero es el médico judío Abrenuncio que actúa como un hombre de ciencia que respeta las otras culturas, entre ellas la de los africanos. El narrador omnisciente describe el encuentro del médico con Sierva María (marquesa que representa lo africano), por otro lado, en este escenario Abrenuncio representa la figura tolerante con la cultura africana, “*Al terminar, el médico le dio*

*una palmadita cariñosa en la mejilla. “Eres muy valiente”, le dijo.”* (2015, P.19). Es por lo tanto una actitud que demuestra el respeto hacia lo ajeno.

Otro personaje que se enfrenta dialógicamente con el judío Abrenuncio a propósito de esa conciencia, entonces, con la ayuda de la descripción del narrador en cuanto a este personaje, se puede notar el grado de la tolerancia puesta en el discurso religioso a través del padre Tomas de Aquino de Narváez. Así que, justificamos nuestro argumento por medio del siguiente pasaje “...vivió como otro esclavo entre los esclavos. Nadie parecía mejor hecho para entenderse con Sierva María y enfrentarse con más razón a sus demonios.” (2015, P.88). Una voz oficial que es capaz de exponer un punto de vista independiente, es decir, García Márquez pudo lograr presentar dos discursos diferentes, pero se enfrentan dialógicamente en una misma construcción. Es decir, el discurso de la raza blanca se convierte en una voz africana, entonces, la de Sierva María es el cruce de diferentes puntos de vista, es la metáfora de una comunidad mestiza, y la representación de una hibridación entre diferentes puntos de vista en una misma sociedad. Entonces, a través de la voz mestiza García Márquez quería transmitir el pensamiento real de los colombianos.

El autor expuso otro pensamiento que se relaciona dialógicamente con ambas voces (mencionados en los párrafos anteriores) es el de la antigua monja y la amiga de Sierva María en la celda, “*Fue como si el alma de Dominga de Adviento hubiera saturado el ámbito de la celda.*” (2015, P.55). Se puede afirmar que esta figura religiosa es la interpretación de la tolerancia y el respeto. Por lo tanto, todas estas voces se interrelacionan dialógicamente en el mismo tema, aunque no pertenecen a la posición similar de poder y de jerarquía.

#### 4. Conclusión

En suma, Gabriel García Márquez recreó la historia de Cartagena con una modernidad específica, una nueva estructura que se basa sobre las relaciones dialógicas y la diversidad de voces, es decir, el autor colombiano universal logra ilustrar la técnica dostoevskiana en su mundo. Por lo tanto, hemos analizado dos discursos esenciales en la novela, son el discurso inferior y el superior, estos se introducen con el fin de presentar diferentes debates en distintos ámbitos, como, el religioso, social y científico...

Además, este mundo reconstruido por el autor se caracteriza por el dialogismo de voces oprimidas y opresivas, es decir, entre los esclavos y sus amos, también entre la Inquisición y la protagonista (mestiza). Con todo esto, nos encontramos ante un enfrentamiento del mismo horizonte, es decir, ante la conciencia colectiva y propias creencias. En otras palabras, a través del dialogismo de voces, se pudo construir una propia identidad de los actantes, por ende, son capaces de expresarse libremente. Entonces, analizar la noción del dialogismo de voces nos permite acercarnos a la identidad y a la ideología de los personajes.

La multitud de voces (polifonía) presente en el texto narrativo favorece la participación del esclavo en el desarrollo de la historia y expresa su actitud y su mentalidad. En otras palabras, se puede oír la voz africana junto con las diferentes posturas, a pesar del conflicto establecido en el mundo histórico reproducido y de la existencia de otras oposiciones; esta estrategia literaria es la que fortalece el mensaje del autor, también nos hace profundizar más en el contexto social de la Cartagena, particularmente en el racismo hacia el negro y lo extranjero. Por añadidura, en *“Del amor y otros demonios”* nos

encontramos con unas situaciones reales, como, la superioridad colonizadora, pero en el mismo mundo recreado por el autor, podemos observar unos puntos de vista opuestos que se enfrentan a la oficialidad religiosa y social.

En consonancia con la voz africana, es importante notar que los esclavos incluso la protagonista en ocasiones determinadas no se oyen, pero reaccionan libremente con actos, y lo más necesario, estos comportamientos demuestran su propia consciencia. Por ello, el esclavo se identifica con sus propias ideas y puntos de vista, esto reafirma el compromiso absoluto con su libertad y sus creencias. Dicha de otra forma, la conciencia del esclavo está relacionada con lo ancestral, que se caracteriza por un peso étnico muy notable.

De acuerdo con la perspectiva de Bajtin que el dialogismo lleva a la polifonía (1995, p. 98). De ahí, para que sea un espacio bien narrado, hay que crear relaciones dialógicas de distintas voces que actúan de manera diferente. Por ello, se establecen discursos superiores en *“Del amor y otros demonios”* y surgen voces marginales. En este sentido, el objetivo del autor colombiano universal no era modelar y garantizar un pensamiento determinado ni mimetizarlo, sino recrear otra realidad de Colombia con una diversidad de ideologías. Así que, García Márquez elaboró un modelo contemporáneo del dialogismo dostoievskiano, y por medio de la comprensión de la teoría polifónica de Bajtin, hemos podido analizar la noción en cuestión, y acercarnos a las conciencias de los personajes, hemos logrado concluir que la novela de *“Del amor y otros demonios”* es el mejor ejemplo moderno del dialogismo de voces, adentro se confrontan dialógicamente distintas ideas, nos referimos a los puntos de vista marginales y oficiales; es entonces un terreno de lucha ideológica, donde se expresan en mayor libertad.

*Lista bibliográfica*

- Bajtin, Mikhail. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Trad de Tatiana Bubnova. Fondo de cultura económica. México.
- Bajtin, Mikjail. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Trad de Helena. S Kriukoya, Vicente Cazcarra. Taurus. Madrid.
- Bajtin, Mikhail. (1995). *Estética de la creación verbal*. Trad de Tatiana Bubnova. Siglo XXI editores. Madrid.
- Márquez, Gabriel García. (1994). *Del amor y otros demonios*. Edición en formato digital: febrero de 2015. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U. Barcelona.
- Puig Luisa (enero- junio 2013). “La polifonía en el discurso”. [file:///C:/Users/admin/Downloads/Dialnet-LaPolifoniaEnElDiscurso-4782073%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/Dialnet-LaPolifoniaEnElDiscurso-4782073%20(1).pdf) consultado el día de 15 de enero de 2020 (20:20).

**Presentación del manuscrito de Al Dahāwi y la liberación de Orán de la presencia española durante el siglo XVIII**

**Titre** (*Adobe Hebrew 18; Interligne 1, 5*)

*Mous Latéfa*

*Nom complet du second auteur*

*Université Oran 2  
( Algérie)*

*Etablissement d'affiliation  
( Pays)*

*Latefamous94@yahoo.fr*

*Adresse email*

*Résumé: (pas plus de 10 lignes et uniquement dans la langue de l'article)*

*Resumen: Entre los medios de información de que disponen los historiadores y archiveros, los manuscritos argelinos en árabe ocupan un lugar importante para la escritura de la historia de Argelia. Dan testimonio del pasado, así como de otras fuentes de información. Si es posible recopilar suficiente material para componer la historia real, centraremos nuestra investigación en fuentes locales. Estos motivos nos llevaron a decidir acercarnos al estudio de una fuente local en árabe titulado: "Al Riḥla Al Kamaria fi Al sira Al Mohamadia" y rendir homenaje a su autor Mohamed al Mustafá ibn Abdulāh ibn Abdurrahmān Al Dahāwi, llamado Ibn Zorfa quien aparece, por la riqueza de su texto, entre las mejores fuentes locales en árabe relativas a la región de Orán. Palabras clave: manuscritos- árabe - Al Dahāwi- fuentes*

*locales.*

## 1. ESTADO DE LA CUESTION

Desde tiempos inmemoriales, el hombre siempre ha tratado de expresar sus pensamientos utilizando todos los aspectos del lenguaje. A través de sus escritos, las civilizaciones antiguas permanecen a este respecto una memoria universal y testimonios vivos. La cultura musulmana en el Magreb, en los anteriores siglos, es el depositario de un patrimonio «bibliográfico-manuscrito», en lengua árabe, desafortunadamente esparcido en los cuatro puntos del mundo, pero algunos fragmentos, reflejando espacios-tiempo donde se conservan intactas las representaciones del pasado, se preservaron y fueron almacenadas en las instituciones nacionales y *jizānāt* es decir bibliotecas privadas. Nuestro cuestionamiento esencial se orienta hacia la presentación suficiente del interés de este tipo de documentos. La respuesta es inevitable, porque hay algunos que deben encubrir revelaciones para los investigadores, y a veces incluso descubrimientos auténticos. Algunos son valiosos por su rareza, otros por su testimonio. Son elementos representativos de los cuales podemos pensar, que muchos son nuevos o complementarios para nuestras investigaciones.

Nuestro objetivo principal no es hacer una evaluación de este estado documental incompleto, sino más bien llamar la atención sobre el valor de estas fuentes locales presentando una obra manuscrita original de un autor argelino expresando sus observaciones y sus informaciones detalladas en un contexto de compromisos asumidos en las plazas de Orán y Mazalquivir, a finales del siglo XVIII, un periodo de grandes cambios y carreras estratégicas en el Mediterráneo.

La articulación del siglo XVIII en la historia del Magreb es un punto de inflexión en esta historia y si es un siglo de enfrentamientos guerreros entre musulmanes y cristianos, lo cierto es que fue el siglo de los grandes cambios de sistemas políticos, de contactos permanentes, de misiones efectuadas de ambos lados del Mediterráneo y de alianzas coyunturales de interés y de prestigio inmediato. Se caracteriza por la imposibilidad de separar lo política de lo religioso y especialmente en el conflicto hispano-otomano donde no podemos perder de vista que la religión impregnó el pensamiento y el comportamiento del hombre de aquel periodo, fuera otomano, español o europeo; decimos que el antagonismo religioso fue la chispa repetida sin cesar que encendió mil veces la línea de conducta. Es una realidad y un catalizador que aclara los acontecimientos y conflictos políticos armados vividos en el Mediterráneo occidental.

Esta investigación que ahora se presenta es un intento de aproximación a la Historia de este doble presidio, Orán y Mazalquivir, que en ningún caso resuelve todos los enigmas y las realidades que muestra el conocimiento de una de las regiones de la Regencia de Argel durante el siglo XVIII. Nos enfrentamos a un mundo militar, cultural, político, social, monetario, religioso y humano complejo. Estamos ante un espacio que se integra dentro de la tradicional frontera entre el Islam y la Cristiandad que se inicia en plena Edad Media. Su estudio no puede ser abordado sólo desde manuscritos y textos españoles o, en el caso contrario se suponía que estamos haciendo una historia con la mirada de una sola de sus laderas. En cuanto al interés de las fuentes locales, el historiador argelino, T. Chentouf, (1984: pp 13-14) dice que es preferible pensar «la historia desde el interior»; llama nuestra atención diciendo que:

[ ] Qualitativement, les sources locales ne posent pas, comparativement aux autres sources, plus de problèmes ou de difficultés dus aux sources étrangères, à l'origine de certaines méprises sur les réalités locales. La gravité de ce fait apparaît dans toute son ampleur avec la notion de « *troisième niveau de l'histoire* » qui englobe la culture, la religion, les idéologies et de manière plus générales les représentations. Ce troisième niveau est presque toujours menacé par de graves anachronismes par le transfert de notions et de catégories d'une époque à une autre, d'une région à une autre. »

## **2. Estudio de una fuente local en árabe**

Estos motivos nos animaron a decidir de abordar el estudio de una fuente local en lengua árabe titulada «*Al Rihla Al Kamaria fi Al sīra Al Mohamadia*» y rendir homenaje a su autor Mohamed al Mustafá ibn Abdulāh ibn Abdurrahmān Al Dahāwi, llamado Ibn Zorfa, que figura, por la riqueza de su texto, entre las mejores fuentes locales en árabe relativas a la región de Orán.

Nuestros principales objetivos eran ante todo hacer salir del anonimato y del olvido esta fuente historiográfica argelina, y hacerla resaltar aprovechando las preciosas informaciones que contiene. Son los recorridos del autor que queríamos poner de relieve constituyendo un repertorio de datos de utilidad para el investigador hispanista. Así proponiendo la problemática de la rehabilitación del autor, aclaremos el personaje de Al Dahāwi como historiador argelino del siglo XVIII, y de hecho revelar bajo un nuevo enfoque, basado sobre las fuentes locales, la historia de esta parte de Argelia otomana que es Orán y el Oranesado en este siglo. Las premisas de la guerra de liberación de Orán por el bey de Mascara, Mohamed el-Kebir se desarrollaron desde 1193 H (1779 C), el bey formó la empresa para combatir a los españoles de Orán y de cercarla. Durante 12 años, dirigió contra la plaza varias expediciones. La mayoría de los musulmanes de la región se alistaron en su ejército y acamparon en las cercanías de Orán, principalmente en Misserghin, Ifri y Msulan, actual al Kerma. Después de un sitio

inevitable y tenaz de 506 día que llevó ineluctablemente a una rendición de la plaza de Orán por los españoles en 1205 H (1792C).

Esa victoria motivó a un autor argelino llamado Al Dahāwi, alfaquí, secretario particular del bey de Mascara, a escribir una obra sobre el *fath* de Orán. Este hombre de ciencia, secretario adicto y enviado por el bey en Ifri, había evolucionado en un marco religioso en Mascara. Nuestro autor escribió su obra panegírica a partir de sus notas sobre el desarrollo del bloqueo, en honor al bey Mohamed ben Othmān. La obra realizada fue inicialmente unos apuntes tomados en relación a todo lo que estaba sucediendo en el cerco. La liberación de Orán por el bey Mohamed el Kebir, animó a nuestro autor a rehacer sus apuntes para darles ulteriormente una mejor forma. El título adoptado es significativo de lo que el autor pudo reunir como informaciones relativas al asedio de Orán. El retrato intelectual de este autor casi borrado, en relación con sus contemporáneos, es una apreciación de su obra que muestra la imagen de un hombre sabio para la que sería injusto limitarse sólo a la definición de un simple alfaquí porque su imagen espiritual, en su tiempo, está involucrado en muchos aspectos diferentes: el fiel secretario, contable del bey Mohamed el-Kebir y jefe religioso para los talaba. A partir de una fuente local en árabe, del siglo XVIII, y de un personaje insondable, de una plaza marítima importante, rodeada y tomada enteramente por militares españoles

cristianos, tribus árabes musulmanas aliadas y no aliadas en los alrededores y de perpetuos ataques de un *beylik*, se ha articulado nuestro trabajo de investigación.

La presencia del autor, Al Dahāwi, miembro de la expedición del bey de Mascara Mohamed el Kebir, como responsable de los talaba en el *ribāt* de Orán dio un importante punto de inflexión en su vida. Nuestro autor, en su condición de jurisconsulto y alfaquí, y a petición del bey, decidió relatar los principales acontecimientos relacionados con el sitio de Orán y su liberación, respetando la línea de conducta que se impuso el bey. Sus conocimientos sobre temas históricos y de jurisprudencia, adquiridos en su mayor parte mediante sus lecturas, le dieron seguramente ánimo para crear su propia obra. Pues, a partir de esto y de sus notas cogidas en el *ribāt* de Ifri y mediante testimonios de algunos talaba que participaron en el sitio de Orán, el autor redactó su libro según una metodología propia a él y se comportó como un verdadero historiador al cruzar varias lecturas personales de obras de la biblioteca personal del bey y la fusión de sus notas escritas durante el *ribāt*.

El autor refiere en el preámbulo que sólo es el escribano del asedio, es decir solo estaba tomando notas en ese *ribāt*, y nunca había pensado en hacer un libro, sino más bien un informe al bey. Sin embargo, una vez liberada Orán, el deseo de volver a reanudar su narración con una escritura más reflexiva y

## humaines et sociales Nouvelle Vision

responsable de estas notas, afortunadamente clasificadas en sus cuadernos, le ayudó a poder abordar su nuevo cometido y a partir de ese momento, Al Dahāwi dio salida a sus ansias literarias e históricas. Al Dahāwi, (folio 2):

... وكنت بحمد الله تعالى أسجل مراحلها ومناهلها ونهل شرابه ومعاليله لا على وجه التأليف بل على سبيل اللف وتصنيف، ولما عزمتم على الانطلاق وعقدت لتقييد الرحلة حبل النطاق، دخلت إلى مجلسه الرحيب، وتطلت بأفياض غصنه الرطيب، فكان من سابغ فضله أن زودني من خزائن كتبه عمرها الله تعالى بطول عمره ودوام منصبه ما استظهر به على ما أنا بصدد، فكان كالدليل المعين على السفر بزاده، والطبيب الذي أتخف المريض بجميل أياديه فتلقيت حينئذ حمله بالكاهل والبدلين ووضعته على الرأس والعين وانتدبت لإملاء تلك السيرة المحمدية وترحيل قمرها بدر السعادة الأبدية وتحرير منازل القمرية ومناهل العبقرية، وسيرته مع العدو وحوادثه في الحركة والهدوء، وتأييد أفعاله بالاستشهاد وتطبيقها على السنن الماثورة في الجهاد.

Conociendo ya muy bien las grandezas y miserias del *ribāt* y el asedio de los talaba en Orán, nuestro autor escribe lo que él intitula “*El Rihla El Kamaria fi al sirā el Mohamadia*”. Su producción bibliográfica resulta muy relevante por las informaciones que nos lega. El gran valor de Mustafá Al Dahāwi es fijar una crónica del sitio y la liberación de Orán de la presencia española por el bey Mohamed el Kebir, a la vez que intentar sistematizar los acontecimientos que ocurren en esta plaza a finales del siglo XVIII por medio de sus propias vivencias y las de las personas cercanas a su círculo. La redacción del manuscrito se hizo de acuerdo con las competencias aprobadas del autor, respetando la veracidad de los hechos y las acciones emprendidas por diversos actores durante todo el período de la campaña del Bey, usando siempre los testimonios de personas que vivieron el *ribāt* y el *ÿihād*.

El texto de la *Rihla* se conserva en el manuscrito n° 3322 de la Biblioteca Nacional de Argel, Departamento de Archivos, único según las fuentes consultadas. El códice, cuyo estado puede calificarse de excelente, consta de 186 folios de 26 líneas por cada cara. La letra, de tipo magrebí, destaca por su buena factura y gran calidad, especialmente en los epígrafes de las partes y nombres de personajes, cuyos trazos son más gruesos con tinta roja y verde. Es legible en su totalidad. Copiado por Al Mulūd ben el Mohtar ben Hamū el Abdeli el Chelfi, en el año 1379 de la Hégira, (1960). Cada folio está dividido en dos partes, sólo el de la izquierda está numerado.

El autor precisa e informa que su obra no puede ser escindida y presentada en capítulos y subcapítulos. Basándose sobre los movimientos de la luna, por lo que adoptó una división cronológica reuniendo todos los hechos y acciones repartidos en dieciséis meses, mientras se estableció como eje de referencia la vida del Profeta en sus cruzadas. En el preámbulo de la obra hace su propia división del contenido, refiriendo una introducción, cuatro partes preliminares y una conclusión, claramente diferenciadas, precedidas de un exordio en el que Al Dahāwi expone el método seguido en su composición, así como las excelencias del *ÿihād*. La primera versaría sobre la enumeración de muchos versículos y *hadīces* relativos a las nociones del *ÿihād* e *istišhād*. La segunda se centraría en el terremoto y los sueños premonitorios, explicando así las razones

## humaines et sociales Nouvelle Vision

de la expedición contra los cristianos de Orán. La tercera está dedicada al bey Mohamed el Kebir y sus acciones, con varios poemas elogiosos y un discurso panegírico. La cuarta parte describe la historia de Orán desde su fundación hasta los primeros intentos de conquista española a comienzos del siglo XVI, relatando sus diferentes invasores antes y después de la llegada del Islam a este territorio. Para finalizar, escribe una conclusión destinada a incitar a hacer el *ribāt* y sobre los méritos que adquiere el que monta guardia en el camino de Allāh y el estímulo para liberar y repoblar Orán. Al final refiere los principales hechos, mes tras mes, acaecidos durante el asedio de Orán. Así el autor a partir de esta metodología anuncia el título de su obra: "«*الرحلة القمرية في السيرة المحمدية*». "" Al *Rihla Al Kamaria fi Al sira Al Mohamad* » que podemos traducir por: «*Crónicas Mensuales de los Hechos y Acciones del bey Mohamed el Kebir*», Al Dahāwi (fol. 3):

... وانتدبت لإملاء تلك السيرة المحمدية وترحيل قمرها بدر السعادة الأبدية وتحريير منازلها القمرية ومناهلها العبقريّة، وسيرته مع العدو وحوادثه في الحركة والهدوء، وتأبيد أفعاله بالاستشهاد وتطبيقها على السنن الماثورة في الجهاد معلما أن الرحلة لا تحتتمل التنبؤ والتفصيل ولا يبرهن على صحة ذلك بدليل. بادرت إذ فاتني ذلك أن نترجمها بشهور السنة القمرية وموضع فصولها مشاهير الوقائع المحمدية دائرا فيها مع دوران فلك القمر متبركا في تعدادها بالنقباء الإثني عشر فكل شهر ترجمان سيرته، وسمسار صفقته في رحلته محليا لبات الشهور بما حضرني فيها من الآثار مقلدا نحوها بقلاند عقيان الأخبار. تشبثا بأذيال النبي (ص) بقدر الإمكان وجعلت أمام المقصود مقدمة على أربعة فصول وخاتمة. الأول في الترغيب في الجهاد والترهيب لمن تغافل عنه من العباد، وذكر نبذة مختصرة من فضائله، ونشر بعض رتب الشهيد وفواضله، الثاني في السبب الذي نبض منه عرق الحزم المثير لهز الغزو، حتى هطلت أوابله على حين غفلة والسماء صحو والكفر في عرصاته يجر ذبول اللهو، وذكر نبذة من المرأى المبشرة بهذا الفتح، وشكران المساعي له والنجح. الثالث في نبذة من مدح هذا السيد الذي أكرمه الله تعالى بهذا الفتح الكريم وأدخر له هذا الكنز منذ زمان غابر وعصر قديم. حتى أطلع على يديه قمر السعد في مغطس الليل البهيم. الرابع في التعريف بوهران داعية الإسلام، وذكر ما حضرني ممن غزاها في الجاهلية والإسلام. الخاتمة في الترغيب في سكنى وهران وفضل الرباط بها كسائر الثغور على ممر الزمان وأسميتها بالرحلة القمرية في السيرة المحمدية. وها أنا أشرع في المقصود مستعينا بتيسير الرحيم والودود فأقول ومن الله أستمد المأمول.

### 3. Titulo de la obra

A partir de esta metodología el autor anuncia el título de su obra: podemos traducir por: «*Crónicas Mensuales de los Hechos y acciones del bey Mohamed el Kebir*». Generalmente, el título es un elemento productor de un sentido semántico que se vincula con el texto de la obra. Su situación fuera del libro, se considera como dote que le privilegia; así, lo define C. Grivel.

En cuanto al título de la obra de Al-Dahāwī, nos hemos planteado la pregunta sobre su elección. Teniendo en cuenta sus conocimientos adquiridos culturales y religiosos, extendidos en un espacio árabe-musulmán, y por su experiencia de alfaquí en Mascara, el autor hace corresponder los términos del título: *Al Rihla Al Kamaria* (viaje lunar) a las diversas transformaciones de la luna, que están en relación con el tiempo repartido en meses lunares y a los hechos históricos mayores vividos por el autor, con respecto al cerco y liberación de ambas plazas.

En cuanto al segundo apartado del título: *fi Al Sīra Al Mohamadia*, el autor hace alusión a un paralelismo muy implícito. En efecto, esto constituye un referencial reflejando toda la temática de la obra que representa la trama adornada de las acciones grandiosas del bey Mohamed el Kebir estableciendo un paralelismo con la *sīra Nabawiya* (vida del Profeta) en relación con las numerosas *futūhāt* (las primeras expediciones islámicas) y las principales dinámicas del *yīhād* y el *ribāt*. Al Dahāwī no vacila pues en consagrar la cuarta parte de su obra para hablar de las acciones y hazañas del bey Mohamed el

Kebir, adouinando varios poemas elogiosos de diferentes poetas árabes. Al *sīra*, este género literario, más que propiamente histórico, dedicado a la vida del profeta, cuyos materiales biográficos fueron transmitidos durante los dos primeros siglos del Islam, parece que lo fueron bajo el término *magāzī* hacen referencia a las expediciones guerreras del Profeta. Con el tiempo existirán otras obras biográficas, cuajando así el género *siyar* (pl. de *sīra*).

#### **4. El estímulo por la guerra santa sus reglas y recomendaciones (folio 3-7)**

La obra de Al Dahāwi trata de la guerra santa, desde las bases religioso-jurídicas que la sustentan el autor expone, siguiendo la doctrina del imam de Medina, Mālik b. Anas<sup>78</sup>, la normativa por la que se rige el *ŷihād* y la conducta del combatiente. El autor empieza su obra dirigiéndose a sus compatriotas, ya sean de la ciudad o del campo, recordando los fundamentos de la fe musulmana; apoyándose en la tradición de la vida del Profeta y de sus compañeros durante las diferentes expediciones. Una serie de discursos laudatorios dirigido al bey Mohamed el Kebir, personaje de carácter valiente y glorioso, se agregan justo después de su empresa para liberar la plaza de Orán y haber despertado el alma de la guerra santa.

---

Fundador de una de las escuelas fundamentales del Islam, escuela teológica, moral<sup>78</sup> y jurídica islámica. Mālik ibn Anas (715-795), era juez en Medina. Esta escuela domina en África del Norte, África del Sur y en alto Egipto. Era aplicada en el Ándalus.

El autor intitula esta parte: “ في الترغيب في الجهاد والترهيب لمن “ تغافل عنه من العباد، وذكر نبذة مختصرة من فضائله، ونشر بعض رتب الشهيد وفوا  
”ضله“ , «*El estímulo por la guerra santa y la advertencia para aquellos que no dan importancia a esta obligación, y de los méritos de quienes participan en ella y los de al šahīd*<sup>79</sup>»: esta parte está enteramente consagrada a la enumeración de varios *aleyas* y *hadīces* relativos al *ŷihād* , la guerra santa y al *šahīd*, el mártir. El autor incita al *ŷihād*, a la lucha contra los no-musulmánés en estado de guerra (*ŷihād al-kufār al-muhāribīn*). Utiliza versículos y *hadīces* para dar a conocer las principales reglas a observar en las diferentes circunstancias que presenta la guerra santa, e indica los méritos del *ŷihād* y las recompensas que Dios reserva a todo musulmán que expone su vida en ella o que consagra toda o una parte de sus bienes. Dahāwi (fol. 3-7).

### **5. Motivos de la expedición del bey (folio 8-13)**

El autor intitula esta parte: السبب الذي نبض منه عرق الحزم المثير لهز  
«الغزو وذكر نبذة من المرأى المبشرة بهذا الفتح» «*Motivos de la expedición de Orán y evocación de sueños premonitorios*». El autor dedica esta parte a los motivos de la expedición del bey y el sitio de Orán. Una descripción elogiosa del bey al considerarle como el único y gran desencadenante de la guerra santa en la región del Oeste argelino. A continuación, describe la situación en la que la

---

<sup>79</sup> Al *šahīd* (mártir) es quien muere por la causa de Dios. En lengua árabe el término *šahīd* significa: el viviente, (contrapuesto a muerto).

## humaines et sociales Nouvelle Vision

población árabe estaba ocupada en los asuntos diarios, tenían miedo de la muerte, o no quieren pagar los gastos de una guerra, o la ignorancia de la recompensa divina, debida al *yîhād* cuyos principios básicos se mantuvieron en la oscuridad total. Al Dahāwi (fol. 8):

إن هذا السيد الأمير المنصور بعناية المالك القدير أبو الفضائل والإحسان ومسارع الفتوحات السيد محمد باي بن عثمان أدام الله وجوده رأى الجهاد في هذا الزمان قد درست آثاره فلا ترى وطمست أنواره بين الورى واغتم ليله المقمر وأظلم نهاره النير. وأعدمت السيوف عن أعداء الدين وأهمل الناس الجهاد كأنهم ليسوا مخاطبين. فأحب كما هي عادته ايقاض الهمم الرقدة ونهض العزم المقعد فستاأن غير ما مرة لغزو وهران من هو فوقه من السادات الدولاتية وعيون الديوان فلم يسمحوا له بوعدده ورجع منهم بغير طائل وبقي لذلك متخرج الصدر مفوضا إلى الله الأمر يلتمس النفات الربانية بتيسير الغزو على الثغور الوهرانية

El autor en el folio 8 añade y dice que el bey Mohamed solicitó al Dey de Argel permiso para realizar un ataque para liberar la plaza de Orán. Él se negó y no le permitió esta iniciativa. El bey, se recluyó en la oración para alcanzar este proyecto, y más tarde, según el autor, sus deseos fueron cumplidos por Dios: el bey recibió la buena noticia del terremoto, y la muerte del gobernador y su familia y sus guardianes, y la mayoría de los habitantes de la plaza. Y el autor ilustra este feliz acontecimiento por el famoso refrán: «*La desgracia de uno es la felicidad de los demás*». Al Dahāwi (fol. 8):

... فبينما هو ينتظر الفرج من الله الذي هو أكبر العبادات إذ ومض برق نفحة من الله صائب وسبح رعد بتلبيته مجاوب يتلو فإن مع العسر يسرى أن الله بالغ أمره قد جعل الله لكل شيء قدرا وترجمان حاله يبشر بزلزال وهران وأن طاغيتها حمار الشيطان قد أحيط بثمره فأصبح بقلب كفيه على ما أنفق عليها وهي خاوية على عروشها ويقول يا ليتني لم أشرك بربي أحدا ولم تكن له فئة ينصرونه من دون الله وما كان منتصرا فدكت الزلزلة جبالها دكا وأصبحت شياطينها في باطن التراب هلكا قد استولى سلطان الحتف على طاغيتها وعشيرته وأهل بيته وحرسه وجل مدينته وحكم ذو الحزم

## humaines et sociales Nouvelle Vision

والجد سطوة الحق تعالى لا يفوق لها أحد فكان ذلك اليوم على النصارى قمطيرا  
وللإسلام عيدا وطلعه عليهم نحسا وعلى الإسلام سعيدا. وقد قيل في الأمثال قول مؤيد:  
مصائب قوم عند قوم فوائد.

El Dahāwi escribe, una vez más, el bey pidió permiso al Dey para atacar en esta situación. El Dey le dio permiso pero le puso la condición de que no le daría municiones (armas y pólvora), tropas y ayuda financiera se le adquirirá, recordándole el tratado de paz firmado entre la Regencia de Argel y Rey de España en 1786<sup>80</sup>. Según el autor, sabiendo el valor belicoso del bey y sus antecedentes hazañas, los españoles recordaron las condiciones que se refieren al tratado firmado con la Regencia para frustrar los designios del bey. El autor insiste en que el bey sólo esperaba de Argel la autorización para atacar al enemigo. Al Dahāwi (fol. 9):

فلما رأى سيدنا الأمير أيده الله بالعون والتيسير حادثه وهران علم أنها للإذن فرصة فانتهزها من  
سيدنا الدولتي رجاء أن يصيب منها إساعة الغصة وإن كانت أبراجها سالمة وعساكرها المقاتلة وحصون  
أسوارها قائمة وسهام مدافعها نافذة وصواعق بونياتها واقدة فإن قصده أن يظفر بالإذن في غزو وهران أم  
الجور والغبن. فالتمس ذلك إذ كان ماضي العزيمة ميمون النقيبة وسهل لأهل الجزائر الأمر في ذلك وأنه قد  
ضعف كيد الكافرين وانكسرت شوكتهم لما هنالك فأذنوا له بشرط أن لا يعينوه بالعساكر ولا بشيء من الدراهم  
والدنانير ولا بشيء من البارود ولا السلاح ولا قلمت ظفر من أسباب الكفاح. وذلك أن أعداء الله النصارى  
أخزيهم الله في العاجلة والأخرة لما عقدوا السلم مع أهل الجزائر اشترطوا عليهم أن لا يعينوا عليهم بالمال ولا  
بالعساكر. فاعتنموا ذلك الشرط من أهل الجزائر وحجزوا عليه بيت المال لتسكن بسببه ردة الكفار ورجوا  
بذلك انكسار شوكته و تضعيف قوته والنجاة من بأسه وأن الكفر لا يحل في برج نحسه .

<sup>80</sup> El autor hace referencia, como lo hizo al Tratado firmado por Carlos III con el Dey de Argel Mohamed ben Othmāni, con fecha 14 de junio de 1786, el Tratado de Paz. Artículo XX: En lo que se refiere a las Plazas de Orán y Mazalquivir, éstas no se comunicarán por tierra con el campo de los moros; no serán atacadas por el Dey de Argel ni por el Bey de Mascara; mas como el Bey de Mascara gobierna despóticamente, el dey de Argel aprobará todo convenio que España haga con el Bey de Mascara. In Gregorio Sanchez Doncel: *Presencia de España en Orán (1509-1792*, Toledo: Arzobispado de Toledo, 1991, p. 295.

## humaines et sociales Nouvelle Vision

El autor habla del terremoto: la noche del sábado, 29 de Muharram en el año 1205 de la hégira<sup>81</sup>, en la que un horroroso temblor sacudió a la ciudad de Orán y sus alrededores y la convirtió en ruinas y causando muchísimas víctimas. Una situación de miedo y de terror se instaló entre los españoles en esta noche inolvidable. El segundo día (domingo), mensajeros de Orán vinieron a Mascara para informar al bey por las consecuencias del terremoto en Orán. Al Dahāwi (fol.9) escribe:

كانت هذه الزلزلة في جوف ليلة السبت التاسع والعشرين من محرم المفتح سنة 1205 خمس ومائتين وألف. وقد أرجفت في مسيرة نحو خمسة أيام من ضواحي وهران حتى خيف الخسف. ومنها بلدنا محروسة أم عسكر حفظها الله تعالى من كل عدم وماكر وكان زلزالها وقت هجوع السامر وتراكم الظلمات فعظمت قارعة الزواجر وكادت القلوب أن تطير فرقا من بأسها وفقدت النفوس حدائق أنسها ونسبت الطارق والتالذ والولد والوالد وباتت الناس أحير من بق في مضيق حقة تتخط الخواطر، اختباط عشوا في الليلة الظلما. فلما كان وقت السحر أرجفت الأرض ثانيا وزلزلت الأرض زلزالا متواليا والناس على وجل من شدة إرجاف الأول فظننت أن القيمة قد أظلت وصارت النفس تتفكر فيما قدمت وأخرت غير أن الإرجاف الثاني لم يقو قوة الأول وإن كان أضر منه وأهون فإن ذلك لما انضم له من أثر السابق مع الإرجاف اللاحق فأصبحت الناس تتزاحم وجلودها مقشعة وتحمد الله وتشكر أن صبحهم في المسرة بعد أن مستهم المضرة وفي الراحة بعد الشطط والله يقبض ويبسط ثم ترادفت الزلزالات يوم السبت لكنها خفاف غير أنها تذكر بما سبق من الإرجاف فتحزن القلب وتسيء الفؤاد واللب خيفة أن يقوى كالأول زلزالها أو يتزايد عن ذلك وبالها وباتت الناس ليلة الأحد في خوف شديد وقلق مديد خوفاً أن يعود ما فات ويأت معه بهادم اللذات فلما أصبحنا وأصبح الملك لله وقد قابلنا بفضلته جل من إله طارت البشائر لسيدنا الأمير المنصور بعناية المالك القدير تسفر بأن الزلزلة الأولى التي كادت أن تستبدل الأخيرة بالأولى قد أحلت بمدينة وهران وبالها وجعلت عاليها سافلها.

Entre los autores que han tratado este tema nos ha parecido interesante recordar los escritos del conde de Cumbre Hermosa, general interino de aquella plaza. No vamos a dar

La noche trágica del 8 al 9 de octubre de 1790.<sup>81</sup>

todos los hechos y los detalles diarios, sino más bien un resumen<sup>82</sup> así que una interpretación reciente de ese terremoto que puedan informar mejor al lector de su cruenta realidad. En su informe<sup>83</sup>, el conde de Cumbre Hermosa traducido por Fey Henri, (2002: pp. 239-249) anuncia un terremoto tan profundo, tan terrible, que en menos de tres minutos, que algunos alargan a cinco, se arruinaron todos los edificios y con violenta trepidación que sacudió el suelo de abajo arriba. Los edificios más sólidos y elevados situados en las alturas de la ciudad, como el palacio del general en la Alcazaba; las casas del ministro de Hacienda, del contador, la Tesorería, los dos cuarteles del Regimiento de Asturias y los cuarteles de los presidiarios, los almacenes de Boca y Guerra, los hospitales<sup>84</sup>, los hornos, las provisiones. Se desplomaron las iglesias y los templos en ruina. Después de esa primera y terrible sacudida se oían lamentos de desgraciados

---

Gregorio Sanchez Doncel, dedicó un capítulo entero, con todos los detalles sobre <sup>82</sup> el terremoto de 1790, tratando entre otras algunas consideraciones científicas. Gregorio Sanchez Doncel, pp. 279-307. Así mismo vid J. caszenave, (1923) : «*Le Tremblement de terre d'Oran de 1790 et ses conséquences politiques*». In *L'Afrique Latine*, Argel, pp. 122-128.

Un informe de 17 páginas, fechado del 2 de noviembre de 1790, y firmado por el <sup>83</sup> Conde De Cumbre Hermosa, trataba de cinco puntos importantes: la destrucción de la casi totalidad de los edificios y fortificaciones de la plaza de Orán, la muerte del gobernador con toda su familia, los socorros enviados desde España (tropas, alimentos, materiales y municiones), los ataques del Bey Muhammad Ben Utman de Mascara y la organización de la defensa de la plaza por las tropas españolas.

El hospital tenía capacidad para 458 enfermos; los cuarteles eran cinco: tres de <sup>84</sup> infantería, uno de artillería y uno de desterrados, donde se alojaba la Compañía de campeadores, para los presidiarios había otros seis cuarteles; en la Marina estaba el cuartel de caballería.

## humaines et sociales Nouvelle Vision

enterrados hasta el cuello que clamaban auxilio, muchos quedaron aprisionados bajo las ruinas, y otros infelices que, suspendidos en vigas apoyadas por los escombros, esperaban la muerte. Inmediatamente, el *šaus*, acompañado por un grupo de hombres de confianza, fueron enviados por el bey a Orán para confirmar la situación en Orán. Era imprescindible contar con información fiable a la mañana siguiente que correspondía a domingo a uno de Safar de 1205H. Se considera que es un día de suerte para el bey que decidió comenzar a caminar con su contingente hacia Orán. Al Dahāwi escribe (fol. 9):

فبعث شاوشه في عدة ممن يعتمد عليه فلما سمع بذلك الأمير المنصور بعناية من بيده مقاليد الأمور في الخبر ويثق به في مهمات الأمر وكلفهم أن يردوا عليه الخبر صبيحة الاثنين بما يتحققون برؤية العين وكان بين مقعدة ملكه ومدينة وهران نحو ستة برود تحريا بالعيان بعد استقراغ الأذان فطويها أولئك البعث بقية يوم الأحد ورجعوا بتصديق تلك البشارة ضحوة من غد وكان ذلك أول يوم من شهر صفر فتناول به في الغزو والسفر.

### 6. Método y estilo del Dahāwi

Su obra es el eje de su pensamiento político - religioso sobre la historia de ambas plazas. La obra histórica de Mustafá Al Dahāwi, es, por tanto, fundamentalmente de reflexión histórica. Sus escritos, están basados sobre sus conocimientos históricos y de derecho islámico, interpretados como lo hace un cronista y jurisconsulto competente. Escribió su libro con abundancia erudita de citas y referencias concretas. Menciona generalmente en sus citas, puramente explicativas, el origen concreto documentado de sus afirmaciones. Sin embargo el autor no inserta sus notas a pie de página sino en el cuerpo del texto, y al final de cada cita anuncia el nombre del autor y el título de la

obra. Al citar hábilmente sus referencias, el autor sigue siendo fiel y honesto a éstas últimas, porque cada vez que anuncia una idea de la descripción o explicación adelantada, encontramos elementos de información precisos relativos al autor y al título de su obra fuente.

El autor conoce bien sus fuentes y las cita y las utiliza con bastante respeto histórico. Utiliza sus conocimientos históricos como un elemento cultural del combate religioso. Tiene muy conscientemente una visión particular del importante fenómeno histórico que era el *yihād* para la liberación de las plazas Orán y Mazalquivir. Y, en el caso de los talaba, ven en la ocupación española de ambas plazas un precedente para el *ribāt* y el *yihād* en la senda de Allāh contra el ocupante cristiano invasor, además ve en los españoles la principal causa de guerras para la Regencia. Pone al bey y a los talaba como protagonistas fundamentales de su crónica.

En nuestro manuscrito el significado político de la cuestión es muy aparente, la disposición del Bey Mohamed el Kebir, a liberar las plazas, publicando a tal efecto la guerra santa, es la historia del marco, o situación narrativa a partir de la cual empieza el uso de estos *hadīces* y la cadena de consejos. En mi opinión personal, la redacción de la obra de Al Dahawi se produjo a base de aleyas y hadīces sobre el *Yihād*, *Istishhād* y *Ribāt*, indudablemente con la finalidad de darle credibilidad al contenido de la misma. En la Rihla de Al Dahāwi, la prosa

didáctica forma un apartado significativo, con una serie importante de aleyas y *hadīces*. La abundancia de estas obras en el manuscrito de Al Dahāwi, es quizás explicable por dos razones principales; primero; La guerra santa en el *beylik* del oeste fue una constante a lo largo del siglo XVIII, visto las circunstancias sociopolíticas de los usuarios de dicho manuscrito. Y segundo; el valor didáctico de los textos en cuestión, además del papel educativo que pudieron haber desempeñado dichos textos entre sus usuarios. Lo que se nota en los escritos de aquella época en cuanto a la tipología de su discurso, que suele repetirse, éste suele ser reproducciones de consejos celestiales, de consejos del Profeta u otros personajes famosos en el islam.

### **7. Conclusión:**

La cultura documental surge principalmente de las funciones del Estado (percepción de impuestos, pago de estipendios a los miembros del ejército, obras públicas, etc.), el caso de Al Dahāwi, que compuso su obra, a partir de sus notas cogidas en el *ribāt*, en la cual dedicó un apartado a la organización militar del *ribāt* y su gestión, el pago de sueldos a los jefes y *talaba* del sitio. La experiencia emotiva vivida por Al Dahāwi y sus contemporáneos, de los ataques repetidos y el asedio permanente emprendido por el bey Mohamed el Kebir y sus tropas ayudados por los talaba, hizo que nuestro autor acogió el gran evento milagroso con todas sus emociones religiosas.

Creemos que todo esto influyó mucho al autor, que escribió su obra con un cierto grado de subjetividad en cuanto a los hechos históricos, pero sin exagerar en el uso de adjetivos para alabar al bey, con un compromiso prudente para no omitir citar los detalles históricos relativos a esta liberación. Este análisis nos ha permitido adelantar un cierto número de notas primero la existencia de un cierto rigor y metodología para la redacción de dicha obra en relación con sus contemporáneos, en segundo lugar el manuscrito contiene mucha información y diversa que se dedica a la descripción, en detalle, de la historia de Orán hasta el Siglo XVIII, sus alrededores, así como sus diversas tribus vecinas. Al Dahāwi nos ha constreñido a una lectura múltiple, vacilante, liberada de la fascinación que ejerce un gran autor, diciéndolo con las palabras de D. Brahimí, (1976: p. 12): « Partagée entre divers savoirs, divers sens et divers détails. On peut en lisant ces textes, jeter des regards dans ces directions ; mais plus que cet éclat emprunté, la faible lumière qui se dégage des mots nous a paru propre à nous éclairer »<sup>85</sup>.

### 8. Bibliografía:

- Brahimí, Denise (1976), *Voyageurs Français du XVIII siècle en Barbarie*, Atelier reproduction des thèses, Université Lille III, Librairie Honore Champion, Lille ; p.12

---

Traducción nuestra al castellano « repartida entre diversos saberes, diversos <sup>85</sup> sentidos y diversos detalles. Podemos leyendo estos textos, mirando en estas direcciones; pero más que este brillo prestado, la débil luz que se desprende de las palabras nos ha parecido adecuada para que nos ilumine.

- Chentouf Tayeb (1984), Les Sources locales, Etrangères et Espagnoles de l'Histoire de l'Algérie du XVI<sup>ème</sup> au XIX<sup>ème</sup> siècle, *Archives Nationales, N° spécial 10-11*, Argel. CNEH-CDSH ; p.13-14
- Doncel Gregorio Sanchez (1991), Presencia de España en Orán (1509-1792, Toledo, Arzobispado de Toledo; p. 295
- Fey, Henri – Leon (2002), Histoire d'Oran avant, pendant et après la domination espagnole. Reedición Dar el Gharb, Orán; p. 239-249
- Muhammad al Mustafā ibn Abd Allah ibn Abdurrahmān Al Dahāwi « الرحلة القمرية في السيرة المحمدية » (*Al Rihla Al Kamaria fi Al sira Al Mohamadia*), Manuscrito en árabe de la Biblioteca Nacional de Argel, N° 3322, 186 folios. Copiado por Al Mulūd ben el Mohtar ben Hamū el Abdeli el Chelfi, en el año 1379 de la Hégira, (1960).

## *La inmigración venezolana: definiciones, ayudas e integración*

CHAMMA Yasmine

Université d'Alger 2  
(Algérie)

Yasmine.chamma@univ-alger2.dz

Benyounes Mohamed

Université d'Alger 2  
(Algérie)

Mohamed.benyoues@univ-alger2.dz

*Résumé: (pas plus de 10 lignes et uniquement dans la langue de l'article)*

*El estudio de las olas migratorias ha tomado en estos últimos años una importante relevancia en las disciplinas científicas y académicas. Este artículo presenta los resultados de una investigación empírica que se realizó con el objetivo de reflejar la diáspora venezolana e identificar algunas características del movimiento migratorio venezolano. El trabajo Incluyó la presentación de nuevas definiciones y conceptos relativos a la inmigración venezolana desde la mirada de los venezolanos que salieron del país entre 2013 y 2018. Luego, se ha diagnosticado su proceso de integración en el país de destino y las ayudas recibidas como extranjeros. Al final, se ha compartido algunos procedimientos que pueden facilitar la*

*integración y la convivencia entre los autóctonos y la minoría.*

### **1. Introducción:**

Últimamente, las olas migratorias están logrando un gran interés y se convirtieron en una materia de estudio por diversas ópticas. Los autores pertenecen a múltiples especialidades como: antropólogos, sociólogos, psicólogos, abogados, y hasta activistas de organizaciones, autóctonos e inmigrantes concienciados. Desde tiempos remotos, el hombre fue nómada, es decir que su desplazamiento siempre ha sido algo natural. Algunos analistas como Aída Ruiz García (2002) consideran el siglo XXI como siglo de migraciones (p. 13) y esto debido a la alta y rápida tasa de movilidad que ha conocido el mundo gracias a la globalización.

El contacto entre los grupos humanos y la convivencia de grupos diferentes en un mismo lugar, son también antiguos. A título de ejemplo, regresamos a la España medieval, exactamente al Ándalus. Cuando se habla de Al-Ándalus se evoca una tierra de convivencia. En este estado musulmán implantado por los árabes tras su invasión de la Península en 711 y que perduró hasta 1492, convivieron musulmanes, judíos y cristianos. Dicha convivencia hizo que las tres culturas se fundieran dando lugar a unos de los periodos más brillantes de la historia española. Eso no quiere decir que no se produjeron episodios de violencia entre ellos. Pero, comparando lo dicho anteriormente con la actualidad, notamos que: prejuicios sociales, maltrato hacia la mujer y el niño, condiciones laborales de precarización, falta de representación diplomática, exclusión por lenguaje, raza o

religión, etc., son algunas vulnerabilidades a las que se enfrentan los inmigrantes.

En las últimas décadas, millones de venezolanos han huido de su país a causa de la degradación de la calidad de vida generada por una crisis económica sin precedentes. La economía del país ha sido expuesta a medidas que han generado importantes cambios y desequilibrios. En cada reunión, el Fondo Monetario Internacional expone malas noticias y presenta estadísticas que señalen la gravedad de la situación mostrando la caída del PIB y la subida de los precios (Doncel, 2018).

Esta crisis tuvo malas consecuencias en todos los niveles (político, económico y social) lo que provocó la huida voluntaria e involuntaria del pueblo (Malamud, 2019: p.2). Así, la República Bolivariana de Venezuela volvió a ser un país expulsor después de ser, durante mucho tiempo un país acogedor y atractivo.

Este documento fue elaborado con la finalidad de estudiar la diáspora venezolana desde experiencias vivas y testimonios de venezolanos que estuvieron obligados a salir del país por diferentes razones. Principalmente, buscamos con el desarrollo de estas reflexiones analizar la visión de los inmigrantes venezolanos sobre la inmigración y las ayudas recibidas por el país de destino. Además, estudiaremos su proceso de integración y adaptación. En pocas palabras, planteamos, en líneas generales proponer un modelo de convivencia que puede contribuir en la inclusión de la cultura minoritaria en la población autóctona.

Nuestro trabajo propone dar una posible respuesta a la problemática siguiente: ¿Cómo se caracterizó el viaje migratorio de los venezolanos inmigrados entre 2013 y 2018?

La hipótesis de la que partimos es que estos venezolanos que han dejado su país han vivido experiencias diferentes; algunas positivas, buenas y fáciles y tantas otras negativas, malas y difíciles.

### **Metodología de la encuesta:**

#### **Sujetos:**

Se realizó una encuesta enfocada en inmigrantes venezolanos mayores de 18 años que dejaron el país entre 2013 y 2018. Hemos recibido 33 personas voluntarias para compartir su experiencia y punto de vista de manera anónima y honesta. Los encuestados fueron de ambos sexos: dieciocho mujeres y quince hombres. Su edad va entre 23 y 63 años.

#### **Método:**

Este trabajo es un estudio interpretativo de orientación cualitativa y no cuantitativa. Hecho a través del análisis de contenido de fuente primaria: la encuesta. Los encuestados tuvieron que responder de manera libre, con frases cortas o largas, a tres preguntas abiertas. El cuestionario publicado en Google Forms el 09 de abril de 2020, se quedó en línea aproximadamente un mes.

Las palabras o expresiones escrita en cursiva son propias de los encuestados; a las que hemos recurrido para apoyar nuestras interpretaciones.

### **Resultados y discusión:**

Antes de empezar, es necesario comentar que las respuestas colectadas mostraron que tres sujetos respondieron únicamente a la primera pregunta. También, hemos observado que en muchas ocasiones las respuestas eran muy cortas y directas (sobre todo

en la segunda pregunta relativa a las ayudas), lo que nos empujó posibilitar varias interpretaciones.

### 1. El significado de la palabra “inmigrante” para un venezolano

Muchas veces nos centramos en las teorías y olvidamos regresar a la realidad para actualizar los conceptos. Con esta primera pregunta “¿*Qué significa inmigrante para un venezolano?*”, hemos querido mostrar que el verbo *inmigrar* no es como lo definen los libros, los artículos o los medias. Las definiciones dadas por los teóricos y especialistas no pueden ser siempre similares a las definiciones de personas que han vivido la experiencia. Es importante entender que todas las experiencias que escuchamos día a día son diferentes, y que no siempre uno tendrá la misma suerte que quien se lo contó.

Con el paso del tiempo, el mundo cambia y con ello los conceptos y las interpretaciones. Para entender y estudiar la diáspora venezolana hemos juzgado imprescindible entrar en contacto con los venezolanos y escucharlos atentadamente. El análisis muestra que nuestros encuestados no comparten las mismas percepciones. A través de las respuestas, hemos destacado tres definiciones diferentes de la palabra *inmigrante* que expondremos a continuación.

La primera definición dada por un grupo de encuestados (14/33) es mucho más sencilla y simple que se limite en “*persona que sale de su país natal y se muda a otro*”, en las palabras de otro encuestado se trata más bien de un “*extranjero viviendo en un país distinto al de su origen*”. La migración es un concepto bastante complejo, amplio y controversial. El antropólogo social Eduardo Sandoval (1993) sostiene que “el concepto de migración ha sido utilizado para hacer referencia a la movilidad geográfica de las personas, -de manera individual o en grupo-,

que se desplazan en hábitats distinto al de su cotidianeidad” (p. 25). En este caso, entendemos que cualquier persona que decide salir de su lugar de origen para trasladarse a otro se llama inmigrante.

La segunda definición justifica el motivo y el objetivo principal de la inmigración de nuestros encuestados (12/33) que es, salir para buscar un futuro mejor, dejando todo (familia, hogar, trabajo, bienes, etc.) para mejorar su situación, es decir, mejorar las condiciones y calidad de vida con nada más que *esperanza y fe en la maleta*. Esta perspectiva se apoya en Aída Ruiz García (2002) quien apunta que “por la migración entendemos los desplazamientos de personas que tienen como intención un cambio de residencia desde un lugar de origen a otro de destino, atravesando algún límite geográfico que generalmente es una división político-administrativa” (p. 19). Este fenómeno implica un movimiento motivado por la búsqueda de mejores oportunidades, ya sea por la falta o la inexistencia de tales oportunidades en su país natal o porque dichas condiciones ya no satisfacen sus necesidades del momento.

Por su parte, el Consejo Estatal de Población del Estado de Puebla COESPO (2004) señala que los problemas sociopolíticos, económicos y culturales son principalmente, las primeras causas por las cuales los individuos deciden migrar (p. 5). No podemos ignorar que la movilidad hoy es principalmente generada por fuerzas sociales, económicas o políticas (o una mezcla de estas). Los resultados obtenidos mostraron que algunos de los inmigrantes (04/33) estuvieron principalmente atraídos por la búsqueda de oportunidades económicas. Como bien lo señala uno al definir el inmigrante como una persona que *deja su país de origen buscando tranquilidad, mejor economía, en general, mejorar en todos los sentidos*. Otro lo describe como *alguien que dejó todo atrás para empezar de cero y huir de los tiranos*

(llámese gobierno, pandilla, crimen organizado). Estos ejemplos explican que los venezolanos, hartos de la situación actual del país (a saber, la alta tasa de inflación, el hambre y la mala nutrición, la violencia y la falta de seguridad, entre otros) lucharon y siguen luchando por su *paz y estabilidad económica*.

En cuanto a la tercera definición, es más bien expresiva y pesada, llena de significado y fuerza, un inmigrante venezolano es considerado (03/33) como *un luchador y trabajador* por el simple hecho de ir a buscar una vida mejor sin tener la mínima idea de lo que le está esperando. Este *guerrero* tiene un desafío que le exige acciones y sacrificios para poder vivir la vida que imaginó, a pesar de las presiones y las miradas del país receptor. Si observamos detenidamente la evolución y el empeoramiento de la crisis venezolana, podemos entender por qué el pueblo es un *luchador*. Primero, lucha por la resistencia en un país que sufre de una grave crisis económica. Segundo, lucha por un futuro mejor, que en modos generales se encuentra fuera del país. Y tercero, lucha por la inclusión en el país acogedor.

Antes de concluir, hay que aclarar que las causas que provocan la inmigración son numerosas y dependen de los motivos de cada persona, tanto desde el punto de vista del inmigrante como de la sociedad que lo acoge. Sobre las bases de las ideas expuestas, podemos definir al inmigrante venezolano como alguien que por diversas razones vive en un país distinto al suyo y lucha por una mejora en todos los sentidos.

## **2. Los inmigrantes venezolanos y las ayudas del país de destino:**

Los cambios experimentados por Venezuela en las últimas décadas motivaron a muchos venezolanos sobre todo de la clase media, arriesgarse en la aventura migratoria. Así, la diáspora venezolana se extendió por todo el mundo, tocando los diferentes

continentes. A partir de entonces, aparecieron muchos rumores acerca de la existencia y/o falta de ayudas para los inmigrantes en el país de destinación. Con respeto, las ayudas de las que estamos hablando no son solamente financieras, sino engloban todas las formas y las psicológicas son las más importantes para estos extranjeros. Es por ello, que nos acercamos a la realidad con un pequeño análisis de la situación de nuestros encuestados una vez instalados en los países receptores.

El artículo 25 de la Declaración Universal de Derechos Humanos informa que “toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar y, en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios” (González Blas, 2008: p.1). En este caso, cada nación que acoge a los inmigrantes debe asegurar y proteger sus derechos económicos, sociales y hasta políticos. Atendiendo a estas consideraciones, dieciocho encuestados han confirmado que ellos y/o sus familiares recibieron ayudas sin precisar de qué tipo se trataba. Agregaron que dicho apoyo era muy poco y temporal. De todos modos, juzgamos que cualquier iniciativa recibida puede tener buenas consecuencias en la nueva vida de estos sujetos. Mientras tanto, un encuestado y sin dar detalles ha declarado que muchos venezolanos han beneficiado de apoyo, *incluso algunos que no la necesitan*. Atendiendo a estas consideraciones, nos preguntamos si realmente existen parámetros establecidos y verdaderas condiciones que permitan a todos los inmigrantes gozar de cierta asistencia -según se necesita- de manera justa y equilibrada.

Por lo contrario, once encuestados declararon que no hay ninguna ayuda que se les ha sido ofrecida. En este sentido, se comprende por qué los venezolanos tuvieron dificultades en instalarse y adaptarse. Esto, justifica por qué este fenómeno

doloroso suele asociarse a palabras como sufrimiento y rechazo. Al mismo tiempo, este punto debe llamar la atención de cualquier país por ser un grave problema que necesita soluciones e intervenciones urgentes. Igualmente, las organizaciones, así como las asociaciones tienen su gran parte de responsabilidad. Afortunadamente, durante la presentación del programa de ayuda para el año 2019 Mark Lowcock, secretario general para Asuntos Humanitarios de la ONU declaró que la mayoría de los países de Sudamérica y del caribe que abren sus puertas a los inmigrantes venezolanos recibirán significativas ayudas financieras después de estudiar su capacidad de respuesta (France 24, 2019). Parece que esta decisión ha sido tomada con retraso porque hay muchos venezolanos que sufrieron, y tantos otros murieron en los mares o en las calles de destino. Pero, sigue buena ya que viene para reconfortar y animar a los que piensan cruzar el mismo camino.

Como conclusión, notamos una gran desigualdad entre los inmigrantes encuestados. La variación del proceso de instalación es debida a la falta y/o inexistencia de apoyo de organismos oficiales o privados, de organizaciones o asociaciones que faciliten la inclusión. A pesar del esfuerzo de los países de destino, el éxodo venezolano ha seguramente limitado la capacidad y el porcentaje de ayudas. Estamos conscientes de que no se puede satisfacer la necesidad de toda persona, pero no poder ayudar y tratar injustamente a estos venezolanos tampoco es aceptable.

### **3. La integración de los inmigrantes venezolanos en el país receptor:**

Como sabemos, no todos los países son hospitalarios con los inmigrantes por ello; cuando se habla de migración, automáticamente se habla de xenofobia, discriminación, explotación, odio, esclavitud, etc., en una palabra, se habla de

racismo. Los inmigrantes son discriminados en todos los ámbitos: el laboral, el social, el educativo, el político, etc. Todos estos son obstáculos que frenan su inclusión. Por tal caso, hemos preguntado a los sujetos cómo puede un venezolano integrarse en el país de destino. Cada uno, según su situación, el país y las condiciones del momento nos compartió el plan adoptado para ocupar un cierto lugar en la nueva sociedad.

Los primeros (14/33) se integraron muy bien con los autóctonos con *“leyes que nos protejan, y que nos den más oportunidades de empleo y menos protocolo”*. Estos mismos revelaron que su integración ha sido mucho más fácil y buena con la población, que con el gobierno. De este modo, concluimos que los estados actuales carecen de aquellas intervenciones sociales, programas y proyectos focalizados en la integración de los inmigrantes.

Otro grupo (09/33) explica que ha sido muy difícil adaptarse al principio porque todas las miradas están puestas a ese extranjero, pero *se aprende poco a poco y una vez se acostumbra, termina integrándose*. Revela una encuestada que en su caso *“me integraba a grupos por Facebook o por WhatsApp donde nos ayudábamos unos a los otros. Yo súper orgullosa de ser venezolana pero también súper agradecida de este país que me ha dado muchas cosas hermosas”*. Esto quiere decir que la integración fue lentamente y socializando como se pueden con la mayor *“humildad y nobleza posible que exista en su corazón”*. De eso, destacamos el importante papel que han desempeñado las redes sociales en la inclusión de estos extranjeros y también la apertura y solidaridad del pueblo. Aunque, muchas veces se tiende a creer que la hostilidad contra los inmigrantes viene de algunos ciudadanos.

Además de la marginalización y el rechazo social, agrega un encuestado (01/33) que en su caso; ha sufrido de un grave

obstáculo cultural llamado la barrera idiomática. La inexistencia de un idioma en común entre las dos partes (autóctonos y extranjeros) puede fácilmente provocar un sentimiento de desmotivación que complique y limite el contacto y, por consiguiente, generar una cierta preocupación e inseguridad. Con la globalización las lenguas volvieron a ser un arma potente. En una entrevista con Europa Press, Aurelio Rios doctor en Filología Española y profesor de español a inmigrantes, afirma la importancia de la lengua para esta categoría porque “les capacita profesionalmente y les integra en la sociedad” (Baeza: 2020). Por eso, es aconsejable aprender un máximo de idiomas porque no sabemos dónde nuestro destino puede aterrizar. Si bien es cierto que el aprendizaje de la lengua del país de acogida facilita la vinculación sociocultural, en cambio, los estados receptores deben aprovechar de la presencia de los extranjeros en sus tierras para enriquecer su círculo cultural y participar en la inclusión de esta minoría creando una maravillosa atmósfera intercultural y por qué no multicultural.

Mientras tanto, cinco venezolanos llegaron a su destinación con miles de sueños, pero se enfrentaron desde su llegada a miles de dificultades. Según un encuestado, los venezolanos “*no solo tienen que lidiar con el duelo migratorio sino la xenofobia y con las diferencias culturales del país*”. No se puede negar que los inmigrantes sufren muchísimo de la discriminación -cuya intensidad difiere según el país, en un tiempo donde necesitan más fortaleza, apoyo mental y material para lidiar con los ataques que reciben constantemente.

La última alternativa utilizada por un venezolano para adaptarse a su nueva vida fue el trabajo, “*trabajando duro, haciendo lo mejor para mejorar la sociedad*”. Esta persona parece ser consciente y agradecida al país por haberle acogido con brazos abiertos, y por garantizarle un puesto de trabajo. Las

conclusiones derivadas afirman que dicha persona está pensando en cómo poder devolver este bien, cómo aportar algo y ayudar por su parte al desarrollo de la nación.

#### 4. El modelo de convivencia:

Volviendo la mirada hacia las experiencias vividas por nuestros encuestados venezolanos, nos deja reflexionar sobre un modelo de integración que proteja tanto el extranjero como el autóctono. La coexistencia de las tres culturas en la España medieval sigue hasta nuestros días considerada como ejemplo de convivencia pacífica. Eso puede ser una buena referencia para meditar sobre el secreto de su convivencia. Para lograr este desafío, debemos tomar en consideración algunos puntos importantes que parecen simples, pero resultan complicados para algunas personas.

Nuestro objetivo vino motivado por el deseo de corregir la imagen negativa que tenemos sobre la inmigración, y para lograrlo debemos aprender a aceptar y respetar sí-mismo y el otro “lo diferente” porque la aceptación mutua, así como el respeto a la diversidad y singularidad de las personas son elementos constitutivos de la sociedad. Todo lo dicho anteriormente afirma que en nuestras sociedades multiculturales y multirreligiosas es necesario dar especial importancia y atención a estos aspectos.

Es tiempo para superar las barreras culturas y cambiar. El dramaturgo Bertold Brecht por su parte, nos da una buena lección sobre el egoísmo que no hace despertar de nuestra ignorancia diciendo:

Primero se llevaron a los negros, pero a mí no me importó porque yo no era. Enseguida se llevaron a los judíos, pero a mí no me importó porque yo no era. Después detuvieron a los curas, pero como yo no soy religioso, tampoco me

importó. Luego apresaron a unos comunistas, pero como tampoco soy comunista tampoco me importó. Ahora me llevan a mí pero ya es tarde. (p. 119)

Lo que podemos decir a Bertold que nunca es tarde para hacer el bien y cambiar las cosas. Solo se necesita buenas prácticas, buenas intenciones, más respeto y menos juicios, un grano de solidaridad, tolerancia y comprensión. Estamos de acuerdo de que sin la integración de los inmigrantes no se puede construir la patria grande.

La integración tiene muchas características y en general se divide en ámbitos; para lograrla Emile Durkheim exige la presencia de tres elementos significativos: la solidaridad, la cohesión y la interdependencia (Khachani, 2007: p.31). Dentro de este marco, afirmamos que se puede convivir sin perder su fe, sino adoptando otra. Entonces lo primero que debemos hacer es aprender a convivir todos juntos en la diversidad.

### **Conclusiones:**

Todas estas razones, económicas, sociales y políticas explican el hecho de que centenares de millones de ciudadanos del mundo viven fuera del país en el que nacieron. Venezuela ha sido nuestro caso de estudio, pero es también el espejo que refleja la realidad de muchos otros países.

Hemos comprobado que la definición de inmigrante puede llevar muchos significados y eso, depende de los motivos de la persona. Es innegable que el pueblo venezolano ha sido impulsado a dejar el lugar de su origen para buscar otro, donde hay un bienestar político, social y económico. Sin embargo, la ausencia de apoyo ha complicado su proceso de adaptación e integración en las sociedades receptoras. A través de las respuestas obtenidas, hemos constatado varias formas de

inclusión y esto depende mucho del país, pero también de la cultura, del nivel de estudios y el ánimo del inmigrante.

Repasando nuestra hipótesis, podemos dividir las experiencias migratorias en dos categorías: las positivas, aquellas en las que la situación final fue mejor que la inicial. Y las negativas, aquellas en las que dicha situación fue peor.

La migración es una moneda con doble caras, y como somos racistas, no podemos ver el lado positivo ya que el racismo logró esconder todo lo bello de las olas migratorias y, por consiguiente, logró enterrar la multiculturalidad. Si bien es cierto que se trata de un fenómeno complejo que requiere la atención de los estados, sigue siendo un derecho que las naciones deben proteger y respetar.

Como todo fenómeno social, él también tiene sus efectos negativos y positivos dentro de los individuos y sociedades. Por una parte, ofrece la suerte de mejorar la calidad de vida de los inmigrantes, la obtención de un buen trabajo, la estabilidad y la seguridad. Por otra, procura este sentimiento de pérdida de identidad nacional, de hábitos y costumbres, de lazos familiares y de amistad. También para algunos, enfrentarse con un idioma distinto al suyo les provoca un sentimiento de inestabilidad y temor. Por esta razón, la persona que quiere cambiar su lugar de residencia debe de estar consciente del cambio al que se va a enfrentar y entender que no es nada fácil adoptar nuevas formas.

La llegada masiva de venezolanos también está generando cambios en las sociedades receptoras. Sus aportaciones se pueden medir difícilmente, pero son totalmente reales. Estas olas migratorias tienden los puentes necesarios para fortalecer la hermandad entre los pueblos, países y continentes. Gracias a estos movimientos, se produjo una rica mezcla de encuentros, culturas,

tradiciones y costumbres. Estos inmigrantes no son extranjero, ni diferentes, son embajadores de sus orígenes.

## 5. Referencias:

- **Libros:**

RUIZ GARCÍA, Aída. (2002), Migración oaxaqueña, una aproximación a la realidad. Oaxaca: Coordinación Estatal de Atención al Migrante Oaxaqueño;

SANDOVAL FORERO, Eduardo (1993), Migración e identidad: experiencias del exilio. Toluca: Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México;

- **Artículos:**

ADELL, Carmen Bel (1994), La integración social de los inmigrantes y las organizaciones no gubernamentales (ongs). Papeles de Geografía, pp. 119-132, N.V0;

COESPO (2004), Migraciones mexicanas hacia los Estados Unidos. Revista del Consejo Estatal de Población. Segundo trimestre. p.5, Año XII, No. 53;

GONZÁLEZ BLAS, María Luisa (2008), Análisis sobre las migraciones. Observatorio Municipal de Inmigración, Caleidoscopio 1, pp. 1-12, N3;

KHACHANI, Mohamed (2007), La situación de los inmigrantes en los países de acogida: problemática de la integración. Revista alternativas. cuadernos de trabajo social, Universidad de Alicante, pp. 29-50, N.º 15;

MALAMUD, Carlos & NÚÑEZ, Rogelio (2019), La crisis de Venezuela y el tablero geopolítico internacional. Real Instituto Elcano, pp. 1-11.

- **Sitios web:**

BAEZA, Jaén (2020), Experto en filología subraya la importancia del aprendizaje de la lengua para la integración del inmigrante. de La Vanguardia: <https://www.lavanguardia.com/local/sevilla/20200824/483012064894/experto-en-filologia-subraya-la-importancia-del-aprendizaje-de-la-lengua-para-la-integracion-del-inmigrante.html> (Recuperado el 19/ 04/ 2021).

DONCEL, Luis. (2018). Venezuela entra en la historia de las grandes crisis. de El País: <https://elpais.com/economia/> (Recuperado el 15 / 12/ 2018).

France 24, Países receptores de venezolanos serán ayudados por la ONU, de France 24: <https://www.france24.com/es/20181204-onu-ayuda-venezolanos-sudamerica-migrantes> (Recuperado el 19/ 04/ 2020).

*articoli in lingua  
italiana*

***ENTRE TEORÍA DEL  
ESTRUCTURALISMO GENÉTICO Y  
LITERATURA DEL TESTIMONIO:  
RETRATO DE UNA ADECUACIÓN***

*LALLAM Yassimine*

*Université d'Alger 2  
(Algérie)*

*yassimine.lallam@univ-alger2.dz*

*HARFOUCHI Nachida*

*Université d'Alger 2  
(Algérie)*

*[rosa\\_morena2003@yahoo.fr](mailto:rosa_morena2003@yahoo.fr)*

*Résumé: (pas plus de 10 lignes et uniquement dans la langue de l'article)*

*Una de las competencias de la literatura es reflejar una realidad cambiante, mostrando una gran ductilidad con ésta y produciendo una multitud de géneros literarios. La literatura testimonial es uno de estos géneros, en Latinoamérica, recién conceptualizado, ocasionado por una coyuntura sociohistórica determinada. Por otra parte, la noción de dualismo entre las disciplinas en el estudio de un mismo fenómeno ha dejado lugar a estudios interdisciplinarios, basados en la combinación de dos perspectivas analíticas. En esta línea, el estructuralismo genético sugiere un análisis literario de una obra en un plano sociohistórico. El objetivo del siguiente trabajo consiste en demostrar la adecuación del estructuralismo genético para analizar una novela de testimonio. La obra testimonial de Rigoberta Menchú constituirá el terreno práctico para ilustrar esta adecuación entre la teoría y el género tratados.*

## 1. INTRODUCCIÓN

En este artículo, pondremos énfasis en el origen y la definición del testimonio literario en Latinoamérica, así como sus características. Intentaremos aclarar cuándo se puede considerar un testimonio como un mensaje literario y no un procedimiento periodístico o historiográfico. Igualmente, arrojaremos luz sobre la *novedad* de dicho género en el continente latinoamericano. El objetivo final del siguiente trabajo consiste en explicar porqué es conveniente analizar una obra de testimonio desde un enfoque estructuralista genético. A lo largo del artículo, será cuestión de citar, como caso de ilustración, una de las obras testimoniales latinoamericanas más famosas: *Me llamo Rigoberta Menchú y así se me nació la conciencia*.

Para la elaboración de este trabajo, articulado en dos partes, nos hemos basado en una bibliografía bastante amplia, del propio Lucien Goldmann y de otros críticos literarios, así como en diversos artículos científicos realizados en torno a la literatura del testimonio en Latinoamérica y al estructuralismo genético.

## 2. Literatura del testimonio en Latinoamérica: nacimiento y características

Es importante señalar, desde el principio, que considerar el testimonio como género literario aparte es una concepción conflictiva, igual que la determinación de sus características y su origen. Muchos sitúan el comienzo de las escrituras testimoniales en las crónicas indias, cuando se transmitían las verdades de la conquista usando estrategias literarias.

La crítica latinoamericana y latinoamericanista considera el testimonio como un *nuevo* género literario. Los críticos del continente, desde finales de los años sesenta, laboraron para

definir y marcar el nacimiento del testimonio como género literario en el continente. Según sus consideraciones, la literatura testimonial aparece en Latinoamérica en los años sesenta, cuando se emprende la denuncia de las opresiones y violaciones vividas por las poblaciones latinoamericanas, debidas a las dictaduras militares, mediante las obras literarias. Esta acción de denuncia política a través la de la literatura fue favorecida por el exilio. De hecho, las dictaduras de Pinochet, Rosas, Fujimori y otros, causaron la huida o la exclusión de una multitud de escritores. Éstos emprendieron un proceso de creación literaria desde fuera de sus países respectivos. Jaume Peris Blanes (2014), especialista de la literatura del testimonio chilena, explica que desde los escritos de los años sesenta hasta las últimas décadas, el testimonio pasó de ser un arma de lucha política a unos relatos *literaturizados*, mediante la variación de las estrategias del discurso, otorgándole un valor literario, académico y editorial (p. 13). La literatura del testimonio pues, y como lo indica su nombre, es la creación de obras literarias basadas en el relato de una experiencia personal en un contexto histórico dado.

Sin embargo, como ya mencionado más arriba, es importante destacar el desacuerdo que hay entre los críticos y los literarios en torno a la conceptualización del testimonio como género aparte. Dicho lo cual, y según el mismo Peris Blanes (2014), la novedad del género sugiere una cierta reticencia en cuanto a su definición y a la clasificación exclusiva de una obra en esta categoría. En su artículo *Literatura y testimonio: un debate*, declara que el testimonio, a volver cincuenta años atrás, no era considerado como una escritura literaria, sino como un texto judicial, histórico o de denuncia política (p. 10). El estatuto literario del testimonio aún no era reconocido. En el testimonio como género literario, es constante el cruce entre política y

estética. Por ello, según aclara el escocés Alastair Fowler (1988), hay críticos literarios que consideran el testimonio como género literario, y otros que prefieren clasificarlo en el dominio de la historia política. Entendemos la divergencia de la esfera críticoliteraria en cuanto a considerar el testimonio como género.

René Jara (1986) define la literatura del testimonio como una *imagen narrativizada* ocasionada a veces por acciones de represión y, otras veces, por reacciones heroicas. Sostiene que es una huella material de la historia y del sujeto que la vive (p. 2). John Beverly (2010), uno de los críticos reticentes a considerar el testimonio como género, lo define por su parte como una narración de carácter subjetivo, en la cual el narrador es testigo de los hechos relatados (p. 22). Entonces, el testimonio literario incluye que el autor narra sus propias vivencias como un caso particular de la vida de una sociedad.

Si tomamos en consideración -y es imprescindible temarlo en consideración cuando se pretende clasificar una obra en una categoría literaria- las estipulaciones de Jacques Derrida (1980) en su famoso artículo *La ley del género*, el concepto género ocasiona otra noción: la de los límites. Derrida insiste en la necesidad de no mezclar los géneros. El hecho es que a decir género, se dibuja la idea de límites, fronteras, un conjunto de normas y prohibiciones que una obra literaria debe respetar para formar parte de una categoría y para preservarse de la impureza (p.1). Se entiende que esta ley del género consiste en respetar las normas para la pureza del género literario. En caso contrario, el resultado es *la hibridación, la contaminación* de los géneros.

Justamente, dada la imposibilidad para algunos críticos de establecer estos límites, o esos "*mecanismos formales comunes a los textos considerados como testimonios*" (Sklodovska, 1996, p. 74), se defiende a menudo la hibridez del testimonio. Es

destacable en este asunto que cada uno de los estudiantes de la literatura testimonial la define y establece sus propiedades según sus intereses: ora desde una perspectiva política, ora según un enfoque literario, ora a partir de una visión sociológica.

Por nuestra parte, juntando las consideraciones de Jorge Narváez (1986), Víctor Casaus (1986) y Miguel Barnet (1986), salimos con la definición de que la literatura del testimonio es un género literario, que contribuye en la disciplina histórica, escribiendo la historia, individual o colectiva, de un grupo social que no posee una voz oficial, mediante unas intrahistorias de personajes y una estética literaria. La literatura del testimonio es un rescate de la memoria colectiva de los pueblos (Casaus, 1986, p. 330) y una huella material de una época, un lugar, un pueblo, una historia. En cuanto a la consideración del testimonio como género literario, es interesante destacar la observación del sociólogo de literatura Georg Lukács (1982), cuyas aportaciones formaron una base para la teoría de Lucien Goldmann que trataremos en la segunda parte de este trabajo. El húngaro sostiene que las condiciones históricas sociales pueden generar la desaparición de géneros literarios y el nacimiento de otros (p. 302). Si seguimos esta línea dialéctica, diremos que es lógico considerar el testimonio latinoamericano como un nuevo género literario, producido por unas condiciones políticas y sociales recientes.

Últimamente, y como nuestro enfoque en este artículo está en la literatura del testimonio en Latinoamérica, sería correcto, para la honestidad científica, precisar que el nacimiento del género en otros continentes se ubica en los años veinte, con autores rusos del zarismo y la Revolución bolchevique, y escritores alemanes del nazismo y neo nazismo.

Ahora bien, y tras aclarar la dificultad de considerar la literatura del testimonio como un género aparte y de darle una definición,

es necesario enumerar los criterios literarios que rigen la pertenencia de una testificación al recién conceptualizado género, es decir, las características que la difieren de las declaraciones jurídicas, historiográficas o periodísticas. En su artículo, Derrida (1980) estipula que la pertenencia de una obra a un género literario dado, requiere que esta última corresponda a las normas de forma y fondo de dicho género, y que se someta a sus prohibiciones. Así, una obra del realismo mágico no puede vaciar de elementos inverosímiles, y una creación escrita bajo forma de versos no puede pertenecer al género de la prosa. Entonces, ¿cuáles son estas normas, estas características de la literatura del testimonio?

Su primer criterio es la subjetividad. Contrariamente a la historiografía, la literatura testimonial ofrece relatos, no de la historia colectiva, sino intrahistorias vividas por un personaje. Estas tramas se desnuden de la objetividad o neutralidad, criterio imprescindible de la historiografía o el periodismo neutro. El *yo* tiene una presencia vital en este género. Además, el autor que narra sus vivencias selecciona qué elementos perpetuar de la historia de la cual ha sido testigo. Dicho esto, su relato no transmite necesariamente la integridad o plenitud de dicha historia, tampoco es forzosamente despojada de ficción. Un crítico literario, o un simple lector, no puede garantizar la ausencia total de un acontecimiento emergido de la imaginación del autor. Por consiguiente, este género es un terreno fértil para, no la dicotomía -porque *dicotomía* implica la presencia de dos ideas contrastadas-, sino la junción entre ficción y realidad, en la medida que el autor parte de una base histórica real, para luego ampliar su creación con ficción. A partir del momento en el cual el autor sale de la objetividad, la obra es literatura testimonial y no historiografía o periodismo. De este modo, la separación entre realidad y ficción se hace, si no imposible, muy delicada.

El fundamento mismo de la literatura testimonial consiste en conocer un asunto de la historia colectiva, o de la Historia con h mayúscula, mediante una experiencia individual subjetivamente contada por su personaje, y contextualizada en el marco histórico en cuestión. Este personaje *informante* puede ser el autor mismo o un personaje mediante el cual el autor relata las peripecias colectivas, como el personaje Esteban Montejo en *Biografía de un cimarrón* (Acedo Alonso, 2017, p. 47). Miguel Barnet señala que la primera característica de una novela testimonio consiste en narrar la realidad de un pueblo por boca de un protagonista que le pertenece (Acedo Alonso, 2017, pp. 46-47). La literatura testimonial es entonces una versión minúscula e individual de la gran historia colectiva. La subjetividad de una obra testimonial no recae solamente en su carácter personal, sino también en la apariencia explícita de una opinión expresada sobre el acontecimiento histórico tratado (dictadura injusta, esclavitud arbitraria, horror de la guerra...).

Es común perderse en la distinción entre literatura testimonial y escrituras autobiográficas. El hecho es que los géneros literarios, por coincidir en varias características, tienden a enredarse, y el testimonio y la autobiografía se encuentran bastante cercanos. En ello, la académica Doris Sommer (1989) reconoce que al principio, asumió con bastante ingenuidad que los testimonios que había estado leyendo de mujeres latinoamericanas eran autobiográficos (p. 107). Sin embargo, dos rasgos esenciales marcan la diferencia entre los dos géneros (Acedo Alonso, 2017). Primeramente, en el momento que un testimonio regularmente presenta al protagonista como *víctima* de unas condiciones desdichadas (el autor tiende a enfocarse en los acontecimientos tristes que vivió), la autobiografía lo presenta en todas las posturas que le ofrecen las situaciones que vive y que relata: héroe, culpable, combatiente... Por otro lado, mientras la

autobiografía presenta un carácter radicalmente subjetivista, solipsista, el testimonio ofrece un relato público (p. 06), por lo que el protagonista es una muestra de una experiencia colectiva y unas condiciones que toda su comunidad experimentó. Sommer (1989) retoma las palabras de Rigoberta Menchú del comienzo de su testimonio: “*Me gustaría enfatizar que no es solo mi vida, también es el testimonio de mi gente*” (p.107). La literatura testimonial es entonces un cruce entre historia y literatura, política y estética.

El segundo rasgo es el de la combinación ficción/realidad. La teórica argentina Beatriz Sarlo (2005) critica que entre los años ochenta y principios del siglo XXI, los escritores del testimonio tomaron de la historiografía su carácter riguroso (veracidad y totalidad de la información), engendrando la absorción de la historiografía por estos textos de *memoria personal*. Jaume Peris Blanes consolida este análisis, poniendo de relieve la dificultad de clasificar un texto en la categoría de la literatura testimonial, cuando esta narración se hace de manera totalmente verdadera y objetiva (Acedo Alonso, 2017, p. 41). Así que, según esta crítica, la ficción y la parcialidad de la información se convierten en dos criterios esenciales para que una obra esté clasificada en el género testimonial, y no en historiografía. El interlocutor del autor, el lector, no tiene, pues, que garantizar la autenticidad del texto y su fidelidad integral a la realidad. La *ficcionalización de la memoria* es lo que *literaturiza* la historia. Este criterio es la continuidad lógica de la subjetividad arriba mencionada.

Hemos ya señalado el desacuerdo reinante entre los críticos literarios en cuanto al asiento del testimonio como género literario, y entonces a sus características. Así, en contrapunto a este juicio, Jorge Narváez (1986) estima que la literatura del testimonio es un relato *verdadero* de no-ficción, presentando textos histórico-literarios que renuncian a la imaginación (p.

235). Mabel Moraña (1997) trata este *aspecto problemático*, precisando que para muchos críticos, fantasear un testimonio es alterar su valor de verdad, incluso si es una experiencia personal, y por tal, subjetiva (p. 121). Como posición mediana entre las dos extremidades, podemos citar a la escritora Ana María Amar Sánchez (1990). Según dice, el testimonio no puede ser una total ficción, porque los sucesos contados sí que ocurrieron, tampoco es un relato auténtico de ellos, porque el vocabulario seleccionado lo reforma (p. 1). De igual modo, Peris Blanes (2014) advierte que la *privatización* de la historia ofrece a veces versiones dramáticamente exageradas, especialmente por la industria cultural, siendo el efecto emocional que provoca el testimonio más importante que la veracidad del acontecimiento, causando la pérdida de la autenticidad (p. 15).

La última característica importante de la literatura del testimonio es la voluntad documentalista de una historia ignorada, mediante las aserciones de los testigos. Mabel Moraña (1997) acierta que el escritor, que no es siempre el testigo mismo del acontecimiento y que, cuando es el caso, ignora los detalles de la historia, procede a un trabajo de campo, investigando por informaciones desconocidas. Resulta que la obra puede finalmente considerarse como un trabajo interdisciplinario, literario, pero también histórico, antropológico o político (p.121). Notamos aquí que la importancia de una obra testimonial no es meramente literaria, sino que aporta contribuciones en otras áreas.

René Jara y Hernán Vidal (1986) aciertan que la literatura del testimonio nace de la opresión (p. 2). Es entonces una literatura de resistencia que ofrece una versión de los hechos acallada por las instituciones oficiales del gobierno, y ocultada por una versión estatal. Jaime Concha (1978) escribió en el comienzo de uno de sus artículos que desde el comienzo de la dictadura

chilena de Pinochet, la literatura del testimonio desempeñó un papel importante en la lucha por restituir la democracia (p. 129). Discernimos, como lectores, el carácter documentalista de esta escritura que, sin ser meramente historiografía, rescata del olvido acontecimientos cruciales y da voz a los que no la tienen: *la sociedad subalterna*. Hugo Achugar (2002) acierta que el testimonio es la respuesta social acallada a la historia oficial resaltada por la propaganda del gobierno (pp. 65-66). Es en este sentido que nacieron, desde los años sesenta, obras como *Biografía de un cimarrón* o *Me llamo Rigoberta Menchú y así se me nació la conciencia*. Las escrituras testimoniales ofrecen muy a menudo fuentes significativas para el conocimiento de la Historia. Además, como señala Elaine Scarry (1987), el dolor físico destruye el lenguaje (p.19). Entonces, mediante la escritura, los testigos supervivientes se reconstruyen en una oportunidad de volver a dar fuerza a sus cuerpos torturados, y a sus lenguajes discapacitados, por ser silenciados por los terrorismos estatales y extranjeros, cuya voluntad es despojarles de su identidad.

### **3. Estructuralismo genético y literatura testimonial: adaptabilidad analítica**

El estructuralismo genético es la última de las aproximaciones teóricas de la sociología de la literatura. Formulado por Lucien Goldmann y basado en el marxismo y la crítica sociológica de Georgy Lukács, este método ofrece un procedimiento analítico de la literatura desde una perspectiva sociológica.

Resumidamente explicado, el estructuralismo genético ve que la asimilación de una obra literaria no tiene que resumirse a su *comprensión textual*. Se ha de hacerse una *explicación contextual*, es decir, aclarar las circunstancias sociopolíticas del periodo tratado en la obra (Goldmann, 1964). Reformulando,

comprender una obra literaria requiere esclarecer el contexto social e histórico del período en el cual se desarrolla la trama y que moldeó la producción literaria. El análisis de una obra literaria, desde esta perspectiva, tiene que estudiar las estructuras textuales (personajes, cronotopía, acciones) en relación con las estructuras extra textuales (nombres reales y coyuntura sociopolítica), ya que una novela es la introducción de la vida diaria de una sociedad en una producción literaria (Verdevoye, 1968, p. 893). Esto implica que para entender los sucesos de una narración, es necesario situarlos en su contexto histórico y social, y explicarlos por la evolución de sus elementos constitutivos pasados y orientados al futuro.

Sin embargo, explica Goldmann (1964) que un autor no tiene que limitarse a una mera imitación de la realidad, sino que ha de ampliarla con su imaginación. En caso contrario, su obra sería un trabajo descriptivo de la historia, y aquí notamos la coincidencia con las insistencias en el menester de agregar episodios ficticios en las obras testimoniales. El autor, al querer reproducir una conciencia colectiva, no ha de olvidarse de su papel inventivo. El universo de la obra es *homólogo* a las estructuras sociales del grupo representado en ella, pero en términos de universo ficticio, el autor tiene la suelta libertad. El reflejo de la realidad no debe ser la única intención de la obra, sino uno de sus elementos. El autor es el individuo excepcional capaz de crear un universo imaginario y coherente correspondiente a la realidad. Así, se combinan en la creación literaria dos dimensiones: el fondo sociopolítico existente en la realidad, y la intriga imaginaria dinamizada mediante las acciones de los personajes.

Dichas acciones traducen una voluntad social real, llamada en terminología goldmaniana *visión del mundo* (acabar con una dictadura por ejemplo). Esta visión cambia según el cambio del grupo social. Resulta que para dilucidar una obra literaria (el

comportamiento de los personajes y la visión del mundo vinculada), hay que decorticar sus elementos y formular una hipótesis sobre la aspiración transmitida. Como segundo paso, es importante delimitar los datos sociopolíticos y económicos del periodo histórico reflejado. De este recorrido histórico, el analista reformula, corrige, confirma, amplía o modifica la hipótesis preestablecida (Goldmann, 1964). Si en una obra literaria, el personaje mata, parece, a priori, ser un malvado. Sin embargo, si situamos esta obra en su contexto sociopolítico, y que nos enteramos que en aquel periodo el país se encontraba bajo el mando de un dictador, nos parece legítimo que dicho personaje mate a militares corruptos y asesinos. Asimismo, un desinformado de la historia guatemalteca puede estimar el comportamiento de Rigoberta Menchú y su comunidad como una ofensa al Gobierno, mientras un enterado lo considera heroísmo. Generalmente, en las grandes obras, el autor ofrece estructuras tan coherentes que la hipótesis de partida establecida se mantiene tras el paso de la explicación contextual.

Las obras testimoniales, por las características que presentan, constituyen un terreno fecundo para un análisis estructuralista genético. La subjetividad del autor testigo interpuesta a la realidad histórica, desemboca en una fusión ficción realidad, para documentalizar una historia colectiva. La literatura del testimonio requiere la puesta en manifiesto de la coyuntura sociohistórica de la cual se inspira. La presencia de estos elementos extra textuales (fechas, nombres de lugares y nombres de personas reales) confiere a la intriga la estructura de una aventura ficticio real. Según Goldmann (1971), las escrituras del testimonio ganan significado cuando se transponen las estructuras sociales en las estructuras textuales.

Para el estructuralismo genético, que marca la importancia de un hecho humano en su correlación con la realidad social, el

comportamiento del sujeto, individual o colectivo, no cobra ninguna significación si no es un intento concreto adecuado a la voluntad social de modificar una situación desfavorable (Goldmann, 1971, p. 12). En otras palabras, cada reacción del personaje debe traducir la gana de cambiar una tesitura incómoda, es decir las aspiraciones que reúnen los miembros de un grupo social, que se enfrenta a otros grupos o a otras clases sociales del mismo grupo (Goldmann, 1955, p. 26). Goldmann llama esta voluntad visión del mundo. En el caso de Rigoberta Menchú, podemos colegir que la insurrección de la comunidad maya contra los ricos terratenientes blancos aspiraba a acabar con la injusticia y el terrorismo del estado y a alcanzar un equilibrio social. Entonces, si nos fijamos bien en estas premisas teóricas, entendemos que el verdadero sujeto de una obra literaria no es el protagonista en sí mismo, sino el *grupo social*, puesto que el comportamiento del personaje revela una voluntad *colectiva* de reforma sociopolítica.

Una obra testimonial refleja, mediante una experiencia personal generalmente acentuada con elementos irreales, la verdadera historia colectiva de un grupo social, y presenta pues un género literario adecuado para la aplicación del método estructuralista genético. Para Goldmann, si la intrahistoria de un carácter no plasma la realidad social del momento, pasa de ser un símbolo a considerarse como un simple objeto. Es en este sentido que Mercè Picornell (2011) declara que la literatura y la historia constituyen juntas una representación discursiva de una realidad contextualizada. La novela se amolda a la historia, y la historia necesita las formulaciones novelísticas eficaces para su transmisión (p. 117). La visión del mundo goldmaniana equivale, en la literatura testimonial, a la voluntad de documentalizar una realidad de opresión y perpetuarla en la memoria colectiva del

futuro inmediato y lejano, y plasmar el ansia a la libertad de un grupo social subalterno.

#### 4. El caso Rigoberta Menchú

*Me llamo Rigoberta Menchú y así se me nació la conciencia* es una de estas creaciones literarias testimoniales que vinculan el ansia a la libertad. Es un libro de Elizabeth Burgos, publicado por primera vez en 1982, que relata la experiencia de una joven maya quiché, Rigoberta Menchú Tum. El libro refleja su vida y la de su comunidad indígena que padeció los maltratos y atrocidades del Estado guatemalteco. La sublevación de los amerindios y la guerra contrainsurgente genocida del ejército estatal causaron, según la Comisión para el Esclarecimiento Histórico de Guatemala, unas 20000 víctimas indígenas entre 1960 y 1996.

Rigoberta Menchú, quien apenas hablaba español y desconocía el mundo fuera de las fronteras de su país, se exilió en México, donde, en una reunión de obispos, testimonió de estas barbaridades. La antropóloga venezolana Elizabeth Burgos retomó sus declaraciones para hacer de ellas una obra literaria que, a partir de la intrahistoria de la joven maya, transmite la historia de toda una comunidad y denuncia las crueldades nunca declaradas en las versiones oficiales del Gobierno de Guatemala.

La historia de la obra es la de Rigoberta Menchú que, como toda la gente de su comunidad, trabaja la tierra a merced de los ricos terratenientes ladinos (guatemaltecos de origen español), donde padecen las miserables condiciones de trabajo y la malnutrición. Su hermano muere de hambre, su padre se hace preso por rechazo de colaborar con los propietarios de las fincas, su madre es secuestrada, violada y asesinada, y su hermano quemado vivo por el ejército delante de su familia, en la plaza del pueblo. La joven acaba liderando un movimiento de insurrección y exiliada

fuera de su patria. Es un relato testimonial que denuncia una política gubernamental escondida, y que ofrece al lector un conocimiento de esta realidad desconocida, mediante las experiencias de Rigoberta.

John Beverly (2012), que recordamos manifiesta en sus trabajos de crítica literaria una reserva en cuanto a la concepción genérica del testimonio, expone el entusiasmo y fervor que suscitó la publicación de esta obra en la esfera universitaria estadounidense de ciencias humanas por un lado, y por otro la vacilación en cuanto a la veracidad de su contenido. Entre los que veían en la obra un nuevo espacio de desafío al gobierno para la subalternidad y los que la calificaban de extremismo mítico antigubernamental, hubo un abismo intelectual y varios debates (p. 104). La obra, premiada Casa de las Américas en la categoría Testimonio en Cuba, no fue escrita con fines literarios, empero pasó a ser un arquetipo del *nuevo y controvertido* género literario, que busca resaltar la voz del otro. Justamente, de la voz de Rigoberta, asume Beverly (2012) que es la de un *otro* subalterno, escondido y reprimido a causa de normas autoritarias, culturales y de capas sociales decididas por los que se sitúan en el pico de la jerarquía social. Beverly describe la represión de la cual sufrió esta comunidad y su visión del mundo consistente en su anhelo a cambiar la situación (p. 104), lo que otorga al testimonio literario una vocación liberadora.

Reacio a la autenticidad del relato de Rigoberta, David Stoll (2008) se enfrentó varias veces a la narradora. La idea general de su libro es que como antropólogo, entrevistó a varias personas en el supuesto lugar de la masacre, y ellas le dejaron saber que el asesinato del hermano de Rigoberta no ocurrió cabalmente como ella lo cuenta. Sin embargo, precisa que él no duda de la veracidad de la historia como totalidad, pero de la exactitud de los detalles. A estas acusaciones, Menchú replicó reconociendo

haber incorporado elementos de las experiencias de otras personas, y que no estaba presente en la masacre; su madre le contó lo ocurrido. Su objetivo era, según ella y como lo defiende Doris Sommer, ofrecer una versión colectiva de lo vivido y no autobiográfica. En las primeras páginas de la novela, atestigua Rigoberta que su relato no es únicamente el de su propia experiencia, sino el de todos los guatemaltecos pobres (Burgos, 1985, pág. 21). En este embrollo verdad/invención, el filósofo norteamericano Richard Rorty apunta que *el deseo de solidaridad* tiende a afectar la pureza de una verdad (Beverly, 2012, p. 106). Los testimonios ofrecen un *efecto* de realidad, una narración subjetiva en la cual, regresando al estructuralismo genético, el autor no tiene que limitarse a reproducir fielmente un suceso, y cuya esencia va más allá del aspecto individual de la intrahistoria. Los detalles, a veces ficticios, dan testimonios impactantes de una realidad colectiva transindividual, y el protagonista testigo de la obra termina con la única función de representar al verdadero sujeto de la obra, el grupo subalterno.

## 5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, la teoría del estructuralismo genético y la literatura del testimonio coinciden en la premisa de partir de una losa histórica real, y ampliarla con la imaginación del autor, su subjetividad, de manera que la intriga ofrezca al mismo tiempo un relato realístico de la Historia, escondida, acallada o desfigurada por las instituciones oficiales, y un contenido literario reforzante en su dimensión de estética y composición intrincada. Además, ambas aspiran a la transmisión de una realidad sociohistórica, y a la vinculación de una visión del mundo, una ambición compartida por los miembros del grupo social, en el caso del testimonio literario, subalterno, que refleja la obra. La combinación literaria entre ficción y realidad documentaliza una verdad censurada.

Para llegar a esta conclusión, hemos procedido en dos etapas: definir el testimonio como género literario y delimitar sus características, y exponer las nociones del estructuralismo genético como teoría analítica socioliteraria. Este recorrido teórico ha sido coronado con la presentación de una obra ilustrativa: *Me llamo Rigoberta Menchú y así se me nació la conciencia*.

No es de olvidar la dificultad, dadas las divergencias existentes entre los críticos que obraron en el dominio de la literatura testimonial, de precisar la definición de esta última y delimitar sus peculiaridades, por encontrarse esta escritura en la encrucijada entre ficción y realidad, historia colectiva e historia personal.

Por nuestra parte, nos hemos enfocado en tratarla desde una perspectiva socioliteraria ligada con la política, basada en una continua junción entre verdad e imaginación, y un propósito documentalista. De este modo, hemos intentado poner de relieve la adecuación del método analítico estructuralismo genético de Lucien Goldmann, igualmente cimentado en un estudio socioliterario y la transmisión de una voluntad social colectiva, a este género literario. Esta adecuación, hemos intentado concretizarla recurriendo constantemente a la misma obra de Rigoberta Menchú.

Nuestras fuentes documentarias han sido múltiples y de autores de diferentes campos de estudio y orígenes. Si eso prueba algo, entonces sólo puede ser la interdisciplinariedad y la universalidad de la literatura, desde su creación, hasta su consumo e interpretación.

### **Bibliografía**

- **Libros:**

ACHUGAR, Hugo (2002), Historias paralelas/historias ejemplares: La historia y la voz del otro. En J. Beverly y H. Achugar, La voz del otro: Testimonio, subalternidad y verdad narrativa, pp. 61-84, Ediciones Papiro, Guatemala;

BARNET, Miguel (1986), La novela-testimonio: socio-literatura. En R. Jara y H. Vidal, Testimonio y literatura, pp. 331-332, Institute for the Study of Ideologies and Literature, Estados Unidos de América;

BEVERLY, John (2010), Testimonio: sobre la política de la verdad, Bonilla Artigas Editores, México;

BURGOS, Elizabeth (1985), Me llamo Rigoberta Menchú y así se me nació la conciencia, Siglo XXI Editores, México;

CASAUS, Víctor (1986), El testimonio: recuento y perspectivas del género en nuestro país. En R. Jara y H. Vidal, Testimonio y literatura, pp. 333-341, Institute for the Study of Ideologies and Literature, Estados Unidos de América;

FOWLER, Alastair (1988), Género y canon literario. En M. A. Gallardo, Teoría de los género literarios, pp. 95-127, Arco Libros, España;

GOLDMANN, Lucien (1955), Le Dieu caché, Éditions Gallimard, Francia;

GOLDMANN, Lucien (1971), La sociología y la literatura: situación actual y problemas de método. En L. Goldmann, J. Leenhardt, G. N. Pospelov, U. Eco, G. Lukács, G. Mouillaud, y otros, Sociología de la creación literaria, pp. 09-44, Ediciones Nueva Visión, Argentina;

JARA, René & VIDAL, Hernán (1986), Testimonio y literatura, Literature, Institute for the Study of Ideologies and Literature, Estados Unidos de América;

LUKÁCS, Georg (1982), La peculiaridad de lo estético, Grijalbo, España;

MORAÑA, Mabel (1997), Documentalismo y ficción: Testimonio y narrativa testimonial hispanoamericana en el siglo XX. En M. Moraña, Políticas de la escritura en América Latina: de la colonia a la modernidad, pp. 113-150, Ediciones eXcultura, Venezuela;

NARVÁEZ, Jorge (1986), El testimonio 1972-1982, Transformaciones en el sistema literario. En R. Jara y H. Vidal, Testimonio y literatura, pp. 235-302, Institute for the Ideologies and Literature, Estados Unidos de América;

SARLO, Beatriz (2005), Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo: una discusión, Siglo XXI Ediciones, Argentina;

SCARRY, Elaine (1987), The Body in Pain: The Making and Unmaking of the World, Oxford University Press, Inglaterra;

SKLODOVSKA, Elzbieta (1996), Spanish American testimonial novel: some afterthoughts. En G. Gugelberger, The real things: testimonial discourse and Latin American, pp. 84-100, Duke University Press, Inglaterra;

SOMMER, Doris (1989), "Not just a personal story": Women's Testimonios and the Plural self. En B. Brodzki y C. Schenck, Life/Lines Theorizing Women's Authobiography, pp. 107-130, Cornell University Press, Estados Unidos de América;

STOLL, David (2008), Rigoberta Menchú y la historia de todos los guatemaltecos pobres, Unión Editorial, España;

- **Artículos de revistas:**

ACEDO ALONSO, Noemí (2017), El Género testimonio en Latinoamérica: aproximaciones críticas en busca de su definición, genealogía y taxonomía, *Latinoamérica. Revista de estudios latinoamericanos*, pp. 39-69, n. 64;

BEVERLY, John (2012), Subalternidad y Testimonio. En *Diálogo con «Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia»*, de Elizabeth Burgos (con Rigoberta Menchú), Nueva Sociedad, pp. 104-113, n. 238;

CONCHA, Jaime (1978), Testimonios de la lucha antifascista, *Araucaria de Chile*, pp. 129-148, n.4;

DERRIDA, Jacques (1980), La ley del género, *Teoría y análisis literario*, pp. 01-26, n. 7;

GOLDMANN, Lucien (1964), Le structuralisme génétique en histoire de la littérature, *MLN, Modern Language Notes*, pp. 225-239, vol. 79, n. 3;

PERIZ BLANES, Jaume (2014), Literatura y testimonio: un debate, *Revista Puentes*, pp. 10-17, n.1;

PICORNELL, Mercè (2011), El género testimonio en los márgenes de la historia: representación y autorización de la voz subalterna, *Historia, Tiempo, Forma, Serie V, Historia Contemporánea*, pp. 113-139, n. 23;

SÁNCHEZ AMAR, Ana María (1990), La ficción del testimonio, *Revista Iberoamericana*, pp. 447-461, n. 151;

- **Artículos de seminarios:**

VERDEVOYE, Paul (1968), Socionarrativa hispanoamericana, *Actas del III Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, pp. 893-899, México;

*deutschsprachige  
Artikel*

*Hybrides Lernen im DaF-Unterricht in Algerien:*

*Zustand und Perspektiven*

*NOUAH Mohamed\**

*Université d'Alger 2  
(Algerie)*

*mohamednouah@yahoo.fr*

---

*\*NOUAH Mohamed*

*Kurzfassung:*

*Heutzutage betrachtet man den Einsatz der neuen bzw. digitalen Medien im DaF- Unterricht nicht nur als Hilfsmittel, um den Lehr- und Lernprozess zu erleichtern, sondern auch als Lehr- und Lernkultur, um andere Herausforderungen zu realisieren.*

*Die Kombination verschiedener Unterrichtsformen kann als moderne nützliche Lehr- und Lernstrategie angesehen werden, um eine kommunikative Atmosphäre im Unterricht zu schaffen und um positive Lehr- und Lernleistungen zu erreichen. Daraus gilt das hybride Lernen als Bindeglied zwischen den klassischen und modernen Methoden, um neue Lehr- und Lernperspektiven zu öffnen. Dieses Lernkonzept ist aber im DaF- Unterricht in Algerien bis heute wegen verschiedener Hintergründe noch eine Herausforderung und dabei sollten einige Lehr- und Lernhinweise berücksichtigt werden.*

**1. Einleitung**

Heutzutage leben wir in der Blütezeit der Digitalisierung, denn unser Leben verlangt ständig Neuigkeiten und Entwicklungen in allen Bereichen. Beim Lehr- und Lernprozess benötigt man auch neben den klassischen Methoden immer neue Lernstrategien wie z.B. den Einsatz der neuen digitalen Medien, um positive Lernleistungen zu realisieren.

Aus didaktischer Sicht verschaffen die neuen Medien ein schnelles, einfaches Recherchieren von Informationen und Inhalten, aber dies hängt im Vordergrund von der Aktivität des Lernenden selbst bzw. von seiner Lernautonomie ab. Daraus lässt sich schließen, dass hybrides Lernen eine nützliche Methode zum DaF-Erwerb (DaF- Lernen) betrachtet wird.

Hybrides Lernen gilt dazu als Lernform, die eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von traditionellem Präsenzunterricht und modernen Formen von E-Learning anstrebt, um den Lernprozess und das Wissensmanagement zu erleichtern. Bei dieser Lernform werden verschiedene Lernmethoden, Medien und Lerntheoretische Ausrichtungen miteinander kombiniert.

In diesem Artikel handelt es sich also darum, Zustand dieses didaktischen Ansatzes im DaF- Unterricht in Algerien zu analysieren, um neue Perspektiven zu öffnen.

## ***2. Hybrides Lernen als didaktisches Konzept***

Es ist bekannt, dass die Lernenden gemeinsam mit ihren Lehrkräften Möglichkeiten, insbesondere in den schwierigen Zeiten brauchen, um alternative Wege für ein gemeinsames Lernen zu finden. Um das zu schaffen, spricht man heutzutage über hybrides Lernen.

### ***2.1 Zur Bedeutung des Begriffs "Hybrides Lernen"***

Der Ausdruck "hybrides Lernen" bzw. "Blended Learning" wird verwendet, um die Verknüpfung von Präsenzunterricht und Online-Lernen zu definieren. Es beschreibt eine Kombination aus virtuellem und nicht-virtuellen Lernsetting und den Lernmethoden.

"Blended Learning" oder "integriertes Lernen" bezeichnet eine Lernform, die eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von traditionellen Präsenzveranstaltungen und modernen Formen von E-Learning anstrebt. Bei dieser Lernform werden verschiedene Lernmethoden, Medien sowie lerntheoretische Ausrichtungen miteinander kombiniert. (Vgl. Merkt, 2018: 188)

Blended Learning wird dabei verstanden als ein integriertes Lernkonzept, das die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet oder Intranet in Verbindung mit klassischen Lernmethoden und -medien in einem sinnvollen Lernarrangement optimal nutzt. Es ermöglicht Lernen, Kommunizieren, Informieren und Wissensmanagement, losgelöst von Ort und Zeit in Kombination mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiel und persönlichen Begegnungen im klassischen Präsenztraining. (Sauter, 2004: 68)

Dieses Lernkonzept bezeichnet dazu als Vermischung verschiedener Lernformen und meint meistens eine Verzahnung von klassischem Präsenzlernen (Seminare, Workshops etc.) mit online-gesteuerter Selbstlernphase. Dabei werden die unterschiedlichen Lernformen so verzahnt und zu einer Einheit zusammengeführt, dass es gelingt, die Vorteile der jeweiligen Lernform einzubringen und die Nachteile der jeweils anderen Lernform zu kompensieren. (Vgl. Kerres, 2001: 278)

## **2.2 Bausteine des hybriden Lernens**

Das Konzept des hybriden Lernens umfasst drei wichtige Lernphasen, die miteinander kombiniert und als Bestandteile des hybriden Lernens betrachtet werden. (Kuhlmann, 2008: 101)

- **Präsenzunterricht:** Der Präsenzunterricht ist die klassische Unterrichtsform, in der der Lehrer die Lernenden durch den Unterrichtsstoff zu festgelegten Zeiten an einem festgelegten Ort leitet. Durch die örtliche Nähe der Lehrenden und Lernenden wird die soziale Interaktion und Kommunikation zwischen den Mitwirkenden gefördert.
- **E-Learning:** Darunter versteht man das Lernen unter Verwendung von elektronischen Geräten und Medien wie z.B. Smartphones, Tablets und Computer/Laptops. Dieses Konzept

basiert auf dem Fernunterricht, bei dem sich die Lehrkraft und der Lernende an zwei verschiedenen Orten befinden. Es wird heute als eine Lernform angesehen, die nur in Verbindung mit den anderen Unterrichtsformen, wie z.B. Präsenzunterricht, effektiv sein kann. (Reinmann, 2008: 26)

- **Selbstgesteuerte Lernphasen:** Selbstgesteuertes Lernen erlaubt dem Lernenden die Ziele und Inhalte seines Lernens selbständig auszuwählen, wobei die Ergebnisse und die Nachhaltigkeit des Lernens von seiner Lernmotivation und seinen Lernkompetenzen abhängen. Dabei unterstützt das Lernen mit digitalen Medien die Selbstlernphase, die verschiedene Möglichkeiten zum selbständigen Wissenserwerb bieten. Es wird zum Beispiel empfohlen, CDs, Whiteboard Tafel, Online- Kurse, ein Blog oder eine Lernplattform mit unterschiedlichen Lernzielen einzusetzen, um das selbständige Lernen zu erleichtern. Für die individuelle Förderung ist dabei das Potenzial verbunden, die Lernenden etwa über eine Lernplattform im Internet mit einer größeren Fülle an unterschiedlichem und differenzierendem Material zu versorgen. (Vgl. Heinen, 2015: 5- 18)

### **2.3 Vor- und Nachteile des hybriden Lernens**

Die Vorteile dieses Lehr- und Lernkonzeptes liegen auf der Hand: Es realisiert flexibles, gemeinschaftliches, multimediales und mobiles Lernen. Des Weiteren können live stattfindende E-Learning-Aktivitäten, wie z.B. in einem virtuellem Klassenzimmer oder der Durchführung von Echtzeit Vorlesungen angeboten werden. Dabei haben die Teilnehmer die Möglichkeit, während der Präsenzveranstaltungen untereinander und mit den Experten in Interaktion zu treten und sich umfassend auszutauschen sowie in praktischen Übungen ihr Wissen anzuwenden.

In der Kombination von Präsenz- und Online-Lernen können sich für die Lernenden folgende Mehrwerte von Blended Learning Konzepten ergeben:

► Der Präsenzunterricht hebt den großen Vorteil der direkten Interaktion zwischen dem Lehrer und den Lernenden hervor. Außerdem werden die sozialen Kompetenzen der Lernenden werden gestärkt. (Kraft, 2003: 45-47)

► Zeit- und ortsunabhängiges Lernen: E-Learning kann überall dort stattfinden, wo Lernende Zugang zu elektronischen Endgeräten haben, während Präsenzlernen ort- und zeitgebunden ist. Mittels "Blended Classrooms" können Lücken zwischen dem analogen und digitalen Lernen geschlossen werden und Lernende bestmöglich und individuell gefördert werden.

► Mix verschiedener Lernformen: Die Wissensvermittlung via digitale Medien erbringt Lehrenden häufig eine Aufwands- und Zeitentlastung in der Präsenzphase. In der Regel sind aber nicht alle notwendigen theoretischen Grundlagen in einem einzigen digitalen Medium abgebildet. Das kann durch weitere digitale, klassische analoge Medien (Medienvielfalt) oder in der Präsenzphase ergänzt werden. (Vgl. Brasch, 2017: 14-20).

► Lerndifferenzierung: Unterschiedliche Lernniveaus oder Lerntypen können in der Präsenzphase häufig nicht bedient werden. Durch E-Learning wird es einfacher, dass alle Lernenden einen homogenen Lernlevel erreichen. Jeder Lernende kann lerntypenspezifisch Lerninhalte auswählen. Lerninhalte können zudem wiederholt angesehen werden, wenn sie nicht verstanden wurden.

Hybrides Lernen als nützliche Lehr- und Lernform hat auch einige Nachteile, die wie folgt resümiert werden können:

◆ Die Unterrichtspartner sind oft von technischer Infrastruktur abhängig. Nebenbei sollten die Lehrkräfte die Informations- und Kommunikationstechnologien beherrschen.

- ◆ **Selbstdisziplin:** Einige Lernende haben Schwierigkeiten damit, Verantwortung für Zeitmanagement und eigene Lernerfolge zu übernehmen. Ohne Selbstdisziplin gestaltet sich Blended Learning äußerst schwierig.
- ◆ **Kommunikation:** Technische Probleme können für Online-Kursen ein Strich durch die Rechnungen machen. Außerdem sind Lernende mit veralteter Hardware oftmals benachteiligt.
- ◆ **Anspruchsvoll:** Blended Learning erfordert eine anspruchsvolle Didaktik, die an den Kontext angepasst ist. Die erfolgreiche Verzahnung von Online- und Präsenzphasen ist ein essenzieller Faktor für die Lehrqualität. Lehrer, Trainer oder Weiterbildner mit wenig Erfahrung können damit schnell überfordert sein.
- ◆ **Kontrollverlust:** Während eines Online-Kurses ist es schwierig zu kontrollieren, dass alle Lernenden aufmerksam zuhören und sich den Aufgaben widmen. Es besteht das Risiko, dass unmotivierte Lernenden schneller aufgeben.

### ***3. Hybrides Lernen an der algerischen Universität***

Hybrides Lernen ist ein neues didaktisches Konzept bzw. Lehrverfahren, das in Algerien bzw. an der algerischen Universität wegen der Corona-Pandemie verwendet wurde. Gründe hierfür waren unter anderem Heimquarantäne, Einhaltung von Hygiene- und Abstandsregeln. Damit die Lernenden trotzdem am Unterricht teilnehmen könnten und keine Inhalte verpassen, wurde eben die digitale Teilnahme am Unterricht per Livestream ermöglicht und eingeführt.

#### ***3.1 Zustand des hybriden Lernens im DaF-Unterricht***

Didaktisch gilt die Implementierung der digitalen Medien im Unterricht als wichtiger Bestandteil der Unterrichtskonzeption zur

Motivation der Lernenden und besonders wichtig zur Förderung ihrer kommunikativen Kompetenz.

Die Integration einer Lernplattform wie "Moodle" in den DaF- Unterricht wird dazu als Hilfsfaktor bezeichnet, um die Lernenden zum selbstgesteuerten Lernen anzuregen. Aber in Algerien bzw. an der Universität Algier 2 ist es manchmal schwierig, diese Lehr- und Lernkultur optimal umzusetzen.

Um dies mit konkreten Festargumenten zu verdeutlichen, versuchen wir die erzielten Ergebnisse einer Online-Lernerbefragung an der Universität Algier 2 (2020-2021) zu auswerten.

- Für die Online-Suche nach Informationen wird oft das Internet als Hilfsmittel verwendet.
- E-Learning gilt als nützliche Lernform, um intensive Recherchen zu machen, Erkenntnisse zu erweitern und Teilkompetenzen der Lernenden schrittweise zu fördern.
- Hybrides Lernen bleibt mehr als nie zuvor als gute Lernstrategie zum DaF- Erwerb.
- Einsatz einer Lernplattform ist eine Alternative, insbesondere in den schwierigen Zeiten, aber es gibt oft Probleme auf der technischen Ebene.
- Studenten interessieren sich zwar für hybrides Lernen, aber ihrer Meinung nach kommt Präsenzunterricht immer noch große Bedeutung zu.
- ◆ Einige Befragten bzw. Studenten der verschiedenen Stufen haben nicht zu Hause Zugang zu einem Computer.

- ◆ Es ist unmöglich alle Studenten digital zu lernen, denn einige haben nicht mehr Möglichkeiten und dies erschwert Blended Learning.
  - ◆ Mangel an der hybriden Lehr- und Lernmotivation bei einigen Unterrichtspartnern.
  - ◆ Mangel an der hybriden Lehr- und Lernkultur bei einigen Unterrichtspartnern.
  - ◆ Mangel an den notwendigen hybriden Rahmenbedingungen.
  - ◆ Die Verwendung einer digitalen Plattform an der Universität wie z.B. "Moodle" wird manchmal als Kritikpunkt am Blended Learning gesehen, weil ein gewisses technisches Grundverständnis sowohl auf Leitungs- als auch auf Anwenderseite vorhanden sein sollte. Außerdem ist Technik grundsätzlich fehleranfällig und bei Problemen ist Support von außen notwendig.
- Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in Algerien hybrides Lernen zwar als moderne Lernkultur betrachtet wird, aber in der Realität ist dieses Lernkonzept schwer wegen verschiedener Ursachen umzusetzen.

### ***3.2 Hindernisse des hybriden Lernens an der Universität***

Theoretisch gilt hybrides Lernen zwar als nützliches Verfahren, um den Lehr- und Lernprozess, insbesondere in den schwierigen Zeiten, aber in der Realität ist das schwer zu praktizieren.

- Mangel an Lehrmaterialien: Didaktisch spielen die verwendeten Medien im Unterricht eine große Rolle, um die Lernenden bzw. Studenten zum Lernen bzw. zum Studium anzuregen. Aber dieses Kriterium wird oft im algerischen DaF-Unterricht nicht mehr berücksichtigt. Es ist zu bemerken, dass die meisten Lehrer an der Universität als staatliche Institution nur die klassischen Mittel, z.B. Lehrwerk und

manchmal Bilder benutzt haben. Von den modernen Lehrmitteln könnte die Rede nicht sein. Deshalb finden die Studenten Schwierigkeiten bei der Entwicklung ihrer Sprachkompetenz. Dies bezüglich sollten in dem Unterricht nicht nur die klassischen sondern auch die modernen digitalen Medien wie zum Beispiel Computer, Smartphone, Whiteboard Tafel usw. verwendet werden.

- **Mangel an der Technik:** Die Verwendung einer digitalen Plattform an der Universität wie z.B. "Moodle" ist zwar ein Hilfsmittel, um den Lehr- und Lernprozess zu erleichtern. Dies wird aber manchmal als Kritikpunkt am Blended Learning gesehen, weil ein gewisses technisches Grundverständnis sowohl auf Leitungs- als auch auf Anwenderseite vorhanden sein sollte. Außerdem ist Technik grundsätzlich fehleranfällig und bei Problemen ist Support von außen notwendig.
- **Mangel an der digitalen Lehrmotivation:** Es ist zu bemerken, dass einige Lehrer nicht z.B. in Form von Videokonferenz wegen verschiedener Hintergründe und Ursachen lehren wollen.
- **Mangel an der digitalen Lehrausbildung:** Darunter versteht man die Weiterbildung der Lehrkräfte, um den Unterricht online zu vermitteln. Dabei sollte man anerkennen, dass einige Hochschullehrer (z.B. an der Universität Algier) die moderne Technologie nicht beherrschen.
- **Mangel an der digitalen Lernkultur:** Individuelles- digitales Lernen impliziert, dass die Lernenden bzw. Studenten in Einzelarbeit lernen. Dies ist seit jeher Teil des Schulalltags. Das individuelle Lernen hat den Vorteil, dass der Lernende das Lerntempo selbst bestimmen und an die eigenen Fähigkeiten anpassen kann. Digitalen Medien helfen dabei, weitgehend

unabhängig von der Schule zu lernen, Lernergebnisse später wieder zu sichten und weiter zu bearbeiten.

► Um diese Schwierigkeiten und Hindernisse zu überwinden, sollten einige Vorschläge von Lehrenden, Studierenden und Autoritäten berücksichtigt werden.

### ***3.3 Vorschläge zur Modellierung des hybriden Lernens***

Zur optimalen Praxis des hybriden Lernens an der algerischen Universität sollten einige Punkte beachtet werden, die im Folgenden genauer erklärt werden:

■ Das hybride Lernszenario verlangt durch Videokonferenzen, Online-Lernen, etc.

■ Die Übertragung der Lernenden von zu Hause kann per Webcam auf eine interaktive Tafel oder einem Beamer stattfinden.

■ Der Lehrer koordiniert die Übertragung zwischen den beiden Lernräumen und benötigt einen stationären PC oder einen Laptop im Klassenzimmer.

■ Damit die Lernenden im Homeschooling effektiv am Unterricht teilnehmen können, ist eine Ausstattung mit Laptops oder Tablets notwendig.

■ Um das hybride Lernen zu organisieren, gilt digitale Lernplattform als gute Lösung.

■ Für das hybride Lernszenario bieten die Cloud-Lösungen folgende Vorteile:

◆ Dateienaustausch- und ablage: Als Lehrer können Sie auf den Plattformen Aufgaben erstellen, Unterrichtsmaterialien hochladen und Hausaufgaben von den Lernenden erhalten.

- ◆ Kommunikationsmöglichkeiten: In ganzheitlichen Lösungen ist ein Videokonferenz-Tool inbegriffen. Das ist Grundlage für das hybride Lernsetting. Die Kommunikation kann auch per Mail oder per Chat stattfinden.
- Kalender: Im Kalender sind die Termine der Lernenden übersichtlich dargestellt. Sie können schnell sehen, wann sie Präsenzunterricht und wann Online-Unterricht haben. Auch die Prüfungen und der Stundenplan können dort eingetragen werden.
- Zum Austausch der Unterrichtsmaterialien per Cloud-Lösung müssen die Unterrichtsmaterialien digitalisiert werden.
- Das hybride Lernen bedeutet für die Lehrer nicht nur ein neues Lernsetting und neue Lernmethoden, sondern auch ein vollständig digitalisiertes Arbeiten. Die Durchführung von hybriden Lehrszenarien, welche eine Kombination aus Präsenz- und Online-Veranstaltung darstellen, bringt zusätzliche Anforderungen an die Lehrenden mit. Die Szenarien sollten auf jeden Fall vorher ausprobiert werden, um Startschwierigkeiten, insbesondere technische Natur zu vermeiden.

#### **4. Schlussfolgerung:**

Hybrides Lernen als modernes Konzept in Algerien verlangt viele Veränderungen und Entwicklungen in der Hochschule. Es ist eine (fast) vollständige Digitalisierung notwendig. Neben dem digitalen Klassenzimmer müssen die Lernenden digital ausgestattet werden. Auch die Lernplattform und die Unterrichtsmaterialien müssen digitalisiert werden.

Die Chancen und Möglichkeiten, die sich durch die Umstrukturierung ergeben würden, sind riesig. Die Studenten Lehrer und die Studenten könnten dabei effizienter arbeiten. Bei längeren Krankheiten oder sonstigen Gründen, können die Studenten simpel von zu Hause am Unterricht teilhaben.

Eine dauerhafte Integration des Homeschoolings, ohne außerordentliche Gründe, wäre auch denkbar.

Hybrides Lernen ist eine realistische langfristige Lösung, die die Hochschule modernisieren würde und das algerische Bildungssystem zukunftsfähig macht.

### *6. Literaturverzeichnis*

- Brash, Bärbel (2017), Unterrichten mit digitalen Medien, Ernst Klett Sprachen Verlag, München;
- Heinen, Richard (2015), Individuelle Förderung mit digitalen Medien, Bertelsmann Verlag, Gütersloh;
- Kerres, Michael (2001), Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung, Oldenbourg Verlag, München;
- Kraft, Susanne (2003), Blended Learning - ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, № 3, Bonn;
  
- Merkt, Marianne (2018), Die Relevanz der Integration von Präsenz- und Onlinephasen für den Lehrerfolg in Blended Learning. In: Getto, B. (Hrsg.): Digitalisierung und Hochschulentwicklung, Waxmann Verlag, Munster;
- Reinmann, Gabi (2008), Wissenswege. Methoden für das persönliche Wissensmanagement, Huber Verlag, Bern;
- Sauter, Werner (2004), Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining, Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied;

## Table des matières

Préambule:.....	3
<i>English language articles</i> .....	5
Post-graduate Students' Needs to Publish an Academic Article in an International Journal. ....	5
Conceptual Conflicts in the EFL Literature Classroom: Feminism and Existentialism as Case in Point.....	23
<i>Articles en langue Française</i> .....	40
<i>La ScaPoLine au service d'une analyse polyphonique dans « ce que le jour doit à la nuit » de Mohammed Moulessehoul.....</i>	41
<i>Les migrants face à la/aux langue(s) du pays d'accueil .....</i>	65

humaines et sociales Nouvelle Vision

*L'impact des nouvelles technologies de l'information sur l'apprentissage d'une langue étrangère.* ..... 86

*L'analyse des caractères répétitifs dans « Un Barrage contre le Pacifique » et « L'Amant » de Marguerite Duras* ..... 124

*Symbolique bestiaire et art de l'emblème dans les Fables de La Fontaine* ..... 151

*L'exil dans « le Polygone étoilé » de KATEB Yacine* ..... 166

*Atelier d'écriture comme source d'apprentissage et la justification grammaticale.*..... 184

*Aspects éthique et déontologique de la collecte et du traitement des données à caractère personnel dans l'interaction visiophonique* ..... 195

*artículos en idioma español*..... **204**

*La evaluación del currículo para la optimización de los resultados.* .... 205

*Identidad cultural mundonovista y reivindicación social en La Vorágine de José Eustasio Rivera* ..... 216

*El blog como recurso didáctico para el desarrollo del proceso escritural argumentativo.*..... 231

*Estrategias didácticas hacia la adquisición de la competencia sociolingüística en las aulas de español/LE*..... 248

*La sociolingüística y sociología del lenguaje*..... 253

*Canne al vento di Grazia Deledda; Deledda fra letteratura e identità* . 261

*La Sociología de la Religión en La Regenta* ..... 275

*El dialogismo de voces (inferiores y superiores) en « Del amor y otros demonios »*..... 288

*La inmigración venezolana: definiciones, ayudas e integración*..... 329

*articoli in lingua italiana*..... **345**

**ENTRE TEORÍA DEL ESTRUCTURALISMO GENÉTICO Y LITERATURA DEL TESTIMONIO: RETRATO DE UNA ADECUACIÓN** ..... 346

*deutschsprachige Artikel*..... **366**

*Hybrides Lernen im DaF-Unterricht in Algerien: ..... 367*  
*Zustand und Perspektiven ..... 367*