
Master Students' Low Achievement in Writing Dissertations

Sihem BOUBEKEUR, Chahrazede MOURI

Dr. MoulayTahar University-Saida(Algeria), sihem.boubekour@yahoo.com

Dr. MoulayTahar University-Saida(Algeria),chahrazedemouri69@gmail.com

Received: 13 / 03 / 2021

Accepted: 24 / 07 / 2021

Published: 21 / 12 / 2021

Abstract

With the advent of the internet and modern technologies, a variety of information resources have emerged and spread; thereby, the thirst for information has grown and is more urged. Data are becoming more digital; researchers and learners would access easily the wide range of academic resources, which may lead to the attempt of copying an original work or stealing others' thoughts without acknowledging the source. The latter has always been a concern for the academic community and has raised a controversial debate among those searching for new methodologies. It is worth noting that drafting a master memoir in the English language has become a burden on students' shoulders because of several reasons. The act of copying authors' original work is surprisingly noticed in students' final output. To conduct this study, two research instruments have been used; a structured questionnaire handed out to forty-eight (48) students and the analyses of master students' memoirs specialized in Didactics and Literature. The present work portrays a holistic picture of the rationale for such a low achievement in writing a master dissertation. Furthermore, this study aims at analyzing and identifying the students' difficulties that they face when penning the final product and then attempting to find remedial and utilitarian suggestions that would hopefully enhance the students' writing competencies for the ultimate objective of making them avoid falling into the trap of plagiarism.

Keywords: ideas, master dissertations, plagiarism, students, writing

Introduction

To produce a dissertation is a new experience that master students undergo; it is a personal activity performed to show their writing abilities. Yet, these capacities have decreased over the past few years because of some factors, the most important one may be reading absence; hence, students seem uninterested in reading. Additionally, some master students take ready-made works and submit them as their final output; so, the act of stealing someone's intellectual property is plagiarism that is rampant in this era. The latter may occur in writing straightforward projects that students produce and predominantly their master dissertations. Good reading skills are required in written productions. However, teachers have noticed that producing a dissertation has become a burden for students because they have to deploy efforts to select passages and texts to read, think, analyse and produce. This piece of research will shed light on this issue that is one of the most challenging tasks teachers face while supervising research work with their students.

Thus, the piece of work addresses the following research questions and hypotheses:

- 1) Why has the master dissertation become trivialized by students?
- 2) Why do students find it difficult to achieve a memory?

The hypotheses underlying the above research questions could be:

- 1) Master dissertation seems a burden for students.
- 2) Students rely more and more on either copying or teachers to fulfill their piece of work.

Literature Review

Why Writing a Dissertation

A dissertation is a written task scattered into chapters that students should achieve to show their writing capacities. It generally includes research questions using tools to answer these questions. "A dissertation is a structured piece of writing. It is generally a response to a thesis, (a question or a topic) and develops a logical argument about that thesis."¹ "A dissertation tests your ability to carry out independent research."² "A dissertation demonstrates that a student is capable of identifying his/her area of interest; able to explore a subject in depth; manage a research project; define a suitable question, and use the appropriate research tools."³ Writing a dissertation is a means to improve students' reading and writing skills for it allows them to express themselves. Furthermore, the dissertation project helps them build and enlarge their knowledge in different topics and areas of interest; as a consequence, they get trained in writing.

¹ Writepass.com/journal/2013/03/what-is-a-dissertation-and-why-is-it-important-2/

² Writepass.com/journal/2013/03/what-is-a-dissertation-and-why-is-it-important-2/

³ Writepass.com/journal/2013/03/what-is-a-dissertation-and-why-is-it-important-2/

How To Write a Dissertation

As it was mentioned above, a good piece of research should be structured i.e. it generally covers an abstract, a general introduction, four chapters each of which has to contain an introduction and a conclusion, and a general conclusion. This academic achievement should be realized with students' own analytical and critical thinking and skills. The first part to be considered is the abstract where the reader's attention is incited. The abstract sheds light on the main points of the thesis including the thesis statement, research tools and methods, findings and conclusion. The aim is to get a good and clear idea of what the thesis is about.

The following step, the introduction. The latter covers the different parts of the thesis i.e. a background of the thesis should be given stating the scope. It is also relevant to mention the research questions and the underlying hypotheses narrowing down the theme to make the topic well-defined and clarify the problem. The research questions are answered in the empirical part. The theme in question has to be stated with a clear objective of the research to convince the reader and urge his interest. The following chapter is chapter one where the subject is described and some definitions of some concepts are presented.

Moreover, chapter two or as it is commonly known, literature review follows. This section includes previous researches related to the theme tackled to facilitate data analysis and discussion in the third chapter. Nevertheless, what is noticed while undertaking research, students may copy from others' works without crediting regardless of the chosen topic. This may be done inadvertently, but definitely may generate plagiarized work. "Direct plagiarism is the most obvious form of plagiarism. This means taking someone else's ideas or work and claiming it as your own without citation." (Shane, 2018, §1) Besides, as Kolin points out "Ethical writing is clear, accurate, fair and honest." (2013, p. 29)

Teachers are confronted with this issue while supervising their students for they meet difficulties to correct them and guide them knowing that the work they are carrying out is not theirs. Being accustomed to such practices, (they get used to taking everything ready from the internet to achieve their projects without deploying efforts to taste their own success.)

Students increasingly abandon reading as long as they have ready-made material, the only task they have to accomplish is to simply rewrite or copy. In that respect, Habibzadeh&Vessal claim that "No doubt plagiarism of ideas is a blatant act of misconduct. Plagiarism of text and recycling of words is also a serious fault in humanities and literature where the essence of work and novelty are wordings and eloquence of the text." (2007, p. 641)

The next chapter is the third one where students will have to display their performed work with the research tools like questionnaires, interviews and class observation. This empirical part covers what students have undertaken with the relevant method. They have to demonstrate how they collected data, how they interpreted it,

present deficiencies, explain the strong points and whether they could answer the research questions and confirm hypotheses and what conclusions they reached.

Reasons Related to Low Students' Achievement

Students struggle to start writing their academic piece of work due to:

- The overuse of technological tools.
- The large array of readings they have to achieve.
- Misuse of quotes, i.e. some students overuse quotes, or simply rewrite what the author, has already written in a form of summaries.
- Inability to paraphrase or write in one's own words with crediting; therefore, incapacity to develop critical and thinking skills.
- Fear of error-making.
- Fear of not finishing the work on time because of poor time management.
- Being used to take ready-made work from the Internet.
- Misunderstanding of methodology rules and conceptions.

Accordingly, what was mentioned above, results in poorly written productions including plagiarized passages or sometimes even chapters.

Methods and Materials

Aim of the Study

The rationale aim for undertaking such a study is to help learners develop writing strategies that better enable them to avoid plagiarism. Students are enjoined to compose a master dissertation as a final product of five years of learning the English language. Students are urged to write purposeful memoirs in different disciplines to graduate and start a new career; however, teachers are faced with the issue of students' plagiarism as it is done for various reasons.

Participants

A sample of forty-eight (48) University (master) students was chosen randomly and took part in this case study; and who were enrolled in the Department of English Language and Literature of DrMoulayTahar University in Saida during the academic year 2019-2020.

Research instruments

To test the above hypotheses and construct triangulation, the investigators have employed two different research instruments. The researchers provided a structured questionnaire to master students of two groups; one group is specialized in Didactics and the other one is in Literature. In addition to observing master two students' dissertations, the researchers analyzed the way the learners write their memoirs. This is done for the ultimate purpose of gathering thorough data about literary theft. Students'

structured questionnaires and exploring their master dissertations are two designed instruments for the sake of evaluating students' competence in writing their final product. The overarching purpose of employing a structured questionnaire as a research tool is that it is strongly believed among scholars that it is a suitable and convenient means for collecting sufficient data in a short period about students' perceptions, attitudes and behaviour towards writing and literary theft.

Research Procedures

Data collected from students' questionnaires and analysis of their memoirs were then analyzed qualitatively and quantitatively.

Results

Analysis of Students' Questionnaire

Question 1: while undertaking a master dissertation, you:

Table1. *Students' strategies while undertaking their master dissertations*

Options	Students
Read various sources first	34
Consult people of the field first	08
Write notes first	01
Design an outline first	05

The table above indicates that the overwhelming number of students; that is around thirty-four (34) out of forty-eight (48) claimed reading first various resources before starting work on their final product, as opposed to eight (8) out of forty-eight (48) informants who reported that they consult first people who are specialized in the field of interest. Further, only one (1) student stated that s/he takes notes while reading and only five (5) questioned students design an outline before commencing their research.

Students were asked to justify their answers. So, some of their responses are summarized in the following claims:

- "I cannot start doing anything related to the dissertation unless I contact people of the field first so that I can have an idea of the methodology".
- "I read various resources first to collect information about the topic".
- "Because having an outline and a plan of your entire work will make it easier, also it will help in the data collection process".
- "It's always a beneficial step to seek direction and that's why students consult teachers about the whole process of writing a research paper or other questions".
- "To lighten your mind and have an idea about what you are going to tackle. Then can write notes about it after that you will be able to design an outline."

Question 2: you deal with data found in books, articles or the internet with:

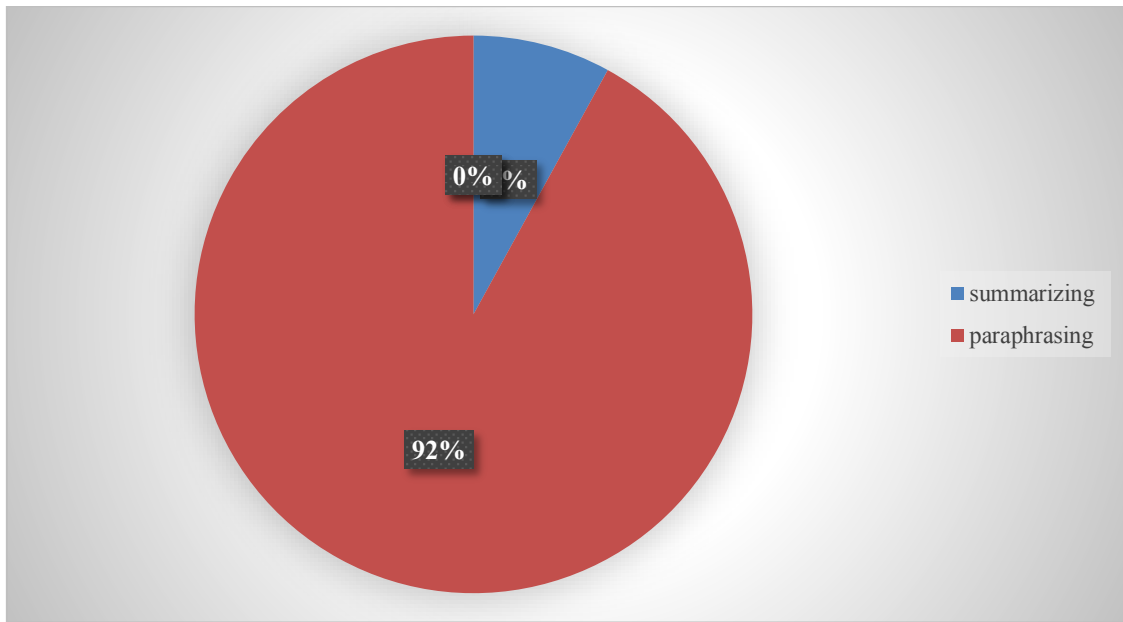


Figure 1. Students' use of writing strategies

The graph above reveals that forty-four (44) out of forty-eight (48) questioned students claimed that they paraphrase information found in books, articles or the internet. On the other hand, 8% of the informants which represents only four (4) students out of forty-eight (48) presumed that they use summarizing when dealing with found data. It is worth noting that these two strategies are exceedingly basic in writing a research paper.

Question 3: referencing is:

Table 2. Students' respect of referencing

Options	Students
Always respected	35
Sometimes respected	13
Never respected	00

The table above shows that the majority of the questioned informants, around thirty-five (35) reported that they always respect referencing and give credit for data found in books, articles or the internet. Whereas, only thirteen (13) out of forty-eight (48) stated that referencing is sometimes respected. Surprisingly, no student claimed that s/he never acknowledges the source. It is of great importance on the researchers' part to always cite the sources.

Question 4: a reliable memoire should be a personal product however, some students plagiarize because of:

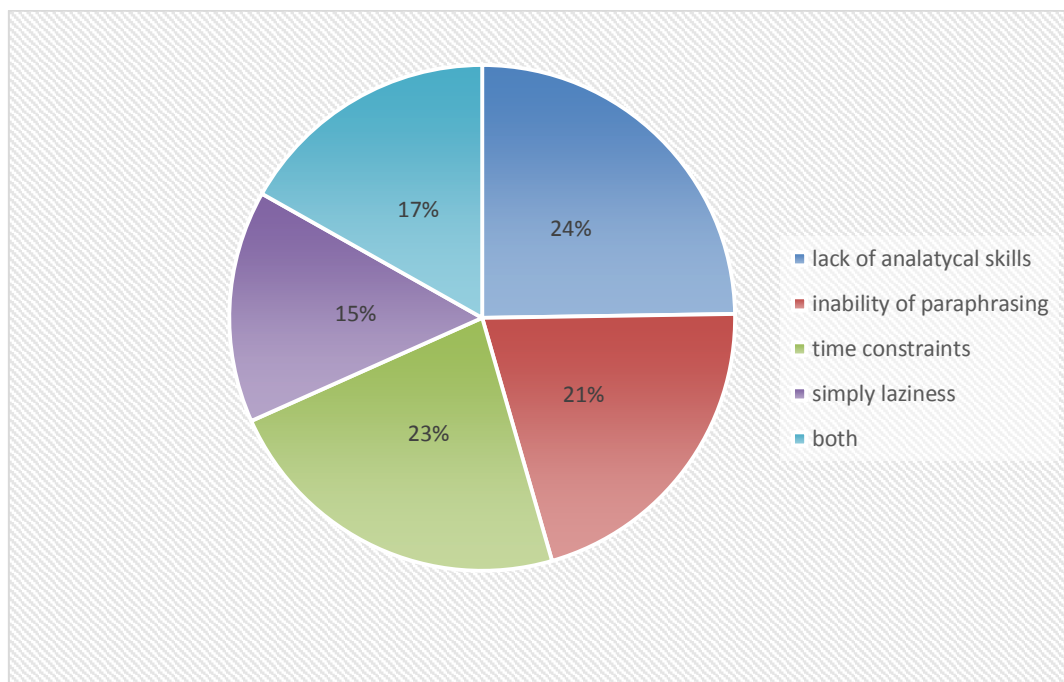


Figure 2. Students' causes of plagiarism

The informants provided various answers regarding the reasons behind students' plagiarism. 24% of the learners which represents twelve (12) out of forty-eight (48) participants reported that sometimes some students plagiarize because of the lack of analytical skills. 21%, which is around ten (10) out of forty-eight (48) questioned students indicated that they are incapable of paraphrasing; and that makes them fall into the trap of plagiarism. Further, 23% of the participants, which is approximately thirty-four (34) students mentioned that some learners use copy-paste for the ultimate reason of time constraints. On the other hand, seven (7) out of forty-eight (48) informants (15%) claimed that some master students plagiarize because of laziness. More importantly, eight (8) out of forty-eight (48) respondents revealed that some students would plagiarize whether because of the lack of analytical skills and the inability of paraphrasing or because of time constraints and laziness.

Question 5: what do you advise your peers who attempt to plagiarize while achieving a memoire to gain self-satisfaction at the end of their work?

They questioned students offered different and valuable pieces of advice. Their opinions could be summarized in the following claims:

- “to not plagiarize to have a good product and do something great at the end of the studies”.
- “Don't plagiarize and paraphrase the data, learn paraphrasing skills and use your style in writing”.

-
- They have to do more practice and also to apply his/her style, think about its punishment. They should read a lot to find themselves able to reform their data.”
- “I advise first by starting undertaking the memoire as soon as possible. Second, it is important to gain some analytical skills and learn how to paraphrase. Achieving writing skills will help master dissertation writers to write a neat and personalized work that is out of plagiarism.”

Scrutinizing some Students' Master Dissertations

Passing off others' intellectual properties has always been regarded as unethical and a serious issue amongst scholars and researchers. Nevertheless, university tutors often complain about plagiarized dissertations and consider literary theft as a dishonest act in the academic setting. Students commit plagiarism due to a considerable number of reasons such as:

- The insufficient practice of both writing and reading; the inability of paraphrasing and summarizing.
- Lack of experience since learners are not practically trained on how to pen proposals, and writing a master dissertation is their first try. In other words, they do not have prior knowledge about how to write.
- The advent of technology and easy access to the Internet facilitate plagiarism intentionally or unintentionally.
- Restricted time and laziness on the students' part.

Since literary theft has markedly increased among students researchers, as teachers we investigated the reasons that drive our students towards copy-paste without giving credit to the original work. Additionally, the teacher-researchers explored some students' productions for diagnosing different types of plagiarism and comparing the results with those of the questionnaire. The following extract affirms that this student has mentioned the author and the year of publication, but has forgotten to cite the book's page, the article or a doctoral dissertation. Notably, s/he did not know how to paraphrase the author's words which makes the passage falls under the umbrella of plagiarism.

Abdolmohammadi and Baker (2007) consider that students are delimiting the chances they have to reach upper degrees of mental studying and are also impeding their capacity to derive meaning from texts they are exposed to, when they inadvertently or deliberately present other's authentic works as their own one, this point of view sheds light on various considerations, because when students plagiarise they are likely to hinder themselves from profiting from their study experience...⁴

⁴B, N. (2019) Reasons behind plagiarism in Master Dissertations. Unpublished Master Dissertations. Saida University. (P, 16).

The researcher raised another piece of work from a different dissertation. It reveals that the student has plagiarized, i.e. the learner did not give credit to the original work. To put it differently, she has neither mentioned the author, the year of publication nor how to paraphrase. Thereby, it is exceedingly difficult to trace the student's work. These instances display students' literary theft and show how learners pass off information consciously or unconsciously.

In addition, language has to do with sounds, symbols, and gestures that a network puts and associates to communicate. On a deeper level, language is an expression of who we are as persons, groups, and nations. Culture refers to a dynamic social system and shared patterns of behavior, ideas, knowledge, attitudes, and values. Also, culture offers the surroundings in which language expand, even as it affects how they are used and interpreted. For instance, a 'good day' in many European cultures is a sunny day, while in many African cultures a 'good day' is a rainy day.⁵

Discussion

This part interprets the results obtained from the students' questionnaire.

In question one, the informants asserted that while undertaking a master dissertation, they would read first different resources for the prime objectives of knowing more about the topic and obtaining sufficient data. Doing this entails a profound reading, and requires the use of some strategies as note-taking, paraphrasing and summarizing.

When asked about dealing with found information in books, articles or the internet, the sweeping majority of the students affirmed that they tremendously depend on paraphrasing when writing down data. Paraphrasing is regarded as one of the basic strategies for the student's learning process as well as for researchers. Paraphrasing is an essential technique that deeply helps researchers avoid plagiarism.

More importantly, it needs primarily reading comprehension, which would enable the students to restate the original work using their structure of sentences via keeping a clear and lucid meaning of the same piece of work with acknowledging the source. In this regard, Darr (2019, p. 17) points out that "...proper paraphrasing helps students avoid accidental plagiarism".

It is worth mentioning that when reading students' master dissertations as examiners or supervisors, the lack and the misuse of both paraphrasing and summarizing are widely noticed. Hence, students should be given sufficient time for writing their final products, and they must be well equipped with techniques and skills that would enable the learners to draft their piece of work properly.

Dealing with referencing in question three, approximately all the informants indicated that they always respect and give credit to the source. The obtained results do

⁵ A, S. (2019) Target language pragmatics in content based oral classrooms. Unpublished Master Dissertation. Saida University. (P. 9)

not equal that of students' master dissertations because most of the students do sometimes acknowledge the original work. However, some other students cite neither the author nor the year of publication and the page number; simply because they do not give close attention to referencing, or because they claim that the information is theirs. Thereby, it is the role of the teacher-supervisor to remind the student about the adequate acknowledgement; otherwise, it is a literary theft or plagiarized data.

Thus, good referencing helps the audience trace the original ideas and reinforces the research's credibility and validity. In this vein, (Santini, 2018) argued that referencing refers to providing close attention to details such as page numbering, the spelling of the author's name and the accuracy of data. Such attention makes a better researcher and develops a good reputation among editors, readers and reviewers. He added that a reader might interpret poor citation as a mark of laziness, inadequate thinking and inappropriate writing (p.2).

When asked about the reasons that are behind students' plagiarism in question four, the informants gave different answers, which varied between the lack of analytical skills, the inability of paraphrasing, time constraints and laziness. Others claimed that some students commit literary theft due to both the lack of analytical skills and the inability of paraphrasing or because of the limited time and laziness. It is essential to mention that in question two (2) all students reported that they employ paraphrasing and summarizing as strategies when dealing with writing down information. Thereby, the obtained results of question four (4) do not equal that of question two (2) in which all the questioned learners reported that they use both paraphrasing and summarizing.

Some students plagiarize simply because they do not work on their dissertations at the very beginning of the academic year; however, they commence collecting data by the mid of the year. Those students find themselves restricted by time and this leads them to literary theft. The use of summarizing and paraphrasing as strategies for drafting a master dissertation require analytical skills, thorough reading and sufficient time, but the vast majority do not have the knack to write adequately their final written productions. The lack of analytical skills and the inability of paraphrasing is markedly shown in master students' dissertations.

Pedagogical Implications

Some Points to Prevent Plagiarism

It is worth noting that students have first to learn methodology rules and conceptions as they should be, then, display motivation and competitiveness to do the best in producing personal work with a wide range of classics during their readings. Nancy Brooks and Abshier House recommended the following:

- Keep track of all sources you use when researching a project,
- If you quote something word-for-word, put quotation marks around what you've copied,
- If in doubt, insert the citation,

-
- If you are using an idea or concept, you don't need quotation marks, but you still give credit even for a conversation.

Similarly, students are required to use paraphrasing, i.e. read and rewrite in their own words avoiding verbatim plagiarism which exceeds two words, they otherwise have to use quotation marks. One of the most important points is *referencing*, it must be included at the end of the research paper referring back to the works cited.

Conclusion

Writing any scientific work is often challenging for researchers because it necessitates thinking and analysis. It also requires giving credit to the authors' ideas and thoughts for the overarching aim of reinforcing credibility and validity to the research. Referencing is viewed as a prominent aspect that cannot be disregarded in academic writing. Drafting a Master dissertation has always been a complex task for students because of the absence of reading and lack of practising writing. Therefore, students fall into the trap of plagiarism. Researchers ought to acknowledge the resources to appreciate the writer's work in the academic field as well as to facilitate tracing the information for readers.

References

- A, S. (2019). *Target language pragmatics in content based oral classrooms*, (Unpublished Master's Thesis). Saida University, Algeria.
- Brahim, N. (2019). *Reasons behind plagiarism in Master Dissertations*, (Unpublished Master's Thesis). Saida University, Algeria.
- Darr, T. (2019). *Combating plagiarism: A hands-on – guide for librarians, teachers and students*. California: Library of Congress Cataloging – in – Publication Data.
- B, N. (2019). *Reasons behind plagiarism in Master Dissertations*, (Unpublished Master's Thesis). Saida University.
- Brooks, N., & House, A. (n.d.). Available at dummies.com/education/language-arts/ten-tips-on-how-to-avoid-plagiarism/
- Habibzadeh, F. L., & Vessal, K. (2007). *Rules of the game of scientific writing: fair play and plagiarism*.
- Kolin, F.C. (2013). *Successful writing at work, 10th Edition*. Language Learning. USA: Cengage Learning Language. Available at <https://ori.hhs.gov/>
- Santini, A. (2018). The importance of referencing. *The Journal of Critical Care Medicine*, 4 (1), 1-3. Available at https://www.researchgate.net/publication/323079563_The_Importance_of_Referencing
- Shane, L. (2018). 5 Common types of plagiarism. Available at <https://www.scribbr.com/plagiarism/5-common-types-of-plagiarism> §1 5

Websites

- Writepass.com/journal/2013/03/what-is-a-dissertation-and-why-is-it-important-2/
- Brooks, N. & House, A. dummies.com/education/language-arts/ten-tips-on-how-to-avoid-plagiarism/
- <https://ori.hhs.gov/>

Appendices

Appendix 1

Students' Questionnaire

Dear students, you are kindly requested to answer frankly the following questionnaire. Tick the right answer.

A memoir or a master dissertation is the final product of a five-year learning process which should be an enjoyable performance.

- 1) While undertaking this task you:
 - a) Read various sources first
 - b) consult people of the field first
 - c) write notes first
 - d) design an outline first

Justify.....
.....
.....
.....

- 2) You deal with data found in books, articles or the internet with:
 - a) Summarizing
 - b) paraphrasing

- 3) Referencing is:
 - a) Always respected
 - b) sometimes respected
 - c) never respected
- 4) A reliable memoir should be a personal product however, some students plagiarize because of:
 - a) Lack of analytical skills
 - b) inability of paraphrasing
 - c) time constraints
 - d) simply laziness

5) What do you advise your peers who attempt to plagiarize while achieving a memoir to gain self-satisfaction at the end of their work?
.....
.....
.....
.....
.....

THANKS FOR YOUR COLLABORATION

Unveiling the Unspeakable in Ben Jelloun's Translated Novel *Laylet el Qadr*

Nadia GHOUNANE

Department of English Language and Literature, Saida University, Algeria

Email: nadoushben@ymail.com

Received: 09 / 04 / 2021

Accepted: 23 / 09 / 2021

Published: 21 / 12 / 2021

Abstract

Maghrebian Francophone Literature has taken the limelight in investigating sexual themes, although it raises many controversies and criticism. Ben Jelloun is among the authors who tackle the different tabooed subjects existing in their societies including female sexuality, rape, adultery, and homosexuality. To this vein, the rationale of the current research paper is to provide an inkle eye on the use of sexual discourse in Arabic literature in general and Maghrebian Francophone Literature in particular. Ultimately, another concern of this research paper is to uncover the main reasons that lead Ben Jelloun to target female sexuality in his novel *Laylet el Qadr (The Sacred Night)*. To fulfill this claim, the present research paper provides an in-depth look at the major tabooed topics, language, and its lexis found in the novel under investigation. To this end, the findings proved that *Laylet el Qadr* tackled the subject of gendered identity and sexuality through addressing the topic of female sexuality. The results also demonstrated that the novel is rich in topics that examine androgyny, rape, adultery, and female sexuality. The analysis confirmed that the tabooed vocabulary employed in the novel describes mainly female body parts and sexual intercourse.

Keywords: Ben Jelloun's *Laylet el Qadr*, female sexuality, taboos, Maghrebian Francophone Literature

Introduction

Violating taboos has become an important character of Moroccan literature in particular, and Maghrebian Francophone libertine fiction. According to Orlando (2009), this type of literature “interrogates the conscience of Moroccan society” (p. 107). The desire of its authors is “to break away from the burden of family and tradition” (p. 107). Consequently, violating taboos in Maghreb's fiction goes beyond what Middle Eastern writers are trying to explore. In effect, investigating gender issues, love, women's dress, and work become old-fashioned in Maghrebian literature. Novelists have turned their attention towards sexuality, and its major topics as marital sex, homosexuality, and lesbianism as will be discussed throughout the present research work.

At first blush, one should inform that Rachid O is the first Francophone Maghrebian author who paves the way for other Moroccan novelists to talk about homosexuality in the Arab world in general, and Moroccan society in particular. For this reason, his works are banned in most Islamic countries, and even in France, but nowadays they can be found in all French libraries. Indeed, they represent a real image about the status of sexuality, and gender in Morocco such as in “*L'Enfant ébloui*”, through which he indirectly declares his state as a homosexual writer. According to Orlando (2009), the major topics which are presented in his novels “explore the many stratifications that exist in contemporary Moroccan society caused by patriarchy and tradition, family and clan” (p. 113).

From this perspective, one should also add that most Arab writers in general and Moroccan authors, in particular, are interested in distinguishing “literary production and non-normative sexualities in the Maghreb (and indeed other Arab-Muslim regions)” (Ncube, 2014, p. 477). Tied to this idea, one should also assert that this distinction springs from their desires to talk about their own life experiences. For this reason, the works of Rachid O, Taia, and Ben Jelloun can be considered as a part of what is called *auto-fiction*.

Although Moroccan writers treat the subject of homosexuality openly, they are cautious towards female sexuality or they deal with it explicitly as in the case of Nedjma's *The Almond* in which the novelist shows the sexual relationship between the protagonist Badra, her cousin Noura, and her schoolmate Hazima. In light of this idea, Détrez (2010) avered the following statement:

In the novels of Arab women, sexual relationships among women are depicted with varying degrees of explicitness. In Djébar's *sfemme d'Alger dans leur appartement*, same-sex desire is only suggested, but it is explicit in *L'amande* in which Badra and her cousin Noura, Badra and her schoolmate Hazima, Driss' grandmother and Mabrouka, Najat and Saloua all display same-sex desire. (p. 219)

To this end, the choice of embarking upon this current research sprang from the fact that Arabic literature in general and Maghrebian Francophone novels, in particular, have been characterized by the use of linguistic taboos in relation to the socio-cultural background of the authors' societies. Thereby, this research aims at identifying taboo

lexis found in Ben Jelloun's translated novel into Arabic *Laylet el Qadr* (*The Sacred Night*). It also implies taking into account the major tabooed subjects that transgress religious and social boundaries, mainly female sexuality, rape, and prostitution, which are regarded as the most tabooed themes. From the foregoing discussion, our research inquiries fall on the ensuing research questions which are presented as follows:

1. What are the main tabooed topics introduced in Ben Jelloun's translated novel *Laylet el Qadr*?
2. How does Ben Jelloun represent these themes?
3. What are the different types of tabooed lexis found in the novel?

Taking into consideration the above research questions, the following hypotheses can be put forward:

1. Ben Jelloun introduces the subject of female sexuality through which he transgresses the social traditions of the Moroccan society, while the central theme is female identity. Hence, female sexuality is a motive to regain the lost identity of the protagonist Zahra.
2. Ben Jelloun gives a vivid description of the most tabooed subject starting with female sexuality, then rape, and adultery.
3. Ben Jelloun employs a rich vocabulary to describe body parts especially the female body, genitals, and lexis linked to sexual intercourse.

Literature Review

It is important to affirm that Zahra's efforts, to reach freedom can be regarded as a type of emancipation for her identity, and root. Thereupon, her fight is against the standards of the society through violating its taboos, or the societal barriers because as a female "she is a victim of a paternal decision beyond her control" (Hamil, 2001, p. 65). Uniformly, Gikandi (2003) seemed to share the same view arguing that Ben Jelloun's major fictional works address the unbreakable, and are "concerned with giving voice to Moroccan taboos and exploring the margins of the country's culture" (p. 79).

It seems accepted that *Laylet el Qadr* touches the thinnest line between the sacred, the profane, and the taboo through, firstly, introducing the most tabooed topics in Islam as rape, androgyny, or bisexuality, heterosexuality, and female sexuality. In effect, the addressed novel has also tackled other tabooed subjects rather than sexuality. It reveals some facts concerning the worship of God by some people. A good example is when the Consul is astonished by one of his students' questions when he wonders about the fact that all Christians go to hell, Islam is the best religion and why God waited so long to make it as a first religion (Gikandi, 2003).

At first blush, taboos constitute a large part of Islam in comparison with the sacred thing. Actually, without respecting what is sacred, people can violate the taboos of their society. Up till this point, the female body is sacred, and for this reason, it should be covered. A good example is the use of the word 'hijab' (to cover the body), which is used to cover the hair. On the other hand, the female body has become a symbol of honor for all Muslim societies. El- haik¹ has been mentioned in the novel in purpose because all Maghreb females are obliged to use it (Gikandi, 2003).

Thus far, the bulk behind this title is to review some previous works that analyze the use of taboos in *Laylet el Qadr*. In this context, they can be divided into three main subjects; bisexuality, heterosexuality, and female sexuality.

Bisexuality

Laylet el Qadr (The Sacred Night) is a sequel of *The Sand Child*, through which the protagonist is obliged by her father to live as a man. Zahra has been upbrought as a boy and has no choice to behave as an androgynous or bisexual person. Therefore, she loses her real identity as a female. According to Schellinger (1998), *The Sacred Night* is not a tale, but a revelation of some facts that can be found in most Arab societies, where females have to follow the restrictions put by the family and society. He added that Ben Jelloun shows Zahra as a victim of rape when she wants to free herself from androgyny. Through this rape, she explores the feeling to be a woman, and then she “embarks on a journey of redemption, rediscovery and ultimate deliverance” with the Consul (Schellinger, 1998, p. 1159). In the same wave of thought, Taylor (2007) asserted that *The Sacred Night* completes the story of *The Sand Child*, which revolves around Ahmed/Zahra as “an androgynous character”, who is “forced to live the first 20 years of his/her life as a male because of Hadj’s desperate desire of a son” (p. 386). He confirmed that Zahra’s father decides to give an exclusive education and upbringing to his daughter so that she will be able to behave as a boy. When Zahra grows up, she starts to feel the contrast between her lost identity, and the masculine character that she is obliged to acquire. Taylor, further, claimed that Ben Jelloun presents *Laylet el Qadr* as a myth that exposes hermaphrodite. Similarly, Brunel and Vion-Dury (2003) averred the point that Zahra succeeds in challenging the myth of hermaphrodite when she liberates her female identity from the veil that her father imposes on her. They also maintained that the use of myth in Moroccan literature has become an essential part because it represents the combination of two cultures. By the same token, Chapman, Ibnfassi, and Offord(2001) conceded the view that in *The Sand Child*, Zahra revolts against masculinity, and her androgynous state through suppressing her femininity, whereas in *Laylet el Qadr* she attempts to release her real gendered identity from her father’s constraints. Another important point, which Chapman et al., mentioned, is that Ben Jelloun employs metaphors that show abuse and male dominance through the absence of the mother and the sisters’ names in both novels. Chapman et al, further, proclaimed that the representation of bisexuality may lead the reader to build a false interpretation about Ben Jelloun’s message. They thought that he attacks Islam while his message is a criticism of pre-Islamic traditions when girls are buried alive to protect their fathers’ honor. Chapman et al. also reinforced their view arguing that Islam has put women in a good position, which has not been respected by most Muslim societies. Therefore, murdering females has been replaced by arranging their marriage, and directing their lives.

Heterosexuality and Rape

The current focus of Ben Jelloun’s fiction is to show how females are oppressed, and masculinity is given a prestigious position. Ouzgane (2011) has aptly expressed it when he argued that Ben Jelloun “dramatizes how virility emerges as the essence of

Arab masculinity” (p. 74). Suzanne highlighted that this repression leads women to revolt against the rigid laws of society through committing prostitution. Eventually, sexual violence can be considered as a marker of North African societies, which favor virility as an aspect of honor. Consequently, females are obliged to follow males’ desires as in the case of Zahra when her father up brings her as a boy fearing his brothers’ humiliation because he has “produced only seven daughters” (Ouzgane, 2011, p. 74). She has searched for substitutions to take revenge from her father, and society as well through exploring heterosexuality.

To inspect closely and thoroughly, Ouzgane (2011) admitted the idea that heterosexuality has been linked with masculinity, virility, and “emerges as the act of penetrating other bodies” (p. 76). In other words, heterosexuality is seen as a source of man’s domination in most North African societies, whereas Ben Jelloun has made it way for self-liberation, and identity recognition through committing prostitution as in the case of Zahra. On the other hand, *Laylet el Qadr* has also explored rape as a form of liberation after living 20 years as an androgynous person, Zahra starts to explore sexuality as a self-discovery through, firstly, throwing the Djalaba, and the bondage that her father obliges her to put, to hide her breast and, then through experiencing a rape with a strange man. Similarly, Hamil (2001) underscored that through heterosexuality, she witnesses the birth of her new identity. He concludes that through experiencing the forbidden, sexuality has become a sign of liberation from frustration and repression. Accordingly, Hamil (2001) demonstrated the idea that rape “offers Zahra an occasion to defy the code of chastity and to reclaim her female identity” (p. 74). In other terms, upbringing Zahra as a boy symbolizes the absent phallus, whereas rape represents the lost female identity.

Female Sexuality

It is an agreed fact that Islam deems female sexuality because women are treated with respect and represent the honor of their families. Sexuality is restricted by marriage; therefore any attempt to commit it represents repression or revolt against the norms. As far as the representation of female sexuality in Arabic literature is concerned, McFadden and Teixidor (2010) concurred that Muslim female characters, especially North African girls, mainly, Algerians and Moroccans, have attracted Western “imaginary and colonial fantasy, which then linked to some political agenda” (p. 49). They, further, inserted that after these countries have taken their liberation, the issue of women’s position in society has taken a new turn, and attracted some authors. In particular, those authors who have been influenced by Western spirit, and devoted their works to describe the female body. They also asserted that Ben Jelloun uses the female body in *Laylet el Qadr* as a tool for women’s emancipation from societal barriers. They confirmed that some critics consider that this novel participates “in presenting men as sex-craved and women as sex objects” (p. 49). In his part, Hamil (2001) believed that Zahra’s discourse on sexuality is an “ironic interrogation of the dogmatic discourse in (female) sexuality in the Arabo-Islamic world” (p. 74). Likewise, Ben Jelloun shows how Zahra discovers her female sexuality through repossessing “her body only in mythic time” (Hamil, 2001, p. 49). She becomes aware of the nature of her sexuality. Within this context, Hamil assessed Ben Jelloun’s use of female sexuality as a sign of

femininity as opposed to masculinity and desire versus depression. Correspondingly, Gibbons (2010) speculated that *Laylet el Qadr* focuses, mainly, on female sexuality as its focal theme through which the author wants to show the reader how Zahra discovers her identity through “her sexual encounter with the Consul” (p. 117).

Sexual Transgression in Laylet el Qadr

According to Ben Jelloun (1991), literature tries to perform what is in society and shows some limits that cannot be touched such as taboos and sexual transgression. In his view, the literature of French expression paves the way for Arabic literature to explore the forbidden. This can be understood from his speech as follows:

En général, c'est dans le roman d'expression Française qu'on trouve le plus d'audace dans la contestation de l'ordre social et dans la transgression des tabous, surtout d'ordre sexuel [...] mais la principale originalité de cette littérature se trouve dans son rapport à la langue Française [...] Cette tentative de dévoilement, cette porte ouverte sur un secret, sur un bien cache, est critiquée de manière sévère et souvent brutale par es intellectuels maghrébins arabophone. (As quoted in Hayes, 2000, p. 07)

Ben Jelloun, further, argued that Arab intellectuals, namely, Maghrebians have linked exposing taboos, and sexual transgression with the fact that Francophone writers are influenced by Western traditions. He also observed that novels like *L'Enfant de Sable*, *La Nuit Sacrée*, and *La Prière de L'absent* unveil the hidden secrets that most Arab societies consider taboo, and tend to challenge the social order by unveiling sexual transgression. For example, *Laylet el Qadr (The Sacred Night)* has exposed sexual transgression, and how females try to liberate themselves from the constraints of their societies by practicing prostitution.

An additional fact is that *Laylet el Qadr* is the transgression of sexual boundaries, and represents a reality that exists in Moroccan society, therefore it “undermines the ideology of realism” (Hamil, 2001, p. 72). Hamil believed that Zahra lives in a conflict between the conscious, and the unconscious sides. The first one imposes on her to be a male and the second one tries to push her to liberate herself and gains her female identity.

Given these points, it should be invoked that Ben Jelloun's *Laylet el Qadr* evokes many criticisms among Moroccan conservative intellectuals, especially after it has been translated into the Arabic language. This novel attempts to display a transgressed image of the eroticized body of females. Thereby, it challenges the borders of the Moroccan conservative society. In other words, the novel opens the gate for critics to look “beyond the veil of eroticism to bring out the authorial intention of eroticization”, this means that Ben Jelloun “publicizes the private, says the unsaid and unveils the veiled, by his representation of the erotic” (Ajah, 2013, p. 31).

Broadening these discussions considerably, all the images presented in the novel reflect an eroticized picture of the female body, and its sacredness in Muslim societies in general. This means that these images eroticize the readers not the characters through

the use of taboo words. For this reason, the novel violates moral standards. Ajah (2013) wryly observed that Ben Jelloun does not question the relevance of Islamic norms, but how these morals are misinterpreted by Muslim societies. Following the same wave, Gerstner (2006) speculated that to transgress the religious, boundaries, and values, Ben Jelloun addresses sexuality, firstly, through sexual encounters of Zahra with other females in college and, subsequently with rape, and heterosexuality.

The Sacred in Laylet el Qadr

It is plausible to say that the appearance of the word sacred in the novel has raised much criticism among Muslim authors and critics. Notably, some critics have associated the beginning of the story with the death of her father on the 27th night of Ramadan, or what Muslims call *Laylet el Qadr*. Therefore, the death of her father signifies the end of her sufferance and the dawn of her freedom. According to Chapman, Ibnlfassi, and Offord (2001), Ben Jelloun mentions the term sacred in relation to Islam, and its sacred places among which is the mosque. Chapman et al, further, assumed that Ben Jelloun gives an indirect description of what is sacred in Islam to give an overview of what is profane. In the light of what precedes, Chapman et al. (2001) wrote the following:

The eve of the twenty-seventh day of Ramadan is considered by Muslims to be the time when one's destiny is sealed. It is a sacred night for Muslims, hence the title of the novel. In the novel, the protagonist's destiny, indeed, going to take a different turn. (p. 53)

Chapman et al. also suggested that during this night, the protagonist's father liberates her, asks her for forgiveness, and names her Zahra, which means the beginning of a new life that "she was supposed to live as a woman"(p. 53).

Another sacred thing that Ben Jelloun mentions in the novel is *Laylet el Qadr*, which represents Muslim beliefs. Chapman et al. (2001) also affirmed that there are even sacred times, which are represented in the form of prayers that keep Muslims linked to religion, and far from profanity. They also contended that even Muslims have made their calendar sacred through the introduction of religious celebrations, and worship. In light of what has been discussed, Eliade (1965) said the following lines:

Le calendrier sacré se présente comme l' « éternel retour » d'un nombre limité de gestes divins, et ceci est vrai non seulement des religions primitives mais aussi de toutes les autres religions. Partout le calendrier des fêtes constitue un retour périodique des mêmes situations primordiales et, par conséquent, la réactualisation du même Temps sacré. (pp. 94-95)

What can be caught from what precedes is that Ben Jelloun has used *the holy night*, or *the sacred night* as a backdrop to show the reader the rebirth of Zahra, and her female identity, which is covered by her father in the form of a man. Furthermore, many French critics declare that Ben Jelloun attempts to show that even the female body is sacred in Islam. Equally important, Hamil (2001) also contended that Ben Jelloun has concentrated on the lives of ordinary people, mainly, females and how they suffer from societal restrictions. Ben Jelloun also insists on showing Zahra's imprisonment in her

famous expression "قصتي هي سجنني" (my story is my prison) (Ben Jelloun, 1987, p. 135). According to Hamil (2001), Zahra suffers from different types of imprisonment as social, cultural, and political restrictions in addition to its representation in society.

Broadly viewed, employing the term sacred has raised controversy between religious critics because it represents an indirect criticism of what is sacred in Islam, and how it treats female sexuality, which has been restricted. Indeed, Ben Jelloun gives a misinterpretation of females' position that is valued positively in Islam.

Analysis

Through exposing female sexuality, which is the most tabooed subject in Islamic culture, Ben Jelloun introduces his readers into this forbidden field through which he transgresses the religious boundaries because he misinterprets Islamic standards. Notably, he resorts to taboo words related to female body parts, mainly, buttocks, thighs, and breasts. The main reason behind the overuse of expressions related to female body parts is to show the feminist side of Zahra. In other terms, he has given more importance to the changes that affect the physical side of Zahra more than her psychological development. The following table lists the most tabooed subjects in the novel:

Table 1. *Taboo words in Laylet el Qadr*

Taboo words	Repeated Times	Page Number	Meaning in English
الغواية	1	37	The lure
الوركين او وركي	3	47-48	The hips
نهدايا او نهداها	5	34-47-60-68-98	My breasts or her breasts
قدالي	1	47	My nipples
الجنس	1	48	Sex
الفخذين	1	58	Thighs
الرغبة	1	69	The desire
ردفاها او ردفايا	5	48-97-98	Buttocks
الشهوة	6	36-98-101-106-125	The lust
يشتهي	3	42-106	He desires
قحبة	1	109	A prostitute
المتعة	5	36-69-99-125	The joy
الحب	3	84-97-98	Love
الحبيبة	1	51	Sexual partner
القبيلات	1	51	Kisses
المداعبات	1	51	Tickles
منيه	1	94	His semen
حشرجاته او حشرجاتي	2	99	A sound after reaching orgasm

Sexual Discourse in Laylet el Qadr

At the outset, it is made clear that *Laylet el Qadr* is a tale of sensuality that links the profane with the sacred, to violate Islamic standards. Ben Jelloun makes erotic language a medium to realize his hidden aims. This language serves as a touchstone to revolt against the “symbolic presence of the Name-of-the-Father-the figure of the law par excellence-in the unconscious that is responsible”(Hamil, 2001, p. 63). Ben Jelloun shows the symbolic revenge of Zahra through taking all her things and burying them with the dead body of her father, then she hangs him with the cover that he obliges her to put to hide her breast.

Coming back to the issue of female sexuality in *Laylet el Qadr*, Ben Jelloun makes Zahra’s body and desire for sexuality an instrument for his sexual revolution against Islamic standards on one hand, and searches for fame between Western writers on another. Besides, Ben Jelloun appoints that Zahra regains her female identity through, firstly, prostitution, then her acceptance of her first male character, since it is the first, which builds the touching stone for her sexual identity. It is her relationship with the Consul, which helps her to forget.

As far as the use of sexual language in the novel is concerned, *Laylet el Qadr* is rich in sexual features, and sentences that reflect most tabooed topics such as sexual intercourse, prostitution, and the description of male/female body parts. Notably, Ben Jelloun focuses, mainly, on the transformation of Zahra’s body from masculinity to femininity through developing her sexual desire, firstly, through rape, then adultery as it is explained in the following table:

Table 2. *Sexual discourse in Laylet el Qadr*

Sexual Discourse	Repeated Times	Page Number	Meaning in English
كانت تمسد اعضاءه	1	67	She attracts his organs.
قبولات مكتومة	1	67	Hidden kisses
لاح عضوه منتصبا	1	67	His erect penis appears
ردفاها منتفخان جدا	1	97	She has too fat buttocks
تدياها جميلا	1	98	Her breasts are beautiful
لحمية الشفتين	1	98	She has fleshy lips
تركته عضوه يلوح فيا	1	98	I let his organ inside me
فكانت الشهوة تعاود جسدي	1	98	The desire returns to my body.
كنت اكتشف المتعة لأول مره	1	99	I explore the joy for the first time
وتمرير شهتاي على رقبتنه	1	101	Passing my lips on his neck

كان يمضي لحظات طويلة في تفرس بيده مجموع جسدي	1	101	He spent moments touching my body
انت سوى ثقب بين ساقين نحيفين	1	125	You are just a hole between two thin legs

Discussion

The Analysis revealed that heterosexuality is the central objective that the author strives to explain. In Arab culture, heterosexuality is regulated by Islamic norms through legal marriage. However, Ben Jelloun undermines the heterosexual situation of women and exposes the different resulting tabooed phenomena that most Muslim countries suffer from including rape, adultery, and prostitution. The collected data also showed that the novel regards female sexuality as a refuge for women to prove their identities. Ben Jelloun exposes heterosexuality by giving much importance to show Zahra's body parts and how they receive her change from masculinity to femininity.

Although *Laylet el Qadr* shows Ben Jelloun's attitudes towards the use of taboo lexis, it is rich in euphemistic expressions. Besides, it is a problem to test the frequency of taboos in the novel since it is translated from French into Arabic, and words lose their power through their interpretation. Moreover, Ben Jelloun concentrates on describing sexual intercourse as a part of heterosexuality. He focuses on the heroine's socio-cultural conflict to prove her femininity. Zahra's lost female character is regained gradually through rape, adultery, and later on through prostitution as the following figure demonstrates:

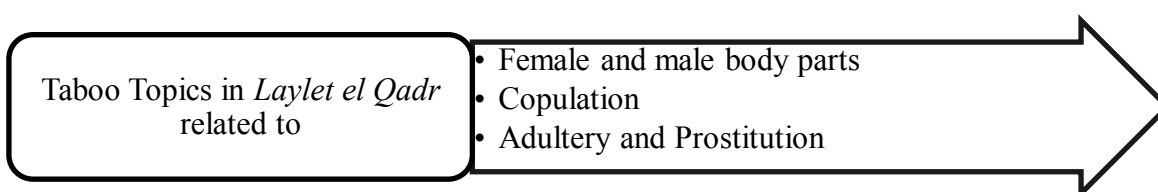


Figure 1. Taboo Topics in *Laylet el Qadr*

The analysis demonstrated that Ben Jelloun introduced new linguistic features that express the use of taboo words. Besides, as the analysis also showed the frequency of taboo usage is high in the novel since both the writer undermined the socio-cultural background of the Arab societies in general and Moroccan society in particular. Ben Jelloun is regarded by many other Arab and Arab Francophone writers as a taboo breaker. Ben Jelloun mixes what is profane with what is sacred in Muslim culture.

Conclusion

Modern Arabic literature in general and Maghrebian Francophone literature, in particular, attract the attention of both Western and Arab critics. Minutely, postcolonial literature of North Africa, or what is called *littérature d'expression Française* has adopted Western theories with Classical Arabic models of myths, and narrative techniques. Among the emblematic figures of this literature is Ben Jelloun, who has become among the famous writers, sheds light on females' issues in general and sexuality as a form of emancipation in particular in almost all his novels, especially *The Sand Child*, and its sequel *The Sacred Night*. The latter offers the readers an overview of Zahra's journey towards liberty and regaining her female identity through committing prostitution. In other words, this journey enriches Zahra's experience as a woman because she, firstly, explores sexuality physically and, then emotionally through falling in love with the Consul.

Through the study of taboos in literary texts, may help in understanding the human psyche and the lexis used by some queer communities including homosexuals and lesbians. From this perspective, one might assume that *Leylat el Qadr* sought to approach the subject of sex and female sexuality, mainly in Arabi societies. It hunts to give subtle insight to criticize the cultural structure of Muslim societies. Consequently, it is not surprising to state that its publication and translation bring a wave of criticism because Ben Jelloun has attacked the stereotypes of Muslim societies and how adultery is represented. Besides, Ben Jelloun deals with the different related topics to sexuality including the female naked body, orgasm and coitus which are surrounded by censorship in modern and post-modern literature and even in nowadays fiction. Consequently, the novel had been condemned and included in what is called *obscene literature*.

Last but not least, the overall purpose of the current research paper is to create a model to study the use of taboos in literature taking into account the socio-cultural background of the target society, stereotypes, social attitudes, and the different linguistic aspects, although this area of research has been dismissed from academic research because even investigating what is hidden may violate *the taboos* of the societies at hand.

Footnotes

1. It is a traditional cover used by most Maghreb females, to cover themselves from the head to the legs. However, it is replaced with what is called 'djalaba'.

References

- Ajah, R. O. (2013). Multiples Transgressions: Sexuality and Spirituality of Moroccan Diaspora in the Works of Tahar Ben Jelloun. *IOSR Journal of Humanities and Social Sciences*, 16, 26-38.
- Ben Jelloun, T. (1987). *Laylatu l-qadr* [The Night of Destiny] (trans. M. Sharghi). Casablanca: Toubqal and Le Seuil.
- Brunel, P., & Vion-Dury, J. (2003). *Dictionnaire des Mythes Littéraires*. Presses Universitaires de Limoges.
- Chapman, R., Ibnlfassi, L., & Offord, M. (2001). *Francophone Literatures: A Literary and Linguistic Companion*. London and New York: Routledge.
- Détrez, C. (2010). Twentieth Century Arab Women Writers and the Paradoxical Subversion of the Orientalist Clithé. In D. Hosford, & C. J. Wojtkowski, (eds.), *French Orientalism: Culture, Politics, and the Imagined Other* (pp. 201-220). Cambridge Scholars Publishing.
- Eliade, M. (1965). *Le Sacré et le Profane*. Paris: Gallimard.
- Gerstner, D. A. (ed.). (2006). *Routledge International Encyclopedia of Queer Culture*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Gibbons, C. (2010). Fundamental Violence: Postcolonial Paradoxes in the Fictions of Tahar Ben Jelloun. *Canadian Review of Comparative Literature*, 37, 110-126.
- Gikandi, S. (ed.). (2003). *Encyclopedia of African Literature*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Hamil, M. (2001). Rewriting Identity and History: The Sliding Barre(s) in Tahar Ben Jelloun's *The Sacred Night*. In M. Mortimer, (ed.), *Maghrebian Mosaic: A Literature in Transition* (pp. 61-80). Lynne Rienner Publishers, Inc.
- Hayes, J. (2000). *Queer Nations: Marginal Sexualities in the Maghreb*. London and Chicago: the University of Chicago Press.
- McFadden, C, H., & Teixidor, S, F. (eds.). (2010). *Francophone Women between Visibility and Invisibility*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Ncube, G. (2014). Writing Queer Desire in the Language of the "Other": Abdellah Taïa and Rachid O. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, VI, 88-96.
- Orlando, V. K. (2009). *Francophone Voices of the "New" Morocco in Film and Print (Re) presenting a Society in Transition*. Palgrave Macmillan.
- Ouzgane, L. (ed.). (2011). *Men in African Film and Fiction*. Boydell and Brewer Ltd.
- Schellinger, P. (ed.). (1998). *Encyclopedia of the Novel (Vol2)*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Taylor, K. L. (2007). *The Facts on File Companion to the French Novel*. Facts on File, Inc.

A Content Analysis of ‘My English Book’ of the First-Year Middle School in the Light of the Multiple Intelligences Theory
Case Study: Algerian Textbooks

Hadjira HIC HOUR

English department, Faculty of Letters, Languages and Art, DrMoulayTahar University, Saida- Algeria

Email: chikhaouihadjer88@gmail.com

Received: 12 / 04 / 2021

Accepted: 19 / 08 / 2021

Published: 21 / 12 / 2021

Abstract

This study aimed at investigating and analyzing the activities of ‘My English Book’ of the first-year middle school in the light of the Multiple Intelligences Theory MIT. The purpose of the study was to find out the extent to which My Book of English for the first middle school incorporate the MIT using content analysis. The sample of the study included the student’s textbook of the first grade in the middle school and twenty-one teachers who work with this book (Thirteen male and eight female EFL teachers from different middle schools). The results revealed that although the minister of education tried to incorporate the various recent teaching and learning theories and approaches, no reference was made to MIT.

Keywords: English Book, Middle School, Multiple Intelligences Theory, Algeria

Introduction

The tremendous amount of research done by both applied linguists and psychologists has provided the practitioners with new knowledge and better insights into how a foreign language can be best learned and acquired. Psycholinguistic research has yielded evidence that different people learn differently and employ different learning strategies depending on different factors like their cognitive structure, aptitude, experience, age and motivation of learning. Thus, the topic of intelligence has been hotly debated in psychology. Traditionally, intelligence is defined in terms of intelligence quotient (IQ) that measures a narrow range of verbal/ linguistic and logical/mathematical abilities a person has.

The Multiple Intelligences Theory and its Inclusive Pedagogy

The Multiple Intelligences Theory (MIT), was introduced to the world in 1983 by the American psychologist Howard Gardner through his book: *Frames of Mind*, it is one of the most recent approaches in the primary English language teaching methods. Intelligence is a concept explaining all intellectual powers people have, (Stodard, 1956), this means; there are not just two ways to be intelligent, but many ways. Gardner defines it as the ability to solve problems and fashion products that are valued in a particular cultural setting or community (Gardner, 1993). He posits that we have eight intelligences which can be divided into three main groups: object-related intelligence, which includes mathematics and logic; object-free intelligence, including music and language; and personal intelligence, or the psychological perception we have of ourselves and others, (Project, 1999).

Gardner drew on findings from evolutionary biology, anthropology, developmental and cognitive psychology, neuropsychology and psychometrics, (Gilmen, 1997). The eight intelligences proposed by Gardner are: visual/spatial, verbal/linguistic, musical/rhythmic, logical/mathematical, bodily/kinesthetic, interpersonal, intrapersonal and naturalistic. Although individuals possess all eight intelligences, each has its own particular mix of intelligences, with some dominating over others, but they are not fixed and can change over time.

MIT and Education

Though Gardner (2004) intends and expects his theory to find an audience in the field of psychology, where intelligence is a realm of study. MIT was welcomed and embraced by educators more than psychological researchers and theorists. Subsequently, Gardner has looked more closely at what the theory might mean of schooling practice. Gardner clarifies that:

Yet, given the mission of the Van Leer Foundation, it was clear that I needed to say something about the educational implications of MI theory. So, I surveyed the literature on education and in the concluding chapters touched on some educational implications of the theory. This decision turned out to be another crucial point because it was educators, rather than psychologists, who found the theory of most interest. (Gardner, 2004. P. 225)

MIT allows teachers to be conscious of their teaching strategies and students' distinct abilities and learning strengths which will, in turn, allow them to incorporate different learning types and teaching strategies in their particular curriculum. Gardner's MIT posits that students would learn better when teachers use different methods, exercises and activities to reach all students, not only those who excel at linguistic and logical intelligence.

The Algerian educational system has undergone fundamental changes during the last decades. Since it is at the heart of education, the English language curriculum taught at the Algerian schools has been affected by these changes too. The Algerian Ministry of National Education realizes the unquestionable importance of the English language as a global means of communication for those who wish to be part of the modern globalized world. It also realizes that learning English nowadays occupies a prominent position in today's technological world.

The ministry indicates that learning English enables students to cope with the vast changes and developments that take place around the world which is becoming a small village. Thus, in the light of the great need to improve the process of learning English as a foreign in Algeria, the Algerian English language teaching textbooks were changed several times to cope with the vast technological revolutions of the present era.

My Book of English is the book that is currently taught at schools in Algeria for year one of middle school. It is based on the most modern methods of learning languages, combining a topic-based approach with functional language practice, careful attention to grammar and vocabulary and a comprehensive skills syllabus, (Lambert, 1996), it also covers language components and skills with a variety of activities that encourage communication and gradual development of students' knowledge. This book was introduced in the year 2006, it is interesting, colorful, and well-edited. My book of English covers language components and skills with varieties of activities.

The implications of the eight Intelligences for teaching/learning are enormous. Traditionally, Algerian educational institutions tend to focus mostly on just two Intelligences verbal/linguistic and logical/mathematical where teachers essentially teach, to reinforce and reward these intelligences. Campbell (1997) makes the point that restricting educational programmers to a focus on linguistic and mathematical intelligences minimizes the importance of other forms of knowing, and those students who fail to demonstrate the traditional academic intelligences are held in low self-esteem and their strengths may remain unrealized and lost to both the institution and society at large.

In fact, despite the efforts paid to improve the EFL textbooks, there is widespread dissatisfaction among the Algerian supervisors about the students' achievements levels in general and their learning styles in particular. Specialists believe that any EFL textbook should include enough activities that meet students' differences and promote different learning styles and various intelligences suggested by MIT. This study is an attempt to find out the extent to which My Book of English for the first middle school incorporate the MIT using content analysis. It tries to answer the following question:

To what extent does the English textbook of the first middle school incorporate the principles of the MIT ?

Methods

To satisfy the objectives of the paper, the researcher used quantitative analysis to describe and analyze the occurring of the textbook activities in relation to MIT. In this regard, ‘My Book of English’, a textbook of the first grade of middle school was used as data. A content analysis research tool was conducted to find out Gardner’s eleven intelligences in 130 activities of the book. The intelligences are: verbal/linguistic, logical/mathematical, spatial/visual, bodily/kinesthetic, musical/rhythmic, interpersonal, intrapersonal, naturalist, moral, spiritual and existential.

Results

The question of the study was: ‘to what extent does the first-year middle school textbook EFL curriculum incorporate the principles of the MIT?’

To answer this question, the researcher analyzed the content of the student’s textbook of the first grade, where the activity was the unit of analysis and the intelligence was the category of analysis. The frequency of the MIT in the activities was handled as follows:

Table 2. *Frequencies of the MIT in the textbook of the first year middle school (My English Book)*

Dimension	Frequencies	Percentages
Verbal/linguistic	130	100 %
Logical/mathematical	101	77.6 %
Visual/spatial	117	90 %
Bodily/kinesthetic	54	41.53 %
Naturalist	11	8.46 %
Musical	8	6.15 %
Interpersonal	17	13.03 %
Intrapersonal	109	83.84 %
Moral	0	0.0 %
Spiritual	0	0.0 %
Existential	0	0.0 %

Table two shows the following results:

The CA results showed that the moral, existential and spiritual intelligences were not incorporated in the activities of the textbooks under study.

The verbal/linguistic, logical /mathematical, visual/spatial and intrapersonal intelligences were dominant since their percentages exceeded 50%; meanwhile, the other intelligences were not dominant since their percentages were less than 50%. The intelligences were presented in the textbooks in the following order according to their inclusion: verbal/linguistic, visual/spatial, intrapersonal and logical-mathematical.

Discussion

It should be clear right from the beginning that although the document of the general guidelines and specific outcomes for the Algerian English Language Curriculum tried to incorporate the various recent teaching and learning theories and approaches, no reference was made to the MIT. Gardner's introduction of the MIT in 1983 has generated considerable interest in the educational community and has been enthusiastically received by many educators. Kallenbach and Viens (2001) noticed that the MIT has been received by many educators because it supports pedagogy and approaches such as whole language and cooperative learning. Therefore, many individuals revised their educational practices in light of this new theory.

The English language textbook for the Algerian curriculum which was developed many times to improve the process of learning English as a foreign language was expected to be refined and updated in light of such new trends. For example, the latest update in the academic year 2006.

Only eight intelligences out of eleven appeared in the textbook under study. The moral, spiritual and existential intelligences were not incorporated in the activities of the textbook. The non-existence of the moral and spiritual intelligences in the activities could be a result of concentrating on the language itself rather than the values of the language. Probably the authors saw that learning Arabic/Islamic ideals and beliefs is the main purpose of other modules such as the module of the Arabic language, history or the module of the Islamic culture. On the other hand, the purpose of the English language module is to learn the language only. However, as learners of the language, the Algerian students should be able, at a certain level of proficiency, to talk about their values and heritage.

Moreover, the existential intelligence absence from the activities could be attributed to the fact that it deals with controversial or philosophical issues that are not suitable to a student's age or level of proficiency at this stage. This result agrees with Bothelho (2003) who explains the low percentage of the occurrences of existential intelligence in his study by saying that it deals with complex areas of study like philosophy, religions and mysticism.

In general, the inclusion of MI in the textbooks lacks balance, this could be explained by the idea that the Algerian EFL curriculum was not designed to incorporate or implement the MIT principles. The same results were obtained by Bothelho(2003) concerning the analyzed EFL and ESL textbooks taught in the Brazilian context.

The verbal/linguistic intelligence was dominant in the textbook under study; this intelligence was present in all the activities of the textbook. The importance given here to this intelligence is an expected and explainable result since language textbook usually integrates reading, writing, speaking and listening skills that depend mainly on this intelligence. Developing students' linguistic competence is the main aim of teaching a foreign language. This aim cannot be achieved or fulfilled without paying great attention to verbal/linguistic intelligence. It is worth mentioning, that the same activity could meet more than one intelligence.

Furthermore, the spatial/visual intelligence also exists with a high percentage of 90%, this is due to dealing with foreign language textbooks that depend heavily on

pictures and photographs to illustrate presented situations like dialogues, reading texts, listening activities or vocabularies especially at early stages and young ages where the learners 'linguistic competence is not developed yet. Bothelho (2003) agrees that 'more visual input so offered to young and beginner learners.

The results also revealed that intrapersonal intelligence exists with a high percentage; this intelligence appeared in the activities that required tasks with individual elements like doing things by oneself, reflecting, talking about oneself and giving personal opinions. Probably, the large number of activities that are aimed at intrapersonal intelligence stems from the rational reason behind learning EFL. According to Bothelho (2003), students are encouraged to use the language in authentic real-life situations to be able to express and understand themselves, their strengths, weaknesses, moods, desires and intentions.

The logical/mathematical intelligence was dominant in the textbook under study after the intrapersonal intelligence. Students at this early stage of learning a foreign language need to employ their minds and thoughts, to explore and discover by their own thinking.

After this intelligence, we find the bodily/kinesthetic and interpersonal intelligences. Bas (2008) agrees that younger learners tend to need more physical activities. Those students need to learn by doing, they usually get bored and lose interest after a short time; that's why physical activities are needed to keep the students attached to learning. Learning through interaction with others can be achieved by activating interpersonal intelligence. Students at this early stage of learning the foreign language need a model to imitate, interact with and get feedback from.

The musical/rhythmic and natural intelligences were not dominant at the level of the textbook. Bothelho (2003) found that musical/rhythmic intelligence was among the less common intelligences in his study. The distribution of this intelligence was not balanced at all. This intelligence could be used to strengthen the verbal/linguistic intelligence at this learning stage because it is important for learners who are sensitive to rhythm, pitch and melody.

Conclusion

The present study arrived at the following conclusions:

Although the minister of education tried to incorporate the various recent teaching and learning theories and approaches, no reference was made to MIT. Teachers in Algeria are still far from knowing and applying the principles of MIT as well as the curriculum where psycholinguistics is almost excluded.

References

- Campbell, L. (1997). *How Teachers Interpret MI Theory*. Educational Leadership. Bas,
- G. (2008). Integrating Multiple Intelligences in ESL/EFL Classrooms. *The Internet TESL Journal*, Vol. XIV, No. 5.
- Bothelho, M. d. d. l. (2003). *Multiple intelligences theory in English language teaching; Analysis of current textbooks, materials and teachers' perceptions*. Master of Arts Dissertation. The College of Art and Sciences of Ohio University
- Gardner, H. (2004). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (10th ed). New York: Basic Books
- Gilman, p. (1997). *The curriculum: Theoretical Dimensions*. New York: Longman
- Lambert, T. (1997). Frag Ballets and Muzical Fractions. *Educational Leadership*, September :45 – 46
- Kallenbach, S., &Viens, J. (Eds.).(2001). *Multiple intelligences in practice. Teacher research reports from the Adult Multiple Intelligences Study*. Cambridge, MA: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
- Project, S. (1999). *Human Intelligences, the Theory of Multiple Intelligences*. Retrieved February 4, 2020, from <http://indiana.edu/&intell/mitheoey.shtml>
- Stoddar, S. (1956). An Overview of Content Analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7 (17). Retrieved April 21, 2020. From: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>

De l'approche-cours à l'approche-programme : Quel impact sur la formation en FOU

ItideleDJEBBARI

Doctorante à l'université d'Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem- Algérie
Laboratoire de recherche didactique des projets de formation et de conception de curricula Courriel : djebbari_itidele@yahoo.com

Reçu : 11 / 08 / 2021

Accepté : 13 / 11 / 2021

Publié : 21 / 12 / 2021

Résumé

La curiosité scientifique nous a mené à la recherche de la/les méthode(s) et les outils/supports misent en œuvre dans l'enseignement du français langue étrangère au sein du département de langue française de l'université DJILLALI Liabès de Sidi Bel Abbes. Devant quelques constats négatifs qui nous ont interpellés au départ tels que : le décalage qu'on peut rencontrer entre les connaissances données pendant les cours magistraux et ce qu'on attend des étudiants le jour de l'examen. S'agit-il des mêmes connaissances ? Pourquoi reproche-t-on aux étudiants le fait de donner des réponses hors programme. Est-ce une question d'harmonisation de contenus des programmes, ou bien c'est une question de réalisation individuelle de la part de l'enseignant, qu'il pourrait traduire en un polycopié de cours. Notre étude tente de répondre à ce questionnement. À travers des enquêtes de terrain, nous avons tenté de mettre l'accent sur deux outils pédagogiques incontournables dans un contexte universitaire à savoir : le polycopié du cours et le programme. Nous cherchons à savoir comment sont-ils perçus par les enseignants ? Si, le support d'un cours est considéré comme un élément indispensable de l'enseignement, qui soutient et illustre le discours de l'enseignant pendant le cours magistral, pourquoi ne pas l'adopter comme support d'apprentissage ? Et pour se faire nous avons adressé des questionnaires à l'attention des enseignants du département de Français pour nous renseigner sur certaines de leurs pratiques pédagogiques.

Mots clés : Approche, cours, polycopié, programme, université

Introduction

Le français sur objectifs académiques, français langue académique ou le français sur objectifs universitaires élargie, de plus en plus, son champ d'accueil d'étudiants venant de différentes spécialités, différentes mentalités et distinctes cultures. L'université algérienne – en étant l'une des universités qui adoptent actuellement le système LMD- ne fait pas l'exception. L'universitaire de Sidi Bel Abbès, en l'occurrence, ouvre ses portes et garantit un accès aux études de licence, de master et de doctorat en langue française. La curiosité scientifique nous a mené à la recherche de la/les méthode(s) et les outils/supports misent en œuvre dans l'enseignement de cette langue étrangère au sein du département de langue française de l'université DJILLALI Liabès de Sidi Bel Abbes. Notamment, devant quelques constats négatifs qui nous ont interpellés au départ. On reproche souvent aux enseignants de donner à leurs étudiants des instructions informelles, et par conséquent, ces derniers sont incapables de réaliser un travail conforme à la nature de la tâche attendue. Le jour de l'examen, les étudiants se retrouvent parfois devant des exigences autres que celles demandées durant les séances de cours ou de travaux dirigés, même si, il leur arrive de faire recours aux sujets des examens des années précédentes pour tenter de détecter les préférences et les exigences des enseignants. Devant un tel constat nous nous permettons de soulever ce questionnement : Que faut-il apprendre exactement ? Quels outils apportés à l'enseignant de français pour faciliter la conception de son cours ? Comment peut-on développer le mode d'apprentissage des étudiants, si on ignore comment fonctionne le mode d'enseignement ? Quelle en est cette relation pédagogique qui puisse réunir les deux partenaires ? Le développement intellectuel fait-il parti des exigences d'un cours à l'université ? Avec tout le développement que connaît le monde éducatif, des chercheurs sont bien conscients du changement auquel assiste l'enseignement/apprentissage du FOU, tel que Pollet Marie Christine qui, dans son ouvrage, intitulé "de la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieurs" ; nomme ce dernier (changement) un passage du perfectionnement en la langue française au développement de compétences langagières (POLLET, 2012). Elle pense qu'une contextualisation disciplinaire est nécessaire. Il s'agit de réaliser des tâches et d'appliquer " des savoirs dans un contexte artificiel de travail" (POLLET, 2012). Non loin de cet avis, Boudreault qualifie cette activité d'apprentissage, de déclencheur, qui va inviter l'apprenant à construire ses connaissances, " elle est élaborée en s'appuyant sur les différentes composantes du programme " (Boudreault, 2011)⁶. De ce fait, nous avons adopté, comme piste de recherche, l'étude des méthodes d'enseignement qui sont mises en œuvre au sein du département de langue française, puisque nous sommes conscients de l'existence de deux approches au minimum, celle de l'approche-cours et celle de l'approche-programme, lors de la formation en FOU. Il convient alors de poser comme problématique : quelle est l'approche la plus adoptée dans une formation en FOU et quel statut revêt le polycopié du cours au cours de cette formation ?

Nous envisageons, par le biais de cette étude, de trouver des réponses à ce questionnement et à cette problématique. À travers des enquêtes de terrain, nous

⁶ Henri Boudreault : Contextualiser les apprentissages : Etape 3 de l'approche par compétences

tenterons de mettre l'accent sur deux outils pédagogiques incontournables dans un contexte universitaire à savoir : le photocopie du cours et le programme. Nous cherchons à savoir quel serait leur conception et leur réalisation, pour comprendre leur statut, leur rôle, ainsi que les attentes des enseignants et aussi des étudiants de ces deux moyens. Sont-ils perçus comme des moyens « facilitateurs » d'enseignement et d'apprentissage ; ou bien comme des outils facultatifs.

Nous émettrons les hypothèses comme suit :

-L'enseignant pense que l'élaboration d'un photocopie de cours n'est pas une obligation professionnelle, mais un complément qui pourrait lui servir de guide.

- Pour l'étudiant, le photocopie est indisponible pour son apprentissage vu qu'il sert à traduire le programme et à résumer le cours magistral.

Pour ce faire, et dans un premier temps, nous présenterons les deux approches que connaît l'enseignement universitaire : l'approche-cours et l'approche programme. Notre enquête consiste en l'élaboration de deux questionnaires, le premier adressé aux enseignants, le second est destiné aux étudiants de la troisième année de licence. Nous allons savoir laquelle des deux approches est en pratique : celle de l'approche-cours ou celle de l'approche-programme ? Comment ces programmes sont-ils conçus et présentés ?

Qu'est-ce qu'une approche -cours ?

Pour Prégent (Prégent, R., Bernard, H., &Kozanitis, A., 2009), s'inscrire dans une approche-cours, c'est concevoir ses cours tout seul, c'est-à-dire, ne pas se référer aux finalités du programme ni à ses composantes, cette approche-là consiste en " une juxtaposition d'enseignements cloisonnés ". Dans leur ouvrage intitulé : " enseigné à l'université dans une approche- programme " les trois théoriciens Prégent, Bernard, et Kozanitis considèrent l'enseignant comme un entrepreneur qui a toute la liberté de confectionner ses propres cours sans pour autant que ses derniers soient liés ou aient un égard l'un vis-à-vis l'autre. Ils insistent sur le fait que l'enseignant ne doit pas se sentir " soudé autour d'une même vision collective d'un projet de formation concernant les intentions éducatives soutenues par le programme " ⁷. On peut aussi évoquer le rapport de force, du moment où chaque enseignant va imposer "son propre programme" à lui(si on peut l'appeler programme), et qui va certainement tourner autour de sa spécialité par rapport au domaine auquel il appartient. Une telle conduite donnera lieu à un isolement, puisque chaque formateur a tendance à vivre dans sa bulle en n'éprouvant aucune responsabilité vis-à-vis les autres matières. Les théoriciens Prégent, Bernard, &Kozanitis comparent cette approche avec le jeu du hockey, du moment où chaque participant se soucie de maintenir la rondelle, ou encore avec l'entreprise qui cherche à survivre sans communication entre ses différents services, sans collaboration entre ses travailleurs, là où les opérations vont se faire dans une incohésion, qui peut engendrer des dégâts par la suite, comme c'est le cas pour le domaine de l'enseignement :

⁷ L'approche -programme en quelques mots, 2018

- La redondance : le fait qu'il n'ait pas de coordination entre formateurs, peut donner lieu à des répétitions du contenu dans plusieurs niveaux, ce qui est susceptible d'ennuyer les étudiants suivant une formation en FOU
- Le déséquilibre : du moment où chacun est libre dans son choix du contenu transmis, l'enseignant risque de ne pas être dans les normes, dans la mesure où un savoir dense s'enseigne en 1h30 par semaine, alors qu'un autre de plus simple bénéficie de plus de volume horaire.
- Le mode d'évaluation : l'étudiant doit, certes, être autonome dans ses études, il risque cependant de se perdre lors de la préparation de son évaluation sommative puisqu'il n'a entre ses mains aucun référent officiel qui pourra lui indiquer les grandes lignes du programme.
- L'absence de cohérence

Cadre de l'étude

En premier lieu, nous avons destiné un questionnaire aux étudiants de la 3ème année licence français du département de français à l'université de DJILLALI Liabès de Sidi Bel Abbes. Le choix du niveau se justifie par le fait que, selon ces étudiants, les enseignants chargés des matières de la L3, adoptent l'approche-cours. Nous avons essayé de dégager leurs avis sur cette approche sans pour autant leur préciser nos intentions de recherche. Nous avons envisagé par notre première question de savoir, si ces étudiants ont bénéficié des mêmes contenus d'enseignement durant leurs trois années d'études. Nous avons obtenu comme résultat ce qui suit : 31 étudiants ont répondu par : oui, ce qui correspond à 37,2% des étudiants. Ces derniers ont affirmé qu'ils ont reçu les mêmes savoirs « cours » pendant trois ans. Parmi ces étudiants, 29 d'entre eux avec un taux de 34,8%, jugent qu'il s'agit de redondances ; et qui se retrouvent parfois « démotivés ».

Même si la répétition donne lieu à l'ennui, comme le pense ces étudiants, cela n'empêche pas, qu'elle puisse servir à installer des compétences. Reste à savoir si ça pourrait aboutir à installer des savoirs-être.

Nous avons jugé important de vérifier, ensuite, si pour cette approche, les contenus des matières ne manifestent pas des déséquilibres. 71% des étudiants ont ressenti que pour certaines matières le rapport (contenu/volume horaire) n'est pas bien adapté. Par ailleurs, et vu que le programme occupe une place prépondérante pour tout apprentissage, nous les avons questionnés sur les conséquences engendrées en l'absence du programme -censé être délivré par l'enseignant à l'intention de l'étudiant. Les résultats que nous avons retenus sont comme suit : 90% des étudiants ont trouvé dommage, le fait qu'ils n'avaient pas en mains un programme servant de référent lors de la révision ou la préparation des cours, d'où la nécessité, notons-le, d'un programme délivré au début de tout enseignement/ apprentissage. Enfin, on a été surpris par le fait que 100% des étudiants ont rencontré au moins une question qui nécessitait de faire appel à un ou des prérequis de l'année précédente (jugé non étudié). Quelques participants à notre enquête, nous ont révélés des situations d'apprentissages auxquelles ils étaient affrontés, sans pour autant être capables de s'en sortir indemnes, prétendant qu'ils n'avaient reçu de connaissances vis-à-vis de tels sujets :

- Dissserter dans le 17^{ème} siècle littéraire sans être initiés aux genres littéraires ;
- Discuter la théorie de Chomsky sans étudier la grammaire générative ;
- Parler de l'approche communicative avant de passer par toutes les méthodologies d'enseignement.
- Un étudiant en L2 à titre d'exemple ne peut pas, logiquement, disserter sur le 17^{ème} siècle littéraire s'il n'était pas initié en L1 aux genres littéraires.

Devant un tel postulat, l'incohérence est l'une des conséquences qui a imposé une substitution de cette approche par une autre. Ce qui va probablement faire penser à « l'approche -programme ».

Qu'est-ce qu'une approche-programme ?

La notion de programme dans un contexte d'enseignement supérieur prend une dimension autre que celle de l'enseignement scolaire qui définit le programme comme une construction cohérente et qui organise des éléments en " un système au moyen de relations explicitement définies et de rapports de complémentarité " ⁸. Cependant, un programme, comme le précise Sophie Dorais (Dorais, 1990), " ce n'est pas qu'une liste de cours ". Selon le même auteur " Un programme, ce doit être les étudiants qui le suivent, les enseignants qui en dispensent les cours, les ressources humaines et matérielles qui en soutiennent, permettent ou facilitent les activités ; et l'approche-programme, c'est d'abord et avant tout de reconnaître ce qu'est forcément et véritablement un programme.

En effet, ce qui distingue les deux définitions données du programme, c'est que dans l'enseignement supérieur, l'étudiant est appelé à participer dans la confection de son programme d'étude. Le programme est, dans ce cas, un produit d'une réflexion approfondie, là où tous les pôles du triangle didactique se réunissent :

- Le savoir, qui consiste en des ressources, qui doivent être mobilisées dans un contexte du développement d'une compétence ;
- L'enseignant, qui propose des cours suivant un enchaînement logique et non pas aléatoirement parachutés ;
- L'étudiant qui doit suivre les thèmes des cours choisis en cohérence avec ce qu'il fait pendant le cours. Il est évident que le contenu de n'importe quel programme risque de subir des modifications (ajout, suppression, remplacement) en réponse à des besoins ou à des exigences scientifiques et /ou contemporaines. Ce qui fait que l'établissement d'un programme, n'est et ne peut être une production rigide. Le développement de la science devrait se traduire dans le programme et donc risque de faire changer le contenu des savoirs à transmettre et les compétences à installer en fonction de :
- L'enseignant, qui en plus d'être un formateur, il est amené à faire de la recherche. Ce dernier a la possibilité de changer les cours, les supports de cours, ou substituer un contenu par un autre et cela dépend du niveau de ses étudiants et d'autres facteurs qu'il juge importants.
- L'étudiant qui change de nature, de comportement, du contexte duquel il vient et du niveau intellectuel.

⁸ Ministère de l'Éducation Nationale - 2016

•
Tous ces éléments rentrent en jeu et font du programme un guide flexible et organique. Par conséquent, enseigner consistera dans ce cas, en une prise de conscience du programme établi, c'est-à-dire adopter forcément une approche-programme. S'inscrire dans une approche-programme signifie tout d'abord la disponibilité d'un programme bien réfléchi ; et en second lieu, choisir des ressources selon les besoins de la société. Il faut savoir que, le secteur de l'enseignement supérieur cherche par la mise en œuvre du système LMD, l'initiation de la jeunesse au monde du travail d'une part et d'autre part la satisfaisons du marché socio-économique en lui assurant un élément performant, innovant et créatif, par le biais d'un système qui se caractérise par " des contenus des programmes pédagogiques innovants " (La réforme des enseignements, 2019

En somme, et d'après les éléments cités supra, une approche-programme solide est plus que nécessaire. Elle est vue par Prégent, Bernard, &Kozanitis comme :

- Un modèle d'organisation de l'enseignement dans les programmes d'études qui repose sur deux piliers. (L'approche programme en quelques mots, 2018) ;
- Un projet raisonné qui a pour finalité la formation des étudiants et qui se base sur le profil de sortie des étudiants universitaires ;
- Une adoption d'un esprit de collège dans le programme, qui se fixe des buts à atteindre.

Encore que, cette approche nécessite une accointance des formateurs, étudiants et collaborateurs puisque chaque finalité constituera le commencement d'un autre apprentissage et que chaque élément proposé est choisi pour atteindre un but bien récis.

Le cours et son reflet écrit : le polycopié

L'outil ou l'instrument ou le moyen de travail, est vu comme un lien entre le travailleur et son objet de travail qui lui sert de conducteur effectif de son action sur l'objet de son travail(Schneuwly, 2019). Cet auteurpense qu'il s'agit d'un produit social ayant le rôle d'un médiateur de travail, du moment qu'il il façonne à la fois le travail et le travailleur.

C'est un énoncé écrit, reproduit à l'identique par polycopie, qui trouve son origine dans le verbe polycopier ce qui veut dire : reproduire un texte ou un dessin par un procédé de duplication⁹. Il s'agit en effet de faire une ou plusieurs copies sur un duplicateur

Le polycopié est devenu après un supplément facultatif que l'enseignant utilise pour faire preuve d'une bonne volonté pédagogique. Selon Bouchard(Bouchard, 2005), le polycopié est un récapitulatif du cours magistral, mais qui devrait avoir aussi d'autres fonctions telles que l'actualité et les préoccupations scientifiques du moment et de l'enseignant.¹⁰ L'auteur précise également que cet outil doit fonctionner, quel que soit le lecteur. Il faut noter que, le polycopié du cours pourrait être mis à la disposition des

⁹ Larousse, 2018

¹⁰Bouchard(2005), Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2

étudiants avant le cours magistral pour certains, pendant le cours ou à la fin pour d'autres.

Le photocopié : Est-ce un instrument au service des pratiques enseignantes

Pour tenter de comprendre la place que revêt le photocopié dans les pratiques des enseignants universitaires, nous avons mis en œuvre un questionnaire, que nous avons destiné aux enseignants de l'université de Sidi Bel Abbes. Nous avons ciblé des enseignants à des grades multiples (Professeurs, Maîtres de conférences et Maîtres assistants), en s'adressant au genre masculin et féminin, et bien sûr à des années d'expérience différenciés. Une vingtaine d'enseignants ont bien voulu participer à notre enquête. Il ressort de cette étude que, 60% des enseignants pensent que le photocopié du cours n'est pas un outil obligatoire. Pour certains d'entre eux, les notes prises en cours peuvent suffire. Etpour d'autres, le photocopié est considéré comme un facilitateur de l'assimilation et de la compréhension du cours sans pour autant qu'il soit très important voir indispensable. Aussi, pour eux l'étudiant est appelé à faire des recherches après le cours au lieu de se réfugier au photocopié. Un taux de 10% des enseignants voit en l'utilisation du photocopié du cours, une complémentarité au cours magistral, mais déclare que cet outil ne peut en aucun remplacer le cours. Avouant, cependant, que ce dernier, stimule la réflexion de l'étudiant. Par contre, 35% d'enseignants supposent que, si le photocopié n'est pas mis à la disposition de l'étudiant ni pendant ni après le cours, les étudiants vont tenter de tout écrire, et à cause d'une mauvaise prise de notes, ils risquent de rater presque la moitié de ce que dit l'enseignant.

Enfin, et comme une dernière question destinée à ces enseignants et leurs appréciations par rapport aux photocopiés des cours qu'ils ont déjà consultés, 70% des réponses ont émis des appréciations négatives du genre :Très volumineux, rempli d'informations dont les étudiants n'ont pas besoin ; Des photocopiés qui manquent de stratégies, de réalisation du cours, des informations ;la reproduction ;Trop chargés,Ils contiennent trop d'informations et les étudiants s'y perdent en les consultants ;sommatives peu synthétisées.Le photocopié doit être conçu à des finalités bien cernées.

D'autre part, 30% ont donné un avis favorable en affirmant que :En général, les photocopiés deviennent une référence ; c'est bien de consulter les travaux effectués par les pairs pour s'autoévaluer ; D'année en année, le photocopié nous sert de repère.

Tout compte fait, nous estimons que l'enquête que nous avons effectuée est loin d'être exhaustive, néanmoins, la majorité des enseignants sont conscients du rôle que pourrait jouer cet outil pédagogique mais ils préfèrent s'abstenir devant une utilisation obligatoire. Ce sentiment d'obligation pourrait signifier pour eux une espèce de désagrément, en s'appuyant sur un argument de taille, celui de pousser à la passivité. L'étudiant, d'après eux, se limitera simplement à ce qu'il avait reçu.

Néanmoins, nous insistons sur le fait que le photocopié revêt une place prépondérante dans l'enseignement supérieur pour plusieurs raisons, entre autres, ça va

servir de repère pour l'enseignant qui va l'aider à mieux organiser son cours (veiller sur continuité et la complémentarité des connaissances) ; de part et d'autre, ça va permettre aux étudiants d'être rassuré (tous les cours lui sont disposés), pour pouvoir bien réviser. Non loin, de cet avis, des chercheurs pensent que les étudiants fuient de plus en plus les cours magistraux en amphithéâtre pour plusieurs raisons à savoir : un grand effectif, une vaste salle ce qui crée une distance entre l'enseignant et l'étudiant et diminue l'interactivité. L'étudiant est donc tout le temps distrait, c'est pourquoi le polycopié peut intervenir et capter l'intérêt de l'étudiant dans le cas où il se distribue au début ou pendant le cours. En somme, Avoir un polycopié, c'est avoir à la fois le cours et le programme.

Conclusion

Au terme de cette réflexion, nous pensons avoir effectué une modeste contribution dans le domaine de la recherche scientifique. Nous avons fondé notre travail sur une problématique, dans laquelle nous avons soulevé des soucis d'ordre pédagogique, aussi bien pour l'étudiant que pour l'enseignant universitaire. Parmi ses préoccupations, nous avons ciblé les supports ou les outils pédagogiques conçus par les enseignants pour leur étudiant. Plus précisément, le polycopié du cours et le lien qui unie ces deux procédés(le cours et le programme). Nous avons choisi d'enquêter au sein du département de langue française de l'université DJILLALI Liabes de Sidi Bel Abbes pour tenter de mettre en évidence le statut que revêtent de tels outils pour un enseignement de langue étrangère en général et de la langue française plus particulièrement. Au terme de cette recherche, nous avons prouvé grâce au questionnaire qu'on avait destiné aux étudiants de L3, que leurs enseignants prônent majoritairement pour l'approche-cours. Nous avons signalé au passage quelques points négatifs, voir des limites de cette approche. Nous nous sommes rendus compte que même pas la moitié de ces enseignants (45%) optaient pour l'approche-programme. Cette dernière, est venue d'ailleurs remplacer l'approche-cours. A cet effet, nous avons tenté de discuter cette façon d'enseigner qui repose sur un programme sans pourtant s'y être conditionnée. Nous avons pu approuver que la nature de l'enseignant ainsi que le niveau de l'étudiant, pourraient influencer la conception d'une approche-programme qui repose principalement sur un projet raisonné, et qui a pour finalité la formation des étudiants et se base sur le profil de sortie des étudiants. Nous avons démontré par la suite que, rester dans l'approche-programme, signifie s'éloigner de l'indifférence et l'individualisme scientifiques. Cela signifie aussi, impliquer les étudiants dans la construction de leur savoir. Et du moment que le polycopié du cours est considéré comme l'un des outils les plus convoités par les étudiants. Nous avons voulu savoir si c'était le même cas pour les enseignants. Nous nous sommes arrêtés dans notre analyse sur la détection de l'accommodation de cet outil de la part des enseignants. L'enjeu, est de réussir à établir des critères, quant à sa réalisation. A l'ère du numérique, nous souhaitons que d'autres recherches viennent compléter notre étude, en enquêtant sur les polycopiés qui sont disponibles sur les plateformes numériques, en l'occurrence sur MOODLE. Aussi, chercher à savoir comment et de quelle manière peut-on scénariser un cours relatif à une matière donnée, si l'on se réfère au même programme.

Références bibliographiques

Bouchard, R., Parpette, C., & Pochard, J. C. (2005). Le cours magistral et son double, le photocopié: relations et problématique de réception en L2. *Cahiers du français contemporain*, 10, 191-208.

Boudreault, H. De la théorie à la pratique. «Proposition d'un mécanisme d'élaboration de représentations actives des connaissances en formation professionnelle».

Bouchard, R., Parpette, C., & Pochard, J. C. (2005). Le cours magistral et son double, le photocopié: relations et problématique de réception en L2. *Cahiers du français contemporain*, 10, 191-208.

Delizée, A., & Dahuron, N. (2014). Vers une approche-programme à la Faculté de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Mons. Actes du 28ème Congrès de l'association internationale de pédagogie universitaire.

Dorais, S. (1990). Réflexion en six temps sur l'approche-programme », *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 1, p. 37-41.

Evain, M., & Flandrin, C. (2016). *Kitmap: kit méthodologique approche-programme*. Faculté des Sciences et des Techniques, Université de Nantes. AIPU, 18-22 mai 2014, Mons, Belgique.

Peraya, D. (2018). Technologies, innovation et niveaux de changement: les technologies peuvent-elles modifier la forme universitaire?. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2018(21).

Pollet, MC (2012). De la maîtrise du français aux lettres dans l'enseignement supérieur (Vol. 24). Presses universitaires de Namur.

Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme: guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours. Presses inter Polytechnique.

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, (22), 19-38

Documents pédagogiques

K. Baddari et A. Herzallah (2014). Référentiel LMD. Bien enseigner dans le système LMD. OPU, Alger

Berthiaume D., Rege Colet N, (2013). La Pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1. Enseigner au supérieur. Éditions Peter Lang.

MESRS. (2017). *Programme pédagogique socle commun 1ère et 2ème année licence domaine lettres et langues étrangères*.

Document d'accompagnement - Cycle Primaire-Français- juin 2012

Webographie

<https://unige.ch/dife/enseigner-apprendre/programme/approche-programme/#tab0>
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/ApprocheProgramme.pdf

La question de l'altérité et des échanges interculturels

Abdelhamid BOUGATF
 « être un autre dans *Vent d'Est, Vent d'Ouest* »
 LARIDIAME, Université de Sfax

Reçu : 21 / 10 / 2021

Accepté : 15 / 11 / 2021

Publié : 21 / 12 / 2021

Résumé :

L'identité dans *Vent d'Est Vent d'Ouest*, indissociable de l'altérité, n'est pas définie une fois pour toute comme une entité stable et fixe de l'existence et du positionnement de soi envers l'autre et comme une affirmation de soi-même, elle est plutôt un processus, une notion qui change au cours de la vie de l'individu. A force de demeurer identique à soi-même et d'afficher sa singularité en se pliant aux traditions de son pays, Kwei-Lan change. Il va sans dire que pour être soi-même, il faut changer, être un autre. L'identité revêt un caractère changeant ou devrait-on dire évolutif puisque l'être humain change, il est en perpétuelles interactions avec ce qui l'entoure. Donc le moi est changeant, instable, jamais tout à fait le même. Ainsi nous concevons l'identité sous l'angle de diversité de soi-même.

Les mots-clés : Moi-Autre-Soi-même-Identité-Altérité-Mêmeté-Pluralité-Multiplicité-Choc-Appartenance-individualité-Universalité-Interculturel-Orient-Occident-Stable-Polymorphe-Processus-Quête-Changement.

Abstract: Identity in "East Wind, West Wind", inseparable from otherness, is not defined once and for all as a stable and fixed entity of the existence and the positioning of oneself towards the other and, like an affirmation of oneself, it is rather a process, a notion which changes during the life of the individual. By dint of remaining identical to oneself and displaying one's uniqueness by complying with the traditions of his country, Kwei-Lan is changing. It goes without saying that, in order to be yourself, you have to change, to be someone else. Identity takes on a changing or should we say evolving character since the human being changes; he is in perpetual interactions with what surrounds him. So, the ego is changeable, unstable, never quite the same. So we think of identity in terms of the diversity of oneself.

Keywords: Me-Other-Self-Identity-Otherness-Sameness-Plurality-Multiplicity- Shock-Belonging-Individuality-Universality-Inter

cultural-Orient-Occident-Stable-Polymorphic-Process-Quest-Change

Depuis que l'être humain existe, il se pose toujours la même question : « Qui suis-je ? ». Il s'interroge incessamment sur lui-même pour tenter de se connaître et de se comprendre. Il s'est avéré que l'identité est l'une des questions fondatrices de la philosophie. Depuis l'injonction delphique antique « connais-toi toi-même » jusqu'aux théories des phénoménologues, le thème de l'identité a alimenté d'innombrables débats. La question de l'identité parcourt en filigrane l'œuvre romanesque de Pearl Buck. La romancière attache une importance primordiale à cette quête de la connaissance de soi. En effet, les personnages du roman notamment la narratrice et son frère se posent plus ou moins explicitement cette question. Vivant le choc Orient-Occident, ils tentent de découvrir quelle est leur véritable identité

Vent d'Est, Vent d'Ouest de Pearl Buck, un récit à la première personne, constitue une vision intime du choc orient-occident dans les années 20. L'étude de ce roman, qui repose sur le choc des cultures : le paradoxe entre les vieilles coutumes orientales et la modernité occidentale nous permet de s'interroger sur l'apport de ce rapport conflictuel entre deux milieux : l'opposition entre une Chine forte de ses traditions pluriséculaires et une Chine en pleine mutation avec l'influence de l'Occident, semble être ce hiatus qui sépare le moi chinois et l'autre, l'occidentalisé, l'américanisé.

Pour ce présent travail, nous nous proposons d'étudier comment le processus de la quête identitaire se traduit à travers ce choc salutaire Est/ Ouest, Orient/Occident. Il nous semble plausible d'envisager l'identité sous son aspect polymorphe étant donné qu'elle relève à la fois d'une dynamique de la subjectivité individuelle qui renvoie à la singularité et l'individualité de l'individu et d'une autre interactionnelle avec d'autres éléments externes. Le concept de l'identité appellera ainsi d'autres concepts comme : l'« altérité », la « pluralité », l'« appartenance », la « cohabitation », ou même la « différence »,

Notre ambition, dans ce travail, est d'examiner dans le premier axe que l'identité est perçue d'abord comme singularité et comme perception d'individualité

Quant au deuxième axe l'étude porte sur la pluralité et multiplicité de cette identité. Autrement dit, les personnages du roman affichent à chaque fois une certaine identité qui change. Ces changements ne signifient nullement que l'individu a plusieurs identités dissociées, mais ils indiquent que celui-ci met en œuvre une identité changeante et flexible.

Mais il convient au début de présenter le roman de Pearl Buck. En effet, depuis l'âge des Grandes Découvertes, la représentation de la Chine dans la littérature occidentale, occupe

une place considérable dans le champ littéraire. L'éclat de cette civilisation extrême-orientale illumine l'œuvre de grands penseurs et d'écrivains entre autres Pearl Buck.

Dans *Vent d'Est et Vent d'Ouest* Kwei-Lan raconte dans la première partie son histoire d'une femme qui vit dans un milieu clos, élevée dans la pure tradition chinoise, qui se retrouve confrontée lors de son mariage à un homme occidentalisé. La narratrice se retrouve alors prise entre une brise légère venant de l'Ouest qui la stimule à s'émanciper et à être moderne et un vent d'Est qui l'oblige à être assujettie aux us et aux coutumes ancestrales chinoises. Son tiraillement se multiplie dans la seconde partie où elle narre l'histoire de son frère américanisé qui revient mariée à une américaine qu'elle cesse de l'appeler l'étrangère. Kwei-Lan parvient difficilement à se prendre d'amitié pour l'américaine et à comprendre cet amour profond qui l'unit à son frère.

Nous allons montrer que Le roman de Pearl Buck est axé sur la difficile acceptation de l'étranger, de l'occident. Accepter l'irruption des blancs, c'est renier complètement la pureté de la race chinoise, c'est aussi être ingrat à l'égard des ancêtres et de la tradition et mettre en péril l'identité chinoise. Nous nous sommes interrogés dans ce modeste travail sur le processus de quête de l'identité. Nous voulions voir comment l'intrusion de l'autre (le mari européenisé de Kwei-Lan et l'étrangère la marie du frère de la narratrice) contribue à la mise en place d'une identité polymorphe.

La conception de l'identité stable qui renforce toute sorte de catégorisation, de classement a laissé sa place à une vision plus décentralisée, dispersée, fluctuante et flexible. Qu'elle soit figée ou mouvante, singulière ou plurielle l'identité est problématique.

Certes vouloir définir la notion d'identité relève à priori de la prétention et de l'impossible, car il s'agit d'un concept vaste qui ne peut être appréhendé que par segments, adoptant des approches en relation avec des domaines définis. Relevant de champs d'études différents comme la philosophie, la sociologie, la psychologie ou la psychanalyse nous postulons qu'il est plusieurs identités et non pas une seule. Toute tentative de définir rigoureusement ce concept se heurte à l'échec car les critères changent d'un théoricien à l'autre, comme ils changent suivant l'objet de l'étude. Toutefois nous espérons apporter quelques éléments de définitions de l'identité du point de vue philosophique, sociologique en vue de cerner l'identité personnelle qui est au centre de la préoccupation de notre communication.

Vivant dans un milieu clos et complètement consacré aux traditions ancestrales, à la soumission sans concession, Kwei-Lan, cette jeune fille, frêle, aux pieds bandés, se contente de vivre conformément aux traditions honorées, et d'être soi-même, façonnée par ses « ancêtres révéérés qui ont habités cette antique cité de L'Empire du Milieu. Aucune de leurs augustes personnes ne s'est montrée moderne ou avide de changement »¹¹. Etre soi-même, une femme chinoise pour Kwei-Lan c'est refuser l'autre. Au début Kwei-Lan, cette jeune fille chinoise, aux pieds bandés, refuse, par dévotion inébranlable envers ses ancêtres, que son mari, qui a étudié la médecine en Amérique et auquel elle était promise depuis sa naissance, vive à l'occidentale et

¹¹ Pearl Buck, *Vent d'Est, vent d'Ouest*, *op.cit.*, p23-24.

n'accepte pas qu'elle soit son égale. Son passé vit en elle sous formes des coutumes, us et des traditions. Cette femme subit des exigences des présentes de son milieu de sorte qu'elle croit qu'elle n'aurait pas de futur ou qu'elle aurait un futur tracé et canalisé par son passé vécu et son environnement.

Le déni de l'occident et la haine de tout ce qui vient de l'au-delà des quatre mers caractérisent cette femme qui croit au début, qu'il faut rejeter l'autre qu'il est une identité sans l'autre. Etre autrement c'est trahir soi-même, sa race chinoise et les traditions ancestrales. Pour être soi-même, il faut à la narratrice de dénigrer tout ce qui vient de l'autre, la science occidentale qui est aux yeux des orientaux diabolique. C'est pourquoi elle se méfie de son mari qui lui paraît comme « un grand diable étranger » qui a appris des trucs « des petits diables occidentaux ». le mal, c'est l'autre, le profane c'est l'occident tandis que le bien c'est le moi chinois et c'est l'orient qui est sacré.

Le refus de changement peut s'expliquer au début du XX siècle, l'ère de soupçon, par la méfiance à l'égard de tout ce qui paraît comme global, mondial ou planétaire, de tout ce qui vient de l'ouest. Cette menace est originaire d'un ethnocentrisme qui empêche l'humanité notamment la race chinoise d'ouverture envers l'Autrui, le modèle européen ou américain.

L'identité des personnages chinois a été initialement considérée comme un moyen de s'affirmer envers l'Autrui, c'est-à-dire les chinois occidentalisés et américanisés. Les constituants de l'identité forment bel et bien ce qui différencie le soi de l'autre et de même ce qui le rend similaire à l'autre. Cette différenciation et similitude étaient originaires d'une opération de centralisation qui se positionne comme «une identité» stable, fixe.

Force est de souligner que selon la conception aristotélicienne, l'identité d'une personne correspond à une essence, une réalité fixée et durable, qui n'existe que par elle-même et qui n'a besoin de rien d'autre pour exister. Un être est lui-même et non un autre. D'ailleurs le sens étymologique latin de l'identité : *identitas* met l'accent sur ce qui est identique ce qui reste le même.

On doit la notion de *mêmeté* à Paul Ricœur qui la définit comme « l'ensemble des marques distinctives qui permettent de réidentifier un individu humain comme étant le même [...] il cumule l'identité numérique et qualitative, la continuité ininterrompue et la permanence dans le temps »¹². Outre la *mêmeté*, ce philosophe parle dans *Soi-même* comme un autre de « l'ipséité », l'identité de soi qui, représente l'individualité. L'ipséité constitue donc Vent d'Est, Vent d'Ouest la singularité de Kwei-Lan et ce qui la différencie des autres. Bref, L'« ipséité » ou l'identité de soi est la conscience qu'a l'héroïne que, malgré tous les changements qui peuvent l'affecter, elle demeure néanmoins le même.

« Je suis comme un pont fragile, reliant à travers l'infini le passé et le présent »¹³.
L'identité de la narratrice réside dans cette liaison de passé traditionnel avec le présent

¹² Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p.144.

¹³ Pearl Buck, *Vent d'Est, vent d'Ouest*, *op.cit.*, p202.

moderne. Cet aveu va de pair avec la définition de l'identité que nous trouvons dans Le dictionnaire des notions philosophiques : « Caractère de ce qui est identique, qu'il s'agisse du rapport de continuité et de permanence qu'un être tient avec lui-même au travers de la variation de ses conditions d'existence et de ses »¹⁴. Il s'agit d'une représentation de soi associée à un sentiment de continuité et de permanence.

Philosophiquement, il est question d'identité lorsqu'une chose est fidèle à elle-même à deux moments différents. L'identité personnelle relève de la personne qui tire son sens, d'après Locke de « l'être pensant, intelligent, qui a raison et réflexion et qui peut se regarder soi-même comme soi-même, comme la même chose qui pense en différents temps et lieux ; ce qu'il fait uniquement par la conscience »¹⁵.

Cependant cette identité personnelle est tributaire d'une identité sociale voire collective. Etant chinoise à la moelle, Kwei-Lan n'existe que parce qu'elle appartient d'abord à un groupe, à l'Empire du Milieu. « Ah ! Je suis la fille d'une vieille maison chinoise avec ses vieilles coutumes, ses vieux meubles, ses vieux amis à toute épreuve »¹⁶. Son identité est déterminée par tout ce qui l'entoure comme les us, les coutumes et les cultures de la société chinoise. Dans ce sens Hélène Chauchat postule dans *De l'identité du sujet au lien social* « l'identité du sujet constitue, au sens où elle l'établit, une manière d'exister dans l'environnement social »¹⁷. C'est le contact des phénomènes sociaux qui règle la manière de la narratrice de penser, de vivre et d'être conformément aux gens de sa race. « Je marchais, comme on me l'enseignait dans les voies approuvées par mes ancêtres »¹⁸. Kwei-Lan se soucie à exister pour elle-même. Être soi-même c'est ce qu'elle voudrait : « L'idée ne me serait jamais venue de souhaiter être autrement »¹⁹. Être soi, c'est oser s'affirmer en tant qu'une femme chinoise qui se respecte et qui est en accord avec soi. Aller vers soi semble être la seule voie qui puisse relier l'individu et l'unifier à lui-même. C'est le sentiment de l'appartenance qui fortifie l'êtré, le fait d'être soi-même.

Comme chaque individu, dès sa naissance, elle appartient à un milieu, à une famille avec laquelle elle partage le nom, la langue, un code de comportement et un héritage culturel et ancestral. Tous ses éléments définissent son appartenance et, dans une certaine mesure, son identité individuelle qui se fonde sur deux dimensions celle de la relation à soi-même et celle de la relation avec les autres. L'identité personnelle correspond à la psychologie de l'individu, son degré d'introversion ou d'extraversion, sa stabilité intellectuelle et émotionnelle...

¹⁴Jacob André, *Encyclopédie philosophique universelle. Les notions philosophiques*, T1, Paris, PUF, 1990, p.1208.

¹⁵ John Locke, *Essai sur l'entendement humain*, Livre I et II, trad.fr de Jean-Michel Vienne, Librairie philosophique, J.Vrin, Paris, 2001, p.521-522.

¹⁶Pearl Buck, *Vent d'Est, vent d'Ouest*, op.cit., p.89.

¹⁷ Hélène Chauchat, *De l'identité du sujet au lien social*, Paris, Coll. « Sociologie d'aujourd'hui », 1999, p.8.

¹⁸ Pearl Buck, *Vent d'Est, vent d'Ouest*, op.cit., p.24.

¹⁹*Ibid.*, p.26.

A force de demeurer identique à soi-même et d'afficher sa singularité en se pliant aux traditions de son pays, Kwei-Lan change. L'identité se construit à la fois dans la continuité et dans le changement ; et autant dans la ressemblance que dans la différence.

L'identité est ce sentiment d'unité et d'appartenance. L'identité personnelle dans le roman renvoie à un sentiment de l'individu, de soi, dans son appartenance à un vécu passé, dans son obéissance à une culture ancestrale.

Mais pour s'appartenir, il faut faire partie d'un groupe. L'identité plurielle semble être paradoxale. La combinaison oxymorique de ces deux mots ne fait que poser le problème qui est celui d'un même et seul individu auquel il est demandé d'exister sur un « mode plural ». Il faut souligner que le processus de la construction de l'identité « résulte des relations complexes qui se tissent entre la définition extérieure de soi et la perception intérieure, entre l'objectif et le subjectif entre soi et autre entre le social et le personnel »²⁰ Mais comment cette femme chinoise, cette seule personne peut-elle réussir le prodige de vivre et d'exister comme si elle n'était pas seulement elle-même, mais encore d'autres personnes.

Certes depuis les temps modernes, «l'identité» est conçue comme une entité stable et fixe de l'existence et du positionnement de soi envers l'autre. Ainsi elle est vue comme une affirmation de soi-même. Toutefois la conception postmoderne de l'identité se distancie de tout figement et de fermeture dans un cadre rigide de positionnement identitaire. L'identité n'est pas définie une fois pour toute, elle est plutôt un processus, une notion qui change au cours de la vie de l'individu.

La question de l'identité est liée à une crise à ce choc orient occident. C'est pourquoi l'héroïne dans ce roman ne cesse de revendiquer son identité et sa particularité chinoise. La quête de soi atteint son point culminant via ce choc salutaire, catalyseur de changement de modernité qui signifie s'ouvrir sur l'autre. L'avènement d'une nouvelle génération chinoise désireuse de mutation et liberté est tributaire d'un vent d'Ouest, d'une brise qui vient des pays lointains d'au-delà, des quatre mers. Mais l'orient et l'occident peuvent se croiser, cohabiter quelque part dans des mi-lieux entre orient et occident. Il en découle que la quête de l'identité est indissociable de l'altérité.

Kwei-Lan cesse d'être soi-même en se trouvant face à un mari occidentalisé qui l'aide à se débarrasser des vieilles coutumes en commençant par lui débarrasser les pieds et à devenir ainsi moderne, une autre femme. Pour plaire à son mari qu'elle aime, elle se modernise « je veux être une femme moderne pour vous »²¹, elle veut donc subir ce vent d'Ouest, elle devient une autre « je suis changée et c'est l'amour, je le sais qui m'a transformée »²² nous rappelant l'affirmation paradoxale d'Arthur Rimbaud « Je est un Autre », car être un autre met en question la frontière entre identité et altérité.

²⁰ Edmond Marclipsansky, *Identité subjective et interactions*, Camilleri Carmel, *op.cit.*, p.174.

²¹ Pearl Buck, *Vent d'Est, vent d'Ouest*, *op.cit.*, p.112.

²² *Ibid.*, p.202.

Il convient de préciser la notion d'altérité. En philosophie l'altérité signifie « le caractère de ce qui est autre ». L'autre s'oppose à l'identité : l'autres'oppose communément à « moi ». Certes l'autre n'est pas moi. Il est un autre que moi. Il est certain que des abîmes nous séparent. Mais pour qu'il y ait une communication entre l'autre et moi, il doit y avoir quelque chose de commun qui garantisse la cohabitation. Il faut donc qu'il y ait un « même » et que ce « même » prédomine sur l'autre. Au-delà de toute différence, il y a en face de moi un être humain, en chair et en os, de la même nature que moi et appartenant à la même condition. Dans le roman de Pearl Buck l'autre est toujours ces étrangers (le mari de la narratrice, les femmes occidentales, l'étrangère : la femme du frère de la narratrice). Bref l'autre est toujours l'occident. Il est une opposition flagrante entre le monde occidental et le monde oriental. C'est pourquoi les personnages rejettent tout ce qui vient de l'Ouest, les créatures étranges, barbares et compliqués, l'habit exotique, le piano que Kei-Lan trouve étrange, les coutumes bizarres comme le fait de se moucher au lieu de cracher sur terre « c'est curieux, lui-même prend son mouchoir, et le remet ensuite dans sa poche ! Une dégoûtante habitude occidentale ! »²³ et vantent tout ce qui est oriental et chinois, les hommes simples et cultivés, l'habit oriental, la musique orientale jouée par la harpe et les us et les coutumes ancestrales. Donc les deux mondes sont séparés comme le soulignait la mère de la narratrice « les dieux dans leur sagesse ont mis la mer entre nous, pour nous éloigner d'eux. Il est impie de réunir ce que les dieux dans leur sagesse ont séparé »²⁴. L'orient est appréhendé dans l'œuvre de Pearl Buck comme un moi unifié, unique et le reste l'occident est un autre barbare, étrange qui accepte la pluralité en soi.

Mais même la mère qui est assujettie aux vieilles traditions, a beaucoup changé, comme le temps : « elle ordonne sa fille de débander les pieds car les « temps ont changé »²⁵.

En Chine, une grande passion pour l'Occident se fait ressentir à la charnière du XXe siècle marquée par l'introduction des idées occidentales dans tous les domaines de la vie sociale et intellectuelle et secouée par une fièvre irrésistible de découvrir les nouveautés du monde européen ou américain et un engouement pour l'au-delà des quatre mers, les us et les nouveaux modes de vie et pour la modernité. Être moderne, c'est une manière de vivre, d'être, se conduire, c'est dépasser les barrières entre les langues et les cultures, l'Occident et l'Orient, le passé et le présent, le même et l'autre.

L'orient et l'occident peuvent se croiser, cohabiter quelque part dans des mi-lieux entre orient et occident. En effet la naissance du bébé de l'étrangère loin à la fois de la maison ancestrale et de l'Amérique, à mi-chemin, prouve cette cohabitation « L'Est et l'Ouest, fondus en lui, le méconnaîtront et le répudieront »²⁶. L'étrangère, selon la narratrice, a réussi avec brio à « nouer deux mondes »²⁷, en enfantant un nouveau né qui « a la forte ossature et la grande vigueur de l'occident mais ses cheveux et ses yeux sont noirs

²³ Pearl Buck, *Vent d'Est, vent d'Ouest*, op.cit., p.69.

²⁴ *Ibid.*, p.170.

²⁵ *Ibid.*, p.95.

²⁶ *Ibid.*, p.307.

²⁷ *Ibid.*, p.312.

comme les nôtres »²⁸. Il s'est avéré que la rencontre chine-Amérique, Orient-Occident au tournant du XXe siècle est un « séisme culturel » pour la Chine, dont les conséquences se manifestent dans tous les domaines de la vie sociale et intellectuelle des chinois occidentaux. Entre l'orient et l'occident, il est un pont qui pourrait les unir en dépit des divergences. L'orient qui se stabilise comme un stéréotype inévitable ou un prototype de l'ailleurs, qui est fait à priori de codes et de clichés a beaucoup changé : il cesse d'être « un procédé citationnel, un corps de traces, une mémoire »²⁹. L'ancienne chine marquée par la superstition, la magie qui s'oppose à la science de l'occident se métamorphose.

La naissance d'une nouvelle Chine passe par la transformation, l'évolution et l'ouverture de la culture chinoise au modèle occidental. « Apprenez des étrangers ce qu'ils ont de bon et laissez de côté ce qui ne convient pas »³⁰.

Certes le monde devient de plus en plus une arène des conflits identitaires, d'appartenances, mais des cultures, des mœurs et des langues peuvent se croiser. C'est l'interculturalité qui dément la conception tautologique de l'Orient et de l'occident donnée par l'anglais Rudyard Kipling « L'Orient est l'Orient et l'Occident est l'Occident, et les deux ne se rencontreront jamais ». Mais l'échange interculturel est conçu comme un vecteur de décentralisation. En effet, il n'y a pas de centre dont tout s'enracine. Le centre, donc, est disséminé

L'interculturalité qui dépasse les frontières culturelles, sociétales pour en arriver à une décentration et d'antiethnocentrisme voire universalisme, devient un concept clé pour effacer l'unicité, l'uniformité. Elle s'ouvre à l'Autrui sur un champ différentiel et mouvementé sans aucun point fixe et stable, centralisé «L'interculturel, c'est faire face à l'Autre, non pas pour l'affronter, mais pour le compléter, pour vivre en parallèle avec lui, l'écouter, s'ouvrir, construire le dialogue avec lui, toutes les cultures sont égales, s'observent, s'inspirent mutuellement. L'interculturalité, c'est des langues-cultures qui se croisent et qui se veulent comprendre»³¹

L'identité stable et figée a laissé sa place à une vision plus décentralisée, dispersée, fluctuante et flexible où le sujet conscient s'ouvre avec autrui car L'identité est un rapport, ce n'est pas une qualité intrinsèque qui existerait en soi, en absence de tous les autres. Comme elle avant tout relationnelle, elle est sujette au changement. Loin d'être statique, inhérente à une intériorité, l'identité s'inscrit dans une dynamique d'interaction, d'interférence, qui suppose cohabitation et échange entre le moi et l'autre, l'orient et l'occident

²⁸ Ibidem

²⁹ Roland Barthes, *Le Bruissement de la langue, Essais critiques IV*, Seuil, 1984, p.149.

³⁰ Pearl Buck, *Vent d'Est, vent d'Ouest, op.cit.*, p.317.

³¹ Blanchet et Coste, *Regards critiques sur la Notion de l'interculturalité*, L'Harmattan, 2010, p.10.

Conclusion

Il ressort de ce qui précède que l'être cherche perpétuellement à se renouveler, et le questionnement se rattachant à son étrete, mêmété, profonde suit ce mouvement également. Autrement dit, pas d'identité stable. Il est erroné de réduire donc l'identité à un processus de simple d'individualisation ou de socialisation : loin d'être un concept qui diverge de l'autre constituant des traits figés et immuables de la personne, l'identité est une ouverture vers l'autre. Il va sans dire que pour être soi-même, il faut changer, être un autre. L'identité revêt un caractère changeant ou devrait-on dire évolutif puisque l'être humain change, il est en perpétuelles interactions avec ce qui l'entoure. Dans ce sens, Louis-Jacques Dorais définit l'identité, dans son article La construction de l'identité, comme « la façon dont l'être humain construit son rapport personnel avec l'environnement »³².

Loin d'être stable ou définitive, l'identité personnelle se présente plutôt comme un processus d'altération permanente, ou comme le résultat variable d'une perpétuelle évolution. Elle est prise dans une dynamique et elle participe d'une prise de conscience personnelle. Le moi est changeant, instable, jamais tout à fait le même. Ainsi nous concevons l'identité sous l'angle de diversité de soi-même.

Dans une conception postmoderne, l'identité est devenue plus dynamique, mouvante et revêt une dimension de devenir-soi toujours se différenciant et en action perpétuelle. Cette action, voire même interaction, fait que le soi se rencontre sans cesse avec l'autre dans son fondement identitaire comme un devenir culturel.

Nul ne peut nier que depuis les derniers siècles, l'occident représente et étudie l'orient qui semble devenir une référence incontournable de l'identité occidentale. Comment être chinois est une fausse interrogation voire un subterfuge afin de se connaître car comme postulait Thierry Hentsch « Il est vain d'étudier l'autre sans s'être d'abord observé soi-même face à lui : en particulier sans avoir tenté de comprendre comment et pourquoi ; cet autre, nous l'avons étudié et représenté jusqu'ici »³³.

Le texte de Pearl Buck forme un champ vaste d'investigation sur l'identité et l'altérité qui sont indissociables. Le texte littéraire n'est-il pas un lieu de rencontre de cohabitation des identités multiples et des diverses cultures dans lequel toute tâche de centralisation et d'uniformisation est affranchie ? La littérature n'est-elle pas ce vaste étendu de la pensée ésotérique dans laquelle tout renvoie à une pluralité ?

³² Louis-Jacques Dorais, « La construction de l'identité », *Discours et constructions identitaires*, Presses de L'Université Laval, 2004, p.2.

³³ Thierry Hentsch, *L'orient imaginaire : la vision politique occidentale de l'Est méditerranéen*, Paris, Editions de Minuit, 1988, p.8.

عنوان المداخلة: قراءة في كتاب: "اللسانيات والبيداغوجيا" للدكتور علي آيت

أوشان: نحو تفعيل منظور جديد في تدريسية اللغة العربية

حاكم عمارية

قسم اللغة العربية وآدابها - جامعة الدكتور مولاي الطاهر - سعيدة / الجزائر.

الهاتف: 61 95 23 50 002135

البريد الإلكتروني (E-mail): hakemamaria13000@gmail.com

النشر: 2021/12/21

القبول: 2021/09/13

الاستلام: 2021/05/26

الملخص

يستهل المؤلف كتابه بإهداء إلى روح والده الطاهرة، ويتبع ذلك بملخص للدراسة التي هو بصدد عرضها على الملتي ليوضح فيها أهمية اللغة بالنسبة للفرد والمجتمع كونها أداة للتواصل وللتفكير في الآن ذاته، ومن ثم يبرّج إلى الأهداف المتوخاة من الدراسة، حيث إنّه يسعى من خلال تأليفه لكتابه هذا إلى إبراز كيفية انفتاح منهاج اللغة العربية على الدرس اللساني الحديث، ويخصّ بالذكر «النحو الوظيفي» كاشفاً عن العديد من التساؤلات التي راودته حول الأسس المعرفية واللسانية والوظيفية المعتمدة في ديداكتيك النحو الوظيفي في التعليم الثانوي لطلبة الشعبة الأدبية، طارحاً إشكالاتاً مهماً حول كيفية التعامل مع الأسس اللسانية الجديدة في التعليم؛ هي ضرورة معرفية وتربوية فرضها التطور الحاصل؟ أم هي مجرد استجابة عفوية لدعوى التجديد؟، وللإجابة عن هذه الأسئلة وعن تساؤلات أخرى قسم الباحث عمله إلى قسمين؛ تناول في القسم الأول الأسس اللسانية التي تضم اللسانيات والتربية، معرجاً إلى المعرفة اللسانية وعلاقتها بتعليمية اللغات، مركزاً على مبحث الأسس النظرية والمبادئ المنهجية للنحو الوظيفي. وفي القسم الثاني؛ تعرض للأساس البيداغوجي، ليطلع المتلقي على التوجيهات التربوية لمنهاج اللغة العربية (الدرس اللغوي) ليطلعنا على قراءته في الكتاب المدرسي وخاصة الدرس اللغوي المتمثل في النحو الوظيفي، خاتماً هذا القسم بدليل لمصطلحات النحو الوظيفي، ليصل في نهاية بحثه وتمحصه وتحليله إلى أهم النتائج التي يتصدرها النحو الوظيفي كونه عنصراً أساسياً من مكونات منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي الذي يستدعي وضع الدرس اللغوي «النحو الوظيفي» في إطاره الديداكتيكي، (المدرس، المتعلم، المادّة التعليمية، فعل التعلم، الوسائل وآخرها التقويم).

الكلمات المفتاحية: كتاب اللسانيات و البيداغوجية، علي آيت اوشان، تدريس اللغة العربية

المقدمة

بناء على أنّ الأعمال بالنيات؛ يسعى علي آيت أوشان من منبره إلى تطوير الخطاب التربوي بالمغرب وإلى تحديث طرائق تدريس المواد خاصة ما تعلق بمستويات اللغة العربية؛ مشيراً إلى أنّ السبب في دعوته إلى هذا التطوير هو افتقار محتويات الكتاب المدرسي إلى مداخل نظرية أو دليل لساني يساعد المدرس على إنشاء الدرس اللغوي (النحو الوظيفي)؛ إذ إنّ موضوع اللسانيات التربوية ما زال يشكو نقصاً مكشوفاً في العالم العربي لغياب رؤية شاملة وافتقار المؤسسات التعليمية العربية إلى مشروع متكامل، وأنّ كل ما أنجز ما هو في مجمله إلاّ حصيلة لبعض المبادرات الظرفية.³⁴

اهتمامات كل من اللساني ومدرس اللّغة:

يشير الكاتب علي آيت أوشان في مبحث اللسانيات التربوية إلى قضية مهمة جدّاً، ألا وهي أنّ انشغالات اللساني هي غير انشغالات مدرس اللغة من حيث غاية كلّ منها في التعامل مع اللّغة.

ولعل ما سنستشفه من هذه الملاحظة الدقيقة لباحث يدرك تماماً موضوع بحثه بعمق، هو أنّ اللساني يمثل اللسانيات النظرية، بينما يمثل مدرس اللّغة اللسانيات التطبيقية وإذا كانت مهمة اللساني هي دراسة اللّغة علمياً، فإنّ مهمة مدرس اللغة تعليمية؛ وإن كان مدرس اللّغة يستثمر المعرفة اللسانية في التعليم إلاّ أنّ هناك مشكلات أخرى تصادفه لا علاقة لها بما يمكن أن تقدمه المعرفة اللسانية، ولقد صرح تشومسكي بأنّ الوضع الاستمولوجي لمختلف النظريات اللسانية غير موجهة نحو المتعلم.³⁵

ويحضرني بهذا الصدد قول وليد العناتي: «من هنا فإنّ علم اللسانيات النظرية يقدم ثمرة جهده في الوصف اللغوي، ليقوم اللساني التطبيقي باختيار المنحى التطبيقي الملائم لكل بنية من البنى الموصوفة، وبذا ينطلق من مادة الوصف ومجال التطبيق ليحيل النظري إلى عملي وفق منهج علمي دقيق مضبوط بضوابط العلم ومحدّداته».³⁶ ولقد أشار كثير من الدارسين إلى أنّ اللسانيات التطبيقية تمثل الجسر الذي يربط مختلف العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني؛ ومن هذه العلوم؛ علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التربية واللسانيات الحاسوبية...

³⁴: ينظر، نفسه، ص 13-12.

³⁵: ينظر، اللسانيات والبيداغوجيا، علي آيت أوشان، ص 20.

³⁶: وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجوهرة للنشر والتوزيع، الأردن، ص 11.

نظرية النحو الوظيفي:

ظهرت نظرية النحو الوظيفي على يد العالم اللساني الهولندي سيمون دايك (Simon Dik) عام 1978م، ولقد عرفت هذه النظرية عددا من النماذج المتعاقبة التي قامت على ما يشبه نظرية «النشوء والارتقاء»، حيث شهد كل جيل من هذه النماذج تطورا على النموذج السابق مستقيماً من القصور في الوصف والتفسير الكافيين في سلفه، قصور كان في أغلبه متمثلاً في بنية النحو الإجرائية دون أن يطال المبادئ الرئيسية التي قام عليها، فالجهاز الوصف في نظرية النحو الوظيفي مرّ من حيث بناؤه وصياغته بمراحل أفرزت عدداً من النماذج من أهمها النموذج النواة، والنموذج المعياري، ونموذج نحو الطبقات القالبي، ونموذج نحو الخطاب الوظيفي، ونموذج نحو الخطاب الوظيفي الموسّع».³⁷ وتشير كثير من الدراسات المغربية إلى أنّ أحمد المتوكل قام بالشرح والتوضيح لكل نموذج من النماذج التي أوردها (سيمون دايك) في مؤلفه "المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي؛ الأصول والامتداد، ط2006)، وكذلك مؤلفه (الخطاب وخصائص اللغة العربي، ط2010)، إلا أنّ الطبعة الأولى للمؤلف علي آيت أوشان لكتابه "اللسانيات والبيداغوجيا (نموذج النحو الوظيفي) كانت عام 1998؛ وإذا جاز لنا أن نعترف بفضل السبق لمعالجة النحو الوظيفي، فالواضع أنّ علي آيت أوشان قد اقتدى في معالجته وتناوله لفكرة ربط اللسانيات بالبيداغوجيا وفي مقدمتها نموذج (النحو الوظيفي)، بأحمد المتوكل.

وعلى أساس أن العلم رحم بين أهله، وأنّ لا أحد ينطلق من الفراغ إذا ما رام معالجة قضية ما تأليفاً أو إبداعاً؛ فإنّ آراء كل من علي آيت أوشان وأحمد المتوكل وكذلك كل من محمد الحسين مليطان بالإضافة إلى نعيمة الزهري صاحبة مؤلف (تحليل الخطاب في نظرية النحو الوظيفي) يتناولون بالشرح والتوضيح نظرية النحو الوظيفي كما وردت عند صاحبها الأصل "سيمون دايك"، إلا أنّ كل باحث يريد استثمار هذه النظرية في تطبيقها على تعليمية نحو اللغة العربية للمتعلّم الهدف، تقول نعيمة الزهري: «توافرت الميسرات لنظرية النحو الوظيفي لكي تتوحد هدفاً وموضوعاً ومقاربةً، وكان عنوان تحصيل هذا الصندق تأطير الجهاز المركزي في هذه النظرية؛ نموذج مستعمل اللّغة الطبيعية بنحو وظيفي كي يمكن أن يندرج بدوره في نظرية وظيفية عامّة تكفل وصف وتفسير آليات التواصل بين الكائنات البشرية عبر مختلف قنوات التواصل المتاحة اللغوية منها وغير اللغوية».³⁸

³⁷: محمد الحسن سلطان، نظرية النحو الوظيفي، (الأسس والنماذج والمفاهيم)، منشورات ضفاف الرباط، الجزائر، بيروت، ط1، 2014، ص20.

³⁸: نعيمة الزهري، تحليل الخطاب في نظرية النحو الوظيفي، منشورات الاختلاف ودار الأمان وضفاف، الجزائر، الرباط، بيروت، ط1، 2014، ص13.

وطلبا للاستثمار والتجديد في ميدان ديداكتيكا اللغات، يوضح علي آيت أوشان أنّ التفكير اللساني جزء من الإستراتيجية الديداكتيكية؛ لأنه يمدها بحقل من المفاهيم وبمنهج التحليل ومنظور التفكير، وفي الآن ذاته يستمد حقل التعليم بعضا من فرضياته ومواضيع اشتغاله من اللسانيات، حيث إنّ أسئلة المهتم الديداكتيكي باللغات هي أسئلة في عمقها تستند إلى الأسس الابدستولوجية والميثودولوجية للسانيات؛ ككيفية اكتساب المتعلم للنسق اللغوي؛ وعلاقة هذا الأخير بالمحيط الاجتماعي؛ يضاف إلى هذا كيفية تعلم اللّغة، جملة ونصًا وكلمة، و...³⁹

وعلى أساس أنّ اللسانيات أصبحت تشكل «حقلًا مرجعيا أساسيا وحاسما في البحث الديداكتيكي اللغوي؛ فهي منطلق ومحور أيّ بحث حول تعليم وتعلّم اللّغة...»⁴⁰ أصبح من الضروري الآن الانفتاح على المعرفة اللسانية في تعليمية اللّغة العربية من حيث المنهج ومن حيث تناول المدرس لمادة «الدرس اللغوي» بمختلف ظواهره (الصوتية، التركيبية، البلاغية، فالعروضية ثم الأسلوبية فالتداولية...).

ولعل إدراك علي آيت أوشان لما يمكن أن تقدمه اللسانيات لمجال التربية والتعليم هو الذي جعله ينادي باستثمار اللسانيات بنظرياتها ومقارباتها في حقل تعليمية اللّغة العربية، حيث إنّ الانفتاح على تطبيق المعرفة اللسانية في التعليم يتيح عنه ما يلي:⁴¹

1. تقليص المسافة المعرفية بين القراءة المنهجية والدرس اللغوي تجسيدا لمبدأ وحدة وتكامل وترابط مواد اللّغة العربية.
2. الانتقال من دراسة المواد اللغوية إلى دراسة الظواهر اللغوية، إذ لم تعد المادّة اللغوية أبوابًا في البلاغة والعروض مفصولة، وإنما أصبحت ظواهر لغوية.
3. الاهتمام بالكفايات، وخاصة الكفاية التواصلية الخاصة بالتلميذ؛ إذ الكثير من المفاهيم المعتمدة في الدرس اللغوي تجد سندها النظري في الاستعمال الوظيفي للّغة.
4. ضرورة إطلاع مدرس اللّغة العربية على الدرس اللساني للتعرف على معظم المجالات التي تخدم التلميذ؛ كعلوم اللّغة العربية، علم اللّغة النفسي والاجتماعي دون إغفال علم اللّغة التطبيقي.

³⁹: ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص25-24.

⁴⁰: عبد اللطيف الغازلي، مدخل إلى ديداكتيكا اللغات، مجلة ديداكتيكا، عدد 02، 1992، ص08. نقلا عن علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص25.

⁴¹: ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص26-25.

ينقل الباحث علي آيتأوشان من مبحث اللسانيات والتربية بعد أن رسم العلاقة بين اللسانيات والتعليمية ورصد الأهداف؛ كذلك في فصل المعرفة اللسانية ومسألة تعليم وتعلم اللغة بعد أن وضح أهم الاتجاهات في العملية التعليمية التعلمية، بداية بالاتجاه التقليدي مروراً بالاتجاهات الحديثة: بدأ بالاتجاه البنوي ولسانيات دي سوسير، ثم الاتجاه السلوكي في الولايات المتحدة الأمريكية مع سايبوريلومفيلدوسكينر الذين طبقوا نتائج الأبحاث اللسانية في مجال تعليم اللّغة وتعلمها نظرياً ومنهجياً استناداً إلى نظرية نابعة من تصور فلسفي وهو «الدراسة السلوكية» بزعامة واطسون (Wattson - 1878 - 1958)، حيث استطاعت اللسانيات تطبيق أدواتها الإجرائية وتمحيص مدى مصداقية فرضياتها وهو مجال البيداغوجيا.⁴²

تجدد الإشارة هنا إلى أنه على الرغم من أنّ اللسانيات البنوية كانت المنطلق الأساسي لكل الدراسات التي جاءت بعدها موافقة لها أو منتقدة إياها، وعلى الرغم من أن الدراسة السلوكية قد حققت وجودها في الحقل البيداغوجي إلا أنها قد انتقدت هي كذلك من قبل اللساني تشومسكي صاحب النظرية التحويلية التوليدية، حيث اعتبر أن السلوكية اهتمت بالسطح وتركت العمق عند تطبيقها في مجال التعليم، ولذلك فقد عوض هو هذا النقص، حيث اعتمد على بناء نموذج جديد للتفكير في اللّغة أفرز مجموعة من الإشكالات أهمها الاهتمام بالجهاز الذهني للمتكلم عوض الاهتمام بسلوكه الخارجي لذلك قال: «لبيتني اللسانيون وعلماء النفس على السواء أسلوباً كليلاً في البحث في اللّغة بصفة خاصة والذهن بصفة أعم، وهذا الأسلوب يمثل تحولاً في اهتمام العالم من العناية بتغطية المواد والمعطيات إلى العناية بغور وعمق التفسير، وإفراز مفهوم دال للغة يصبح موضوع بحث عقلائي يرمى على أساس تجريدي».⁴³

لقد عرف تشومسكي بمبدأي الكفاءة (Cométence) والأداء (Perfomance)؛ حيث إنّ الكفاءة هي تلك القدرات أو الاستعدادات التي تمكن المتكلم السامع من إنتاج عدد لا متناه من الجمل، وحيث إنّ الأداء؛ هو الإنجاز الفعلي للقواعد المختزنة في ذهن المتكلم المستمع المثال.

وعلى الرغم من كل ما قدمته ووضحته نظرية النحول التحويلي التوليدي لصاحبها تشومسكي إلا أنها قد تعرضت هي الأخرى إلى انتقادات الاتجاه الوظيفي الحديث، هذا الاتجاه الذي يركز على الوظيفة

⁴²: ينظر، علي آيت أوشان، ص34-33.

⁴³ : N. Chomsky, Structure syntaxique, éd senil, 1996. P13.

نقلا عن كتاب: علي آيت وشان، ص35.

التواصلية للغة، ويمثل هذا الاتجاه كما سبق الذكر العالم اللغوي "سيمون دايك" الذي جمع بين المرتكزات النظرية للاتجاه الوظيفي والمنطق الصوري، حيث أصبح هذا الاتجاه في شكله المتطور يعرف باسم «النحو الوظيفي». ولقد عالج الوظيفيون مسألة الاكتساب اللغوي على أساس أن جهاز الاكتساب اللغوي يمثل نسقاً من المبادئ العامة التي تمكن الطفل من تعلم اللغة، وهي مبادئ تتعلق بالوظيفة والبنية.⁴⁴

وبناء على مبادئ "نظرية النحو الوظيفي" أو "الاتجاه الوظيفي"، يدعو علي آيت أوشان إلى تبني هذه النظرية في تعليمية اللغة العربية بكل ظواهرها المختلفة لطلبة الثانوي شعبة الأدب العربي، لأن هذه النظرية تقوم على طرح يأخذ بعين الاعتبار:⁴⁵

- علاقة اللغة بالمجتمع.
- المتعلم هو إنسان له قدراته.
- غاية تعليم اللغة هي جعل المتعلم يكتسب قدرات تواصلية، أي القدرة على استعمال اللغة في استعمالات تواصلية متنوعة.
- إن الوحدة الأساسية في اللغة ليست الجملة؛ بل هي الخطاب لذلك فالمتعلم ملزم بالتحكم في مبادئ انسجام الخطاب وتناسق الملفوظات.

لقد بدا للباحث علي آيت أوشان أن لنظرية النحو الوظيفي استراتيجيات مثمرة في مجال تعليمية اللغة العربية فعزا لنفسه مهمة إعداد مؤلفه هذا على أن يكون سبيلاً لمدرسي اللغة العربية للشعبة الأدبية من التعلم الثانوي، حيث يرى أن مبادئ نظرية النحو الوظيفي المنهجية تمثل سندا مرجعياً لمدرسي اللغة، وفي شرحه لمبادئ هذه النظرية يعتمد علي آيت أوشان مصرحاً بهذا في مؤلفه على دراسات أحمد المتوكل «في نحو اللغة العربية الوظيفي ط1986».⁴⁶

لقد سار "علي آيت أوشان" على منهج أحمد المتوكل؛ حيث تعرض لكل ملكات اكتساب اللغة الخمس على النحو الذي عرفها به (ديك 1989)، وعلى أساس أن موضوع الوصف اللغوي بالنسبة لنموذج مستعمل اللغة الطبيعية هو القدرة التواصلية، فقد تضمن الجهاز النموذج خمسة قوالب تبعا

⁴⁴: ينظر، علي آيت أوشان، ص43.

⁴⁵: ينظر نفسه، ص43.

⁴⁶: ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص85.

للملكات (الملكة اللغوية، الملكة المنطقية، الملكة المعرفية، الملكة الإدراكية، الملكة الاجتماعية)، أما جهاز القوالب فيتضمن (القالب النحوي القالب المنطقي، القالب المعرفي، القالب الإدراكي، والقالب الاجتماعي).⁴⁷

وتتفرع القوالب الأصل إلى قوالب فرعية، ولكل قالب وظيفة خاصة به، فالقالب النحوي مثلا: يتضمن ثلاثة قوالب؛ قالب البنية التحتية، وهو مصدر الاشتقاق، وقالب مهمته نقل البنية التحتية إلى بنية مكونية، وقالب ثالث يقوم بتجديد الصورة الصوتية لهذه البنية، أما القالب المنطقي فإنه يتضمن خمسة قوالب فرعية وهي؛ قالب الحدود وقالب المحمولات وقالب الحمول وقالب القضايا والقالب الإنجازي، حسب (سيمون ديك) وقد أضاف أحمد المتوكل قالبًا آخر هو (القالب النصي).⁴⁸

وظائف القوالب:

يشير الباحث علي آيت أوشان معتمدا على نظرية (سيمون دايك) ودراسات أحمد المتوكل إلى أن كل قالب يستقل من حيث وظيفته ومبادئه وإيالياته وكذا من حيث قواعده عن القوالب الأخرى، لكن بالمقابل تبقى القوالب كلها منفتحة على بعضها؛ فقد تشتغل القوالب وتتفاعل كلها معًا، وقد يتفاعل بعضها فقط، وهذا التفاعل أساسه السياق؛ أو الدلالة والتداول، أو على أساس الإنتاج والتأويل، وتسمى بعض القوالب بقوالب آلات، وبعضها بقوالب مخازن؛ حيث قوالب آلات هي تلك التي لا يمكن الاستغناء عنها كالقالب النحوي والقالب المنطقي، في حين تظم القوالب المخازن القوالب المتبقية (المعرفي، الإدراكي، والاجتماعي).⁴⁹

وعلى لسان أحمد المتوكل «يمكن القول؛ إن نظرية النحو الوظيفي كانت منذ نشأتها نظرية مؤسسة تداوليا تسعى من حيث طبيعتها هذه في وصف وتفسير خصائص الخطاب باعتبار بعديه المقالي والمقامي، إلا أنها اهتمت بالجملة؛ غير أن مجموعة من البحوث تصدّت في السنوات العشر الأخيرة لنقل النحو الوظيفي من نموذج جملة إلى نموذج نص، وسارت الاقتراحات الواردة في هذه البحوث في اتجاهين رئيسيين اثنين يمكن أن تسميتهما «الاتجاه الاقتراضي» و«الاتجاه التوسعي»،...»⁵⁰.

⁴⁷: ينظر المرجع نفسه، ص72-73.

⁴⁸: ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص81-82.

⁴⁹: ينظر المرجع نفسه، ص82-83.

⁵⁰: أحمد المتوكل، الوظيفة بين الكلية والنمطية، دار الأمان، الرباط، ط1، 2003، ص18.

وانطلاقاً من الاتجاهين؛ ذهب بعضهم مذهب الاتجاه الاقتراضي مثل "لاجولا" (1997) في إغناء النحو الوظيفي باستمداد مفاهيم من نظريات لسانية أخرى مكنته من مجاوزة الجملة إلى النص، أما من اتجهوا الاتجاه الثاني "التوسعي" فكانت غايتهم توسيع النحو الوظيفي لأن يشمل الظواهر النصية إضافة إلى الظواهر الجمالية والظواهر التي تخص أقسام الخطاب الأخرى (المركب، الكلمة،...)⁵¹.

وبناء على التوجيهين السابق ذكرهما؛ تولّد ما يصطلح عليه؛ نحو الجملة، ونحو النص، أو لسانيات الجملة، ولسانيات النص، أو قالب الجملة، وقالب النص على أنّ هذا المنحى رهين بعملية توحيد كاملة تشمل الهدف والموضوع والمقاربة، والجهاز الواصف (النحو) والإطار النظري جميعاً على أساس أن الهدف المتوخى من الدرس اللساني هو استكشاف القدرة اللغوية⁵² التي منّ الله بها على الإنسان دون سائر المخلوقات.

إذن؛ بات واضحاً أنّ الباحث علي آيت أوشان قد اعتمد بشكل كبير على معظم الدراسات التي خصّ بها أحمد المتوكل اللغة بكل مستوياتها بالإضافة إلى تداولية اللغة بالاعتماد على أ «لكل مقام مقال»، أو السياق وهو العنصر الأساس في اللسانيات التداولية التي لا تخرج عن المتكلم والمستمع والسياق والخطاب؛ فالدلالة لا تحدد إلا بالسياق والأغراض لا تتحقق إلا بالتداول؛ حيث إنّنا لا نتكلم من أجل لا شيء، وإنّما من أجل نبلغ هدفاً أو تحقق غاية؛ بل أنّ هناك من يسمي التداولية بنظرية المقاصد.

وعلى أساس الدلالة والتداول تتحقق العملية التعليمية التعلّمية؛ إذ من أساسيات التداولية حضور المتكلم (المدرس)، المستمع (التلميذ)، السياق (المدرسة) والخطاب (المادة التعليمية)، فالخطاب الذي يوجه إلى التلميذ يجب أن يكون مدروساً بدقة من قبل المدرّس؛ من حيث المادة، والملائمة، ومن حيث الهدف المتوخى، المتمثل أولاً في التفاعل والفهم ومن ثم التواصل الناجح المتمثل في اكتساب الطفل الكفاءة التي يصدقها الإنجاز الفعلي لما تعلمه التلميذ.

وانطلاقاً من أهمية النحو الوظيفي قام علي آيت أوشان بقراءة الكتاب المدرسي الموجه إلى طلبة الثانوي الشعبة الأدبية؛ ليتفحص كل ما جاء في دفة هذا الكتاب من توجيهات تربوية لمنهاج تدريسية اللغة العربية (الدرس اللغوي) خاصة، ليخرج بنتائج من أهمها، إنّ هذا المنهاج على وعي كبير لقيمة

⁵¹: ينظر المرجع نفسه، ص.ن.

⁵²: ينظر المرجع نفسه، ص18-19.

الدرس اللغوي، وبعد أن رصد كل ما جاء في الكتاب من متن، إلى محتويات، إلى وظائف، إلى الوسائل المساعدة، وإلى الأهداف وعلاقتها بالكفاءة والأداء أو اكتساب مهارات التواصل يقدّم مجموعة من الملاحظات نسجلها كما وردت في كتاب المؤلف.⁵³

1. غياب تصور متكامل ينظم الظواهر اللغوية المقررة بشكل دقيق يضمن انسجامها مع خصوصية النحو الوظيفي (المحتوى).
2. عدم إتباع خطة واحدة في إنجاز الدروس.
3. الإكثار من مفاهيم لسانيات النحو الوظيفي دون توضيحها ممّا يؤثر على كيفية إنجاز الدرس (العطف، الاستفهام، الجملة،...).
4. تغييب مبدأ التكامل بين وحدات مواد اللّغة العربية في التعامل مع النحو الوظيفي.
5. معظم الظواهر اللغوية التي تم الاعتماد في إنجازها على النحو الوظيفي لم تحترم الإطار المنظم لهذه الظواهر، فغالبا ما يتم الخلط بين مفاهيم النحو العربي القديم ومفاهيم النحو الوظيفي وأحيانا النحو التوليدي التحويلي (درس الجملة مثلا).
6. غياب مداخل نظرية توضح الجانب المعرفي لبعض مفاهيم النحو الوظيفي لأنها تساعد المدرس والتلميذ على تمثّل الظاهرة اللغوية بشكل أكثر وضوحًا.

المقترحات:

بعد ملاحظات علي آيت أوشان للنواقص الواردة في الكتاب المدرسي المغربي؛ يقترح بعض الحلول علّها تجد صداها لدى القائمين على إنجاز الكتب المدرسية الموجهة للمدرس وللتلميذ ومن هذه الاقتراحات ما يلي:⁵⁴

1. يجب استثمار النحو الوظيفي في القراءة المنهجية وفي درس المؤلفات.
2. ينبغي احترام الأسس والمبادئ العامة المنظمة لنظرية النحو الوظيفي مع الأخذ بعين الاعتبار المتعلم والأهداف المتوخاة من تقديم المادّة في المجال التعليمي - التعلّمي وهو مجال له أسئلة الخاصة.
3. لا بدّ من التفاعل مع النحو الوظيفي بنوع من النضج المعرفي والتربوي.
4. وضع قاموس أو دليل بأهم مصطلحات النحو الوظيفي الواردة في الكتاب المدرسي بمستوياته الثلاثة، لأنّ ذلك من شأنه أن يساعد الأستاذ على تنفيذه، كما يمكنه من ضبط هذه المصطلحات وحسن استعمالها كما هي محدّدة في أصولها العلمية (النحو الوظيفي) حتى يتكامل دليل النحو الوظيفي مع الإطار النظري اللساني.

⁵³: ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص122-121.

⁵⁴: ينظر علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص124-123.

خاتمة:

ختم الباحث الغيور على لغته وعلى كيفية تدريسها وتطويرها، بحثه بوضع دليل مصطلحي لنظرية النحو الوظيفي؛ يمكن كل مَدْرسي اللغة العربية من اعتماده في التدريس؛ خاصة وأنّ هذا الدليل هو زبدة كثير من الدراسات حول تدريس اللغة العربية بكل ظواهرها المختلفة؛ ولقد صرّح الباحث بأنه اعتمد على إحدى عشر مؤلفاً حول كل ما يتعلق باللغة بنية ووظيفة وتركيباً ومعجماً وجملة ووصفاً وصوتاً وخطاباً.⁵⁵

فالملاحظ؛ أنّ الدليل الذي رتبّه علي آيت أوشان ترتيباً ألف بائياً يمثل عصارة وجهداً كبيراً ومضنياً قراءة وفكراً وترتيباً ووقتاً، إذ ليس من اليسير بمكان ألا نتعب وتجد، نطمح إلى تطوير فكرة ما، أو ابتكار مشروع، أو تحقيق طموح لخدمة نبيلة، كخدمة العلم والتعليم والتلميذ.

وبعد تتبّعنا لدليل مصطلحات النحو الوظيفي الممنهج بدقّة، المدرس الناجح الذي ينطلق من التجربة، أدركنا أنّ علي آيت أوشان لم يعتمد في مؤلفه وملاحظاته ودعوته إلى التطوير على لسانيات واحدة؛ وإنما على اللسانيات العامة بكل فروعها تلك التي جاءت بعد لسانيات دي سوسير، أي من اللسانيات البنوية إلى السلوكية إلى اللسانيات التوليدية التحويلية مروراً باللسانيات الوظيفية وصولاً إلى اللسانيات التداولية؛ فمن لسانيات الجملة إلى لسانيات النص، أو من لسانيات الجملة إلى لسانيات الخطاب؛ حيث إنّ كل نظرية لغوية تشدّ برقبة الأخرى وكلها تتم في الحقل التواصلّي التفاعلي الذي يستلزم المتكلم (المدرس) والمستمع (التلميذ) والخطاب أو الرسالة (المادة المراد تدريسها) والسياق، والقناة.

⁵⁵: ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص129-128-127.

ولا يمكننا القول على لسان علي آيت أوشان أنّ نظرية النحو الوظيفي تمثل غاية في حدّ ذاتها، وإنّما الهدف هو جعل هذه النظرية وسيلة لاكتساب المتعلم مهارات لغوية، تمكنه من التواصل وتنمية رصيده اللغوي.⁵⁶ وهذا هو المذهب الذي نادى به الباحث الأردني وليد العناتي حين قال: «إنّ عملية تعليم اللّغة لا يجب أن تركز على اللّغة ذاتها، وألاّ تسرف في تقديم المعلومات النظرية المجرّدة على تلك اللّغة، فالصدق النهائي من تعليم اللغات هو تحصيل الطالب قدرة كافية للاستعمال اللغوي السليم بما يمكنه من التواصل مع الناطقين بتلك اللّغة».⁵⁷

ما تجدر الإشارة إليه؛ أن علي آيت أوشان قد زود دليله المصطلحي بأمثلة وشواهد ليوضح كل ما له علاقة بتدريسية اللّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها؛ ولقد أشار إلى أنّ اللّغة تكوّن بنية متماسكة متجانسة، وكما قال وليد العناتي «ليست اللّغة مجموع مفردات مستقلة، بل هي هياكل متألّفة على مختلف مستويات التحليل اللساني؛ الصوتية والنحوية والدلالية والصرفية والأسلوبية، ولا يمكن أن يكون للعنصر المنفرد أيّ تحقق بذاته، بل يتحقق من خلال شبكة علاقات بنيوية ترتبط بعناصر السياق اللغوي البنيوي الأخرى».⁵⁸ على أساس أن منظري النحو الوظيفي ظلّوا متمسكين بمبدأ أنّ وظيفة اللّغة الأساسية هي وظيفة التواصل، وأنّ باقي ما يمكن أن يكون لها من وظائف لا تعدو أن تكون وظائف فرعية [إذ] تتعالق بنية اللّغة ووظيفتها التواصلية بحيث لا يمكن فصل تحديد الأولى عن الثانية إلاّ فصلا اعتباريا [حيث] لبنية اللّغة بوظيفتها علاقة تبعية إذ لا يمكن وصف الخصائص البنوية وصفاً مرضياً دون الرجوع إلى الخصائص الوظيفية؛ الدلالية والتداولية».⁵⁹

لقد مثل الباحث علي آيت أوشان، بكتابه "اللسانيات والبيداغوجيا" دور العالم المتصدّي لوصف وتفسير وتطوير تعليمية اللّغة العربية في المراحل الثانوية، حيث استطاع أن يخرج بنتائج تخدم تدريسية اللّغة العربية من خلال وظيفته ومن خلال ما قرأه لباحثين في مجال الدرس اللّغوي؛ لذلك سعى إلى تطوير التعليم في مراحلها التي تسبق المستوى الجامعي، حيث أمد مدرسي اللّغة بتوجيهات وملاحظات علمية قيمة الثمار، بالإضافة إلى الدليل المصطلحي الذي يعدّ بحق وسيلة داعمة لتدريس النحو الوظيفي في ميدان الشعبة الأدبية.

⁵⁶: ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص189.

⁵⁷: وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللّغة العربية، الجوهرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003، ص72.

⁵⁸: وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية، ص72.

⁵⁹: أحمد المتوكل، التركيبات الوظيفية؛ قضايا ومقاربات، دار الأمان، الرباط، ط1، 2005، ص47-48.

وفيما يخص قائمة المصادر والمراجع؛ فقد اعتمد علي آيت أوشان على إحدى عشر مؤلفا للباحث اللساني المعروف الدكتور أحمد المتوكل الذي أصبح مرجعاً لعصبة من الباحثين وخاصة اللسانيين منهم، وعلي آيت أوشان أحد الباحثين الذين تعمقوا في كل ما كتبه المتوكل بالإضافة إلى بعض المراجع الأخرى؛ كالكتب المدرسية، وبعض الأبحاث المنشورة في المجالات العربية، أضف إلى ذلك المراجع الأجنبية لدي سوسير وتشومسكي، جاكوبسون، سيمون دايك، أوروكيوني وغيرهم، حيث يمثل كل باحث اتجاهاً لسانياً معيناً؛ الاتجاه البنيوي التقليدي، الاتجاه التوليدي التحليلي، الاتجاه الوظيفي، نظرية التواصل بالإضافة إلى اللسانيات التداولية.

لقد أسهم الباحث علي آيت أوشان كثيراً في مجال تطوير تعليمية اللغة العربية خاصة، والتعليم عامة؛ بحيث إنّه قد استلم من كل ما قرأه المبادئ الأساسية لنظرية النحو الوظيفي التي تعدّ الأساس في العملية التعليمية التعلمية؛ ويمؤلفه هذا "اللسانيات والبيداغوجيا" يكون الباحث قد حقّق مضمحه الذي يسعى إليه؛ وهو تجديد وتطوير الحقل التعليمي وفي مقدّمته التجديد إعادة النظر في الكتاب المدرسي باستثمار اللسانيات لكل نظرياتها وفروعها التي تبسط وتيسر الكيفية لتحقيق القدرة والإنجاز.

قائمة الهوامش:

1. ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا (النموذج النحو الوظيفي)، الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006، ص08-07.
2. ينظر، نفسه، ص13-12.
3. ينظر، اللسانيات والبيداغوجيا، علي آيت أوشان، ص20.
4. وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجوهر للنشر والتوزيع، الأردن، ص11.
5. محمد الحسن سلطان، نظرية النحو الوظيفي، (الأسس والنماذج والمفاهيم)، منشورات ضفاف الرباط، الجزائر، بيروت، ط1، 2014، ص20.
6. نعيمة الزهري، تحليل الخطاب في نظرية النحو الوظيفي، منشورات الاختلاف ودار الأمان وضفاف، الجزائر، الرباط، بيروت، ط1، 2014، ص13.
7. ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص25-24.

8. عبد اللطيف الغازلي، مدخل إلى ديداكتيكا اللغات، مجلة ديداكتيكا، عدد 02، 1992، ص08. نقلا عن علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص25.
9. ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص25-26.
10. ينظر، علي آيت أوشان، ص33-34.
11. N. Chomsky, Structure syntaxique, éd senil, 1996. P13.
- نقلا عن كتاب: علي آيت وشان، ص35. ينظر، علي آيت أوشان، ص43.
12. ينظر نفسه، ص43.
13. ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص85.
14. ينظر المرجع نفسه، ص72-73.
15. ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص81-82.
16. ينظر المرجع نفسه، ص82-83.
17. أحمد المتوكل، الوظيفة بين الكلية والنمطية، دار الأمان، الرباط، ط1، 2003، ص18.
18. ينظر المرجع نفسه، ص.ن.
19. ينظر المرجع نفسه، ص18-19.
20. ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص121-122.
21. ينظر علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص123-124.
22. ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص127-128-129.
23. ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص189.
24. وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية، الجوهرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003، ص72.
25. وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية، ص72.
26. أحمد المتوكل، التركيبات الوظيفية؛ قضايا ومقاربات، دار الأمان، الرباط، ط1، 2005، ص47-48.

<https://www.mesrs.dz/le-systeme-LMD>