

European Scientific Journal, *ESJ*

February 2025

European Scientific Institute, ESI

The content is peer reviewed

ESJ Humanities

February 2025 edition vol. 21, No. 5

The content of this journal do not necessarily reflect the opinion or position of the European Scientific Institute. Neither the European Scientific Institute nor any person acting on its behalf is responsible for the use of the information contained in this publication.

ISSN: 1857-7431 (Online)

ISSN: 1857-7881 (Print)

Generativity is a Core Value of the ESJ: A Decade of Growth

Erik Erikson (1902-1994) was one of the great psychologists of the 20th century¹. He explored the nature of personal human identity. Originally named Erik Homberger after his adoptive father, Dr. Theodore Homberger, he re-imagined his identity and re-named himself Erik Erikson (literally Erik son of Erik). Ironically, he rejected his adoptive father's wish to become a physician, never obtained a college degree, pursued independent studies under Anna Freud, and then taught at Harvard Medical School after emigrating from Germany to the United States. Erickson visualized human psychosocial development as eight successive life-cycle challenges. Each challenge was framed as a struggle between two outcomes, one desirable and one undesirable. The first two early development challenges were 'trust' versus 'mistrust' followed by 'autonomy' versus 'shame.' Importantly, he held that we face the challenge of **generativity** versus **stagnation in middle life**. This challenge concerns the desire to give back to society and leave a mark on the world. It is about the transition from acquiring and accumulating to providing and mentoring.

Founded in 2010, the European Scientific Journal is just reaching young adulthood. Nonetheless, **generativity** is one of our core values. As a Journal, we reject stagnation and continue to evolve to meet the needs of our contributors, our reviewers, and the academic community. We seek to innovate to meet the challenges of open-access academic publishing. For us,

¹ Hopkins, J. R. (1995). Erik Homburger Erikson (1902–1994). *American Psychologist*, 50(9), 796-797. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.796>

generativity has a special meaning. We acknowledge an obligation to give back to the academic community, which has supported us over the past decade and made our initial growth possible. As part of our commitment to generativity, we are re-doubling our efforts in several key areas. First, we are committed to keeping our article processing fees as low as possible to make the ESJ affordable to scholars from all countries. Second, we remain committed to fair and agile peer review and are making further changes to shorten the time between submission and publication of worthy contributions. Third, we are looking actively at ways to eliminate the article processing charges for scholars coming from low GDP countries through a system of subsidies. Fourth, we are examining ways to create and strengthen partnerships with various academic institutions that will mutually benefit those institutions and the ESJ. Finally, through our commitment to publishing excellence, we reaffirm our membership in an open-access academic publishing community that actively contributes to the vitality of scholarship worldwide.

Sincerely,

Daniel B. Hier, MD

European Scientific Journal (ESJ) Natural/Life/Medical Sciences

Editor in Chief

International Editorial Board

Jose Noronha Rodrigues,
University of the Azores, Portugal

Nino Kemertelidze,
Grigol Robakidze University, Georgia

Jacques de Vos Malan,
University of Melbourne, Australia

Franz-Rudolf Herber,
University of Saarland, Germany

Annalisa Zanola,
University of Brescia, Italy

Robert Szucs,
University of Debrecen, Hungary

Dragica Vujadinovic,
University of Belgrade, Serbia

Pawel Rozga,
Technical University of Lodz, Poland

Mahmoud Sabri Al-Asal,
Jadara University, Irbid-Jordan

Rashmirekha Sahoo,
Melaka-Manipal Medical College, Malaysia

Georgios Vousinas,
University of Athens, Greece

Asif Jamil,
Gomal University DIKhan, KPK, Pakistan

Faranak Seyyedi,
Azad University of Arak, Iran

Majid Said Al Busafi,
Sultan Qaboos University- Sultanate of Oman

Dejan Marolov,
European Scientific Institute, ESI

Noor Alam,
Universiti Sains Malaysia, Malaysia

Rashad A. Al-Jawfi,
Ibb University, Yemen

Muntean Edward Ioan,
University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine (USAMV) Cluj-Napoca,
Romania

Hans W. Giessen,
Saarland University, Saarbrücken, Germany

Frank Bezzina,
University of Malta, Malta

Monika Bolek,
University of Lodz, Poland

Robert N. Diotalevi,
Florida Gulf Coast University, USA

Daiva Jureviciene,
Vilnius Gediminas Technical University, Lithuania

Anita Lidaka,
Liepaja University, Latvia

Rania Zayed,
Cairo University, Egypt

Louis Valentin Mballa,
Autonomous University of San Luis Potosi, Mexico

Lydia Ferrara,
University of Naples, Italy

Byron A Brown,
Botswana Accountancy College, Botswana

Grazia Angeloni,
University "G. d'Annunzio" in Chieti, Italy

Chandrasekhar Putcha,
California State University, Fullerton, CA, USA

Cinaria Tarik Albadri,
Trinity College Dublin University, Ireland

Mahammad A. Nurmamedov,
Shamakhy Astrophysical Observatory of the Ministry of Science and Education of the
Republic of Azerbaijan

Henryk J. Barton,
Jagiellonian University, Poland

Saltanat Meiramova,
S.Seifullin AgroTechnical University, Kazakhstan

Rajasekhar Kali Venkata,
University of Hyderabad, India

Ruzica Loncaric,
Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia

Stefan Vladutescu,
University of Craiova, Romania

Billy Adamsen,
University of Southern Denmark, Denmark

Marinella Lorinczi,
University of Cagliari, Italy

Giuseppe Cataldi,
University of Naples “L’Orientale”, Italy

N. K. Rathee,
Delaware State University, USA

Michael Ba Banutu-Gomez,
Rowan University, USA

Adil Jamil,
Amman University, Jordan

Habib Kazzi,
Lebanese University, Lebanon

Valentina Manoiu,
University of Bucharest, Romania

Henry J. Grubb,
University of Dubuque, USA

Daniela Brevenikova,
University of Economics, Slovakia

Genute Gedviliene,
Vytautas Magnus University, Lithuania

Vasilika Kume,
University of Tirana, Albania

Mohammed Kerbouche,
University of Mascara, Algeria

Adriana Gherbon,
University of Medicine and Pharmacy Timisoara, Romania

Pablo Alejandro Olavegogeoascoechea,
National University of Comahue, Argentina

Raul Rocha Romero,
Autonomous National University of Mexico, Mexico

Driss Bouyahya,
University Moulay Ismail, Morocco

William P. Fox,
Naval Postgraduate School, USA

Rania Mohamed Hassan,
University of Montreal, Canada

Tirso Javier Hernandez Gracia,
Autonomous University of Hidalgo State, Mexico

Tilahun Achaw Messaria,
Addis Ababa University, Ethiopia

George Chiladze,
University of Georgia, Georgia

Elisa Rancati,
University of Milano-Bicocca, Italy

Alessandro Merendino,
University of Ferrara, Italy

David L. la Red Martinez,
Northeastern National University, Argentina

Anastassios Gentzoglanis,
University of Sherbrooke, Canada

Awoniyi Samuel Adebayo,
Solusi University, Zimbabwe

Milan Radosevic,
Faculty Of Technical Sciences, Novi Sad, Serbia

Berenyi Laszlo,
University of Miskolc, Hungary

Hisham S Ibrahim Al-Shaikhli,
Auckland University of Technology, New Zeland

Omar Arturo Dominguez Ramirez,
Hidalgo State University, Mexico

Bupinder Zutshi,
Jawaharlal Nehru University, India

Pavel Krpalek,
University of Economics in Prague, Czech Republic

Mondira Dutta,
Jawaharlal Nehru University, India

Evelio Velis,
Barry University, USA

Mahbubul Haque,
Daffodil International University, Bangladesh

Diego Enrique Baez Zarabanda,
Autonomous University of Bucaramanga, Colombia

Juan Antonio Lopez Nunez,
University of Granada, Spain

Nouh Ibrahim Saleh Alguzo,
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Saudi Arabia

A. Zahoor Khan,
International Islamic University Islamabad, Pakistan

Valentina Manoiu,
University of Bucharest, Romania

Andrzej Palinski,
AGH University of Science and Technology, Poland

Jose Carlos Teixeira,
University of British Columbia Okanagan, Canada

Martin Gomez-Ullate,
University of Extremadura, Spain

Nicholas Samaras,
Technological Educational Institute of Larissa, Greece

Emrah Cengiz,
Istanbul University, Turkey

Francisco Raso Sanchez,
University of Granada, Spain

Simone T. Hashiguti,
Federal University of Uberlandia, Brazil

Tayeb Boutbouqalt,
University, Abdelmalek Essaadi, Morocco

Maurizio Di Paolo Emilio,
University of L'Aquila, Italy

Ismail Ipek,
Istanbul Aydin University, Turkey

Olena Kovalchuk,
National Technical University of Ukraine, Ukraine

Oscar Garcia Gaitero,
University of La Rioja, Spain

Alfonso Conde,
University of Granada, Spain

Jose Antonio Pineda-Alfonso,
University of Sevilla, Spain

Jingshun Zhang,
Florida Gulf Coast University, USA

Olena Ivanova,
Kharkiv National University, Ukraine

Marco Mele,
Unint University, Italy

Okyay Ucan,
Omer Halisdemir University, Turkey

Arun N. Ghosh,
West Texas A&M University, USA

Matti Raudjarv,
University of Tartu, Estonia

Cosimo Magazzino,
Roma Tre University, Italy

Susana Sousa Machado,
Polytechnic Institute of Porto, Portugal

Jelena Zascersinska,
University of Latvia, Latvia

Umman Tugba Simsek Gursoy,
Istanbul University, Turkey

Zoltan Veres,
University of Pannonia, Hungary

Vera Komarova,
Daugavpils University, Latvia

Salloom A. Al-Juboori,
Muta'h University, Jordan

Pierluigi Passaro,
University of Bari Aldo Moro, Italy

Georges Kpazai,
Laurentian University, Canada

Claus W. Turtur,
University of Applied Sciences Ostfalia, Germany

Michele Russo,
University of Catanzaro, Italy

Nikolett Deutsch,
Corvinus University of Budapest, Hungary

Andrea Baranovska,
University of st. Cyrill and Methodius Trnava, Slovakia

Brian Sloboda,
University of Maryland, USA

Natalia Sizochenko
Dartmouth College, USA

Marisa Cecilia Tumino,
Adventista del Plata University, Argentina

Luca Scaini,
Al Akhawayn University, Morocco

Aelita Skarbaliene,
Klaipeda University, Lithuania

Oxana Bayer,
Dnipropetrovsk Oles Honchar University, Ukraine

Onyeka Uche Ofili,
International School of Management, France

Aurela Saliq,
University of Vlora, Albania

Maria Garbelli,
Milano Bicocca University, Italy

Josephus van der Maesen,
Wageningen University, Netherlands

Claudia M. Dellafiore,
National University of Rio Cuarto, Argentina

Francisco Gonzalez Garcia,
University of Granada, Spain

Mahgoub El-Tigani Mahmoud,
Tennessee State University, USA

Daniel Federico Morla,
National University of Rio Cuarto, Argentina

Valeria Autran,
National University of Rio Cuarto, Argentina

Muhammad Hasmi Abu Hassan Asaari,
Universiti Sains, Malaysia

Angelo Viglianisi Ferraro,
Mediterranean University of Reggio Calabria, Italy

Roberto Di Maria,
University of Palermo, Italy

Delia Magherescu,
State University of Moldova, Moldova

Paul Waithaka Mahinge,
Kenyatta University, Kenya

Aicha El Alaoui,
Sultan My Slimane University, Morocco

Marija Brajčić,
University of Split, Croatia

Monica Monea,
University of Medicine and Pharmacy of Tirgu Mures, Romania

Belen Martinez-Ferrer,
Univeristy Pablo Olavide, Spain

Rachid Zammar,
University Mohammed 5, Morocco

Fatma Koc,
Gazi University, Turkey

Calina Nicoleta,
University of Craiova, Romania

Shadaan Abid,
UT Southwestern Medical Center, USA

Sadik Madani Alaoui,
Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Morocco

Patrizia Gazzola,
University of Insubria, Italy

Krisztina Szegedi,
University of Miskolc, Hungary

Liliana Esther Mayoral,
National University of Cuyo, Argentina

Amarjit Singh,
Kurukshetra University, India

Oscar Casanova Lopez,
University of Zaragoza, Spain

Emina Jerkovic,
University of Josip Juraj Strossmayer, Croatia

Carlos M. Azcoitia,
National Louis University, USA

Rokia Sanogo,
University USTTB, Mali

Bertrand Lemennicier,
University of Paris Sorbonne, France

Lahcen Benaabidate,
University Sidi Mohamed Ben Abdellah, Morocco

Janaka Jayawickrama,
University of York, United Kingdom

Kiluba L. Nkulu,
University of Kentucky, USA

Oscar Armando Esparza Del Villar,
University of Juarez City, Mexico

George C. Katsadoros,
University of the Aegean, Greece

Elena Gavrilova,
Plekhanov University of Economics, Russia

Eyal Lewin,
Ariel University, Israel

Szczepan Figiel,
University of Warmia, Poland

Don Martin,
Youngstown State University, USA

John B. Strait,
Sam Houston State University, USA

Nirmal Kumar Betchoo,
University of Mascareignes, Mauritius

Camilla Buzzacchi,
University Milano Bicocca, Italy

EL Kandoussi Mohamed,
Moulay Ismai University, Morocco

Susana Borrás Pentinat,
Rovira i Virgili University, Spain

Jelena Kasap,
Josip J. Strossmayer University, Croatia

Massimo Mariani,
Libera Università Mediterranea, Italy

Rachid Sani,
University of Niamey, Niger

Luis Aliaga,
University of Granada, Spain

Robert McGee,
Fayetteville State University, USA

Angel Urbina-Garcia,
University of Hull, United Kingdom

Sivanadane Mandjiny,
University of N. Carolina at Pembroke, USA

Marko Andonov,
American College, Republic of Macedonia

Ayub Nabi Khan,
BGMEA University of Fashion & Technology, Bangladesh

Leyla Yilmaz Findik,
Hacettepe University. Turkey

Vlad Monescu,
Transilvania University of Brasov, Romania

Stefano Amelio,
University of Unsubria, Italy

Enida Pulaj,
University of Vlora, Albania

Christian Cave,
University of Paris XI, France

Julius Gathogo,
University of South Africa, South Africa

Claudia Pisoschi,
University of Craiova, Romania

Arianna Di Vittorio,
University of Bari “Aldo Moro”, Italy

Joseph Ntale,
Catholic University of Eastern Africa, Kenya

Kate Litondo,
University of Nairobi, Kenya

Maurice Gning,
Gaston Berger University, Senegal

Katarina Marosevic,
J.J. Strossmayer University, Croatia

Sherin Y. Elmahdy,
Florida A&M University, USA

Syed Shadab,
Jazan University, Saudi Arabia

Koffi Yao Blaise,
University Felix Houphouet Boigny, Ivory Coast

Mario Adelfo Batista Zaldivar,
Technical University of Manabi, Ecuador

Kalidou Seydou,
Gaston Berger University, Senegal

Patrick Chanda,
The University of Zambia, Zambia

Meryem Ait Ouali,
University IBN Tofail, Morocco

Laid Benderradji,
Mohamed Boudiaf University of Msila, Algeria

Amine Daoudi,
University Moulay Ismail, Morocco

Oruam Cadex Marichal Guevara,
University Maximo Gomes Baez, Cuba

Vanya Katsarska,
Air Force Academy, Bulgaria

Carmen Maria Zavala Arnal,
University of Zaragoza, Spain

Francisco Gavi Reyes,
Postgraduate College, Mexico

Iane Franceschet de Sousa,
Federal University S. Catarina, Brazil

Patricia Randrianavony,
University of Antananarivo, Madagascar

Roque V. Mendez,
Texas State University, USA

Kesbi Abdelaziz,
University Hassan II Mohammedia, Morocco

Whei-Mei Jean Shih,
Chang Gung University of Science and Technology, Taiwan

Ilknur Bayram,
Ankara University, Turkey

Elenica Pjero,
University Ismail Qemali, Albania

Gokhan Ozer,
Fatih Sultan Mehmet Vakif University, Turkey

Veronica Flores Sanchez,
Technological University of Veracruz, Mexico

Camille Habib,
Lebanese University, Lebanon

Larisa Topka,
Irkutsk State University, Russia

Paul M. Lipowski,
Holy Family University, USA

Marie Line Karam,
Lebanese University, Lebanon

Sergio Scicchitano,
Research Center on Labour Economics (INAPP), Italy

Mohamed Berradi,
Ibn Tofail University, Morocco

Visnja Lachner,
Josip J. Strossmayer University, Croatia

Sangne Yao Charles,
University Jean Lorougnon Guede, Ivory Coast

Omar Boubker,
University Ibn Zohr, Morocco

Kouame Atta,
University Felix Houphouet Boigny, Ivory Coast

Patience Mpanzu,
University of Kinshasa, Congo

Devang Upadhyay,
University of North Carolina at Pembroke, USA

Nyamador Wolali Seth,
University of Lome, Togo

Akmele Meless Simeon,
Ouattara University, Ivory Coast

Mohamed Sadiki,
IBN Tofail University, Morocco

Paula E. Faulkner,
North Carolina Agricultural and Technical State University, USA

Gamal Elgezeery,
Suez University, Egypt

Manuel Gonzalez Perez,
Universidad Popular Autonoma del Estado de Puebla, Mexico

Denis Pompidou Folefack,
Centre Africain de Recherche sur Bananiers et Plantains (CARBAP), Cameroon

Seka Yapi Arsene Thierry,
Ecole Normale Supérieure Abidjan (ENS Ivory Coast)

Dastagiri MB,
ICAR-National Academy of Agricultural Research Management, India

Alla Manga,
University Cheikh Anta Diop, Senegal

Lalla Aicha Lrhorfi,
University Ibn Tofail, Morocco

Ruth Adunola Aderanti,
Babcock University, Nigeria

Katica Kulavkova,
University of "Ss. Cyril and Methodius", Republic of Macedonia

Aka Koffi Sosthene,
Research Center for Oceanology, Ivory Coast

Forchap Ngang Justine,
University Institute of Science and Technology of Central Africa, Cameroon

Toure Krouele,
Ecole Normale Supérieure d'Abidjan, Ivory Coast

Sophia Barinova,
University of Haifa, Israel

Leonidas Antonio Cerda Romero,
Escuela Superior Politecnica de Chimborazo, Ecuador

T.M.S.P.K. Thennakoon,
University of Sri Jayewardenepura, Sri Lanka

Aderewa Amontcha,
Universite d'Abomey-Calavi, Benin

Khadija Kaid Rassou,
Centre Regional des Metiers de l'Education et de la Formation, Morocco

Rene Mesias Villacres Borja,
Universidad Estatal De Bolivar, Ecuador

Aaron Victor Reyes Rodriguez,
Autonomous University of Hidalgo State, Mexico

Qamil Dika,
Tirana Medical University, Albania

Kouame Konan,
Peleforo Gon Coulibaly University of Korhogo, Ivory Coast

Hariti Hakim,
University Alger 3, Algeria

Emel Ceyhun Sabir,
University of Cukurova, Turkey

Salomon Barrezueta Unda,
Universidad Tecnica de Machala, Ecuador

Belkis Zervent Unal,
Cukurova University, Turkey

Elena Krupa,
Kazakh Agency of Applied Ecology, Kazakhstan

Carlos Angel Mendez Peon,
Universidad de Sonora, Mexico

Antonio Solis Lima,
Apizaco Institute Technological, Mexico

Roxana Matefi,
Transilvania University of Brasov, Romania

Bouharati Saddek,
UFAS Setif1 University, Algeria

Toleba Seidou Mamam,
Universite d'Abomey-Calavi (UAC), Benin

Serigne Modou Sarr,
Universite Alioune DIOP de Bambey, Senegal

Nina Stankous,
National University, USA

Lovergine Saverio,
Tor Vergata University of Rome, Italy

Fekadu Yehualashet Maru,
Jijjiga University, Ethiopia

Karima Laamiri,
Abdelmalek Essaadi University, Morocco

Elena Hunt,
Laurentian University, Canada

Sharad K. Soni,
Jawaharlal Nehru University, India

Lucrezia Maria de Cosmo,
University of Bari "Aldo Moro", Italy

Florence Kagendo Muindi,
University of Nairobi, Kenya

Maximo Rossi Malan,
Universidad de la Republica, Uruguay

Haggag Mohamed Haggag,
South Valley University, Egypt

Olugbamila Omotayo Ben,
Obafemi Awolowo University, Ile-Ife, Nigeria

Eveligh Cecilania Prado-Carpio,
Technical University of Machala, Ecuador

Maria Clideana Cabral Maia,
Brazilian Company of Agricultural Research - EMBRAPA, Brazil

Fernando Paulo Oliveira Magalhaes,
Polytechnic Institute of Leiria, Portugal

Valeria Alejandra Santa,
Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina

Stefan Cristian Gherghina,
Bucharest University of Economic Studies, Romania

Goran Ilik,
"St. Kliment Ohridski" University, Republic of Macedonia

Amir Mohammad Sohrabian,
International Information Technology University (IITU), Kazakhstan

Aristide Yemmafouo,
University of Dschang, Cameroon

Gabriel Anibal Monzón,
University of Moron, Argentina

Robert Cobb Jr,
North Carolina Agricultural and Technical State University, USA

Arburim Iseni,
State University of Tetovo, Republic of Macedonia

Raoufou Pierre Radji,
University of Lome, Togo

Juan Carlos Rodriguez Rodriguez,
Universidad de Almeria, Spain

Satoru Suzuki,
Panasonic Corporation, Japan

Iulia-Cristina Muresan,
University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine, Romania

Russell Kabir,
Anglia Ruskin University, UK

Nasreen Khan,
SZABIST, Dubai

Luisa Morales Maure,
University of Panama, Panama

Lipeng Xin,
Xi'an Jiaotong University, China

Harja Maria,
Gheorghe Asachi Technical University of Iasi, Romania

Adou Paul Venance,
University Alassane Ouattara, Cote d'Ivoire

Nkwenka Geoffroy,
Ecole Superieure des Sciences et Techniques (ESSET), Cameroon

Benie Aloh J. M. H.,
Felix Houphouet-Boigny University of Abidjan, Cote d'Ivoire

Bertin Desire Soh Fotsing,
University of Dschang, Cameroon

N'guessan Tenguel Sosthene,
Nangui Abrogoua University, Cote d'Ivoire

Ackoundoun-Nguessan Kouame Sharll,
Ecole Normale Superieure (ENS), Cote d'Ivoire

Abdelfettah Maouni,
Abdelmalek Essaadi University, Morocco

Alina Stela Resceanu,
University of Craiova, Romania

Alilouch Redouan,
Chouaib Doukkali University, Morocco

Gnamien Konan Bah Modeste,
Jean Lorougnon Guede University, Cote d'Ivoire

Sufi Amin,
International Islamic University, Islambad Pakistan

Sanja Milosevic Govedarovic,
University of Belgrade, Serbia

Elham Mohammadi,
Curtin University, Australia

Andrianarizaka Marc Tiana,
University of Antananarivo, Madagascar

Ngakan Ketut Acwin Dwijendra,
Udayana University, Indonesia

Yue Cao,
Southeast University, China

Audrey Tolouian,
University of Texas, USA

Asli Cazorla Milla,
Universidad Internacional de Valencia, Spain

Valentin Marian Antohi,
University Dunarea de Jos of Galati, Romania

Tabou Talahatou,
University of Abomey-Calavi, Benin

N. K. B. Raju,
Sri Venkateswara Veterinary University, India

Hamidreza Izadi,
Chabahar Maritime University, Iran

Hanaa Ouda Khadri Ahmed Ouda,
Ain Shams University, Egypt

Rachid Ismaili,
Hassan 1 University, Morocco

Tamar Ghutidze,
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia

Emine Koca,
Ankara Haci Bayram Veli University, Turkey

David Perez Jorge,
University of La Laguna, Spain

Irma Guga,
European University of Tirana, Albania

Jesus Gerardo Martínez del Castillo,
University of Almeria, Spain

Mohammed Mouradi,
Sultan Moulay Slimane University, Morocco

Marco Tulio Ceron Lopez,
Institute of University Studies, Mexico

Mangambu Mokoso Jean De Dieu,
University of Bukavu, Congo

Hadi Sutopo,
Topazart, Indonesia

Priyantha W. Mudalige,
University of Kelaniya, Sri Lanka

Emmanouil N. Choustoulakis,
University of Peloponnese, Greece

Yasangi Anuradha Iddagoda,
Chartered Institute of Personal Management, Sri Lanka

Pinnawala Sangasumana,
University of Sri Jayewardenepura, Sri Lanka

Abdelali Kaaouachi,
Mohammed I University, Morocco

Kahi Oulai Honore,
University of Bouake, Cote d'Ivoire

Ma'moun Ahmad Habiballah,
Al Hussein Bin Talal University, Jordan

Amaya Epelde Larranaga,
University of Granada, Spain

Franca Daniele,
"G. d'Annunzio" University, Chieti-Pescara, Italy

Saly Sambou,
Cheikh Anta Diop University, Senegal

Daniela Di Berardino,
University of Chieti-Pescara, Italy

Dorjana Klosi,
University of Vlore "Ismail Qemali, Albania

Abu Hamja,
Aalborg University, Denmark

Stankovska Gordana,
University of Tetova, Republic of Macedonia

Kazimierz Albin Klosinski,
John Paul II Catholic University of Lublin, Poland

Maria Leticia Bautista Diaz,
National Autonomous University, Mexico

Bruno Augusto Sampaio Fuga,
North Parana University, Brazil

Anouar Alami,
Sidi Mohammed Ben Abdellah University, Morocco

Vincenzo Riso,
University of Ferrara, Italy

Janhavi Nagwekar,
St. Michael's Hospital, Canada

Jose Grillo Evangelista,
Egas Moniz Higher Institute of Health Science, Portugal

Xi Chen,
University of Kentucky, USA

Fateh Mebarek-Oudina,
Skikda University, Algeria

Nadia Mansour,
University of Sousse, Tunisia

Jestoni Dulva Maniago,
Majmaah University, Saudi Arabia

Daniel B. Hier,
Missouri University of Science and Technology, USA

S. Sendil Velan,
Dr. M.G.R. Educational and Research Institute, India

Enriko Ceko,
Wisdom University, Albania

Laura Fischer,
National Autonomous University of Mexico, Mexico

Mauro Berumen,
Caribbean University, Mexico

Sara I. Abdelsalam,
The British University in Egypt, Egypt

Maria Carlota,
Autonomous University of Queretaro, Mexico

H.A. Nishantha Hettiarachchi,
University of Sri Jayewardenepura, Sri Lanka

Bhupendra Karki,
University of Louisville, Louisville, USA

Evens Emmanuel,
University of Quisqueya, Haiti

Iresha Madhavi Lakshman,
University of Colombo, Sri Lanka

Francesco Scotognella,
Polytechnic University of Milan, Italy

Kamal Niaz,
Cholistan University of Veterinary & Animal Sciences, Pakistan

Rawaa Qasha,
University of Mosul, Iraq

Amal Talib Al-Sa'ady,
Babylon University, Iraq

Hani Nasser Abdelhamid,
Assiut University, Egypt

Mihnea-Alexandru Gaman,
University of Medicine and Pharmacy, Romania

Daniela-Maria Cretu,
Lucian Blaga University of Sibiu, Romania

Ilenia Farina,
University of Naples "Parthenope, Italy

Luisa Zanolla,
Azienda Ospedaliera Universitaria Verona, Italy

Jonas Kwabla Fiadzawoo,
University for Development Studies (UDS), Ghana

Adriana Burlea-Schiopoiu,
University of Craiova, Romania

Fernando Espinoza Lopez,
Hofstra University, USA

Ammar B. Altemimi,
University of Basrah, Iraq

Monica Butnariu,
University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine "King Michael I, Romania

Davide Calandra,
University of Turin, Italy

Nicola Varrone,
University of Campania Luigi Vanvitelli, Italy

Luis Angel Medina Juarez,
University of Sonora, Mexico

Francesco D. d'Ovidio,
University of Bari "Aldo Moro", Italy

Sameer Algburi,
Al-Kitab University, Iraq

Braione Pietro,
University of Milano-Bicocca, Italy

Mounia Bendari,
Mohammed VI University, Morocco

Stamatios Papadakis,
University of Crete, Greece

Aleksey Khlopytskyi,
Ukrainian State University of Chemical Technology, Ukraine

Sung-Kun Kim,
Northeastern State University, USA

Nemanja Berber,
University of Novi Sad, Serbia

Krejsa Martin,
Technical University of Ostrava, Czech Republic

Magdalena Vaverkova,
Mendel University in Brno, Czech Republic

Jeewaka Kumara,
University of Peradeniya, Sri Lanka

Antonella Giacosa,
University of Torino, Italy

Paola Clara Leotta,
University of Catania, Italy

Francesco G. Patania,
University of Catania, Italy

Rajko Odobasa,
University of Osijek, Faculty of Law, Croatia

Jesusa Villanueva-Gutierrez,
University of Tabuk, Tabuk, KSA

Leonardo Jose Mataruna-Dos-Santos,
Canadian University of Dubai, UAE

Usama Konbr,
Tanta University, Egypt

Branislav Radeljic,
Necmettin Erbakan University, Turkey

Anita Mandaric Vukusic,
University of Split, Croatia

Barbara Cappuzzo,
University of Palermo, Italy

Roman Jimenez Vera,
Juarez Autonomous University of Tabasco, Mexico

Lucia P. Romero Mariscal,
University of Almeria, Spain

Pedro Antonio Martin-Cervantes,
University of Almeria, Spain

Hasan Abd Ali Khudhair,
Southern Technical University, Iraq

Qanqom Amira,
Ibn Zohr University, Morocco

Farid Samir Benavides Vanegas,
Catholic University of Colombia, Colombia

Nedret Kuran Burcoglu,
Emeritus of Bogazici University, Turkey

Julio Costa Pinto,
University of Santiago de Compostela, Spain

Satish Kumar,
Dire Dawa University, Ethiopia

Favio Farinella,
National University of Mar del Plata, Argentina

Jorge Tenorio Fernando,
Paula Souza State Center for Technological Education - FATEC, Brazil

Salwa Alinat,
Open University, Israel

Hamzo Khan Tagar,
College Education Department Government of Sindh, Pakistan

Rasool Bukhsh Mirjat,
Senior Civil Judge, Islamabad, Pakistan

Samantha Goncalves Mancini Ramos,
Londrina State University, Brazil

Mykola Nesprava,
Dnoproperetrovsk State University of Internal Affairs, Ukraine

Awwad Othman Abdelaziz Ahmed,
Taif University, Kingdom of Saudi Arabia

Giacomo Buoncompagni,
University of Florence, Italy

Elza Nikoleishvili,
University of Georgia, Georgia

Mohammed Mahmood Mohammed,
University of Baghdad, Iraq

Oudgou Mohamed,
University Sultan Moulay Slimane, Morocco

Arlinda Ymeraj,
European University of Tirana, Albania

Luisa Maria Arvide Cambra,
University of Almeria, Spain

Charahabil Mohamed Mahamoud,
University Assane Seck of Ziguinchor, Senegal

Ehsaneh Nejad Mohammad Nameghi,
Islamic Azad University, Iran

Mohamed Elsayed Elnaggar,
The National Egyptian E-Learning University , Egypt

Said Kammas,
Business & Management High School, Tangier, Morocco

Harouna Issa Amadou,
Abdou Moumouni University of Niger

Achille Magloire Ngah,
Yaounde University II, Cameroun

Gnagne Agness Essoh Jean Eudes Yves,
Universite Nangui Abrogoua, Cote d'Ivoire

Badoussi Marius Eric,
Université Nationale des sciences, Technologies,
Ingénierie et Mathématiques (UNSTIM) , Benin

Carlos Alberto Batista Dos Santos,
Universidade Do Estado Da Bahia, Brazil

Oumar Bah,
Sup' Management, Mali

Angelica Selene Sterling Zozoaga,
Universidad del Caribe, Mexico

Josephine W. Gitome,
Kenyatta University, Kenya

Keumean Keiba Noel,
Felix Houphouet Boigny University Abidjan, Ivory Coast

Tape Bi Sehi Antoine,
University Peleforo Gon Coulibaly, Ivory Coast

Atsé Calvin Yapi,
Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

Desara Dushi,
Vrije Universiteit Brussel, Belgium

Mary Ann Hollingsworth,
University of West Alabama, Liberty University, USA

Aziz Dieng,
University of Portsmouth, UK

Ruth Magdalena Gallegos Torres,
Universidad Autonoma de Queretaro, Mexico

Alami Hasnaa,
Universite Chouaid Doukkali, Maroc

Emmanuel Acquah-Sam,
Wisconsin International University College, Ghana

Fabio Pizzutilo,
University of Bari "Aldo Moro", Italy

Hicham Chairi,
Abdelmalek Essaadi University, Morocco

Noureddine El Aouad,
University Abdelmalek Essaady, Morocco

Samir Diouny,
Hassan II University, Casablanca, Morocco

Gibet Tani Hicham,
Abdelmalek Essaadi University, Morocco

Anoua Adou Serge Judicael,
Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

Abderrahim Ayad,
Abdelmalek Essaadi University, Morocco

Sara Teidj,
Moulay Ismail University Meknes, Morocco

Gbadamassi Fousséni,
Université de Parakou, Benin

Bouyahya Adil,
Centre Régional des Métiers d'Education et de Formation, Maroc

Haounati Redouane,
Ibn Zohr Agadir, Morocco

Hicham Es-soufi,
Moulay Ismail University, Morocco

Imad Ait Lhassan,
Abdelmalek Essaâdi University, Morocco

Givi Makalatia,
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia

Adil Brouri,
Moulay Ismail University, Morocco

Noureddine El Baraka,
Ibn Zohr University, Morocco

Ahmed Aberqi,
Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Morocco

Oussama Mahboub,
Queens University, Kingston, Canada

Markela Muca,
University of Tirana, Albania

Tessougue Moussa Dit Martin,
Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali

Kledi Xhaxhiu,
University of Tirana, Albania

Saleem Iqbal,
University of Balochistan Quetta, Pakistan

Dritan Topi,
University of Tirana, Albania

Dakouri Guissa Desmos Francis,
Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire

Adil Youssef Sayeh,
Chouaib Doukkali University, Morocco

Zineb Tribak,
Sidi Mohammed Ben Abdellah University, Morocco

Ngwengeh Brendaline Belo,
University of Biea, Cameroon

El Agy Fatima,
Sidi Mohamed Ben Abdelah University, Morocco

Julian Kraja,
University of Shkodra "Luigj Gurakuqi", Albania

Nato Durglishvili,
University of Georgia, Georgia

Abdelkrim Salim,
Hassiba Benbouali University of Chlef, Algeria

Omar Kchit,
Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Morocco

Isaac Ogundu,
Ignatius Ajuru University of Education, Nigeria

Giuseppe Lanza,
University of Catania, Italy

Monssif Najim,
Ibn Zohr University, Morocco

Luan Bekteshi,
"Barleti" University, Albania

Malika Belkacemi,
Djillali Liabes, University of Sidi Bel Abbes, Algeria

Oudani Hassan,
University Ibn Zohr Agadir, Morocco

Merita Rumano,
University of Tirana, Albania

Mohamed Chiban,
Ibn Zohr University, Morocco

Tal Pavel,
The Institute for Cyber Policy Studies, Israel

Jawad Laadraoui,
University Cadi Ayyad of Marrakech, Morocco

El Mourabit Youssef,
Ibn Zohr University, Morocco

Mancer Daya,
University of Science and Technology Houari Boumediene, Algeria

Krzysztof Nesterowicz,
Ludovika-University of Public Service, Hungary

Laamrani El Idrissi Safae,
Ibn Tofail University, Morocco

Suphi Ural,
Cukurova University, Turkey

Emrah Eray Akca,
Istanbul Aydin University, Turkey

Selcuk Poyraz,
Adiyaman University, Turkey

Ocak Gurbuz,
University of Afyon Kocatepe, Turkey

Umut Sener,
Aksaray University, Turkey

Mateen Abbas,
Capital University of Science and Technology, Pakistan

Muhammed Bilgehan Aytac,
Aksaray University, Turkey

Sohail Nadeem,
Quaid-i-Azam University Islamabad, Pakistan

Salman Akhtar,
Quaid-i-Azam University Islamabad, Pakistan

Afzal Shah,
Quaid-i-Azam University Islamabad, Pakistan

Muhammad Tayyab Naseer,
Quaid-i-Azam University Islamabad, Pakistan

Asif Sajjad,
Quaid-i-Azam University Islamabad, Pakistan

Atif Ali,
COMSATS University Islamabad, Pakistan

Shahzda Adnan,
Pakistan Meteorological Department, Pakistan

Waqar Ahmed,
Johns Hopkins University, USA

Faizan ur Rehman Qaiser,
COMSATS University Islamabad, Pakistan

Choua Ouchemi,
Université de N'Djaména, Tchad

Syed Tallataf Hussain Shah,
COMSATS University Islamabad, Pakistan

Saeed Ahmed,
University of Management and Technology, Pakistan

Hafiz Muhammad Arshad,
COMSATS University Islamabad, Pakistan

Johana Hajdini,
University "G. d'Annunzio" of Chieti-Pescara, Italy

Mujeeb Ur Rehman,
York St John University, UK

Noshaba Zulfiqar,
University of Wah, Pakistan

Muhammad Imran Shah,
Government College University Faisalabad, Pakistan

Niaz Bahadur Khan,
National University of Sciences and Technology, Islamabad, Pakistan

Titilayo Olotu,
Kent State University, Ohio, USA

Kouakou Paul-Alfred Kouakou,
Université Peleforo Gon Coulibaly, Côte d'Ivoire

Sajjad Ali,
Karakoram International University, Pakistan

Hiqmet Kamberaj,
International Balkan University, Macedonia

Sanna Ullah,
University of Central Punjab Lahore, Pakistan

Khawaja Fahad Iqbal,
National University of Sciences and Technology (NUST), Pakistan

Heba Mostafa Mohamed,
Beni Suef University, Egypt

Abdul Basit,
Zhejiang University, China

Karim Iddouch,
International University of Casablanca, Morocco

Jay Jesus Molino,
Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), Panama

Imtiaz-ud-Din,
Quaid-e-Azam University Islamabad, Pakistan

Dolantina Hyka,
Mediterranean University of Albania

Yaya Dosso,
Alassane Ouattara University, Ivory Coast

Essedaoui Aafaf,
Regional Center for Education and Training Professions, Morocco

Silue Pagadjovongo Adama,
Peleforo GON COULIBALY University, Cote d'Ivoire

Soumaya Outellou,
Higher Institute of Nursing Professions and Health Techniques, Morocco

Rafael Antonio Estevez Ramos,
Universidad Autónoma del Estado de México

Mohamed El Mehdi Saidi,
Cadi Ayyad University, Morocco

Ouattara Amidou,
University of San Pedro, Côte d'Ivoire

Murry Siyasiya,
Blantyre International University, Malawi

Benbrahim Mohamed,
Centre Regional des Métiers de l'Éducation et de la Formation d'Inezgane (CRMEF),
Morocco

Emmanuel Gitonga Gicharu,
Mount Kenya University, Kenya

Er-razine Soufiane,
Regional Centre for Education and Training Professions, Morocco

Foldi Kata,
University of Debrecen, Hungary

Elda Xhumari,
University of Tirana, Albania

Daniel Paredes Zempual,
Universidad Estatal de Sonora, Mexico

Jean Francois Regis Sindayihebura,
University of Burundi, Burundi

Luis Enrique Acosta Gonzlez,
University of Holguin, Cuba

Odoziobodo Severus Ifeanyi,
Enugu State University of Science and Technology, Enugu, Nigeria

Maria Elena Jaime de Pablos,
University of Almeria, Spain

Soro Kolotcholoma Issouf
Peleforo Gon Coulibaly University, Cote d'Ivoire

Compaore Inoussa
Université Nazi BONI, Burkina Faso

Dorothee Fegbawe Badanaro
University of Lome, Togo

Soro Kolotcholoma Issouf
Peleforo GON COULIBALY University, Cote d'Ivoire

Compaore Inoussa

Université Nazi BONI, Burkina Faso

Dorothee Fegbawe Badanaro

University of Lome, Togo

Kouakou N'dri Laurent

Alassane Ouattara University, Ivory Coast

Jalila Achouaq Aazim

University Mohammed V, Morocco

Georgios Farantos

University of West Attica, Greece

Maria Aránzazu Calzadilla Medina

University of La Laguna, Spain

Tiendrebeogo Neboma Romaric

Nazi Boni University, Burkina Faso

Dionysios Vourtsis

University of West Attica, Greece

Zamir Ahmed

Government Dehli Degree Science College, Pakistan

Akinsola Oluwaseun Kayode

Chrisland University, Nigeria

Rosendo Romero Andrade

Autonomous University of Sinaloa, Mexico

Belamalem Souad

University Ibn Tofail, Morocco

Hoummad Chakib

Cadi Ayyad University, Morocco

Jozsef Zoltan Malik

Budapest Metropolitan University, Hungary

Sahar Abboud Alameh

LIU University, Lebanon

Rozeta Shahinaj

Medical University of Tirana, Albania

Rashidat Ayanbanke Busari
Robert Gordon University, UK

Tornike Merebashvili
Grigol Robakidze University, Georgia

Zena Abu Shakra
American University of Dubai, UAE

Table of Contents:

Ramón Pané, las Primeras Décadas del Descubrimiento, el Caribe, Mayas, y la Supervivencia Biológica Nativa.....1

Randle Sloan-Toraño

Enhancing the Writing Process: Integrating Applied Linguistics Learning Assessment in the Classroom.....35

Hector A. Aponte-Alequin

Exploring American Cultural Themes in Language Learning: A Qualitative Analysis of 'Focus 4' EFL Textbook.....44

Flora Amiti

An Analysis of U.S. Presidential Elections from 2012 to 2024.....60

Dionise Arakaza

Questions négatives hautes en français : une analyse sémantico-pragmatique du biais et de la confirmation.....82

Kantapon Intamart

Les perceptions des enseignants au sujet de la situation déclenchante en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) au Maroc.....104

Ihsane Kouchou

Faska Ousinsi

Soukaina Essalih

Sara Ifqiren

Stéréotypes liés à l’insertion professionnelle des femmes ingénieures dans les métiers de l’ingénierie en Côte d’Ivoire et stratégies anthropiques : entre capacitation et capital social.....121

Amon Anick Joceline Koffi

Pornan Mourlaye Sanogo

L’Enseignement Bilingue de l’éveil scientifique au cycle primaire en contexte éducatif Marocain: Analyse de contenu des Textes Officiels.....133

Adil Elmadhi

Mohamed Boukhch

Réinsertion des enfants en situation de rue : Pluralité de parcours et approches adoptées.....158

Ladislav Gahungu

Léandre Simbananiye

Fabienne Glowacz

Ramón Pané, las Primeras Décadas del Descubrimiento, el Caribe, Mayas, y la Supervivencia Biológica Nativa

Randle Sloan-Toraño, PhD

Historia Contemporánea, Universidad Jaume I, España

[Doi:10.19044/esj.2025.v21n5p1](https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n5p1)

Submitted: 20 January 2025

Accepted: 25 February 2025

Published: 28 February 2025

Copyright 2025 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

Cite As:

Sloan-Toraño R. (2025). *Ramón Pané, las Primeras Décadas del Descubrimiento, el Caribe, Mayas, y la Supervivencia Biológica Nativa*. European Scientific Journal, ESJ, 21 (5), 1. <https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n5p1>

Resumen

El objetivo de este estudio es una investigación exhaustiva de la historiografía de América desde el descubrimiento hasta mediados del siglo XX diferenciando las analogías del manuscrito original de fray Ramón Pané realizado entre 1494 y 1498 y publicado en 1571. El estudio crítico de ese paralelismo refleja cómo los pueblos oriundos en la antigüedad caribeña y de América con anterioridad al descubrimiento del Nuevo Mundo perduraban íntimamente ligados a tierra, mar y cielo en una topografía orgánica y específica a cada parentela, tribu o nación. En esta revisión de la historia esas semejanzas entre las diversas naciones y sus entornos geográficos identifican como los originarios vivían una economía de seguridad en sus propias leyes y comunidades siendo dueños absolutos e integrados en una hermandad taumatúrgica y espiritual. Encontramos que en un corto plazo de décadas ese ambiente originario que contribuyó al perfeccionamiento de su atesoramiento mitológico y cultural en su propia cosmovisión entra en un grave peligro del cual numerosas comunidades no tenían escape.

Este estudio sistematiza las semejanzas ancestrales compartidas entre el Caribe, Yucatán, Florida, Centroamérica y el norte de Sudamérica en sus conceptos mitológicos, cosmovisión, suicidios y muertes sacrificadas conforme a sus tradiciones y costumbres en el marco de sus propias diversidades. Se analiza esa trágica periodización histórica que fundamentó el suicidio cultural y personal masivo de los naturales caribeños. Durante esa primera década la mitología y cosmovisión de los naturales fue narrada por el ermitaño de la orden de San Jerónimo fray Ramón Pané cimentando la historia,

origen y la herencia nativa caribeña. Este estudio específico de nuestra área geográfica presenta a Ramón Pané el autor del primer manuscrito de América por su valor histórico y antropológico aún poco estudiado desde la perspectiva de las semejanzas ancestrales de los naturales de América.

Palabras claves: Mitología, Cosmovisión, Naturales caribeños, Yucatán, Mayas, Traducciones, Tradiciones médicas, Suicidios culturales y Botánica

Ramón Pané, the First Decades of the Discovery, the Caribbean, Mayans, and Native Biological Survival

Randle Sloan-Toraño, PhD

Historia Contemporánea, Universidad Jaume I, España

Abstract

The objective of this study is an exhaustive investigation of the historiography of America from the discovery until the middle of the 20th century, differentiating the analogies of the original manuscript by Friar Ramón Pané published in 1571, written between 1493 and 1498. This critical study of those parallelism reflects how the native peoples in ancient Caribbean and America prior to the discovery of the New World remained intimately linked to land, sea and sky in an organic topography specific to each family, tribe or nation. This study undertakes a critical look at how the native peoples of the Caribbean antiquity prior to the discovery of the New World were intimately rooted to land, sea and sky in an organic topography specific to each family, tribe or nation. In our history review, the similarities between the various nations within their own natural geographical environments identify how the original people lived an economy of security in their laws and communities, being absolute owners and integrated into a thaumaturgical and spiritual brotherhood. We found that in a short period of decades that original environment that contributed to the perfection of their mythological and cultural treasures in their own worldview entered into a serious danger from which numerous communities had no escape. In a short period of decades, that original environment which contributed to the perfection of their mythological and cultural treasure in their own worldview entered into a serious danger from which numerous communities had no escape.

This study systematizes the ancestral similarities shared between the Caribbean, Yucatan, Florida, Central America and northern South America in their mythological concepts, worldview, suicides and sacrificial deaths according to their traditions and customs within the framework of their own diversities. This tragic historical periodization that fundaments the massive

cultural and personal suicide of Caribbean natives is analyzed. During that first decade, the mythology and worldview of the natives was narrated by the hermit of the order of San Jerónimo, Fray Ramón Pané, cementing the history, origin and native Caribbean heritage. This study in its specific geographical area presents Ramón Pané, the author of the first manuscript of America for its historical and anthropological significance still understudied from the perspective of the original natives and their ancestral similarities.

Keywords: Mythology, Cosmovision, Caribbean Naturals, Yucatan, Maya, Translations, Medical Traditions, Cultural Suicides and Botany

Introducción

Los naturales caribeños no imitaban la naturaleza, formaban parte de ese ciclo natural. En ese medio ambiente eran un elemento inseparable de una evolución que fue impactada desde el primer contacto con europeos. En esa diversidad tribal y ante ese peligro las mujeres engendraron los comienzos de una supervivencia biológica caribeña¹ con su enemigo mientras comunidades de naturales buscaban la salvación abandonando sus tierras o en unión con sus ancestros en una muerte sacrificada Sloan (2018, 2021)². Ésta historia narra y escudriña la mitología, cosmovisión y analogías de los pobladores de origen enmarcados entre sus diversidades geográficas y enfrentados a ese primer contacto con europeos.

Las culturas caribeñas de antaño inmersas en la naturaleza quedaron aisladas de su existencia milenaria entrando de lleno en una fase desconcertante. Hasta los primeros contactos con europeos éstos antiguos caribeños interactuaban directamente en una diversidad de comunidades y lenguas cohabitando en regiones compartidas o colindantes a su vez recogiendo influencias de otras tierras lejanas donde los contactos comerciales y marinos eran comunes y vitales. Fray Ramón Pané se encontró en ese nuevo

¹ Los nativos de América compartían ciertas características fisiológicas y culturales, por ejemplo; costumbres, tradiciones, una uniformidad típica nativa, conformidad biológica uniforme, conformidad uniforme evolucionada. Otras características se desarrollaron en base al colonialismo lo que son; la supervivencia biológica caribeña, supervivencia nativa caribeña, supervivencia uniforme evolucionada (Sloan, 2018, 2019, 2021). Estas características son de menor o mayor impacto según cada ubicación geográfica y densidad poblacional. Por tanto, la diversidad y las semejanzas de culturas nativas de América deben ser evaluadas en sus propios periodos históricos y ubicación geográfica al identificar la autenticidad de documentos originales como fuentes fiables de origen e historia.

² Sloan Toraño, R., (2021). La fabricación del taíno. Concepto étnico-cultural y desventajas de una nomenclatura para la historia insular caribeña. / Sloan Toraño, R., (2018). Terms and Terminology Conflicts of Social Quandaries Engendered by the Taino Native Fixation a Cultural Crisis Analytical Study in Caribbean Contemporary History. *Novelty Journal*, (p.243-256).

mundo responsabilizado a obtener y escribir de los nativos que le rodeaban sus creencias y su visualización del universo. Investigamos estructuradamente qué herramientas tenía el ermitaño jerónimo fray Ramón Pané para tal trabajo viviendo en una cultura nativa desconocida. Cuáles fueron las circunstancias y condiciones históricas que condujeron al fray a producir ese excepcional trabajo histórico-antropológico durante una periodización histórica explosiva.

Fray Ramón Pané³ escribió "*La relación acerca de las antigüedades de las indias* el primer libro de América por un europeo "catalan" en la Española entre 1494-1498 el cual identifica costumbres, tradiciones y mitología. El manuscrito de Ramón Pané mantiene unas semejanzas al *Popol Vuh*⁴ que analizaremos en este artículo pues el suicidio tradicional existió en ambas geografías entre otros temas históricos correspondientes. Este estudio analítico, comparativo y estructurado entre el manuscrito de Pané y el *Popol Vuh* se encuentra entre uno de muy pocos. Señalamos que Ramón Pané no conoció el *Popol Vuh* y sus analogías existían con anterioridad al descubrimiento. Esas semejanzas en base a la historia de los suicidios culturales entre el Caribe y el Yucatán junto a la mitología y cosmovisión que los incumbe ha pasado básicamente desapercibida por siglos. El manuscrito de Chichicastenango *Popol Vuh* fue encontrado por el fray Francisco Ximénez de Écija en su parroquia el cual tradujo del quiché al castellano a eso del 1720. El *Popol Vuh* fue publicado por primera vez en Viena en 1857 por Karl

³ En su mayoría las ediciones del manuscrito de Ramón Pané desde la segunda mitad del siglo han sido editadas de tal manera que su contenido queda marginado e impropio. En este trabajo las ediciones del 1571 y la de 1906 son las preferidas por su fiabilidad. Utilizamos las ediciones de 1892 y 1867 con el propósito de comparar y verificar datos históricos por su nivel de fiabilidad. / *Historie del S.D. Colombo, Fernando (1571), tradatto Alfonso Ulloa*. Melle quali s'hà particolare, & vera relationne della Vita & de' fatti dell' Ammiraglio Don Christoforo Colombo fao Padre. Milano, Italia. / Bourne, Edward Gaylord (1906). *Topics: Columbus, Indians, Ramon Pane*. Worcester, USA / Colón, F., (1892). *Historia del almirante Don Cristobal Colon en la cual se da particular y verdadera relacion de su vida y de sus hechos, y del descubrimiento de las Indias Occidentales, llamadas Nuevo-mundo* (Vol. 5). T. Minnesa. / Colón, F., (1867). *Vita di Cristoforo Colombo*. Osborne and Boschone.

⁴ *Popol Vuh.*, (1997). *Las antiguas historias del Quiche de Guatemala / ilustraciones interiores* Natividad Murillo Vargas. -- 6a. ed. / dirección editorial Alberto Ramirez Santos. — Santate de Bogota : Panamericana Editorial. / Vuh, P., (1973). *Popol Vuh. facsimilar del manuscrito de fray Francisco Ximénez, anotada por Agustín Estrada Monroy*. Guatemala, Ed. "José de Pineda Ibarra. / de Bourbourg, C.E.B., (1861). *Popol Vuh: le livre sacré et les mythes de l'antiquité américaine* (Vol. 1). Bertrand. El manuscrito de Chichicastenango el (*Popol Vuh*) se publicó 137 años después de ser encontrado y traducido. Su autor o autores de origen son desconocidos y el relato puede datar al siglo IV. Su significado lingüístico es significativo aun cuando su contenido en el sentido doctrinal pueda haber afectado la intención precolombina centenaria de sus autores. No obstante el manuscrito de Ramón Pané cuyo autor es conocido al igual que sus contribuyentes contiene semejanzas lingüísticas y mitológicas de importancia a los Mayas. Esas semejanzas se validan entre sí considerando siempre la posible intervención doctrinal de la era en su periodización histórica.

Scherzer. A la altura de 1857 surgen las primeras realidades de las deidades relacionadas al suicidio. Ambos manuscritos representan creencias mitológicas recogidas en sus propias lenguas nativas, en sus propios grados de civilización y según vividas en sus propias geografías. El hombre como parte de la naturaleza queda integrado al bosque que representa vida y espíritu, al mar y al agua que provee libertad infinita y correspondencia a la vida física y el espíritu bajo un mismo cielo. Los mayas llamaban Corazón del Cielo al ser supremo formador y creador.

Ixtab encontrada en la lámina #53 del Códice Dresde es la diosa de los suicidios. El Códice Dresde es un holograma Maya de la antigüedad fechado del siglo XII al XIV y uno de los pocos códices Mayas precolombinos en existencia. Por su antigüedad es muy posible que esa cultura encontró un camino a la Española y a otras islas caribeñas. El árbol de la Ceiba sagrado para los Mayas y morada de Ixtab es igualmente sagrado en el Caribe. En el códice la figura de la diosa, su estilo, la sogá, la madera son elementos de la diosa que espera el salvar a los que acuden a ella en base al suicidio por ahorcamiento. Esta premisa vinculante la estaremos presentando en este estudio de semejanzas históricas. En los escritos de Bartolomé de las Casas la cacica Anacaona hermana de Bohechío de Xaragua *fue ahorcada en la provincia de Higüey por hacerle honra* a eso del 1504. La honra en el ahorcamiento está en conformidad con las semejanzas entre los Mayas del Yucatán, quichés, mexicas y culturas caribeñas según citado como algo común y no aislado. Examinamos la finalidad del árbol por ser parte mitológica y compleja en base al manuscrito de Ramón Pané. En el contexto histórico de las semejanzas la verificación documental no es conflictiva a no ser por notas añadidas a textos originales. En J.E.S. Thompson (1975): “Los anticuarios Mayas se impusieron la tarea de preservar la herencia cultural. (...) Gracias a ellos tenemos dos libros, el Chilam Balam en Yucatán y el Popol Vuh de los quichés” (p. 3). El libro de A. M. Bolio (1922) amplía el rol de la mujer como diosa cuyo número de deidades no vamos a expandir pero existen ciertas semejanzas con lo citado por Ramón Pané. Bolio (1922) “¡Pobre de tí! La Xtabay es la mujer que deseas en todas las mujeres y la que no has encontrado en ninguna todavía. (p. 188)”. La razón por la que seleccionamos a Xtabay es que la diosa también vive en el tronco de la ceiba, Bolio (1922) : “y han llegado, en lo más silencioso de una noche clara, hasta el tronco de las ceibas, en donde vive la Xtabay, y han hecho sortilegio para hacerla salir y para interrogarla, Pero ella no ha venido a los que la llaman así, ni de otra manera. (pp. 191-192)”. Para los Mayas existía el árbol sagrado (bueno) la ceiba de Ixtab y Xtabay y el árbol (malo) el chechén. En Ramón Pané examinaremos el árbol en su manuscrito y volveremos a visitar el árbol sea éste blanco o negro, alto o bajo o bueno o malo.

En primera instancia repasemos lo vivido por Ramón Pané antes de encontrarse con Cristóbal Colón y su escolta en Barcelona. A finales del 1492 los Reyes Católicos ganaron y celebraron la conquista de Granada dirigiéndose a Barcelona mientras que Colón se encaminaba a Barcelona en abril de 1493 para encontrarse con los Reyes. Ramón Pané procedía del Monasterio de San Jerónimo de Murtra y pudo haber pasado tiempo en el Monasterio de Santa María de Guadalupe. Ramón Pané vivió inmerso en el arte de la traducción y obraba en la práctica de la botánica mientras vivía en el monasterio junto a su fe cristiana en armonía como un ermitaño. Para razonar esa filiación y las condiciones que llevaron a la elección del fray Ramón Pané como integrante de un grupo de monjes que acompañaron a Cristóbal Colón en su segundo viaje examinemos varios puntos. Al integrar el sacrificio, la traducción y la botánica durante el periodo histórico que estudiamos comenzamos a entender el porqué de Ramón Pané. Al examinar el pasado histórico de la orden de los Jerónimos en unión a la integración de esas habilidades empezamos a deducir que Ramón Pané era el fray indicado para el encargo etnohistórico de Colón. La orden de San Jerónimo de Estridón mantenía una estrecha relación a traducciones desde su origen por el tedio trabajo de San Jerónimo durante la traducción de la biblia del siglo IV a la conocida biblia *Vulgata latina* traducida al latín la cual comenzó bajo las directrices del Papa Dámaso. El Papa Dámaso había retenido a San Jerónimo al frente de los archivos eclesiásticos y como encargado de las correspondencias sinodales entre oriente y occidente. Recae sobre San Jerónimo la responsabilidad excepcional en ser en sus palabras, la voz de Dámaso⁵. En un corto plazo el Papa Dámaso le ofreció o dirigió a San Jerónimo a la tarea de la organización, recopilación de folios y traducción de la Biblia. La biblia del siglo IV era conocida por la *vetus latina* que se distinguía por sus muchas variantes en latín, hebreo y griego y el Papa Dámaso basado en las habilidades lingüísticas de San Jerónimo, sus estudios litúrgicos y su devoción a la sagrada escritura anhelaba lograr la regularización o estandarización de la biblia. Esa obra de suma importancia requería un amplio conocimiento de latín, hebreo, griego en un conjunto de lenguas, fe y devoción a la iglesia y al cristianismo. El Papa Dámaso reconoció esas habilidades en San Jerónimo. San Jerónimo perdió el apoyo del Papa Dámaso cuando su sucesor el Papa Siricio asume el papado. Ante esa pérdida San Jerónimo se ubica en Belén por lo que serían 31 años. El sucesor del Papa Siricio lo fue Anastasio I quién fue sucedido por su hijo el Papa Inocencio I⁶. Durante el papado de Inocencio I San Jerónimo concluyó la *Biblia Vulgata* que trabajó entre (382-405). Los monasterios Jerónimos durante sus fundaciones se

⁵ Valero, J.B., (1993). San Jerónimo. *Epistolario*. Madrid: BAC.

⁶ Lo que puede ser hijo en un sentido no biológico.

beneficiaron de una imagen de los conceptos de sacrificios, traducciones bíblicas y los estudios de la sagrada escritura como ermitaños. En el transcurso del tiempo se perfeccionó una devoción y dedicación que siglos más tarde los Reyes Católicos heredaron asumiendo ciertas finanzas de los monasterios utilizando las facilidades de albergues para sus retiros espirituales y estadias al igual que lo hacían otros nobles. Los Reyes Católicos tenían una predilección por el Monasterio de Murtra⁷ por las relaciones históricas de Fernando II de Aragón (Fernando V de Castilla). Fernando II se encontraba en rehabilitación en el Monasterio de Murtra en abril de 1493 a consecuencias del altercado del 7 de diciembre de 1492. Desde 1351 se celebraban misas en una pequeña capilla anterior a la conclusión de las obras del Monasterio de San Jerónimo de Murtra (1416) cuyo nombre original era el Monasterio San Jerónimo del Valle de Belén. José Sánchez Herrero (1995) nota el interés por los Jerónimos y el futuro desarrollo: “El período de mayor vitalidad fundadora coincide con la época de la dinastía Trastámara (1373-1515). que volcó en la Orden buena parte de sus imágenes sentimientos de identidad político-religiosa -casi diríamos nacional-, asumidos luego por la Casa de Austria” (p. 65). Las semejanzas entre la mitología Maya y la Caribeña junto a la periodización histórica del descubrimiento del Nuevo Mundo se entrelazan constituyendo el mecanismo principal en base al objetivo de este estudio. En esa metodología el examen de la documentación histórica de la mitología Maya-Caribe encontramos una afiliación poco estudiada en la cual el primer manuscrito de América asume un papel principal. Nuestro objetivo cumple su finalidad al presentar la evidencia documental en una historiografía de semejanzas Maya-Caribes extraídas de sus propias diversidades culturales en las áreas geográficas señaladas en este estudio. Las semejanzas entre la mitología Maya y la Caribeña junto a la periodización histórica del descubrimiento del Nuevo Mundo se entrelazan constituyendo el mecanismo principal en base al objetivo de este estudio. En esa metodología el examen de la documentación histórica encontramos una afiliación raramente estudiada en la cual el primer manuscrito de América asume un papel principal. Nuestro objetivo cumple su finalidad al presentar la evidencia documental de semejanzas Maya-Caribes extraídas de las diversidades culturales de las áreas geográficas en estudio y su historiografía.

Períodos históricos entre monasterios, nobles, exploradores y pensadores humanistas

Existió una continua conexión poco común entre los Reyes Católicos, el Monasterio de San Jerónimo de Murtra, Cristóbal Colón, Ramón Pané, el

⁷ En Cataluña a comienzos del siglo XVI se encontraban dos monasterios jerónimos en el periodo histórico que examinamos. San Jerónimo de Murtra (1416) con capilla desde 1351 y San Jerónimo del valle de Hebrón (1393).

nativo lucayo de Guanahani (Diego Colón), traducciones, botánica, la dinastía Mendoza y la Guerra de la Liberación de Granada. Agregando los sucesos de Joan de Canyamars (Juan de Cañamares) y su altercado a Fernando II el 7 de diciembre de 1492 se suman condiciones de significantes implicaciones. Salió de su palacio el Rey Fernando II éste viernes 7 de diciembre de 1492 a una audiencia real sobre justicia especialmente a los pobres como de costumbre Oviedo (1870)⁸ y recibió una cuchillada a traición en el pescuezo a manos de Juan de Cañamares quien actuó sólo y fue ejecutado días más tarde. Fernando II meses después de su cuchillada en abril de 1493 se encontraba en recuperación en el Monasterio de San Jerónimo de Murtra donde pudo haber conocido a Ramón Pané. Según la narración de Olaechea (1993) Cristóbal Colón ya había visitado el Monasterio Santa María de Guadalupe anteriormente y había hecho una promesa de nombrar una isla con el nombre del monasterio. El testimonio de Hernando Colón en la biografía de su padre de que tal imposición fue motivada "por devoción y a ruego de los monjes del convento de aquella advocación, a los que había prometido dar a una isla el nombre de su monasterio" (p. 616). Fernando Colón., (1892, cap. 47):

“Es probable que también estuviese presente en el preciso momento en el que los reyes católicos fecharon el 20 de junio de 1492 en la Puebla de Guadalupe, donde se hallaban con sus hijos reponiéndose de los sinsabores de la conquista de Granada, (...) Dicha comunicación bien pudo haberse realizado a través del miembro de la orden Ramón Pané que viajó a la Española en el segundo viaje colombino, (...), (p. 617)”.

En J. A. Ruiz Hernando, (1997) relacionamos los antecedentes del Monasterio San Jerónimo de Murtra asumidos por los Reyes de Aragón: “El rey D. Juan II de Aragón lo visitaba con frecuencia y a él se debe el espléndido refectorio, cuya obra de fábrica estaba concluida hacia 1486. También su hijo Fernando V e Isabel I, darían ciertas cantidades para edificar el ala meridional del claustro” (p. 155).

Cuando examinamos las obras continuas del Monasterio Jerónimo de Murtra resulta fácil entender las finanzas sobrepasando un siglo de continuo esfuerzo durante el período histórico que incorporamos al tema. Durante ese período histórico visualizamos las edificaciones financiadas por los Reyes Católicos cuyo propósito era el facilitar obras humanitarias y cristianas según la biblia, la liturgia sagrada, la traducción y la botánica desde la perspectiva Castellana y Aragonesa católica bajo el Vaticano. La vida de fray Ramón Pané estaba enclaustrada en su devoción al monasterio y se revolvía en servicios,

⁸ de Oviedo, G.F., (1870). *Libro de la Cámara real del Príncipe Don Juan e offiçios de su casa e serviçio ordinario, compuesto por G. Fernández de Oviedo, publ, por D. José M. Escudero de la Peña* (Vol. 7). Ver (pp. 185-195).

sacrificios, rezos, penitencias, estudios litúrgicos, traducción y botánica finalizando la Edad Media. Ramón Pané era un simple monje desconocido sin ningún mérito notable o alguna relación con la nobleza viviendo un perfecto estado de ermitaño. En su monasterio de Murtra en un día excepcional el fray pudo haber visto, oído o incluso hablado con los Reyes Católicos, Cristóbal Colón, Diego Colón el lucayo entre muchos otros del séquito real o de la escolta de Colón incluyendo lo exótico de América presentado por Colón a los Reyes. La vida de Ramón Pané y las experiencias de esos gratos momentos y por los próximos años influenciaron su noción de la vida.

Los séquitos reales⁹ a eso del 1493 abarcaban entre 400 y 500 personas. Fernández de Oviedo fue parte del séquito del príncipe Juan y estuvo presente junto al príncipe, los Reyes y sus hermanas durante la llegada de Cristóbal Colón a Barcelona. Sin embargo Fernández de Oviedo no hace mención de dónde se llevó a cabo el bautizo de los nativos. El ermitaño Ramón Pané se encuentra en el comienzo de una gran hazaña entre realeza, nobles, exploradores y nativos de un nuevo mundo responsabilizado a un trabajo histórico con una trascendencia humana y sobrenatural que logra en cuatro años. El descubrimiento de América y el regreso de Colón a España desató una sensación en Europa, los impresores buscaban una manera de publicar la más amplia información lo antes posible. El impresor holandés Dirk Martens se había mudado a la ciudad The Antwerp a eso de 1493 y había conseguido con anterioridad al 1497 unas 20 cartas de Colón las cuales publicó en español en ese año. Eventualmente Dirk Martens hizo amistad con Erasmo de Rotterdam a eso de 1503 y a eso del 1517 imprimió la obra *Utopía* de Santo Tomás Moro, Gran Canciller de Inglaterra, Vizconde y un íntimo amigo de Erasmo. Durante ese período histórico la hija menor de los Reyes Católicos Catalina de Aragón en 1501 partió de España a contraer nupcias con el príncipe Arturo de Gales cuyo matrimonio nunca fue consumado. El séquito de Catalina para ese viaje fue de 304 servidores. En la eventualidad Catalina se casaría el 11 de junio de 1509 con Enrique VIII de Inglaterra hermano menor de Arturo de Gales y se convertiría en Catalina I reina de Inglaterra lo que no fue una vida fácil. Santo Tomás Moro dimite de su cargo en la corte de Enrique VIII y tras unos 14 meses preso en la Torre de Londres es ejecutado. Una de sus razones principales fue el divorcio de Enrique VIII, sus infidelidades e injusticias hacia Catalina pues Santo Tomás Moro era un devoto católico. El humanismo de Moro junto a su oposición al reformismo anglican de la época fue considerado una traición. Tomás Moro¹⁰ en *Utopía* plantea sus ideales y sus pensamientos humanistas:

⁹ de Oviedo, G.F., (1870) *Libro de la cámara real del Príncipe Don. (...)*.

¹⁰ Moro, Tomas. (2013). *Utopia*. Opensource, Internet Archive

“Una mujer mayor y de buena fama manifiesta a la doncella (o viuda) al futuro esposo completamente desnuda, y lo mismo hace un grave varón con el novio ante la novia. (...) A esto se accede con dificultad, para que nadie espera poder mudar de matrimonio fácilmente. (...) Si alguno pone de manifiesto que desea algún cargo de mando, o de Magistrado, basta esto para que quede del todo privado de él (pp. 109-120). (...) Hay varias religiones en Utopía, no sólo en la Isla, sino también en cada Ciudad. Unos adoran el Sol, otros la Luna, otros alguna de las Estrellas; y aun algunos veneran por Sumo Dios a algún hombre de una gran virtud que existió en tiempos pasados. (...) Creen que los muertos están presentes entre los vivos, viendo y oyendo lo que hacen y dicen, (...) así en Utopía, donde todo es común, y por ello nadie teme morir de necesidad por estar llenos los almacenes públicos desde los que a todos se distribuye con equidad. No hay ningún pobre, porque nadie posee nada en particular, siendo todos ricos en común” (pp. 125-129).

Santo Tomás Moro “fue muy docto en todas las letras y elocuentísimo en las lenguas griega y latina”. En (Bolio 1922) encontramos al Príncipe Nazul y Sazilekab quienes nunca se hablaron en la siguiente situación: “Los que saben las cosas del silencio decían que él era hijo del Sol y ella era hija de la Luna y que ésto tenía significado grande. Por eso se hablaban de lejos y en la luz” (p.106). Santo Tomás Moro escribió en su cita: *Unos adoran el Sol, otros la Luna, otros alguna de las Estrellas*. Los Mayas construyeron templos al sol, luna y estrellas y los hijos de la luna y el sol tenían nombres. Otros hijos o hijas de deidades no tenían nombres porque no se podían hablar. Éstos diálogos no son ajenos a los nativos encontrados por Ramón Pané. Éstos diálogos son compartidos en la humanidad de Utopía que mantiene ciertas influencias de su periodización histórica con los *salvajes* de las islas caribeñas. Ramón Pané vivía entre los *salvajes* desnudos de la isla y dejó un memorial de una cosmovisión reclamada a la historia verbal. El Nuevo Mundo fue una influencia principal en la mente de los humanistas de la época dentro y fuera del Vaticano. J. H. Lupton en su edición de Utopía (1895) expone:

“El mismo año que se expulsaron los moros de Granada fuimos testigos del Nuevo Mundo descubierto por Colón. (...) Las fronteras del cristianismo se agrandaron, (...) Luego Juan Caboto descubre a Terranova, (...) su interés en las navegaciones de Vespucci son suficiente evidencia” (p. xx).

Muy temprano Erasmus de Rotterdam había comentado sobre ese mismo diálogo, las aventuras de Vespucci en el Nuevo Mundo que habían influenciado a su amigo Tomás Moro. Ciertas características de la Utopía de

Tomás Moro las encontramos en relatos de los Mayas y en esos de Ramón Pané que apuntan a las semejanzas mitológicas entre Yucatán y el Caribe. La humanidad y la interpretación de valores sociales de Tomás Moro fueron el producto de las necesidades en el Londres de su época y su imaginación de una isla perfecta.

Ramón Pané y Diego Colón el lucayo son dos figuras poco conocidas de considerable interesante valor en sus propios espacios. Uno el erudito y hábil monje ermitaño que vivía entre los naturales de Magdalena o Marolis en la Española. Se desconoce qué fue de la vida de Ramón Pané, su rastro desaparece a eso de 1519. El paradero de su manuscrito original, notas o dibujos que acompañan a ese manuscrito y si hubo más de una copia de origen es desconocido. Sin embargo la veracidad del manuscrito según la traducción de Ulloa del 1571 o la Historia del Almirante de 1892 no están en duda aunque en alguna época sí lo estuvieron. El nativo Diego Colón fue nombrado así por el Almirante. Procedía de la isla de los Lucayos de Guanahani sin ningún título de realeza de origen. Diego regresó con Colón a España y fue uno de seis nativos que fueron bautizados en la Catedral de Barcelona por el Cardenal Mendoza o en el Monasterio de San Jerónimo de Murtra, una incógnita. El tiempo pasó apresurado cuando en siete años los hermanos Colón regresaron a España presos con grilletes.

El 24 de diciembre de 2024 el padre Jerónimo Jaime Aymar I Rigolta el historiador del Monasterio de Murtra durante los pasados 40 años señaló a la fuente ubicada en el centro del jardín botánico donde fueron bautizados esos primeros naturales de América. Diego fue educado como traductor y es posible que hubiese conocido a Ramón Pané con quien regresó a la Española en el segundo viaje en el Monasterio San Gerónimo de Murtra. Se piensa que el trabajo que Colón le otorga a Ramón Pané fue planificado con anterioridad con la idea de producir una fórmula de catequización de nativos en el largo plazo. En ese sentido desde temprano hubo una intención de conversión de los naturales al cristianismo que fue manipulada por los exploradores para sacar provecho económico de las nuevas tierras y sus gentes. Diego el nativo se casó con una hija de Guacanagarix con la cual tuvo tres hijos y se le conocía como un cacique luego desaparece su rastro a eso del 1519. Diego fue uno de los primeros bautizados en España, fue el primer traductor de América educado en Europa, el primer nativo en viajar a Europa dos veces, el primer navegante nativo de Colón y el primer conocido naboria en convertirse en cacique Sloan (2021). Cómo afectaría esa perspectiva y experiencia de Diego a la vida nativa de América a partir del segundo viaje de Colón y qué significado tuvo ese encuentro y esa experiencia de nativos, exploradores, reyes, monjes y oficiales en Barcelona en abril de 1493. Es muy posible que nadie imaginara las grandes tragedias que surgirían en sólo décadas y las implicaciones imperialistas de siglos venideros. Los nuevos colonos y soldados que acompañaron a Colón en

su segundo viaje transportaron la codicia, el abuso y la violencia propiciando una nueva evolución obligada a las culturas nativas. Ramón Pané escribió el significado de la mitología heredada de la antigüedad de tribus, clanes y parentelas encontradas en la diversidad lingüística de la Española desde Magdalena o Macorís durante su coexistencia bajo la completa uniformidad típica¹¹ que existía de antaño. En ese período histórico de los primeros años de contacto y sin entender el significado de lo que escribía en su propia lengua Pané captó la esencia mitológica de ese medio ambiente en toda su simpleza. Ramón Pané expresaba el no entender la mitología del Nuevo Mundo en el que se encontraba, sin embargo su corto relato abarca detalles de amplia significación poco antes de las grandes tragedias humanas. Ramón Pané en (1892) presenta denominaciones pasadas por alto; un etnónimo de la nación *ahiti* de la Española, “y así se llamaban los habitantes de ella” y el exónimo, “y aquella y las demás islas los llamaban Bouhi” (p. 185)¹². No existe duda que los naturales se identifican particularmente en sus propias denominaciones y Ramón Pané interactuó, convivió, conoció y narró el pensamiento y costumbres de quiénes eran éstas personas. El humanismo de Ramón Pané se encontró en ese primer período histórico del contacto entre los nativos y redactó el legado verbal que le presentaron guiado por una naturalidad sobrenatural. Nos preguntamos si poseía Ramón Pané la base de San Jerónimo para traducir la lengua nativa y su significado. Una consideración es si la *uniformidad o evolución biológica caribeña* de los nativos en la postrimería del primer contacto cuando el suicidio cultural se convierte en un culto o ritual fue algo de lo cual Ramón Pané estuvo conciente. Tenemos una frágil idea del curso natural que unieron a los actores principales que facilitaron el escenario requerido para la faena de Pané. Ese escenario se centra en las condiciones en España, las reformas en Europa, los humanistas y la expansión del cristianismo con anterioridad al segundo viaje del descubrimiento. Lo esperado de Ramón Pané, como era la vida de Pané en la Española entre su sagrada escritura y el herbolario que encontró en el nuevo mundo plagado de atrocidades era secundario. El transcurso del tiempo desde 1498 y el paradero del manuscrito original junto a otros asuntos del Nuevo Mundo vividos por Ramón Pané crea ciertas incertidumbres. Es muy posible que no se considere de importancia cuando preguntamos qué significado pudo tener dentro de la política del colonialismo la vida de un monje o su manuscrito. El manuscrito

¹¹ Stahl, A., (1889). Los indios borinqueños. *San Juan: Imprenta y Librería de Acosta*. En Stahl (1889), Rudolf Virchow en (1886) reportó que su estudio cranial de Araokos y Guajiros del norte de la América meridional identificando una completa uniformidad típica. Esa uniformidad típica era una común en América. Las características típicas y análogas no eran exclusivamente biológicas, las cosmovisión y mitología entre costumbres y tradiciones igualmente contenían componentes semejantes.

¹² Ver nota #1 y #2

no se debe leer para intercalar notas editoriales se debe de leer para entender su significado histórico y antropológico reconociendo que alguna falla no lo invalida.

Secuencias históricas y organización documental

Examinemos si existe una secuencia histórica entre el documento original traducido al italiano por Ulloa y si fue el original de la mano de Pané. La mejor opción puede ser que Fernando Colón obtuvo de su padre el manuscrito de Ramón Pané y lo compaginó con la historia de su padre que llegó a manos de Ulloa. La copia original utilizada por Ulloa no está accesible e igualmente no existe esa u otra copia hasta el día de hoy. Eso es una condición a resaltar, por ejemplo; un traductor experimentado Jerónimo trabajando un importante proyecto para Cristóbal Colón con el conocimiento de los Reyes Católicos en el Nuevo Mundo hubiese pensado en hacer una o más copias. Ulloa no hace mención de la lengua usada por Ramón Pané en su manuscrito. Razonamos que otros documentos generados durante ese segundo viaje de Colón desaparecen al tiempo tal como la carta del doctor sevillano Diego Álvarez Chanca que no fue encontrada hasta el 1825 por Martín Fernández de Navarrete y en la eventualidad a provocado una serie de problemas terminológicos e historiográficos. Martín Fernández de Navarrete puso mucho esmero en recuperar documentos extraviados o archivados al olvido pero no pudo rescatar copia alguna del manuscrito de Ramón Pané.

Vamos a examinar un posible transcurso de la adquisición, estudio, traducción y edición de la publicación del 1571. El hijo de Íñigo López de Mendoza, Conde de Tendilla y Marqués de Mondéjar, D. Diego Hurtado de Mendoza, escribió; La Guerra de Granada: hecha por el Rey D. Fernando II, contra los moriscos de aquel reino, sus rebeldes. Se piensa que el Lazarillo de Tormes pudo haber sido una obra de Diego Hurtado de Mendoza, no obstante ese tema no lo abordaremos. Diego Hurtado de Mendoza fue educado en su juventud por Pedro Mártir de Anglería, quien llegó a la corte de los Reyes de Castilla gracias al padre de Hurtado de Mendoza, el Conde de Tendilla. Pedro Mártir de Anglería educó a Diego Hurtado de Mendoza lo que le pudo dar acceso a documentos e historia escrita y verbal de asuntos de América por una vía privilegiada. Pedro Mártir de Anglería también había educado a Fernando Colón cuando la Reina había acogido a los hijos del Almirante como pajes de la corte. Diego Hurtado de Mendoza estudió en Salamanca y Toledo y fue embajador de los Reyes de Castilla en Venecia y luego Roma. Entre el 1569 y el 1574 D. Hurtado de Mendoza fue desterrado a Granada. Tras años de negociaciones el Rey Felipe II indulta a Mendoza con la condición de que su valiosa biblioteca fuese trasladada al Escorial. Mendoza se muda a Madrid 1574 pero muere el 14 de agosto de 1575. Alfonso de Ulloa fue servidor de Diego Hurtado de Mendoza en Venecia y posiblemente una de las fuentes de

donde surgió la obra de Fernando Colón a ser traducida por Ulloa. Francisco López de Gómara entre 1530 y 1540 también fue servidor de Diego Hurtado de Mendoza años antes que Ulloa estuviese en Venecia lo que le preparó a Gómara para su servicio a Hernán Cortés en Sevilla años antes que Alfonso de Ulloa fuera a Venecia. En éste cuadro histórico de educación, servicio e interpretación y veracidad histórica de hechos sin entrar en más detalles que la mención general es aparente que existió un alto grado de integridad enmarcados entre cronistas, herederos, conquistadores y anticuarios. Diego Hurtado de Mendoza era un anticuario conocedor de libros y dueño de una importante colección digna de un rey al igual que lo fue Fernando Colón. Estos dos hombres compartían en sus estudios, la dedicación a los libros, el amor a la escritura y a sus familias.

La botánica, los monasterios, los doctores y la magia

En J. L. Gajate, (1993) un monje Jerónimo evoluciona en “*Arte mágico*”:

“Arte mágico. El boticario anda envuelto en conocimientos complejos y un tanto herméticos. Con el conocimiento de las plantas van otros conocimientos «a estos oficios anejos y dependiente». Mágico, pues ejerce su oficio bajo juramento mágico-religioso, pues se compromete «a los pobres dará limosna en el llevar de su trabajo». Después veremos que esta costumbre, según testimonios escritos, se debe a la iniciativa de un jerónimo” (p.282).

El “*Arte mágico*” se debe a la iniciativa de un monje Jerónimo, Gajate (1993) y lo cual incorporamos por guardar una relación al Monasterio de San Jerónimo de Murtra como un elemento conocido del período histórico que estudiamos:

“Había algún obrador que, a la muerte de Felipe II, tenía en torno a 40 oficiales. (...)

Estos se sostuvieron mientras vivió Felipe II y en dependencias donde no se podían cubrir con el concurso de los religiosos. La Botica fue una dependencia más, perfectamente dotada por el Monarca. Funcionó siempre, según los documentos, con normalidad. Podría decirse que con eficiencia y competencia. Hay muchas anécdotas en las Memorias sepulcrales que testifican este poderío” (p. 307).

Planteamos algunas intersecciones históricas sobre Ramón Pané envuelto en las prácticas del Monasterio de San Jerónimo de Murtra. Diego Hurtado de Mendoza, Cristóbal Colón y el libro de su hijo Fernando añaden un nivel de claridad a la trayectoria histórica del manuscrito de Ramón Pané. A la periodización histórica que analizamos le sumamos los monasterios

Jerónimos de la Guadalupe y la Mejorada por haber acogido actores de importancia que dejaron rastros que examinaremos en esta sección. En éstos monasterios, el de Murtra y algún otro de Sevilla se encuentran los comienzos de los Jardines Botánicos que se establecieron en Sevilla sirviendo a la experimentación medicinal de la fauna procedente de América. La Casa de la Contratación de las Indias se fundó en el 1503 en Sevilla y continuó sus operaciones hasta 1717, fecha en la que se mudó a Cádiz hasta 1790.

Ramón Pané recoge datos de la integración espiritual en su medio ambiente al documentar citas de lo trasendental de una persona común formando parte durante la selección de la madera para elaborar un Cemí¹³. La conexión espiritual y metafísica entre un árbol y una persona representan aspectos mitológicos y una cosmovisión común entre naciones de origen. Esa comunicación sobrenatural se enlaza en nuestra historia al Yucatán, Florida, Centroamérica y Sudamérica. La mitología y las creencias de los nativos considerando que las versiones contemporáneas del manuscrito de Ramón Pané con la posible exclusión de la publicación de Bourne (1906)¹⁴ sólo se refieren a textos editados y a las terminologías de nuestra época alejadas de la realidad histórica Sloan (2018; 2021). Se sugiere que se ignoren las anotaciones, notas de pie, españolismos, anglicismos, acentuaciones y nombres propios o comunes que no estén contenidos tal como son presentados en la publicación del 1571. Ese problema de lingüística e interpretación lo examinaremos en adelante por estar íntimamente ligado a una estandarización terminológica infundada Sloan (2018; 2021). Según señalamos, el texto traducido en 1571 contiene algunas fallas lingüísticas simples que no son contraproducentes al sentido y dirección de origen. En Fernando Colón (1892, Vol, II, cap, XIX) Ramón Pané narra:

“Cuando alguno camina dice que vé algún árbol, el cual mueve la raíz, se para el hombre con gran miedo, y le pregunta lo que es aquello y le responde: Yo me llamo Buhuitihu^ y ese te dirá quién soy yo. Vá el indio al médico y le dice lo que ha visto y el bruto hechicero, vá corriendo al instante al árbol de que le ha hablado el otro; y se sienta junto á él y toma la Cogioba, como hemos dicho en la historia de los cuatro hermanos, (...)” (p. 3).

¹³ Ídolos que adoraban los naturales caribeños hechos de madera, piedra, conchas, huesos, tejidos, etc. Ramón Pané vivió entre los Macorijes o Marolis de Magdalena en la Española quienes le redactaron por la vía oral según entendió Pané episodios de su cultura. Entre sus diálogos con Colón mencionó Pané a los Huhuicis quienes pudieron narrar alguna mención y hablaban otro idioma. Las ramificaciones lingüísticas eran comunes y diversas en las islas y tierra firme enmarcadas por elementos compartidos con áreas geográficas alejadas del Caribe.

¹⁴ Bourne, Edward Gaylord (1906). Topics: Columbus, Indians, Ramon Pane. Worcester, USA

Se entiende que la sección de la cita; “*Yo me llamo Buhuitihu*” debería leer “*Llama a tu Buhuitihu*” y ese te dirá quién soy. Lo esotérico de cómo una persona interactúa con un árbol en ese universo caribeño requiriendo la intervención e interpretación de un sacerdote “*bohique o behique, buhuitihu, butios, buhuti o boitus*” para comprender ese intercambio místico es de interés. El árbol anhela formar parte de un Cemí y el bohique entra en un rito para interpretar ese mundo místico y taumatúrgico. Entender ese mundo mitológico caribeño requiere afiliarnos en una alineación sensible para analizar la antigüedad de América en su época histórica específica. Fray Ramón Pané poseía una sensibilidad extraordinaria para escuchar y entender palabras ajenas a su vocación y el saber para narrar lo escuchado según expresado aún siendo algo ajeno a su vocación. Ramón Pané trasciende sus propios límites eclesiásticos y narra declaraciones auténticas inmortalizando la cosmovisión de *Ahiti* y *Bouhi* e impartiendo un texto sin fronteras. El exónimo que presenta Ramón Pané “*y aquella y las demás islas los llamaban Bouhi*”. *Bouhi* en términos de lingüística resulta semejante o derivado de lo que es un hechicero, brujo o sacerdote nativo, *bohique o behique, buhuitihu, butios, buhuti o boitus*. El etnónimo de Hu-hui-ci el Bu-hui-ti-hu de Fernando Colón y el Bo-u-hi guardan una relación lingüística. Se pudiera deducir que esa relación puede ser una característica de la isla. En A. M. Bolio (1922) el diálogo se refiere a la *Ceiba* y el *Chechém* en la mitología Maya:

“Estos dos grandes árboles fueron sembrados desde el principio, en todas partes de la tierra y el que los conoce sabe para qué está el uno y para qué está el otro. (...) Pero dicen los que lo saben que el que es llevado bajo la sombra del Chechém, por algo es que se le lleva. Tiene ese árbol su yumil, que es su espíritu y su dueño, como todos los árboles y todas las cosas. Y es el que lleva, al que tiene que ir, bajo las hojas envenenadas, y ese es el que le derrama encima el castigo. Si no lo crees, pregúntalo” (pp. 200-201).

Las citas de Bolio son semejantes a lo escrito por Ramón Pané en el sentido que se requiere un behique o sacerdote que entienda la comunicación con los árboles, con el espíritu y el dueño del árbol. Otro aspecto común con behiques o sacerdotes son las serpientes. Manuel Gutiérrez Estéves (2002). “(...) del antiguo Kukulcán, el nombre maya de Quetzalcóatl, la serpiente emplumada, el gran héroe civilizador mesoamericano, cuyo mismo nombre reciben los máximos sacerdotes de su culto” (p. 370)”. En Ramón Pané, “(...) creyendo que es muerto; por la noche dicen que vienen muchas culebras de diversas maneras, blancas negras, verdes y de otros muchos colores y lamen la cara y todo el cuerpo del dicho médico, (cap, xviii. p.1)”. Las citas representan máximos sacerdotes y Pané elabora que las serpientes lamen al behique muerto y lo regresa a la vida. Roberto Romero Sandoval (2019). “(...)

representaciones de personajes bailando con serpientes cuyo significado se ha perdido con el transcurrir del tiempo” (p.1). La importancia de éstas citas es la mitología comparable entre Yucatán, Mesoamérica y el Caribe en la cual Ramón Pané identifica el uso de las culebras.¹⁵

El Caribe, Yucatán, Florida, Centroamérica, el norte de Sudamérica y sus vínculos entre mitología y medicina

En Daniel Garrison Brinton (1871)¹⁶ examinamos una muestra interpretativa de la multinacionalidad de estudiosos y lo compartido comúnmente en lo vinculado a la antigüedad universal del Caribe, Yucatán, Florida, Centroamérica y el norte de Sudamérica:

“Algunos escritores han pensado que es indicativo de la extensión de la lengua Maya de Yucatán sobre las Antillas. Prichard, Squier, Waitz, Brasseur de Bourbourg, Bastian y otros etnólogos no han sentido vacilación en asignar una gran parte de Cuba y Haití a los Mayas” (p. 25).

La cosmovisión y la mitología en ese marco multidimensional etnolingüístico abarca áreas y temas amalgamados a lo narrado por Ramón Pané. El Abbé Charles-Étienne Brasseur de Bourbourg (1861)¹⁷ publicó su versión francesa del Popol Vuh y traducciones importantes de otras obras de lenguas quiché y maya durante su vida. Desde temprano Brasseur de Bourbourg notó la relación etnolingüística entre Yucatán y el Caribe. El trabajo etnológico de Brinton y sus autores aportan valores significativos al tema lingüístico y mitológico importantes al analizar tendencias lingüísticas en base a ideologías ancestrales. Al analizar la evidencia de viajes marinos viables de larga duración entre el Yucatán y el Caribe junto a la evidencia histórica periodizada en unión a documentos, testimonios de viajeros desde múltiples áreas geográficas formamos un cúmulo multidimensional de lo compartido entre el costumbrismo, cosmología y mitología del Caribe, los Mayas y el Yucatán. Se expande esa base universal junto a la uniformidad típica nativa enlazados por ejemplo: a las deformaciones craneales encontradas en el Caribe, Yucatán y Sudamérica junto a tradiciones costumbristas y otros detalles que iremos hilando. Léon Douay (1891)¹⁸ “Cacibagiagua una cueva

¹⁵ Leer el capítulo XVIII. “(...) los Cernís habían venido en su socorro, en forma de culebras.” El hecho de que las culebras asisten al behique es significativo. Estas semejanzas abren una nueva vía no investigada.

¹⁶ Brinton, D.G., (1871). *The Arawack language of Guiana in its linguistic and ethnological relations.*

¹⁷ de Bourbourg, É.C.B., 1862. *Gramatica de la lengua quiche: ouvrage accompagné de notes philologiques avec un vocabulaire.* Auguste Durand.

¹⁸ Douay, L., (1891). *Études étymologiques sur l'antiquité américaine.* J. Maisonneuve.

de donde salieron la mayoría de los hombres. (29)”. identifica esa terminación de origen Maya, Chibcha y Kechua significando infante. Ramón Pané en su primer capítulo describe a Cacibagiagua como una cueva en la montaña de Canta provincia de Caanau en la Española de donde procedían parte de los pobladores que se establecieron en la isla. Marocael era el guardián de esa cueva y cuidaba de la gente que se encontraba dentro de la cueva. Una noche llegó tarde a la entrada de la cueva a la puesta del sol y éste se lo llevó y la gente al ver eso cerraron la puerta luego el sol convirtió a Marocael en piedra depositándolo cerca de la entrada de la cueva. Otros que habían salido a pescar fueron capturados por el sol y convertidos en árboles a los que llaman iobi o mirabolanos¹⁹ o en aves. Los hombres convertidos en piedra, árboles o en aves por el sol son elementos de una cosmovisión de las naciones originarias que estudiamos y a su vez proveían coherencia, seguridad y tradición. Hombres convertidos en árboles a su vez proveen madera para elaborar cemis, embarcaciones para pesca y navegación, bohíos para la vivienda, macanas, lanzas, flechas y arcos para su defensa, entre muchos otros llamados artefactos arqueológicos inmersos entre lo espiritual y la tradición. En Ramón Pané (1892, cap. IX): “(...) fueron cuatro hijos de una mujer, que se llamaba Itiba Tahuvava, todos de un vientre y gemelos, la cual mujer, habiendo muerto de parto, la abrieron y sacaron fuera los cuatro hijos y el primer se llamaba Caracaracol, (...) los otros no tenían nombre” (p. 290).

Ramón Pané escribió que una mujer muerta parió cuatro hijos. Significa que si la abrieron después de muerta hubo una intervención quirúrgica. O sea los nativos de Magdalena o Macorís entendían o habían estado expuestos a alguna forma avanzada de medicina. El tema de la medicina y la botánica se relacionan en nuestra periodización y a sus integrantes enlazando el arte mágico, los Jerónimos, Ramón Pané, el Dr Diego Álvarez Chanca, Guacanagarix y Diego el lucayo en el segundo viaje de Colón en la provincia de Marien.

La periodización nos conduce al trabajo del doctor Nicolás Monardes (1493-1588)²⁰ su obra fue publicada en 1574 pero su trabajo de boticario había comenzado con anterioridad al 1530. El doctor Nicolás Monardes y el doctor Chanca eran sevillanos y en común compartían varios intereses, el primero y de más importancia fue el interés por las plantas medicinales de América. Monardes escribió en sus trabajos los nombres nativos de las plantas, árboles

¹⁹ Antonio Bachiller y Morales identifica iobi como el jobo y muy posiblemente basado en la voz ancestral cubana. El jobo es oriundo de la Española junto a la cereza, jagua, guanábana y otros. No obstante los mirabolanos son oriundos del sur este de Europa y el Asia Occidental y da la impresión que Ramón Pané denominó el fruto Quisquellano por su parecido y sabor al mirabolano de (Catalunya).

²⁰ Monardes, N., (1988 [1574]). *Historia medicinal de las Cosas, que se traen de nuestras Indias occidentales que fueren en Medicina.*

y frutas que había estudiado muy detalladamente. El doctor Chanca viajó a la Española en el segundo viaje y escribió una carta al Obispo Juan de Fonseca en castellano que ha tenido un sinnúmero de dificultades lingüísticas. Esa mención simplemente se plantea por resaltar algo común entre dos sevillanos el doctor Chanca y el doctor Nicolás Monardes ambos publicaron manuscritos en latín o castellano al igual que Ramón Pané. En la Española tras el regreso de Colón el Dr Diego Álvarez Chanca atiende a Guacanagarix y otros nativos. Se desconoce en cuantas ocasiones ese grupo de integrantes junto a Diego el lucayo compartieron junto a Guacanagarix con anterioridad al matrimonio de Diego con una de sus hijas. Se conoce que el Dr Chanca regresó a Sevilla con anterioridad al 1500 donde estableció una fábrica de especias y se dedicó a la comercialización de éstas. El Dr Chanca se embarca hacia el Darién a eso del 1515 y ahí desaparece su rastro. En Adolfo de Francisco Zea (1999) notamos que el Dr Chanca había encontrado su llamado y estaba envuelto en la expansión de sus conocimientos y prácticas en el antiguo Darién y antiguas tierras del cacique:

“El Hospital de Santiago, que fue fundado el 28 de diciembre de 1513 en la ciudad de Santa María la Antigua del Darién, por el conquistador Pedrarias Dávila, (...) El Hospital contó transitoriamente, en 1514, con los servicios del sevillano Pedro Álvarez Chanca, quien había acompañado a Colón en su segundo viaje y a quien se considera como el primer médico que pisó territorio americano” (p. 36).

El nombre es *Diego* y no *Pedro*. El Dr Diego Álvarez Chanca y Nicolás Monardes son propulsores de origen de plantas y árboles de América con propósitos médicos mucho antes que se establecieran los jardines botánicos de Sevilla o los trabajos de Simón de Tovar. Ramón Pané en su manuscrito escribió sobre la *cogioba*:

“Es la Cogioba cierto polvo que toman algunas veces para purgarse, y otros efectos, como se dirá adelante; tómanla con una caña larga como medio brazo, y meten un extremo en la nariz y otro en el polvo, y asíla sorben por la nariz, lo cual los hace purgar grandemente, y le dio aquella calabaza por pan, y se fué muy irritado porque se lo pedían” (Vol. I, Cap. XI, p. 292).

Entraremos en un análisis de lingüística para identificar la relación entre Ramón Pané, Dr Chanca y Dr Nicolás Monardes en relación al tabaco singularmente para reflexionar entre la abundante literatura y los abismos académicos. Según nos relata Leo Wiener (1920):

O inventó historias de indios (...) aventureros europeos, con sus esclavos africanos, que enseñaron a los indios las palabras de los negros para "granja, oro, rana, insecto, picazón", etc., y también folklore africano. Ninguna otra hipótesis es posible (...) El 16 de noviembre, dos españoles informaron que los indios, llevando tizones y hojas, las usaban para "tomar incienso"(...) Hubo un juego de palabras árabes tubbdq "estíptico" y tabaq "mesa". Ramón Pané, cuando habla de indios que olían el polvo, lo llama caboba, una mera italianización de la qasabah árabe "caña", transfiriendo el nombre del inhalador a la droga" (p. 380).

Leo Wiener presenta una serie de palabras que él asume están relacionadas al manuscrito de Ramón Pané. Ramón Pané usa la palabra Cogioba que en castellano es comúnmente correspondida por Cohoba o Cohiba. Leo Wiener usa la palabra caboba diciendo que es una italianización de la palabra árabe gasabah. Wiener no utiliza la palabra escrita por Ramón Pané (cogioba) se confunde de palabra y luego asume que descende de (gasabah) que más bien pudiera usarse para identificar el casabi, casava o casabe en relación a la yuca el ingrediente usado por los nativos para su preparativo y muy alejado del tabaco o tubbdq o el tabaq. No obstante examinamos lo escrito por el Dr Nicolás Monardes como investigador científico en plantas medicinales durante el período histórico que examinamos para explicar la alegación de Wiener. El Dr Nicolás Monardes escribió del tabaco lo siguiente en 1574: "El nombre propio suyo entre los indios es Picielt, que el de Tabaco es postizo, de nuestros Españoles, por unas Yslas do ay que hay mucha cantidad del llamada este nombre tabaco" (p. 32). En Brinton (1871): "Tabaco, la pipa utilizada para fumar cohoba. Esta palabra se ha aplicado en todos los idiomas europeos a la propia planta nicotiana tabacum" (p. 28).

Cuando Monardes escribe Picielt en la publicación del 1574 pudieron haber pasado décadas desde que él identificó la palabra y su relación, luego procede a identificar su uso. En este sentido Monardes y Brinton concuerdan en que era la planta *nicotiana tabacum*. Monardes identifica a Martín Alonso de Sola como Virrey de la India y pensamos que se refiere a Martín Alonso de Don Benito quien acompañó a Balboa y Enciso al Darién y luego en 1513 acompaña a Balboa quien descubre el Océano Pacífico. Diego García de Huerta es igualmente identificado por Monardes como un escritor pero al momento no se ha podido identificar a éste autor conocedor de plantas o asuntos de las indias. Éstas referencias y publicaciones son referentes a Sevilla o sus alrededores que son las fuentes de Monardes con el acceso directo a los comercios de las Indias ya establecida la Casa de Las Contrataciones (1503). En su mundo médico del siglo XVI se encontraba Monardes en el centro de

los más importantes puertos. J.E.S. Thompson (1975) expande el tema del tabaco y lo presenta desde la perspectiva de los Mayas lo cual integra el tema del tabaco a las semejanzas del Yucatán Maya y el Caribe: “El Popol Vuh libro sagrado de los Mayas cigarros (p. 142). (...) «En el Chilam Balam en (Roys 1935, p. 97)» Hijo traeme el cocuyo de la noche” (p. 143). En J.E.S. Thompson (1975) el autor presenta el tabaco en dos fuentes documentales que datan del siglo IX en un capítulo de su libro que contiene detalles en una lingüística de origen con palabras significativas y diversas. El tabaco es definido como algo de América en las culturas Mayas y Quichés al igual que en el manuscrito de Ramón Pané. Surge nuevamente una semejanza entre la mitología y las tradiciones donde las costumbres nos presentan las variedades de tabaco aromático, hilado con o sin polvos. En este sentido los apuntes de Monardes son semejantes a las narraciones en el Chilam Balam, el Popol Vuh y lo narrado por Ramón Pané. Se debe considerar que Monardes nunca conoció ninguno de los libros mencionados y su información proviene directamente de contactos en su período histórico.

Contradicciones a la historia

Leo Wiener escribió que los negros traídos por los europeos desde el 1501 trajeron el tabaco a América. Antes del 1501 Ramón Pané había escrito su manuscrito y Bernal del Castillo narró de sus experiencias con Moctezuma algunas historias. En Leo Wiener (1921):

“También le ponían en la mesa tres cafiutos muy pintados y dorados, y dentro traían liquidambar revuelto con unas yerbas que se dice tabaco y cuando acababa de comer, después que le habían cantado y bailado, y alzada la mesa, tomaba el humo de uno de aquellos cafiutos, y muy poco, y con ello se dormía” (p. 86).

R. B. Dixon (1920) argumenta que Wiener estaba errado aún cuando Wiener había citado a Bernal del Castillo (cita de arriba) sin conocer lo detallado por Monardes y los cafiutos. Añadimos que cafiutos, cocuyos y cigarros se refieren a lo mismo del tabaco y existen otro sinnúmero de palabras oriundas de América con el mismo significado. Los bohiques utilizaban las hojas del tabaco en diversas modalidades dependiendo de la dolencia que tratan que incluyen las adivinanzas y los concejos a caciques. En (Wiener 1921; Dixon 1920; Arents 1938) discuten historia y detalles sin entender que el tabaco se usaba para fumar, se calentaba para tratar mojado, se combinaba con polvos de conchas o plantas molidas sean mojadas o secas, se mezclaba con liquidambar como le llamaba Monardes y se enrollaba en cifiutos para fumar según describió Bernal. Según George Arents (1938, p. 3) la pequeña obra de Monardes agitó a Europa. Vemos que experimentados investigadores con los recursos de las fuentes correctas aún no entendían la realidad y

periodización histórica del tema que discutían. La traducción y cita de Wiener (1921) es algo impresionante al deducir que; “*Ninguna otra hipótesis es posible*”. En éste trabajo se puntualiza lo indebido de las traducciones al no considerar un nivel básico de sensibilidad en el sentido del alcance de una mala interpretación de las fuentes o de una falta de periodización histórica en base a referencias. Por esas razones la obra de Edward G. Burnes (1906) es la mejor versión en Inglés del manuscrito de Ramón Pané.

Continuamos con la examinación del manuscrito de Ramón Pané pues las intervenciones señaladas forman parte del saber identificar el significado de una obra desde una perspectiva sensible, fiable y humana. En ese sentido nos separamos ilimitadamente de los hechos atroces que sucedieron durante ese período histórico, entendemos las razones de los suicidios culturales y nos centramos en el tema principal del manuscrito. Se han podido señalar las dimensiones erróneas que pueden reducir una valiosa obra a nada. Un desvío provocado por una sólo palabra o una falta de entendimiento de las prácticas y aplicaciones mágicas y/o mitológicas de gentes en un mundo ajeno al nuestro en una época ajena a la nuestra pueden producir resultados devastadores.

Las intervenciones y prácticas de los *bohiques o behiques*, en el que se les consideraba doctores en esa materia por los naturales guardan muchos secretos. En la eventualidad esos médicos o sacerdotes se convirtieron en hechiceros o brujos de una estirpe malévolos para los conquistadores. En ese momento lo mágico y espiritual de las etnias nativas comenzó a desvanecerse. En ese sentido mientras unos pierden sus propiedades, familias y herencia ancestral otros comienzan una nueva vida en el Nuevo Mundo dentro de la nueva supervivencia biológica caribeña y la supervivencia nativa caribeña.

Periodización de la historia verbal nativa, Ramón Panén y los primeros derechos humanos de América

Volvemos a Ramón Pané y los cuatro gemelos posiblemente representativos de los cuatro puntos cardinales los encontramos en otras relaciones de gemelos que existían en la mitología Maya Yucateca. En éste sentido existió una clara división entre el significado de behiques para los europeos y para los naturales. En forma simple esas primeras décadas trajeron muertes a unos niveles jamás conocidos en el mundo del nativo caribeño. Durante esas primeras décadas de contacto la supervivencia biológica comenzó a conformarse por una vía de convivencia hacia un futuro Sloan (2021) que no fue planificado cuyas consecuencias fueron completamente desconocidas y discontinuas donde existen repercusiones a hoy día.

Ramón Pané interpretó la narración verbal según recibida de los naturales en forma tal que expresa su sorpresa ante tales idolatrías sin intervenir con su objetividad. Las creencias y prácticas de los nativos idólatras eran un conflicto ante su cristianismo, la iglesia y su entendimiento en esa

materia pero su responsabilidad hacia los Reyes Católicos y Colón era primordial. Los ermitaños Jerónimos son devotos a sus traducciones e interpretaciones inmersos en la soledad y el estudio Ramón Pané en los primeros cuatro años del descubrimiento vive una experiencia espiritual en la cosmovisión del nativo caribeño en un mundo ajeno a su vida de conventos de España o Cataluña y la vida religiosa del siglo XV. Su manuscrito no se publicó por más de setenta años sin haberse encontrado ilustraciones de los cemies, notas o alguna otra muestra del significado de lo que escribió. Antes de la publicación de su manuscrito los Mayas y Yucatecos ya habían escrito en sus propios glifos asuntos mitológicos de ahorcamientos los cuales son aplicables a suicidios culturales y personales. Pasarían siglos antes de que el Popol Vuh, el Chilam Balam y el manuscrito de Ramón Pané se pudieran comparar.

Nos pudiéramos preguntar si Ramón Pané fue quien encontró o fundó “el arte mágico del boticario” y si fue Ramón Pané ese monje Jerónimo desconocido. Escribió Ramón Pané ese primer manuscrito mientras aprendía de los naturales de Macorís la magia de las plantas que integraría a la botánica de los Jerónimos es algo interesantísimo. Sabemos que el doctor Nicolás Monardes recogió en el mercado de los puertos de Sevilla los usos y prácticas de los brujos sacerdotes de América. El doctor Diego Álvarez Chanca tras dejar su fábrica de productos a eso de 1515 siguió una ruta a América en busca de ese conocimiento poseído por los idólatras.

Los puntos históricos claves de vida, muerte y costumbres de los naturales fueron narrados por cronistas, autores clásicos, exploradores, historiadores y humanistas contribuyendo a la periodización de esos espacios históricos²¹. En ese nuevo mundo los naturales se convierten en peones o bárbaros capacitados escasamente a la servidumbre. Ese nuevo universo surgió inesperadamente a un precipitado ritmo donde los episodios bélicos de la conquista, sus leyes, la canonización y las empresas económicas europeas eran incompatibles e incomprensibles. Emerge en ese espacio inicial la imagen del “buen salvaje” (Saint-Lu 2009; Fernández 1989; Reding 2009). En ese espacio o período histórico de muertes violentas, sangrientas, la esclavitud y la pérdida total de propiedad y familia se incentivan el escape espiritual y físico de los naturales por vía del suicidio. Comienza el argumento histórico de los planes indofilos de Bartolomé de las Casas, Antón de Montesinos, Juan de Castellanos, Francisco de Vitoria, Bernardino de Minaya de Paz y otros

²¹ Se citan trabajos históricos verificables alejados de la *fabricación terminológica académica* y su nomenclatura desde el siglo XIX. La veracidad histórica se asume correcta bajo el escrutinio de las fuentes disponibles en las áreas examinadas continuamente verificando intervenciones editoriales. La periodización histórica es de suma importancia y la documentación de la época establece una base apropiada siendo verificable para usarse como punto de partida.

encontrándose en oposición a los conquistadores, al obispo de Badajoz D. Juan Rodríguez de Fonseca, Juan López Conchillos y Quintana entre otros de la Corte de Fernando II de Aragón y luego en G. Fernández de Oviedo el enemigo de las Casas. En el argumento original, si tenían alma o no y si eran hombres o bestias crea un ámbito militarista bajo el cual ese nativo natural pierden su mundo. Francisco de Vitoria (1917)²²:

“(...) los bárbaros indudablemente poseído como verdadero dominio, tanto público como privado, como cualquier Cristianos. Es decir, no se les podía despojar de sus propiedades, ni como ciudadanos privados ni como príncipes, basándose en que no eran verdaderos maestros (ueri domini). Sería duro negarles a ellos, que nunca nos ha hecho ningún mal, los derechos que concedemos a sarracenos y judíos, que han sido enemigos continuos de la religión cristiana” (pp. 250-252).

Éste escrito de Vitoria publicado en 1539 dió paso a las Nuevas Leyes y Ordenanzas de 1542 otorgando la libertad a los *indios*. Con anterioridad en el 1512 las leyes de Burgo concedían las encomiendas de indios a los colonos con una supuesta intención de protección de los *indios*. Debemos de entender que desde el descubrimiento hasta las Nuevas Leyes de 1542 habían transcurrido cinco décadas. Los naturales de los primeros contactos en América rápidamente entendieron que estaban en peligro las familias y la herencia ancestral. Dos generaciones de naturales, mestisos y esclavos se convirtieron en las nuevas poblaciones. En esas nuevas poblaciones tras cinco décadas se recogió la vida y cosmovisión de los remanentes de las poblaciones de antaño en ese nuevo mundo. Los argumentos del derecho humano de los nativos desde el descubrimiento sostenía como base lo que Vitoria (1917) plantea de forma muy abarcadora en la siguiente cita: “Por el momento, la conclusión clara a la primera pregunta es, pues, que antes de la llegada de los españoles estos bárbaros poseían verdadero dominio, tanto en los asuntos públicos como en los privados” (p. 262).

La ruptura con esa vida natural en su ambiente característico se fundamentó en base a la inferioridad de los naturales según las leyes de la época y su implementación por las autoridades, clérigos, exploradores y colonos. La documentación histórica es profusa y discordante y se va hilando a través de las primeras décadas del descubrimiento y sus leyes favorecen a

²² Francisco de Vitoria 1917: *“(...) que incluso si los bárbaros se niegan a reconocer cualquier dominio (dominium) del Papa, Por ese motivo no se les puede declarar la guerra ni confiscar sus bienes (...) y como admiten nuestros adversarios, Incluso si los bárbaros se niegan a recibir a Cristo como su señor, no pueden por tal motivo ser atacados o perjudicados de cualquier forma” (p. 256-268).* Los derechos humanos los examinamos por su historia desarrollada en base a las desgracias de los naturales del Caribe y su deshumanización.

los nuevos dueños. La conclusión que plantea Vitoria se dirige al verdadero dominio en asuntos públicos y privados. En ese espacio legal de las vidas de los naturales examinamos el orden cultural, tradiciones y costumbres que les concede ese derecho humano. Bajo ese concepto jurídico los naturales encierran verdades abarcando identidad y diversidad en su propio espacio histórico bajo sus propias realidades. La evidencia escrita representativa de ese período histórico denota particularidades vividas en territorios y comunidades específicas donde al pasar del tiempo un sinnúmero de eventos semejan ciertos fenómenos en común. La muerte bajo tortura, la separación, venta y raptos encaminan familias y comunidades a desconcertantes decisiones en las cuales los suicidios sean estos individuales²³ Tondo (2014), o comunes de clanes o comunidades se convierten en un espacio histórico controversial. Pudiéndose interpretar como un suicidio cultural²⁴ o una inmolación en busca de una salvación en unión con sus ancestros a razón de alejarse de las demandas de los conquistadores y morir bajo sus creencias. I Pérez del Viso (1964): “Sócrates, pudiendo evitar fácilmente la muerte’ creyó que debía afrontarla con serenidad’ porque una voz de arriba’ de lo divino, le indicaba el camino” (p. 201).

Este artículo agrupa áreas inauditas en relación al sacrificio y la muerte en masa de comunidades nativas en América enfrentadas a la aterrorizante expansión del colonialismo europeo. Las narraciones que marcaron la historia de esa época rara vez se acogen a la vida de los naturales en su escenario de origen. Ese escenario antiguamente originó trabajos como la Historia General de las Indias [1552] de Francisco López de Gómara (1922, cap, XXXIV)²⁵ del cual presentamos ésta cita: “Cuatro isleños se metieron en una cueva porque tronaba y llovía; el uno se encomendó a Santa María, con temor de rayo; los otros hicieron burla de tal dios y oración, y los mató un rayo, no haciendo mal al devoto” (p. 79).

Este primer comentario de López de Gómara establece un criterio de la cristiandad chocante e impactante sin entrar en comentarios filosóficos del

²³ Tondo, L., (2014). Brief history of suicide in Western cultures. *A concise guide to understanding suicide: Epidemiology, pathophysiology and prevention*, pp.3-12. Tondo (2014); “Muchas celebridades de la época se suicidaron, entre ellos los filósofos Empédocles; Demócrito (para evitar la vejez); Diógenes; Zenón (contuvo la respiración tras caer a los 98 años); Hegesias; Cleantes (profundo desprecio por la vida); Sócrates (obligado a suicidarse); y poetas incluyendo Safo (dolor de amor), Aristodemo (remordimiento), Cleómenes (honor) y Demóstenes y sócrates (por motivos patrióticos)” (P. 2).

²⁴ Pérez Del Viso, I., (1964). El suicidio de los monjes budistas (II). *Estudios*, (553), pp.188-202. / Los monjes budistas en Vietnam durante la guerra de independencia se prendían fuego por su propia mano singularmente y en grupos para liberar el país y mucho lograron con ese propósito en la opinión pública.

²⁵ López de Gómara, Francisco (1922). Historia General de las Indias. Calpe, Madrid. (Ver nota #4 de este artículo).

cristianismo de la Edad Media. Otro de sus comentarios incluye algunas realidades de maneras de suicidios entre asumpciones, López de Gómara (cap. XXXIII):

“ (...) Se murieron y se mataron todos; que de quince veces cien mil y más personas que había en aquella sola isla, no hay ahora quinientos. Unos murieron de hambre, otros de trabajo, y muchos de viruelas. Unos se mataban con zumo de yuca, y otros con malas yerbas; otros se ahorcaban de los árboles. Las mujeres hacían también ellas como los maridos, que se colgaban a par dellos, y lanzaban las criaturas con arte y bebida por no parir a luz hijos que sirviesen a extranjeros. Azote debió ser que Dios les dio por sus pecados” (p. 78).

Las formas de muerte y los suicidios son de principal importancia por su significado mitológico y las condiciones que condujeron al autosacrificio. No obstante existen varias discordancias demográficas que dejan mucho que decir mientras ciertas referencias son aplicables a los suicidios pues mayor el número poblacional mayor el número de muertes por suicidio Sloan (2021, pp. 281-288). Se debe tomar en cuenta que; *“de todos no hay ahora quinientos”* no incluye hijos de europeos o bautizados que serían los descendientes de la *supervivencia biológica caribeña*. López de Gómara presenta una figura demográfica de quince veces 100 mil y más personas, cifra aún menor a las de Bartolomé de las Casas que fluctúan en varios millones. En Moya (1977, p. 10)²⁶ el investigador estableció la población nativa de la Española de 1494 en 377, 559 basándose en censos del 1514, en Rosenblat (1945, p. 61)²⁷ su cálculo demográfico asciende a 100,000. En Peguero (1763)²⁸ El primer escritor dominicano en su narración demográfica cuantifica esa población en un millón seiscientos. Estos estudios demográficos contemporáneos reflejan amplias diferencias y esas son a consecuencias de lo que Moya llamó muy ciertamente la metodología del cálculo y la falta de censos verificables. Algunos de esos cálculos durante el siglo XV y XVI se pueden considerar exagerados por falta de mecanismos matemáticos eficientes. Bernal Diaz del Castillo (2005) completó su obra en 1568 pero no fue enviada a España hasta el 1575 siendo publicada por primera vez en el 1632 en ella comenta:

²⁶ Moya Pons, F., (1992). El choque del descubrimiento. Ciencia y sociedad. / Moya Pons, F., 1974. Historia colonial de Santo Domingo. / En Sloan (2021, secciones 4.1.5, 4.2, 4.3, 4.4) censos, mujeres, matrimonios y abusos se establece la normativa del colonialismo dando paso a la sobrevivencia biológica entrando en la tercera década del descubrimiento. / Este autor entiende que la población de origen durante el descubrimiento de la Española era mayor que las de Rosenblat y menor de los 377, 559 de Moya.

²⁷ Rosenblat, Á., (1945). La población indígena de América desde 1492 hasta la actualidad (p. 292). Buenos Aires: Institución cultural española.

²⁸ Luis José Peguero (1763). El Romance a los valientes dominicanos que han sabido defender su isla Española.

“(…) desde que entraron a decir de las grandes ciudades tantos números que dicen que había de vecinos en ellas, que tanto les da decir ochenta mil como ocho mil; pues de aquellas matanzas que dicen que hacíamos, siendo nosotros cuatrocientos soldados los que andábamos en la guerra, harto teníamos que defendernos no nos matasen y nos llevasen de vencida, que aunque estuvieran los indios atados, no hiciéramos tantas muertes, en especial que tenían sus armas de algodón, que les cubrían el cuerpo, y arcos y saetas, rodelas, lanzas grandes, espadas de navajas como de dos manos, que cortan más que nuestras espadas, y muy denodados guerreros” (p, 6).

Bernal Diaz del Castillo en sus propias palabras advierte del uso exagerado en base a descripciones de vecinos. Los encuentros en referencia identifican sucesos entre 1517 y 1522 escritos a la manera de su experiencia. Esa cita Diaz del Castillo hace referencia al trabajo de López de Gómara²⁹.

Examinamos de López de Gómara su mención demográfica pero aún más por su descripción de las muertes con principal interés. Unos se mataron por razones individuales para escapar de la nueva realidad de los colonizadores por vía del zumo de yuca y malas yerbas (hierbas). Otros se ahorcaban de los árboles y las mujeres hacían como los maridos. Bajo los conceptos presentados la importancia estriba en el enlace en base a suicidios en consideración a su mitología, costumbres e historia. En específico se ahorcaban de árboles hombres y mujeres. Este suicidio por la vía de la horca y su relación con árboles lo presentamos a la luz de relaciones históricas. El rol de otras culturas y el suicidio en base a la demografía presentada implican que los suicidios eran en miles y no en cientos pero nunca en cientos de miles. El mundo de los Mayas tenía historia, matemáticas, astronomía, su propio sistema de escritura en su propia organización con anterioridad a los españoles. Una parte de esa documentación histórico-cultural fue destruida por Diego de Landa y otros religiosos y colonos. No destruyeron la monumentación y un sinnúmero de códices y expedientes Mayas que examinamos³⁰ que sobrevivieron junto a

²⁹ Ver nota de pie #3 de este artículo.

³⁰ Brinton, D.G., (1882). *The Books of Chilán Balam: The Prophetic and Historic Records of the Mayas of Yucatan*. Philadelphia, E. Stern & Company [1882]. / López-Austin, Alfredo. (2001). El núcleo duro, la cosmovisión y la tradición mesoamericana. In *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*, ed. Johanna Broda and Félix Báez-Jorge, pp. 47–65. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica. / Schellhas, P., (1910). *Representation of deities of the Maya manuscripts* (Vol. 4, No. 1). Museum. / Tiesler, V. and Tiesler, V., (2014). Meanings of Head-Shaping Practices in Mesoamerica. *The Bioarchaeology of Artificial Cranial Modifications: New Approaches to Head Shaping and its Meanings in Pre-Columbian Mesoamerica and Beyond*, pp.133-161. Se repasó el código Selden o Añute, pero únicamente se citó el código Dresde, París y Madrid.

otros escritos y códigos producidos posteriormente por creyentes nativos o historiadores. Hacemos una segunda cita referente a los Mayas del Yucatán.

Fr. Bartolomé de las Casas refiriéndose a los nativos de Cuba (2009) :

“Comenzaron a huir a los montes, otros ahorcábanse maridos y mujeres y consigo ahorcaban a sus hijos. Y por las crueldades de un español muy tirano (que yo conocí) se ahorcaron más de doscientos indios. Pereció desta manera infinita gente” (p. 93).

Fr. Bartolomé de las Casas refiriéndose a los nativos de Guanahaní (vol I, cap. XL):

“Tienen de costumbre vivir hasta cierta edad, y llegados á ella, ellos mismos se dan la muerte; hay cierta hierba, sobre la cual, si alguno se echa, viénele luego un muy suave sueño y ansí muere: Sus costumbres incluyen el suicidio bajo ciertas etapas en el curso de sus vidas e incluyen otras aplicaciones a la muerte que trataremos” (p. 320).

En Sloan (2021, p. 97) citamos a Walcott (1974):

“Podemos alabarlos por no imitar, pero hasta la imitación los diezmó, o los ha humillado como al aborigen y al indio americano. Lo que nos han estado ofreciendo aquí como una alternativa, solo el suicidio. No sé si los simios cometen suicidio su imitación no es tan avanzada-pero los hombres lo hacen, y parece también, ciertas culturas” (p. 10).

La respuesta a esa cita en Sloan (2021):

“Naturalmente, resulta insólito examinar posibles semejanzas entre suicidios de simios, suicidios de humanos y suicidios culturales, y comparar esos resultados e interpretaciones a un genocidio caribeño” (p. 97).

Las semejanzas de las muertes y los suicidios se distribuyen en las diferentes geografías que estudiamos de tal manera que su interpretación resulta factible. Derek Walcott visualiza una América quebrada durante la cristianización y posteriormente con tal fatalidad que supera las condiciones actuales. Esa confrontación entre lo que llamamos la cristianización de los salvajes fue uno de los elementos principales que movilizó la expansión hacia el Nuevo Mundo formando parte inseparable de las mayores injusticias. La cristianización junto a la avaricia, la codicia y la violencia que acompañó a los exploradores y colonos interesados solo en riquezas fue una combinación fatal. Sin embargo lo principal al señalar similitudes entre la mitología, cosmovisión y la cultura precolombina de América es presentar la riqueza de la cultura ancestral junto a los valores de la supervivencia biológica

evolucionada entre los elementos presentados y no el vicio inhumano. Entre las eventualidades de ese choque de culturas se producen elementos humanistas del siglo XVI que abren camino a los derechos humanos que aún en nuestros días siguen siendo violentados por políticas deshumanizantes. Si abrimos los ojos y nos enfocamos en nuestro mundo realizamos que en numerosas áreas geográficas hoy se vive lo trágico de aquel nuevo mundo histórico del ayer en éste mundo de hoy.

Conclusiones y anotaciones

Se organizó una periodización de intersecciones históricas cuyas repercusiones se entrelazan de manera lógica que a su vez facilitan visualizar un pasado fiable como una base cultural. Lo redactado por el doctor Nicolás Monardes asume validez al interpretar el Popol Vuh, el Chilam Balam y el manuscrito de Ramón Pané desde la perspectiva de sus semejanzas amplificadas por documentos históricos. Desde una perspectiva sensible y humana hacia los naturales caribeños, Yucatán y Centroamérica los manuscritos de Ramón Pané y el doctor Nicolás Monardes junto a la cosmovisión, mitología, lingüística y la biología uniforme de origen proveen un cúmulo documental histórico fiable, libres de prejuicios y beneficiosos. Los bohiques caribeños poseían conocimientos médicos que pasaron al olvido junto a Ramón Pané y al doctor Nicolás Monardes en esas primeras décadas de la colonización. Cuatro siglos más tarde ni el tabaco había quedado libre de teorías infundadas y sus usos médicos de la época rescatados por Monardes habían quedado en el olvido. Las geografías históricas que estudiamos incluyendo la Florida compartían mucho más de lo básico que la historia provee. Una nota al futuro es simplificar el origen precolombino de América en base a lo compartido en la lingüística, navegación, cosmovisión, estructuras comerciales, tradiciones y costumbres coexistiendo en un conjunto de diversidad y semejanzas. En ese sentido la historia provee, no remueve, no justifica sólo expone lo que no ha tenido explicación. Este exámen de la periodización histórica facilita una vía dentro de un humanismo sensible para rescatar prácticas ancestrales por vía de semejanzas e interpretaciones de lo existente no la manipulación de datos. La historia provee al exámen de los suicidios culturales preferidos por las culturas ancestrales examinadas por ser un principio común hacia una eterna salvación. El suicidio cultural en masa contituyó el negar al victorioso la herencia ancestral evadiendo la esclavitud a cambio de sus vida y encaminados a una union junto al creador y formador en el universo de los espíritus de sus ancestros.

Conflicto de intereses: El autor no declaró ningún conflicto de intereses.

Disponibilidad de datos: Todos los datos están incluidos en el contenido del artículo.

Declaración de financiación: El autor no obtuvo financiación para esta investigación.

References:

1. Adam, R. (2021). The First Edition of Thomas More's Utopia in Louvain, its Printer Dirk Martens and the Erasmian Network in Early Modern Europe: Exploring the Role of a Humanist Network in a Printing House in The Low Countries. 978-2-503-59061-5.
2. Arents, G., (1938). Early literature of tobacco. Priv. pri. for dist. at the Lib. of Congress.
3. Austin, A.L. and Luján, L.L., (2010). El sacrificio humano entre los mexicas. *Arqueología mexicana*, 103, pp. 24-33.
4. Benzoni, G., (1857). History of the new world (No. 21). Hakluyt Society. Imprenta que fue de D. José María Geofrin. España.
5. Bernáldez, A. (1870). Historia de los Reyes Católicos, D. Fernando y Doña Isabel Bricker, V.R., 1995. Advances in Maya epigraphy. *Annual Review of Anthropology*, 24(1), pp.215-235.
6. Brinton, D.G., (2008). Nagualism (Vol. 1). Library of Alexandria.
7. Brinton, D.G., (1882). American hero-myths: A study in the native religions of the western continent. Johnson Reprint Corporation.
8. Brinton, D.G., (1882). The Books of Chilam Balam: The Prophetic and Historic Records of the Mayas of Yucatan. Philadelphia, E. Stern & Company [1882].
9. Brinton, D.G., (2022). The Arawack language of Guiana in its linguistic and ethnological relations. *DigiCat*.
10. Bourne, Edward Gaylord (1906). Columbus, Indians, Ramon Pane. Worcester, US
11. Bolio, A. M. (1922). La tierra del faisán y del venado. Contreras y Sanz.
12. Caballero, G.F.A., (2023). La participación de los frailes jerónimos en la evangelización de América entre 1492 y 1519. *Hispania sacra*, 75(151), pp. 89-101.
13. Calvente, T.J., (2017). Fernando el Católico ante la Muerte: el atentado de Barcelona y sus relatores. *Anuario de Historia de la Iglesia*, 26, pp.107-140.

14. Chu, J.P., Goldblum, P., Floyd, R. and Bongar, B., (2010). The cultural theory and model of suicide. *Applied and Preventive Psychology*, 14(1-4), pp.25-40.
15. Ciudad Real, Antonio. 1577. *Diccionario de Motul, maya-español*
16. Columbus, C., (1847). *Christopher Columbus: Four Voyages to the New World: Letters and Selected Docs.*
17. Colón, F., (1867). *Vita di Cristoforo Colombo*. Osborne And Boscone.
18. Colón, F., (1892). *Historia del almirante Don Cristóbal Colón en la cual se da particular y verdadera relación de su vida y de sus hechos, y del descubrimiento de las Indias Occidentales, llamadas Nuevo-mundo (Vol. 5)*. T. Minnes
19. Colón, Fernando (1892). *Historia del almirante Don Cristóbal Colón. Primer volumen*. cervantesvirtual.com
20. Colombo, Fernando (1571). *Melle quali s'hà particolare, & vera relatione della Vita & de' fatti dell' Ammiraglio Don Christoforo Colombo fao Padre*. Milano, Italia.
21. de Cogolludo, D.L., (1842). *Los tres siglos de la dominación española en Yucatán: o sea historia de esta provincia, desde la conquista hasta la independencia (Vol.1)*. JM Peralta.
22. de Herrera, Antonio,, (1730). *Descripción de las indias occidentales*. Nicolas Rodriguez Franco.
23. de Herrera, Antonio (1601-1615) *Historia general de los hechos de los castellanos en las Islas y Tierra Firme del Mar Océano*
24. de la Garza, M., (1997). *El perro como símbolo religioso entre los mayas y los nahuas*. *Estudios de cultura Náhuatl*, 27, pp.111-133.
25. de Navarrete, M.F., (1825). *Colección de los viages y descubrimientos que hicieron por mar los españoles desde fines del siglo XV: con varios documentos inéditos concernientes á la historia de la marina castellana y de los establecimientos españoles en Indias (Vol. 1 y 2)*. Imprenta real.
26. de Oviedo, G.F., (1870). *Libro de la Camera real del Principe Don Juan e officios de su casa e servicio ordinario, compuesto por Gonçalo Fernandez de Oviedo, publ, por D. José M. Escudero de la Peña (Vol. 7)*.
27. de Sahagún, B., 1952. *General History of the Things of New Spain (Florentine Codex)*.
28. de Francisco Zea, A. (1999). *El Hospital de San Juan de Dios de Bogotá*. *Medicina*, 21(1), 36-41.
29. de Vitoria, Francisco. (1917). *De Indis et De ivre belli relectiones*. Carnegie Institute of Washington
30. Diaz del Castillo, B. (2005). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*.

31. Dixon, R.B., (1920). Africa and the Discovery of America. Volume 1.
32. Douay, L., (1891). Études étymologiques sur l'antiquité américaine. J. Maisonneuve.
33. Estévez, M. G. (2002). Cosmovisión dualista de los mayas yucatecos actuales. Religión maya, 365-386.
34. Gajate, J.L., (1993). La Botica de San Lorenzo el Real de El Escorial (pp. 275-380). Real Centro Universitario Escorial-María Cristina.
35. Hanks, W.F., (2017). The plurality of temporal reckoning among the Maya. Journal de la société des américanistes, (Maya times).
36. Harrington, M.R., (1921). Cuba Before Columbus (Vol. 2, No. 17). Museum of the American Indian, Heye Foundation.
37. Haug, G.H., Gunther, D., Peterson, L.C., Sigman, D.M., Hughen, K.A. and Aeschlimann, B., (2003). Climate and the collapse of Maya civilization. Science, 299(5613), pp.1731-1735.
38. Hermida, J. S. (1993). La literatura de fascinación española en el siglo XVI. In Estado actual de los estudios sobre el Siglo de Oro: actas del II Congreso Internacional de Hispanistas del Siglo de Oro (pp. 957-966). Ediciones Universidad de Salamanca.
39. Herrero, J. S. (1995). Fundación y desarrollo de la Orden de los Jerónimos: 1360-1561. Centro de Estudios del Románico.
40. Hulme, P., (1993). Making sense of the native Caribbean. New West Indian Guide/Nieuwe West-Indische Gids, 67(3-4), pp.189-220.
41. Joralemon, D., (1974). Ritual blood-sacrifice among the Ancient Maya: Part I. Primera Mesa Redonda de Palenque. Pebble Beach, CA: Rob Louis Stevenson School, pp.59-75.
42. Lane, C.S., Horn, S.P. and Kerr, M.T., (2014). Beyond the Mayan lowlands: impacts of the terminal classic drought in the Caribbean Antilles. Quaternary Science Reviews, 86, pp.89-98.
43. Las Casas, B. de (2009). Brevísima relación de la destrucción de las Indias 16th ed. A. Saint-Lu, ed., Madrid: Ediciones Cátedra.
44. Las Casas, B. de (1875). Historia de las Indias Márquez de la Fuensanta del Valle y D. José Sancho Rayón., Madrid.
45. Las Casas, B. de (1992). In Defense of the Indians, USA: Northern Illinois University. Maharajh, H.D. and Abdool, P.S., 2005. Cultural aspects of suicide. The Scientific World Journal, 5(1), pp.736-746.
46. López-Austin, Alfredo. (2001). El núcleo duro, la cosmovisión y la tradición mesoamericana. En Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México, ed. Johanna Broda and Félix Báez-Jorge, pp. 47–65. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica.
47. López de Gómara, Francisco (1922). Historia General de las Indias. Calpe, Madrid.

48. Loven, S., (1935). *Origins of the Tainan culture*. West Indies, Göteborg, p.562.
49. Lupton, J.H. (1895). *The Utopia of Sir Thomas More*. Clarendon Press. Oxford.
50. Mancinelli, I., A. Comparelli, P. Girardi and R. Tatarelli, (2002). Mass suicide: Historical and psychodynamic considerations. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 32:91-100.
51. Mártir Anglería, P.M. (1892). *Fuentes históricas sobre Colón y América: Tomo III*. Madrid: Imprenta de la S.E. de San Francisco de Sales
52. Mártir de Anglería, Pedro. (1946). *MCMLXIV. Décadas del Nuevo Mundo*. Biblioteca José Porrúa Estrada. México.
53. Moro, Tomas. (2013). *Utopia*. Opensource, Internet Archive
54. Moquete, M.M., (1989). Letrocentrismo en la versión de Ramón Pané sobre los aborígenes de Quisqueya. *Ciencia y sociedad*, 14(4), pp.292-309.
55. Monardes, N., (1988 [1574]). *Historia medicinal de las Cosas, que se traen de nuestras Indias occidentales que fueron en Medicina*.
56. Moya Pons, F., (1992). *El choque del descubrimiento*. Ciencia y sociedad.
57. Moya Pons, F., (1974). *Historia colonial de Santo Domingo*.
58. Pérez Del Viso, I., (1964). El suicidio de los monjes budistas (II). *Estudios*, (553), pp.188-202.
59. Popol Vuh., (1997). *Las antiguas historias del Quiche de Guatemala / ilustraciones interiores Natividad Murillo Vargas. -- 6a. ed. / dirección editorial Alberto Ramirez Santos. — Santate de Bogota: Panamericana Editorial*.
60. Ramirez Camacho, Mundo Alberto, (2020). Visiones en torno a la muerte suicida en poblaciones mayas yucatecas. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*. No 60, pp. 79-109.
61. Reding Blase, S., (2009). *El buen salvaje y el caníbal*.
62. Riley, C.L., Kelley, J.C., Pennington, C.W. and Rands, R.L. eds., 1971. *Man across the sea: problems of pre-Columbian contacts*. University of Texas Press.
63. Rodway, J., (1896). *The West Indies and the Spanish Main (No. 42)*. London, Unwin.
64. Romero Sandoval, R. (2019). El baile con serpientes entre los mayas. *Estudios de cultura maya*, 54, 129-154.
65. Ruiz Hernando, J.A., (1997). *Los monasterios jerónimos españoles*. Caja Segovia.
66. Schellhas, P., (1910). *Representation of deities of the Maya manuscripts Vol. 4 Museum*.

67. Sloan-Torano, R., (2020). Notes on the Native History of Cuba and the Dominican Republic. *Advanced Journal of Social Science*, 7(1), pp.14-26.
68. Sloan-Toraño, R. (2019). Caribbean History and Heritage Crisis Resulting from Generic Standardization and Substitution of the Native Borinqueños, Boriquans or Boricuas of Puerto Rico Subsequent to Suspicious Taino Research, p. 15. Doi:
69. Sloan-Toraño, R. (2018). Terms and Terminology Conflicts of Social Quandaries Engendered by the Taino Native Fixation a Cultural Crisis Analytical Study in Caribbean Contemporary History. *Novelty J*, pp. 243–256.
70. Sloan Toraño, R., (2021). La fabricación del taíno. Concepto étnico-cultural y desventajas de una nomenclatura para la historia insular caribeña. Tesis Doc. en Xarxa
71. Thompson, J.E.S., (1975). *Historia y religión de los mayas* (Vol. 7). Siglo xxi.Tho. (64).
72. Thompson, J.Eric S. (1951) "Canoes and Navigation of the Maya and their Neighbors." *Journal of the R Royal Anthropological Institute* 79:69-78. London.
73. Tondo, L., (2014). Brief history of suicide in Western cultures. A concise guide to understanding suicide: *Epidemiology, pathophysiology and prevention*, pp.3-12.
74. Torre Revello, J.M., (1957). Pedro Mártir de Anglería y su obra *De orbe novo*. *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 12(1-3), pp.133-153.
75. Van Sertima, I., (1976). They came before Columbus: The African presence in ancient America. *African Classics*.
76. Vespucci, A., (1894). *The Letters of Amerigo Vespucci*. trees, 39, p.48.
77. Vuh, P., (1973). *Popol Vuh*. facsimilar del manuscrito de fray Francisco Ximénez, notas por Agustín Estrada Monroy. Guatemala, Ed. "José de Pineda Ibarra.
78. Walcott, D. (1974). The Caribbean: culture or mimicry? *Journal of Interamerican Studie and World Affairs*, 16–1, pp. 3–13
79. Zeitlin Salomon (1967). *The Sicarii and Masada*. *The Jewish Quarterly Review*, New Series, Vol. 57, No. 4 (Apr., 1967), pp. 251-270
Published by: Uni. of Pennsylvania Press

Enhancing the Writing Process: Integrating Applied Linguistics Learning Assessment in the Classroom

Hector A. Aponte-Alequin, PhD
University of Puerto Rico

[Doi:10.19044/esj.2025.v21n5p35](https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n5p35)

Submitted: 20 December 2024

Accepted: 15 February 2025

Published: 28 February 2025

Copyright 2025 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

Cite As:

Aponte-Alequin H.A. (2025). *Enhancing the Writing Process: Integrating Applied Linguistics Learning Assessment in the Classroom*. European Scientific Journal, ESJ, 21 (5), 35. <https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n5p35>

Abstract

This study in Applied Linguistics to the writing process addresses the challenge of assessing and improving basic writing skills among 120 incoming students at the University of Puerto Rico, Río Piedras Campus. Faced with instructor reports of significant writing deficiencies and a lack of calibrated, objective evaluation methods like a specific choice test or a proficiency scale based on observed performance, the study focused on developing and implementing new assessment tools within a basic writing course. Specifically, an objective test and a calibrated rubric were designed, informed by principles of applied linguistics, to establish clear performance expectations and guide pedagogical interventions. While the assessment revealed that over 70% of students demonstrated proficiency in three key learning objectives, as measured by achieving a passing score on the test and a "Good" rating on the rubric-assessed text, the substantial instructional time required to achieve these outcomes highlighted a mismatch between student needs and the existing curriculum. This finding, informed by the applied linguistic analysis of student performance, led to a significant curricular change: the original course was restructured into two distinct subjects to provide more targeted instruction and support for developing writers.

Keywords: Applied Linguistics, basic writing, learning assessment, rubric, objective test

Introduction

In a faculty meeting report from April 2016, the faculty of the School of Communication noted perceived "deficiencies" in writing skills among the student body, and the consequent failure of students to align language skills with the style of mass media. There was no evidence that the six objectives of the current master syllabus, revised in April 2016, were being met. From the analysis of the report and the syllabus, the following questions were derived: 1. Which objectives have priority, in relation to the distribution of instructional time, for achieving their fulfillment? 2. What are the specific basic writing skills that hinder student progress? 3. Do these skills correspond to the specialized style of mass media?

To design an intervention plan aligned with these questions, the theoretical and methodological frameworks of Applied Linguistics for Mass Communication and Applied Linguistics for First Language Writing Instruction were employed. Specifically, the curriculum revision model for language courses proposed by Omaggio (1993) and later adapted by Cassany, Luna, and Sanz (2007), as well as by Fumero (2021), was utilized. Consequently, content and assessments were aligned with the principles of code duality (oral and written), textuality, cognition, metacognition, extrapolation, and relevance. Regarding teaching methodology, a combination of grammar-based, function-based, and process-based approaches was proposed, culminating in a content-based approach for the course's conclusion (García & Fumero, 2010; Franco, 2005; Fumero, 2021). While the syllabus objectives initially emphasized orthosyntactic elements, these authors have found that students first learn by observing content—the ideas within a sentence or paragraph—and then attend to formal details such as syntax and orthography. The skills best mastered are those related to formal elements—commas and accent marks, for instance—that have significant repercussions for content and its decoding by the reader (Cassany, Luna & Sanz, 2007; Fumero, 2021). Therefore, these elements were isolated into sentence items or text fragments analyzable into parts with specific functions conducive to effective communication. Student performance in this learning process should be measurable across six dimensions that, in turn, coincide with the discursive needs (skills) of mass media: conciseness, precision, clarity, orthosyntactic correctness, structure, and cohesion (Stovall, 2014).

The combined assessment approach, using both an objective test and a writing rubric, presented an opportunity to address the need for students to learn discrete, mechanical aspects of writing within basic university writing courses, and to monitor their progress.

Literature Review

The challenge of assessing and improving students' writing skills in online and hybrid learning environments has been extensively discussed in the literature. Retention in online courses is a significant issue, often linked to factors such as inadequate engagement, unclear expectations, and insufficient instructor feedback (Bawa, 2020). Similarly, emergency remote teaching, as opposed to well-planned online learning, often exacerbates these challenges by lacking pedagogical coherence and strategic assessment design (Hodges et al., 2020). The transition to digital assessment methods, particularly in foundational writing courses, requires calibrated evaluation tools that ensure reliability and fairness. In this context, the development of an objective test and a calibrated rubric in the basic writing course aligns with best practices aimed at increasing assessment transparency and instructional effectiveness. Such tools not only provide measurable performance indicators but also help in refining pedagogical strategies to better address student needs.

The effectiveness of online assessment methods depends on their ability to provide valid and meaningful measures of student learning. Traditional assessment approaches often fail to translate seamlessly into digital contexts due to differences in student engagement and instructor-student interaction (Kumar & Rani, 2021). Faculty perceptions of assessment quality indicate that well-structured tasks aligned with learning outcomes are crucial for ensuring effective evaluation in higher education (Ibarra-Sáiz et al., 2023). Additionally, best practices in online assessment emphasize the need for diverse and adaptable evaluation strategies to address various learning styles and proficiencies (Meyer & Murrell, 2021). This approach demonstrates how targeted assessment interventions can inform curricular changes, ultimately enhancing student learning outcomes and instructional efficiency.

Methods

The teaching model which combines an objective test and a writing rubric was implemented in six sections of 20 students enrolled in COPU4136, Basic Writing for Media. To establish a baseline, an objective pre- and post-test was administered during the first and last weeks of the course. Three writing activities were integrated: 1) students produced a text combining descriptive, narrative, and informative strategies; 2) they edited the text after receiving instructor feedback; and 3) they produced a new text. In the first phase of the project (2016-2017), the objective test contained an equal number of items for each of the six skills. Analysis of results from three cohorts established the reliability for differentiating between easy and difficult items. Precision items were found to be easy, while those assessing conciseness and cohesion proved difficult. Consequently, the time allocated to these skills, both within the semester and on the post-test, was redistributed, with

additional weeks and exercises dedicated to conciseness and cohesion (Bawa, 2020; Hodges et al., 2020; Jonsson & Svingby, 2007). Thus, a passing expectation was established: at least 70% of the 120 students should achieve a score of 67-70% or higher on the post-test. For the writing activity, a rubric was designed to quantify and evaluate errors across four levels: Excellent, Good, In Progress, and Beginning.

Four professors participated in the project, along with a coordinator who served as an arbitrator to ensure that each instructor implemented the same teaching and assessment design. The final rubric scoring criteria were established after three calibration meetings during which each professor shared one text evaluated as Beginning and another as Excellent to reach a consensus on assigning levels within the assessment (Ibarra-Sáiz et al., 2023; Kuh, Jankowski, Ikenberry & Kinzie, 2014). Consequently, they concluded that more than 70% of the student body should achieve a rating of Good in each skill/criterion as the passing expectation.

Results

The results of the objective pre-and post-tests, administered to different student cohorts in each phase (N=120 total across all phases), are presented below:

Table 1. Objective Pre- and Post-Test Results (N=120, different students in each phase)

Phase	Date	Pre-Test	Post-Test	Improvement	Passing Expectation
First Phase	May 2017	59%	70%	11%	67%
Second Phase	June 2019	54%	88%	34%	67%
Third Phase	March 2021	49%	84%	35%	70%
Fourth Phase	June 2023	47%	86%	39%	70%

These results, across four phases, indicate a consistent trend of improvement in student performance. In the first phase (May 2017), students demonstrated an 11% increase from a pre-test score of 59% to a post-test score of 70%, just surpassing the passing expectation of 67%. However, in subsequent phases, initial performance declined while post-test scores showed substantial improvement. The second phase (June 2019) saw a lower pre-test average of 54%, yet students achieved an 88% post-test score, marking a 34% improvement and significantly exceeding the 67% passing expectation. This trend continued in the third phase (March 2021), where the pre-test average dropped to 49%, but post-test performance reached 84%, with a 35% increase meeting the adjusted 70% passing expectation.

By the fourth phase (June 2023), the pre-test average had declined further to 47%, marking the lowest starting point among all phases. However,

the post-test score soared to 86%, reflecting the highest recorded improvement of 39%, surpassing the 70% passing expectation. These results suggest that while students began with lower initial performance in later phases, instructional and assessment strategies contributed to notable learning gains. The steady increase in post-test performance despite declining pre-test scores highlights the effectiveness of pedagogical adjustments and curriculum refinements implemented throughout the study. The data indicate that targeted interventions and structured assessment approaches have played a crucial role in enhancing student writing proficiency over time.

The following table presents the number of sections (out of six) in which at least the specified percentage of students achieved a rating of "Good" or higher on the third writing activity during the fourth phase (N=120):

Table 2. Third Writing Activity (N=120, Results from the Fourth Phase)

Skill/Criterion	≥70%	of	≥80%	of	≥90%	of	100%
	Students Achieved "Good" Higher		Students Achieved "Good" Higher		Students Achieved "Good" Higher		Students Achieved "Good" Higher
Clarity	6/6 (100%)		6/6 (100%)		6/6 (100%)		3/6 (50%)
Conciseness	6/6 (100%)		1/6 (17%)		1/6 (17%)		0/6 (0%)
Precision	6/6 (100%)		6/6 (100%)		6/6 (100%)		2/6 (33%)
Orthosyntactic Correctness	4/6 (67%)		4/6 (67%)		1/6 (17%)		0/6 (0%)
Structure	6/6 (100%)		6/6 (100%)		6/6 (100%)		5/6 (83%)
Cohesion	6/6 (100%)		6/6 (100%)		3/6 (50%)		0/6 (0%)

The assessment of student writing performance based on key skills and criteria reveals varied levels of achievement across different proficiency thresholds. Clarity, precision, and structure emerged as the strongest areas, with all students (100%) achieving at least a "Good" rating across all levels. Clarity and precision maintained full achievement even at the 90% threshold, while structure exhibited a slight decline, with 83% of students reaching the highest level. Conciseness, in contrast, demonstrated a stark drop-off beyond the initial 70% threshold, where only 17% of students maintained a "Good" rating at 80% and 90% achievement levels, and none reached full mastery.

Orthosyntactic correctness and cohesion presented more mixed results. While 67% of students met the 70% and 80% achievement thresholds for orthosyntactic correctness, this number declined sharply at the 90% threshold, with only 17% achieving the standard, and none reaching full mastery. Cohesion exhibited strong performance, with 100% of students achieving "Good" or higher at the 70% and 80% levels, but this dropped significantly at the 90% threshold (50%), with no students attaining full mastery. These results indicate that while students generally excelled in clarity, precision, and structure, targeted instructional interventions may be necessary to improve

conciseness, orthosyntactic correctness, and cohesion at higher proficiency levels in terms of full mastery exceeding the expectation of 70% level.

Discussion

However, for the post-test and third writing activity, the passing expectation, consisting of achieving a level of 70% in the post-test and 5 or more (Good) in the writing activity, following Hodges et al., 2020; Jankowski et al., 2018; Kumar & Rani, 2021; and Meyer & Murrell, 2021; was met by more than 70% of enrolled students, thus fulfilling the assessment goals. In all sections, more than 70% of students achieved a "Good" rating or higher on each rubric criterion, with the exception of Orthosyntactic Correctness, which did not reach this threshold in two sections.

The observed improvements in student performance across the four phases align with best practices in online assessment and pedagogical intervention, as highlighted in previous studies. The consistent increase in post-test scores, despite declining pre-test averages, suggests that structured assessment strategies and curriculum refinements effectively supported student learning. These findings reinforce Kumar and Rani's (2021) argument that well-designed digital assessment tools can facilitate meaningful learning outcomes by addressing engagement and instructor-student interaction challenges. Additionally, the notable gains in post-test performance parallel the structured approach to assessment and learning intervention advocated by Meyer and Murrell (2021), emphasizing the importance of diverse and adaptable evaluation strategies in digital and hybrid learning environments. The success of these strategies, evidenced by the improved outcomes in the final phase, further validates the necessity of recalibrated testing and targeted instructional design in foundational writing courses.

The analysis of writing proficiency criteria also reflects key trends in assessment literature, particularly regarding faculty perceptions of effective evaluation (Ibarra-Sáiz et al., 2023). The strong performance in clarity, precision, and structure suggests that students responded well to explicit assessment criteria, supporting the notion that clear learning outcomes contribute to enhanced student performance. However, the discrepancies in conciseness, orthosyntactic correctness, and cohesion indicate areas where further refinements are necessary. Bawa's (2020) research on retention challenges in online learning underscores the need for ongoing instructor feedback and engagement strategies, which could be instrumental in addressing these weaker areas. Additionally, the findings corroborate Hodges et al.'s (2020) argument that pedagogical coherence in assessment is crucial to student success, reinforcing the importance of structured rubrics and calibrated evaluation methods in online and hybrid instructional settings.

Backing faculty perceptions with an assessment project employing two types of measurements —objective and textual production—enabled the identification of easier (structure, clarity, and precision) and more challenging skills (conciseness, correctness, and cohesion), and the establishment of transformative actions involving time redistribution and increased exercises for the areas requiring improvement, as recommended by Milian and Camps (2006). Evidence of fulfillment of three of the six objectives outlined in the course syllabus, offered over semesters, was obtained.

Conclusions

Using these results and discussion to design transformative actions in the curriculum, it became necessary to reconceptualize the remaining three objectives of the course within a second part of the course that, in 45 instructional hours (three credits, one semester), could address them with the time and intensity of practice that students, according to the assessment, demonstrated needing. Consequently, the course COPU 4136, Basic Writing for Media, was transformed into COPU 4137, Fundamentals of Writing for Media; and the course ESIN 4137, Writing and Editing for Communication, was created to address the other three objectives.

This restructuring aligns with best practices in online and hybrid learning, emphasizing the importance of structured assessment and pedagogically coherent course design (Hodges et al., 2020; Kumar & Rani, 2021). The assessment-driven approach underscores the necessity of clearly defined learning outcomes and well-calibrated evaluation methods to ensure instructional effectiveness (Ibarra-Sáiz et al., 2023). The combination of theoretical-methodological frameworks, in a project tested in four stages, proved to be effective (Hunt, 1970), as did the processes of objective test design and rubric calibration (Gatica-Lara & Uribarren-Berrueta, 2013). Moreover, the steady increase in post-test performance across phases validates the effectiveness of targeted pedagogical interventions, reinforcing the role of continuous assessment in shaping curricular improvements. These findings demonstrate that data-informed curricular modifications, supported by applied linguistics insights, can lead to enhanced student writing proficiency and more effective instructional strategies in foundational writing courses.

Declaration for Human Participants: Appropriate approvals were obtained from the Institutional Committee for the Protection of Human Beings in Research (CIPSHI, by its acronym in Spanish) at the Rio Piedras Campus of the University of Puerto Rico (2018-12). Ethical guidelines were followed. Being an institutional research and following the guidelines from the Association for Institutional Research (AIR), the names of the institution and courses are made explicit to guarantee transparency and accountability.

Conflict of Interest: The author reported no conflict of interest.

Data Availability: All data are included in the content of the paper.

Funding Statement: The author did not obtain any funding for this research.

References:

1. Bawa, P. (2020). Retention in online courses: Exploring issues and solutions—A literature review. *SAGE Open*, 10(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244019897893>
2. Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Graó.
3. Franco, A. (2005). Gramática del módulo actancial aplicada al estilo periodístico. *Quórum Académico*, 1(2), 27-44.
4. Fumero, J. (2021). El impacto del inglés como vehículo de difusión científica en la universidad española. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 23, 111-128.
5. García, D., & Fumero, M. (2010). *Tendencias en lingüística general y aplicada*. Peter Lang.
6. Gatica-Lara, A., & Uribarren-Berrueta, I. (2013). Cómo elaborar una rúbrica. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 61-6.
7. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
8. Hunt, K. (1970). How little sentences grow into big ones. En M. Lester (Ed.), *Readings in applied transformational grammar* (pp. 15-36). Holt, Rinehart and Winston.
9. Ibarra-Sáiz, M.S., Lukas-Mujika, J.-F., Ponce-González, N., & Rodríguez-Gómez, G. (2023). Percepción del profesorado universitario sobre la calidad de las tareas de evaluación de los resultados de aprendizaje. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27404>
10. Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
11. Kumar, V., & Rani, S. (2021). A comparative study of assessment methods in online and traditional classrooms: Implications for higher education. *International Journal of Educational Management*, 35(5), 1029-1044. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2020-0012>

12. Kuh, G. D., Jankowski, N., Ikenberry, S. O., & Kinzie, J. (2014). *Using evidence of student learning to improve higher education*. National Institute for Learning Outcomes Assessment.
13. Milian, M., & Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de las secuencias didácticas de gramática. *Revista de Educación*, 341, 145-166.
14. Omaggio, A. (1993). *Research in language learning: principles, processes, and prospects*. National Textbook Company.
15. Peters, J., Schmude, K., & Steinmiller, E. (2013). Educational testing and validity of conclusions in the scholarship of teaching and learning. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(9), 186. <https://doi.org/10.5688/ajpe779186>
16. Stovall, T. (2014). *Writing for the Mass Media* (9th ed.). Pearson.

Exploring American Cultural Themes in Language Learning: A Qualitative Analysis of 'Focus 4' EFL Textbook

Flora Amiti, PhD Candidate

South-East European University, North Macedonia

[Doi:10.19044/esj.2025.v21n5p44](https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n5p44)

Submitted: 15 January 2025

Accepted: 23 February 2025

Published: 28 February 2025

Copyright 2025 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

Cite As:

Amiti F. (2025). *Exploring American Cultural Themes in Language Learning: A Qualitative Analysis of 'Focus 4' EFL Textbook*. European Scientific Journal, ESJ, 21 (5), 44. <https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n5p44>

Abstract

Learning a foreign language requires both time and dedication. Hence, achieving proficiency in the four language skills definitely necessitates the integration of culturally relevant materials that can enrich the learning process, particularly in developing speaking skills. This study examines an upper-intermediate English as a foreign language textbook utilized at the Medical High School “Gostivari” in Gostivar. While the textbook serves as a crucial teaching resource, its content also significantly shapes the students' learning experiences by addressing topics that contribute to both their academic and personal growth, preparing them for future success. The textbook's analysis mainly concerns activities related to cultural themes, particularly those related to American culture, thus highlighting the importance of examining how these activities facilitate the development of speaking skills. A qualitative research approach was adopted to analyze the textbook's content and evaluate its cultural relevance. The study reveals that the textbook incorporates a diverse array of culture-related activities, aimed at enhancing students' speaking abilities. These activities not only promote cultural understanding but also provide opportunities for students to practice and refine their spoken language skills in meaningful contexts. The incorporated cultural content can boost student engagement since it introduces relevant and thought-provoking scenarios that encourage active participation in speaking activities.

Keywords: Foreign language learning, EFL textbooks, speaking skills, cultural relevance, qualitative analysis

Introduction

Textbooks play a pivotal role in shaping and guiding curricula in educational settings. From primary schools to universities, they provide structure and consistency in the learning process. In many cases, educators do not select their teaching materials, but rather use textbooks mandated by the Ministry of Education. This approach ensures that students across the nation engage with standardized content, making textbooks a cornerstone of language instruction.

While some teachers have the freedom to choose their textbooks, the majority operate within systems where government education departments, school boards, or academic institutions dictate these resources. Such decisions reflect pedagogical priorities aimed at aligning materials with educational objectives and curricular standards. For example, textbooks designed on the communicative approach may prioritize practical language use, while others may emphasize grammar or vocabulary.

Despite these benefits, the reliance on prescribed textbooks can sometimes restrict teachers' creativity and flexibility, particularly when the material does not fully align with their students' unique needs and interests. Nevertheless, textbooks remain indispensable, offering a reliable foundation that guides both educators and learners through structured lessons, activities, and exercises.

Garinger (2001) emphasizes the widespread reliance on textbooks in language classrooms globally, noting that “textbooks play an axial role in language classrooms in all types of educational institutions...all over the world. In some contexts, teachers are free to choose their own textbooks. The vast majority of teachers, however, have textbooks suggested, prescribed, or assigned to them” (as cited in Khosravani et al., 2014, p. 54). Instead Celce-Murcia (2001) has mentioned an important and famous language teacher, Johann Amos Comenius, a Czech scholar and teacher, who published books about his teaching techniques between 1631 and 1658:

- Use imitation instead of rules to teach a language.
- Have your students repeat after you.
- Use a limited vocabulary initially.
- Help your students practice reading and speaking.
- Teach language through pictures to make it meaningful.

Thus Comenius, perhaps for the first time, made explicit an inductive approach to learning a foreign language, the goal of which was to teach use rather than analysis of the language being taught. (p.4)

The Role of Textbooks in Language Learning

Textbooks are essential tools for both educators and learners, providing a systematic approach to language acquisition. According to Radić-Bojanić and Topalov (2016):

“As a teacher, a textbook gives students relevant information about grammar and vocabulary, as well as English speaking countries and their cultures. As a map, it shows an outline of linguistic and cultural elements as a structured programme and it guides students and teachers to follow the steps taken in previous lessons.” (p.139)

In addition to linguistic knowledge, textbooks introduce students to the cultures of English-speaking countries, enriching and shaping their language use. This cultural dimension enhances learners’ ability to appreciate and meaningfully engage with the language, making the learning process itself deeply engaging.

Additionally, textbooks serve as a structured resource that facilitates both instruction and learning. While this structured approach provides valuable guidance, it may also limit adaptability to diverse student needs. Ultimately, textbooks continue to play a crucial role in language education, but their impact depends on how educators integrate flexibility within their structured framework. The balance of linguistic and cultural content, ensures that students have the tools to develop both proficiency and cultural competence, furthermore preparing them for effective communication in diverse contexts.

The Importance of Cultural-Related Speaking Activities in Language Learning

Language is linked to culture, and understanding this connection is essential for effective communication. Language serves as a tool for expressing ideas, sharing experiences, and interacting socially. According to Ali, Kazemian, and Mahar (2015), effective language use requires an understanding of both linguistic and cultural contexts:

“It is observed that language is used in a cultural phenomenon to exchange ideas and opinions or share experiences. It is so much interrelated that without understanding properly the cultural setting and social behaviour of a language use, it leads to misinterpretation and breakdown in the language communication, or it may result into errors and misunderstanding because language is not simply sending or receiving information but it functions as a social behaviour in certain cultural context.”(p.3)

Without awareness of these cultural nuances, misinterpretations and communication breakdowns are likely to occur. For instance, certain phrases or expressions may hold different meanings across cultures. Failure to recognize these differences can lead to confusion and misunderstandings. Thus, learning a language involves not only mastering grammar and vocabulary, but also understanding the social practices, values, and conventions that govern its use. In essence, effective communication hinges on a deeper cultural understanding of how language functions within specific societal contexts.

Moreover, language as social behavior impacts relationships and interactions. The cultural context dictates how people express politeness, respect, or authority. These subtle social cues are crucial for smooth communication. As such, learning a language goes beyond academic proficiency; it requires a comprehension of the social dynamics that guide language use. Without this cultural insight, communication can fail to meet its intended goals, leading to errors and misunderstandings.

Incorporating culture into language learning enhances communicative competence. Hossain (2024) emphasizes that:

“The integration of culture enhances communicative competence, fosters cross-cultural understanding, and promotes inclusivity and respect in language learning environments. This integration motivates learners, refines their language learning strategies, and prepares them as effective communicators in diverse, intercultural settings.” (p. 3)

This integration equips learners not only with linguistic skills but also with the ability to communicate effectively in diverse settings. By engaging with cultural nuances, learners become more capable and confident communicators. Cultural integration also promotes cross-cultural understanding. According to Chung and Long (2024) “Role-playing different cultural scenarios in class was highlighted as a particularly effective method for building confidence in using English in real-world situations. This enhanced language skills through cultural content demonstrates the practical benefits of integrating cultural understanding into language education.”(p.5350) As students learn about the customs, traditions, and values of different societies, they begin to appreciate the perspectives of others. Understanding cultural differences is essential in our increasingly globalized world. Furthermore, integrating culture into language education fosters inclusivity and respect in the classroom. When cultural diversity is embraced, students feel valued for their unique backgrounds and experiences. Boucard (2023) notes that understanding the culture of the language being learned can significantly enhance motivation. Gaining insight into the cultural context of a language connects learners more deeply to their studies. Culture

extends beyond vocabulary and grammar, sparking curiosity about the history, art, literature, music, and cinema of the language community. This cultural immersion makes learning more enjoyable and helps students see the practical and emotional value of mastering the language. As mentioned by Menacho-Vargas et al. (2021):

“If teachers get students familiar with different English cultural topics, students can speak about those topics more fluently. Speaking English does not mean just knowing English vocabulary and grammar but also knowing English cultural issues. Students encounter some problems in presenting their ideas in speaking class; one of their problems is made by their language proficiency and background knowledge. To have a good capability in speaking English, students should have the schemata to convey what they talk about.”(p.111)

When motivated by cultural elements, learners are more likely to want to use the language in authentic settings—interacting with native speakers, participating in cultural events, or traveling to places where the language is spoken.

According to Gaeini & Basirizadeh (2011), “Language and culture are inextricably intertwined. At the very least, students should be given the insights which will enable them to acquire the necessary cultural knowledge for participating in the second culture setting.” (p.4095). This connection between students makes communication more relevant and real, boosting learners' confidence and enthusiasm for learning.

Introduction to the book as the primary source for analysis

The book “Focus 4” by Pearson, used in the Medical High School “Gostivari” in Gostivar, will serve as the primary source for this analysis. Designed for secondary school students, it incorporates various themes and topics that help improve students' language skills in writing, reading, and listening. The units introduce daily life themes and encourage critical thinking about age-appropriate topics. It also integrates grammar explanations within each unit.

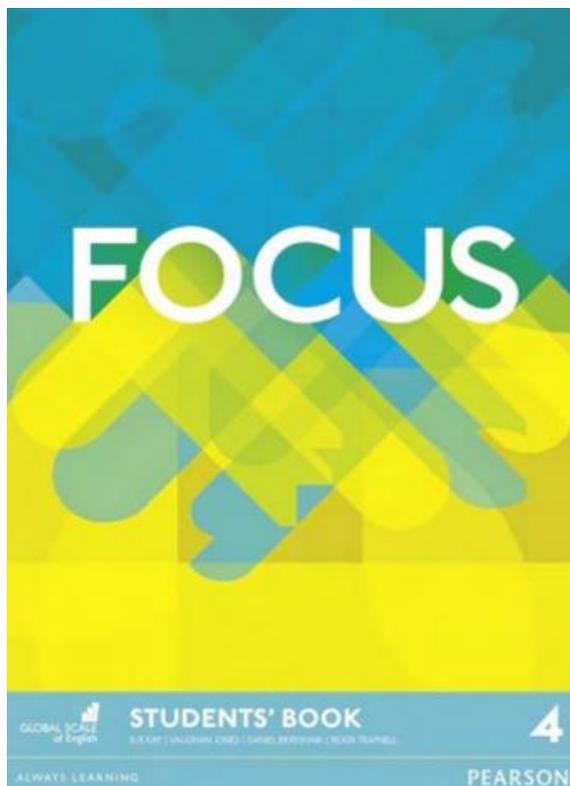


Figure 1. Student's Book "Focus 4" by Pearson

Notably, "Focus 4" includes cultural-related topics, particularly those related to English-speaking countries like the USA. The book presents culture-oriented activities that help students develop speaking skills while understanding the cultural context in which the language is used.

Research Questions and Hypotheses

The following research questions guide this analysis:

1. Are there culture-related speaking activities presented in the book "Focus 4"?
2. Are most of the culture-oriented activities related to American culture?
3. Is importance given to speaking skills during culturally related activities?

Based on the literature and observations, the hypotheses are:

1. There are culture-related speaking activities presented in the book "Focus 4".
2. Some of the culture-oriented activities are related to American culture.
3. Importance is given to speaking skills during culturally related activities.

Methodology

Research Design

This study adopts a qualitative approach to explore the relationship between speaking activities and cultural themes, particularly focusing on how American culture is integrated into language learning. The analysis will focus on thematic topics such as food, music, societal issues, and how speaking exercises facilitate language acquisition.

Data Collection & Analysis

The book was carefully examined by reviewing its chapters to identify activities that incorporate cultural topics. A thorough page-by-page examination followed, with notes on activities that aligned with American culture. Speaking exercises were selected based on their cultural relevance. The following categories illustrate the findings:

- **Page 10**
Topic: UK vs. USA
Exercise: "Match pairs of words representing the same concept in American and British English."
Skills: Speaking, Vocabulary
Cultural Connection: Explores vocabulary differences between American and British English (e.g., "cookie" vs. "biscuit").
- **Page 11**
Topic: USA vs. UK
Exercise: "Discuss differences in food portions and living spaces between the US and the UK."
Skills: Speaking, Listening
Cultural Connection: Highlights American lifestyle and cultural practices.
- **Page 72**
Topic: US Today
Exercise: "Work/Home life for the average American family"
Skills: Speaking, Critical Thinking
Cultural Connection: Discusses work dynamics and household roles in the US.
- **Page 85**
Topic: Art by Banksy
Exercise: "Analyze the meaning behind murals and political themes in American street art."
Skills: Speaking, Listening
Cultural Connection: Examines the influence of American culture on contemporary art.

- **Page 103**
Topic: Historical Social Issues in the US
Exercise: "Explore how key historical events have shaped modern American society."
Skills: Speaking, Listening
Cultural Connection: Encourages discussion on major historical events like the Civil Rights Movement.

Data Analysis

The analysis of culturally related materials in the textbook involves several ways of portraying cultural themes. One technique is to analyze the content to review the activities, visuals, and examples of their cultural content. This analysis aims to determine if the representation can aid students in becoming culturally informed and if it will help them improve their speaking skills.

A significant aspect of this analysis involves examining the cultural relevance of the exercises, specifically American cultural-related themes. Although the textbook itself includes a variety of cultural content, this study specifically focuses on analyzing the representation of American culture within the material. This targeted analysis was conducted to understand better how these elements contribute to learners' familiarity with American traditions, societal values, and communication practices. By narrowing to American cultural themes, the analysis aims to identify how effectively these exercises support learners in engaging with only one cultural context.

Another analysis focused on the role of speaking skills within the textbook's activities. Speaking exercises are evaluated to determine the improvement effectiveness of EFL learners' speaking skills. Activities such as debates, role-plays, and discussions are examined for their ability to encourage authentic language use and interaction. However, gaps were identified in whether these speaking tasks promote fluency and confidence, suggesting room for improvement. These kinds of exercises could help students with the communication skills necessary for both academic and real-world settings.

Lastly, the study considers how the information provided by the exercises aids in education and globalization. Although a focus on American culture provides important cultural insights, it is worth considering whether this perspective alone adequately prepares students for interactions in a variety of global settings. Incorporating a wider range of cultural contexts, including various English-speaking communities beyond the main focus, could enable learners to gain a deeper understanding of global viewpoints, enhancing their adaptability in an interconnected world.

Findings and Discussion

The textbook features a range of different activities that incorporate the four skills, but this study focuses on the speaking activities which are designed to enhance student engagement with cultural content, allowing students to explore cultural differences and communication styles. These activities often encourage students to share personal experiences, compare cultural practices, and reflect on their viewpoints.

A part of the activities relates to American culture, addressing themes such as holidays, social norms, and historical events. For example, students may discuss American holidays or the traditions and values tied to these celebrations. Activities also focused on freedom of expression, providing students with insight into the US cultural identity and its global influence.

When evaluating cultural sensitivity, the textbook presents both strengths and weaknesses. On the positive side, it encourages students to engage with diverse cultural perspectives, but also brings up comparisons and discussions for students regarding native culture vs. the American culture. While globalization is discussed, the materials fail to address complex cultural content that may not be age-appropriate for the students, leaving them with an incomplete or weak understanding of real American cultural history. For example, topics like historical racial inequalities or socio-political issues may not be suitable for all age groups but are crucial for a comprehensive understanding of cultural dynamics. Furthermore, this leaves students with an incomplete or superficial understanding of American cultural history, as the textbook cannot fully encompass the complexities of historical narratives.

Limitations

While the book was published in 2016, the content does not incorporate current cultural trends and global issues, making the material feel less relevant to modern learners and limiting engagement. Additionally, the textbook focuses on a single perspective, which restricts the scope of cultural analysis.

The cultural themes that are presented in the textbook, might not provide sufficient methods for evaluating cultural understanding. While there are numerous activities for evaluating the four main skills, assessing cultural knowledge through discussions and debates is more challenging. This is particularly true when it relies solely on real-world speaking skills, as it may not fully capture a student's understanding of cultural contexts.

Additionally, this analysis considers the varying perspectives and backgrounds of the students, recognizing that their experiences, internet usage, and research on cultural topics can differ. However, it is important to note that these activities, despite being informative, may not fully capture the diverse experiences of students from different cultural backgrounds.

Recommendations

Educators who use this textbook should make sure that students understand the cultural contexts in which the language is used. To enhance the student's cultural awareness, teachers should provide additional resources, such as videos, songs, lyrics, and role plays, that could offer different perspectives on the topics presented in the textbook. In this way, students gain knowledge by incorporating cultural practices.

Open discussions in class are recommended, students can share their own cultural experiences, and thus including globalization in a teaching setting can also help foster a more inclusive learning environment. Educators should create a classroom atmosphere where students feel comfortable critiquing cultural representations, challenging stereotypes, and engaging in respectful debates about cultural differences.

Conclusion

Key Findings

The study revealed that the textbook incorporates various speaking activities related to American culture. It covers cultural topics that are age-appropriate and interesting for the age group and also promotes discussions and cultural comparison. These activities provide insights into American life and inform students regarding some areas where cultural portrayal is used in describing culturally related materials in a speaking setting. Furthermore, the textbook promotes cultural awareness.

Suggestions for Future Research

Future studies could work on analyzing and including a range of educational materials from the point of view of an L1 language instructor, by providing activities that incorporate speaking and communication. Comparing cultures in textbooks could offer valuable insights into language learning resources. However, such comparative analyses would require additional time, space, and specialized expertise. Therefore, it might be more feasible to suggest these comparisons as optional classroom or homework activities for students. It would also be important to explore how these materials influence students' ability to engage in intercultural communication.

Conflict of Interest: The author reported no conflict of interest.

Data Availability: All data are included in the content of the paper.

Funding Statement: The author did not obtain any funding for this research.

References:

1. Ali, S., Kazemian, B., & Mahar, I. H. (2015). The Importance of Culture in Second and Foreign Language Learning. *Dinamika Ilmu*, 15(1), 1-10. Retrieved 2024, from https://www.researchgate.net/publication/281374024_the_importance_of_culture_in_second_and_foreign_language_learning
2. Boucard, W. (2023). The delicious role of culture in language learning. *Online Learning Community*. Retrieved from: <https://onlinelearningcommunity.info/en/the-delicious-role-of-culture-in-language-learning/>
3. Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign language*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
4. Chung, D. T., & Long, N. T. (2024). Language Learning Through a Cultural Lens: Assessing the Benefits of Cultural Understanding in Language Education. *International Journal of Social Science and Human Research*, 07(07), 5345-5352. Retrieved February 2024, from https://www.researchgate.net/publication/382439100_Language_Learning_Through_a_Cultural_Lens_Assessing_the_Benefits_of_Cultural_Understanding_in_Language_Education
5. Gaeini, M., & Basirizadeh, F. S. (2011). The Role of Culture in Language Teaching. *Proceedings of ICERI2011 Conference*, 004092-004095. Retrieved 2024, from https://www.researchgate.net/publication/340933731_the_role_of_culture_in_language_teaching
6. Hossain, K. I. (2024). Reviewing the role of culture in English language learning: Challenges and opportunities for educators. *Social Sciences & Humanities Open*, 9(2), 100781. Retrieved 2024, from https://www.researchgate.net/publication/377049630_Reviewing_the_role_of_culture_in_English_language_learning_challenges_and_opportunities_for_educators
7. Khosravani, M., Khosravani, M., & Khorashadyzadeh, A. (2014). Analyzing the effects of Iranian EFL textbooks on developing learners' life skills. *English Language Teaching*, 54-67. Retrieved September 2024, from https://www.researchgate.net/publication/272688308_Analyzing_the_effects_of_Iranian_EFL_textbooks_on_developing_learners'_life_skills
8. Menacho-Vargas, I., Garcia, U. C., Rojas, M. L., Wong-Fajardo, E. M., & Saavedra-López, M. A. (2021). The Effect of Culturally-Based Conversations on Developing Speaking Skill among Peruvian Upper-Intermediate EFL Learners. *International Journal of Society, Culture & Language*, 09(3), 109-118. Retrieved February 2024, from

https://www.ijscj.com/article_246052_f687ee448a8250cc0aed70f0e2acd1ef.pdf

9. Radić-Bojanić, B. B., & Topalov, J. P. (2016). Textbooks in the EFL classroom: Defining, assessing and analyzing. *Collection of Papers of the Faculty of Philosophy*, XLVI(3), 137-153. Retrieved 2024, from https://www.researchgate.net/publication/345220836_Textbooks_in_the_EFL_classroom_Defining_assessing_and_analyzing

Appendix A: UK vs USA

0.7 UK vs USA

Grammar: Comparative structures
Vocabulary: Adjectives and adverbs

SHOW WHAT YOU KNOW

1 Find pairs of words that describe the same thing in American and British English. Use a dictionary if necessary.

biscuit / cookie elevator / lift pavement / sidewalk wardrobe / closet (UK = *wardrobe* US)

2 **WORK TOGETHER** In pairs, read the blog entry and discuss which option you think is correct. Then listen to Jess talking to a friend and check your ideas with hers.

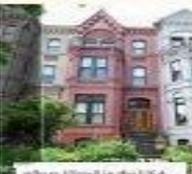
An American in London

I've been chatting to a British friend, comparing life in the USA with life here in the UK. Here are some of my conclusions.

In the UK ...

- the cost of living is a lot **higher/lower** than ...
- salaries are **quite a bit/a little** lower than ...
- food portions are a lot **smaller/larger** than ...
- most people live in **a little/slightly/much** smaller houses than ...
- housework is a lot **easier/harder** because there are **more/fewer** appliances than ...
- health care **is** more expensive than / **isn't** as expensive as ...
- employees get **the** lot / **a little** more time off than ...
- people visit museums far **more/less** frequently than ...

... in the USA.



where I lived in the USA



where I live now in the UK

3 Read **REMEMBER THIS**. Then complete the cartoon caption with **as, less, much, quite, than** or **the**.

REMEMBER THIS

- Adjective forms = add **-er** to short adjectives, **more** the most to long adjectives. Irregular adjectives: good, bad, far
- Adverb forms = add **more/the most** or **less/the least** to adverbs. Exceptions include early/earlier, fast/faster, well/better
- Modifying comparatives = **far/better/a little/a bit/a little/slightly** + comparative adjective/adverb
- Other structures = **as... as, not as/so... as, the... the**



A: Wow that coffee cup is as big **as** my head is everything **is** bigger in the USA than in the UK!

B: Yes, except one thing: bathtubs are **a little** a bit smaller.

A: Why? There's far more space in American houses **than** British ones.

B: Americans take baths **more** regularly than British people. They prefer showers. But their shower rooms are **the** biggest in the world!

Grammar Focus page 123

4 Form the comparative and superlative forms of the adjectives and adverbs in the box.

badly-paid (adj) extreme (adj) fit (adj) late (adv)
healthy (adj) soon (adv) well-dressed (adj)

badly-paid/worst-paid/the worst-paid

5 Complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first. Use the words in capitals.

- 1 British comedies aren't as funny as American comedies. **THAN**
American comedies are _____ British ones.
- 2 Andy Roddick's serve is faster than Andy Murray's. **AS**
Andy Murray's serve is _____ Andy Roddick's.
- 3 One World Trade Center in New York is much taller than the Shard in London. **LESS**
The Shard in London is _____ the One World Trade Center in New York.
- 4 If you live in Boston, you grow to love it more each day. **MORE**
The longer you live in Boston, _____ you love it.
- 5 English rock music is better than any other. **BEST**
English rock music is _____ world.

6 Use the prompts and the words in brackets to write comparative sentences. Which facts did you already know?

- 1 football players / well-paid / American football players (much)
- 2 Big Ben / high / Statue of Liberty (a bit)
- 3 US life expectancy / short / UK life expectancy (a little)
- 4 US military expenditure / great / UK military expenditure (far)

Figure A1: Vocabulary differences between American and British English

Appendix B: USA vs UK

0.8 USA vs UK

Grammar: The Passive - have something done
Vocabulary: Politics - Society

SHOW WHAT YOU KNOW

1 Complete the table. Put words and phrases with similar meanings side by side under the USA or The UK.

Georgians	Conservatives	50 States	Pound
Democrats	House of Parliament	98 Counties	Dollar
President	Prime Minister	Republic	Republicans

The USA	The UK	Your country
Congress	House of Parliament	

2 Add equivalent words to describe the institutions in your country. Then, in pairs, discuss similarities and differences between all three countries.

3 Read the quiz and choose the correct options.

QUIZ

- 1 This country hasn't been / isn't invaded since 1066, when King Harold was / has defeated by William the Conqueror.
- 2 Until 1913 it was legal to have / be children sent to other parts of this country by parcel post.
- 3 One in eight workers in this country has had / has been employed by McDonald's at one time or another.
- 4 Eighty percent of everything on sale in this country is / has bought by women.
- 5 When Abraham Lincoln became President of this country in 1861, slaves were still being / had still imported from Africa. During his presidency, Lincoln had / was slavery abolished.
- 6 In 1918 women over thirty were / have allowed to vote in elections in this country. Women over twenty-one weren't / haven't allowed to vote until 1928.
- 7 Eight billion chickens are / have consumed in this country each year.
- 8 This country's king, Henry VIII, had been / had had married six times and had been / had two of his wives executed by the time he died in 1547.

4 **Match** Replace this country with the USA or the UK in Exercise 3. Then listen and check. Which facts did you find surprising?

5 Read **REMEMBER THIS**. Then complete the cartoon caption with the correct auxiliary verbs.

REMEMBER THIS

- The Passive + it isn't important or you don't know who performed an action
- Passive sentence + by + agent = a way to mention who (or what) performed an action
- Have something done = you don't perform an action yourself somebody does it for you!

America: I love your royal family, especially William and Kate. Their wedding in 2011 shown by the biggest American TV stations. It my hair done like Kate's for the occasion! Do you think George be crowned King one day?

Brit: Um, maybe, but he's just a child now, so he's only interested in his meals served and the TV into his favourite cartoons.

Grammar Focus page 129

6 Read some more trivia facts about the USA and the UK. Rewrite the sentences in the passive, using **by + agent** only if it is necessary.

- 1 Most people think that Christopher Columbus discovered America.
Most people think that America was discovered by Christopher Columbus.
- 2 Every year in the USA judges sentence around 100 criminals to death.
- 3 In 1815 in Britain, parents named nearly a quarter of all girls Mary.
- 4 People in the UK drink more tea than in any other country.
- 5 French people built the Statue of Liberty in France.

7 Use the prompts to write questions with **have something done**. Then, in pairs, ask and answer the questions.

- 1 have you ever / repair / a bicycle?
- 2 when did you last / test / your eyes?
- 3 will you ever / colour / your hair?
- 4 are you going to / redecorate / your bedroom?
- 5 have you / pierce / your ears?
- 6 when did you last / take / a passport photo?

Figure A2: American lifestyle and cultural practices

Appendix C: US Today

5.4 Reading
Multiple choice
I can find specific detail in a literary text.

1 In pairs, read **US TODAY** and answer the questions.

- 1 What percentage of women can the biggest salary in the family?
- 2 How much time do men spend doing the housework and childcare?
- 3 What is the trend for people who are both parents and compared to previous age?

US TODAY

Work/Home life for the average American family

- Seventy percent of American children live in households where both parents are employed.
- Women are primary breadwinners in forty percent of homes with children. Two thirds of these women are single parents.
- With the rise of dual-income marriages, women do less housework than in previous generations, and men do more. However, women still tend to do more housework than men; in the USA, women spend 248 minutes per day on domestic work, while American men spend 161 minutes per day cooking, cleaning or on child-rearing duties.



2 Replace the underlined words and phrases in Exercise 1 with the words and phrases in blue in **US TODAY**.

3 In pairs, discuss what similarities/differences there are between working life in the US and in your country.

4 Read the text and answer the questions.

- 1 What was the author's mother's job and what did his father think about it?
- 2 How many siblings did the author have and what sort of house did they live in?
- 3 Which of these descriptions do you think best describes the book that this extract was taken from?
 - a historical novel
 - a memoir
 - a travel guide

72

CHAPTER 1



Rosper's magazine in December 1951 published an article by Nancy B. Mavity on an unsettling new phenomenon, the two-income family, in which husband and wife both went out to work to pay for a more ambitious lifestyle. Mavity's worry was not how women would cope with the demands of employment on top of child-rearing and housework, but rather what this would do to the man's traditional status as breadwinner. 'I'd be ashamed to let my wife work,' one man told Mavity tartly, and it was clear from her tone that Mavity expected most readers to agree. Remarkably, until the war many women in America had been unable to work whether they wanted to or not. Up until Pearl Harbor, half of the forty-eight states had laws making it illegal to employ a married woman.

In this respect, my father was constitutionally – I would even say enthusiastically – liberal, and was completely in favour of my mother working. She worked for the *Des Moines Register*, as the Home Furnishings Editor, in which capacity she provided calm reassurance to two generations of homemakers who were anxious to know whether the time had come for paucity in the bedrooms and whether they should have square sofa cushions or round [...]

Because they both worked, we were better off than most people of our socio-economic background (which in Des Moines in the 1950s was most people). We – which is to say, my parents, my brother, Michael, my sister, Mary Elizabeth (or Betty) and I – had a bigger house on a larger lot than most of my parents' colleagues. It was a white clapboard house with black shutters and a big screened porch on top of a shady hill on the best side of town [...]

Figure A3: Work dynamics and household roles in the US

Appendix E: Historical Social Issues in the US

7.6 Speaking

Clarification
I can ask for and give clarification.

1 Put ✓ next to the machines you would trust in place of a human and ✗ next to the ones you would not. Then, in pairs, discuss your choice.

1 a self-driving car	<input type="checkbox"/>
2 a robotic surgeon	<input type="checkbox"/>
3 a computer-generated online friend	<input type="checkbox"/>
4 a virtual teacher	<input type="checkbox"/>
5 a robot police officer	<input type="checkbox"/>

2 Imagine you are going to a technology fair. In pairs, read the adverts and discuss which exhibition you would rather visit.

1

From Mario to Minecraft



an interactive history of games, gaming machines and gaming culture

2

Mind-blowing machines

From self-driving cars to robo-cops

The latest developments in robotics and artificial intelligence



3 **2016 (2017)** Listen to a conversation at the Mind-blowing Machines Exhibition. What type of machine is the 'Explainer' describing?

4 **2016 (2017)** Listen again and tick the phrases in the **SPEAKING FOCUS** that you hear.

SPEAKING FOCUS 20

Signaling confusion

Sorry, I'm not with you.

I'm not sure I follow you.

I'm afraid you've lost me there.

I don't know what you mean by ...

Checking your understanding

So, in other words, ...

Are you saying ... ?

If I understand correctly, you mean ... , right?

Giving clarification

Yes, precisely/exactly.

Yes, (that'd) pretty much (it).

No, that's not (quite) what I meant.

What I meant was ...

5 **2016 (2017)** Complete the conversations with words from the **SPEAKING FOCUS**. Then listen and check.

1

A: Not many people agree with me, but I think computer games are a bit of a waste of time. I'd rather kick back with my friends than stare at a screen for hours on end.

B: Er ... sorry, but I don't know what you mean. I ... 'kick back'.

A: What? ... was 'spend time together' – you know, hang out, chat, relax.

2

A: I think I'd do without my phone.

B: "And this year's Oscar for best actress goes to ..."

A: Ha, ha, very funny. Are you ... I'm being dramatic?

B: Yes, ... I think you'd survive without it.

3

A: Dan, I have to answer this question for homework. Can you help, please?

B: Sure, what's the question?

A: "In what ways might socially-intelligent robots benefit human society?"

B: Hmm. Well, I suppose the ability to have conversations with our machines will make a big difference.

A: I'm not sure I ... you.

B: Well, we interact with today's machines mostly by typing or pushing buttons. But some phones and tablets already understand voice commands, right? Imagine they and other machines could react to what you say and talk back to you properly.

A: Hmm, OK. If I understand ... you mean we'd be able to have a conversation with our television or our fridge, right?

B: Yes, that's ... much it.

A: I'm not sure I'd want to have a conversation with a fridge.

B: Why not?

A: Well, they have a reputation for being rather cold.

B: Oh, very funny!

6 In pairs, discuss the questions. Use the **SPEAKING FOCUS** to help you.

- In what ways are computer games good or bad for the people who play them?
- What do you think has been the most important technological development during your lifetime?
- Have social media made us more or less sociable? Explain your opinion.
- In what ways might socially-intelligent machines benefit human society?

Figure A5: Speaking focus

An Analysis of U.S. Presidential Elections from 2012 to 2024

Dr. Arakaza Dionise, Lecturer

Faculty of Political Science and Law, Department of Political Science,
International Relations and Diplomacy, University of Burundi

[Doi:10.19044/esj.2025.v21n5p60](https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n5p60)

Submitted: 08 February 2025

Accepted: 28 February 2025

Published: 28 February 2025

Copyright 2025 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

Cite As:

Arakaza D. (2025). *An Analysis of U.S. Presidential Elections from 2012 to 2024*. European Scientific Journal, ESJ, 21 (5), 60. <https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n5p60>

Abstract

The United States of America (USA) held four presidential elections between 2012 and 2024, facing multiple political changes while maintaining secure democratic systems. Voting behavior and electoral management tools determine how elections take place. Every election term had new obstacles and improvements to preserve a fair system as Americans changed what they wanted their Democracy to do. President Barack Obama won a second term in 2012 after making a recovery and healthcare expansion his major campaign issues. During the 2016 presidential elections, Donald Trump became president because he appealed to populism and criticized the political system. The US public cast votes in record numbers during 2020, even with COVID-19 present, which earned Joe Biden victory and brought back a need to unite Americans behind crucial public health initiatives. The 2024 election showed how deep political divisions in America changed the way candidates ran their campaigns, as Donald Trump won the election against Kamala Harris. Democrats and Republicans are two major political parties in the United States which compete for each election run. This analysis used qualitative research methods to assess the US presidential elections during twelve years (2012-2024) by reviewing reports, academic studies, and case studies and considering the US reports of offices in charge of communication and press. The study also used comparative investigation techniques to observe the process of each election using results approved by the guaranteed agencies. The results have shown how political parties manage campaigns along with the ruling party's strengths and limitations to help other countries uphold democratic standards during votes.

Keywords: Analysis; Elections; Republicans, Democrats and USA

Introduction

Americans use elections to build their democratic system and execute peaceful power transfers successfully. The US electoral process contains essential steps like voter sign-up and election registration, plus primaries and debates before leaders are chosen through the Electoral College system. Since 2012, the elections experienced changes due to voting age population shifts combined with updates in election technology, different policies, and external influences on the economy and world events. One party wins the presidency and switches rule between the Democratic Party and the Republican Party through national elections. Today's election campaigns use digital ways to reach voters, handle social media, and find particular groups of people to help them vote more often. To protect election security, officials have put changes in place that boost vote validation and shield against misused votes. The analysis of US elections between 2012 and 2024 helps other nations understand how to run fair elections by understanding what impacts election results and votes office leadership. Therefore, elections are held for government officials at the federal, state, and local levels. At the federal level, the head of state, the president, is indirectly elected by the people of each state, through an electoral college. Today, these electors almost always vote with the popular vote of their state. All members of the federal legislature, Congress, are directly elected by the people of each state. There are many elected offices at the state level, with each state having at least one elected governor and legislature. There are also elected offices at the local level, in counties, cities, townships, townships, boroughs, and villages; as well as for special districts and school districts that may transcend county and municipal boundaries. A year before the election, candidates from both major political parties, the Democrats and the Republicans, begin their campaign. They assemble their teams and begin to tour across the country to rally support and fundraise money for their campaigns. Early in the campaign, candidates from both parties participate in televised debates where each candidate will answer tough questions about their policies and defend their positions on issues and policies against other candidates. Once the election process begins, the U.S. presidential election process can be daunting.

Methodology of elections in United States of America

The key question for this research was to look for data to help the scholar to answer “How has the U.S. electoral system been changing between 2012 and 2024? The study expected to find out that the democratic principles and good electoral processes in all four terms in US came out with results

being accepted by both parties. Further, the conduct of these elections were expected to be exemplary to other countries by showing what and why it could be done so.

Here are the four key stages through which U.S. elections are held: primaries and caucuses, national conventions, general elections, and the electoral college.

- **Primaries and Caucuses:** Many people want to be president, each with their ideas about how government should work. People with similar ideas belong to the same political party. This is where primaries and caucuses come in. Candidates from each political party campaign across the country to gain favor with their party members. Beginning in February, major voting events, primaries and caucuses, will lead to the selection of delegates who will represent the people at the upcoming conventions. The main focus will be on the results in Iowa, New Hampshire, Nevada, and South Carolina, which can usually determine who the final presidential nominee for each party will be. In a caucus, party members select the best candidate through a series of discussions and votes, while in a primary, party members vote for the best candidate to represent them in the general election.
- **National Conventions:** Each party holds a national convention to select a final presidential nominee. Delegates from the primary and caucus states selected to represent the people will now approve their preferred candidates, and each party's final presidential nominee will be officially announced at the end of the conventions. The presidential nominee also selects a running mate (vice presidential candidate). Presidential candidates campaign throughout the country to gain the support of the general population.
- **General Election:** Citizens in each state in the country vote for a president and vice president. When Americans go to the polls in November, they will choose their preferred presidential candidate and running mate. When people vote, they are really voting for a group of people called electors. Except in Maine and Nebraska, if a candidate receives a majority of the votes of the people in a state, then that candidate receives all of the electoral votes in that state. The presidential candidate with the most electoral votes becomes president of the United States.
- **Electoral College** the Electoral College is a process in which electors, or representatives, from each state in proportion to the state's population vote and determine who will be president. Each state gets a certain number of electors based on its representation in Congress. There are a total of 538 electors selected according to the politics of each state. Each elector casts one vote after the general election, and the candidate who receives more than half (270) wins. In the last election, President Donald J. Trump of the

Republican Party won with 312 votes while his opponent Kamala D. Harris received 226.

The 2012 Presidential Election

In 2012, voters strengthened or weakened the incumbent president based on their assessment of economic progress and population changes alongside party platforms. Research shows that Democrat President Barack Obama competed against Republican Mitt Romney for the presidency in 2012 by discussing economic plans and healthcare solutions (Keller, 2022). Obama centered his campaign on using the Affordable Care Act's success to show gentle economic expansion, whereas Romney advocated lowering government involvement in business and decreasing taxes. President Obama won the election by 332 electoral votes, while Romney gained 206 (Wisniewski, 2023). Figure 1 demonstrates that Hispanic voters made the difference in helping Obama win the election by 71%. The 2012 election showed that voting patterns depended heavily on changes in the US population combined with economic and healthcare platform choices.

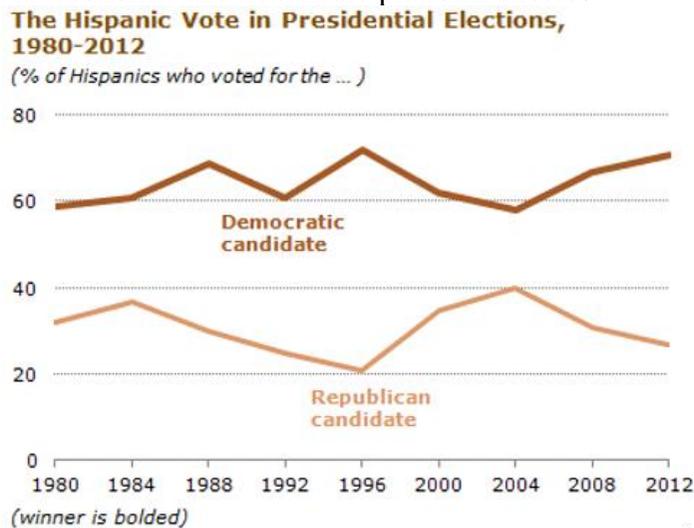


Figure 1: Latino Voters in the 2012 Election (Lopez, 2024)

The 2012 election system followed the rules established by both national US Constitution principles and state election code requirements. Each state had unique voter registration rules, and some states passed strict voter ID laws that people debated for, making it harder for some citizens to vote. The Electoral College made its controlling votes count to give power to both big-state and small-state electorates. The political campaigns paid special attention to the swing states of Ohio, Florida, and Virginia because they wanted to win these states to take control of the election results (Foley, 2024). Obama built his campaign on getting people involved face-to-face and online, while

Romney put his effort into television and mass media. The Pew Research Center found that more voters used early voting and mail-in ballots, which altered how people voted, according to their survey results. In 2012, election campaigns successfully moved voters to participate while election rules and Electoral College decisions defined presidential victory.

Political action committees and corporate donors became more decisive in the 2012 election while their influence kept growing in modern-day campaign financing. The Congressional Research Service reports that Obama collected \$1.123 billion while Romney raised \$1.2 billion, with both tops getting money from PACs (Vogel et al., 2012). Following the Citizens United ruling from the US Supreme Court, corporations and unions gained unlimited expenditure power in political matters. Super PACs invested in heavy advertising across every media channel to reach their target voter groups for both presidential candidates. Money played a prominent role in campaigns, yet it did not compromise election integrity because the Federal Election Commission maintained strong campaign finance controls. The financial side of the 2012 election demonstrated that fundraising and advertising had grown essential while transparency became more critical for political elections to succeed. The 2012 election period saw technology and social media change how people communicated with voters and protected election results.

Electronic voting machines were standard in voting, but these machines raised security issues regarding the digital systems (Jafar et al., 2021). Writer issues and long lines create debate on election efficiency improvements. During his 2012 election campaign, Barack Obama used data analytics alongside Facebook and Twitter platforms to connect with younger voters better and gain their backing (Rita et al., 2023). campaign advertisers used social media to guide voter impressions and design winning election tactics. Today's election security must factor in the technology used to win elections.

The 2016 Presidential Election

In 2016, voters made large ideological changes, and strong party divisions were built during the US presidential election. Republican Donald Trump and Democrat Hillary Clinton fought hard during their political race against one another (Espinoza, 2022). Trump based his campaign on economic protectionism and immigration control with attacks on government leaders, while Clinton promoted her experience plus social and foreign policy plans. Donald Trump won the election with 306 votes in the Electoral College, which captured 49% of the total vote (Statista, 2024). Electoral College picked Trump as president even though he received fewer votes in total from the people than Hillary Clinton (Burns, 2019). working-class whites from rural areas elected Donald Trump as president. In 2016, the election showed us how

extreme political divisions influence elections through populist messages and Electoral College voting rules.

The 2016 election struggled with doubts over security and foreign interference, which made people debate that elections should work better to protect Americans from fraudulent information. Russian operatives tried to deceive voters and break into voting records during their research for the National Association of Secretaries of State (Davidson, 2021). Social media manipulation strongly affected public thinking during this time since hackers spread deceitful content across Facebook and Twitter. The government put new safeguards in place following election misconduct to stop outside hackers from affecting voter choices. Digital deception in politics created voter distrust, so people began talking about both learning media skills and keeping elections honest. The 2016 presidential election showed us how weak online systems are and why both discrediting false information and keeping voting safe need protection.

The 2016 election proved media power in campaign funding as these influences created an election outcome that differed from traditional methods of political communication. Figure 2 shows that Clinton's election expenses totaled \$237.4 million, while Trump spent \$68 million during his campaign (Allison et al., 2016). The Clinton campaign, with its financial superiority, failed to drive voters to the polls, especially in critical swing states of Michigan, Wisconsin, and Pennsylvania. Trump used Twitter and other unconventional platforms to get continuous media attention even though he invested less in traditional advertising. Digital contact with voters during the 2016 election undermined the effect of the old media on political campaigns (Jungherr, 2023). The election of 2016 demonstrated that digital media now holds more sway than before, alongside the use of nontypical political advertising and campaign money influence.

Following 2016 Campaign Spending character clarifies more.

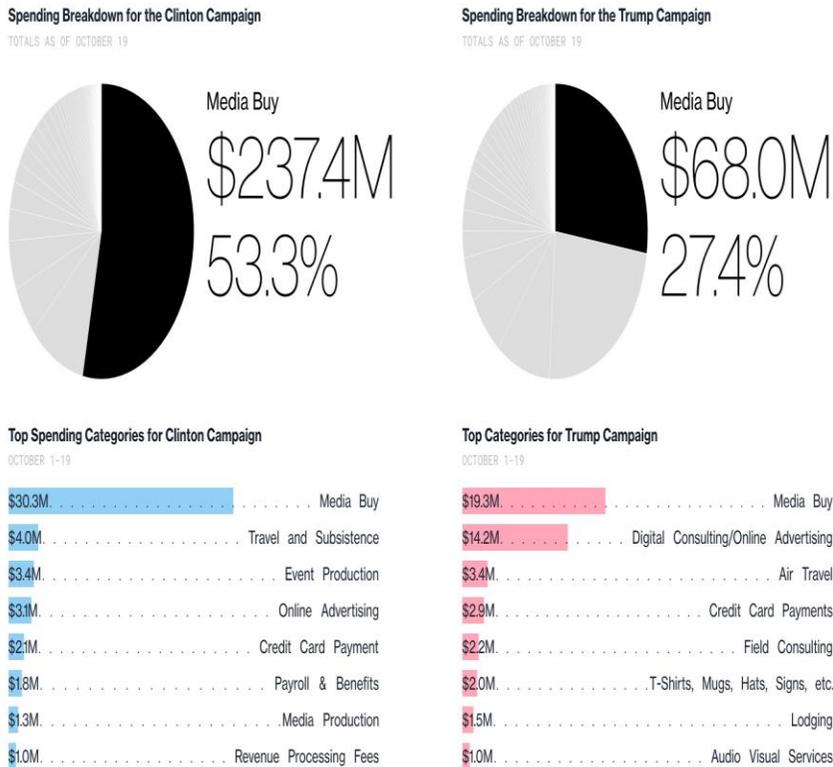


Figure 2: 2016 Campaign Spending (Allison et al., 2016)

During the 2016 election, voters had to deal with opposing views on election procedure and voting rights. US Election Assistance Commission studies demonstrated that new voter ID rules in several states mainly hurt minority communities and low-income populations. The Supreme Court's 2013 ruling in *Shelby County v. Holder* weakened voting protections under the Voting Rights Act, which worried people that their rights would be at risk in particular states (Johnson, 2021). People increased their use of early voting and mail-in ballots because these voting methods became more common habits for voters. Election changes would improve voting accessibility without hurting security. Voters in 2016 showed that America requires voting rules that both raise turnout and guard against voting system threats.

The 2020 Presidential Election

The 2020 US presidential election held important status because millions of people voted in large numbers, yet coronavirus and election legitimacy questions shaped this historic polling. Joe Biden won over Donald Trump through the election by receiving 306 electoral votes, while Trump gained 232 (Jackson & Foster, 2022). Biden achieved 81.2 million popular votes to win the election at 51.3%, while Trump got 74.2 million votes. This

led to the largest voter turnout recorded in over a century (Sullivan & Agiesta, 2020). Extraordinary pandemic conditions pushed Americans to cast more votes before Election Day and through mailed ballots. Through the 2020 election cycle, voters demonstrated their resolve to participate in Democracy while demonstrating how states can include mail-in ballots to keep polls open during emergencies.

The 2020 election outcomes were shaped by both election protection steps and court actions, along with false information about the votes' credibility. Every U.S. state has developed stronger protection methods against cyber threats to votes. Even though Trump projected election fraud multiple times, his team and the courts demonstrated that vote counts are correct. The 2020 election achieved the highest level of security in US voting history due to its controlled fraud prevention measures (Eggers et al., 2021). Social media disinformation spread across platforms generated distrust among the public and ended in the violent assault on the US Capitol on January 6, 2021 (Edwards-Heller, 2024). Voters' faith in the election system lost strong Republican support as many Republicans doubted Biden won adequately. Through the 2020 election, our country learned how lies affect elections and why election authorities enforce security safeguards backed by court decisions that protect voting integrity.

Both political parties spent a great deal of money to run promotions and send workers across the nation during the 2020 election. Figure 3 demonstrates that Biden took in \$1.0 billion from donors, and Trump collected \$ 700 million (New York Times, n.d.). Super PACs and outside groups affected the election more than before, with Democrat-affiliated organizations spending more than their Republican peers in major voting areas. Digital advertising became vital for voter persuasion when candidates put major resources into Facebook, Twitter, and YouTube during their marketing campaigns (Gulati & Williams, 2021). politicians and voters disagreed about how to control money in political campaigns, especially concerning business contributions and secret political funding. Through the 2020 election, financial domination in election campaigns increased while digital media better engaged voters, but we still need political finance reform.

During the 2020 election, voter access problems stood out above other issues as states took actions that made voting easier and harder for citizens. States like California approved all registered voters to receive mail-in ballots, while Texas and Georgia reduced mail-in voting rights for their residents (James & Stewart III, 2022). People have fought legal battles against the Trump administration to validate the extended voting deadlines that several states have applied. The Supreme Court refused to make decisions on these matters, so existing state rules remained in place. After studying at the Brookings Institution, researchers discovered that election access talks

brought up voting rights problems and prompted countrywide standards for equal voting rights. The democratic elections showcased both how people can access voting and how legal roles defend voting procedures.

Biden and Trump campaigns' cumulative contributions

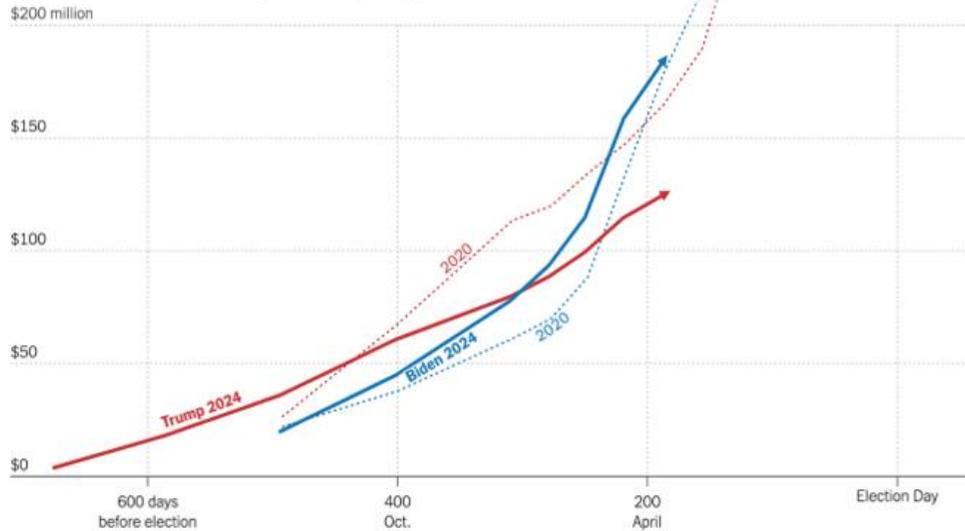


Figure 3: 2020 Campaign Contributions (New York Times, n.d.)

The 2024 Presidential election

During the 2024 United States presidential contest, the deep political party divisions remained evident as both leading party nominees talked about repairing the economy and foreign relations, plus addressing social concerns. 2024 documented a historic matchup between Presidential candidates Kamala Haris and Donald Trump. Figure 4 shows that Donald Trump won the election with 312 votes over Kamal Harris, who got 226 votes (CNN, n.d.). The presidential race focused on understanding inflation rates, boosting employment numbers, improving healthcare access, and controlling immigration with suitable international solutions. Urban and suburban voters chose Democratic candidates, but Republicans maintained their support from rural voters. Pennsylvania, Georgia, and Arizona, as swing states, decided which candidate would win the presidency. The 2024 voting results showed the existing political parties' differences and showed major issues voters selected on the ballot.

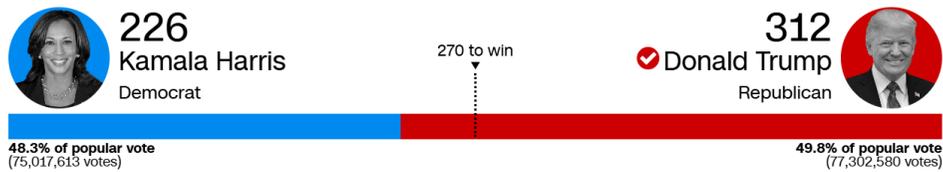


Figure 4: 2024 Presidential Elections results

Election security and public trust both gained high importance during the 2024 election cycle, and stakeholders made more efforts to fight misinformation while opening voting processes to make them more visible. Federal and state election administration teams used strong cybersecurity defenses to protect voting systems through tighter social media monitoring and secure voting networks.

Partisan sides continued to disagree about voting laws after election security upgrades as Republicans in states pushed for intense ID demands, but Democrats in states campaigned for more early voting choices (Kreitler & Olson, 2024). Many people discussed possible changes to the Electoral College system because experts wanted it to match the results of national popular voting better. Trust in election procedures split among Republicans and Democrats, who had starkly different voting confidence levels. The 2024 election revealed a continued struggle to keep elections safe and reachable while everyone worked together to rebuild confidence in the democratic system.

In the 2024 election, more money went towards campaigns and media spending because it had more potent effects on this election cycle. Both candidates set new financial donation records while their Super PAC contributors and corporate backers guided their political actions. Modern campaigns use digital ads and artificial intelligence-based online outreach methods to stay current with modern political strategies (Ziakos & Vlachopoulou, 2023). Ads on traditional TV channels and radio stations stayed important while the political struggle for votes moved online to popular platforms like TikTok and YouTube. People seek stricter limits on business donations because of worries about financial transparency. Under this election, digital ad spending increased while artificial intelligence helped engage voters, and campaign finance ethics remained a hot topic of debate. During the 2024 election, states watched election policies closely as they decided between increasing voting access and adding voting limits. Automatic voter registration rules went into effect across multiple states, plus extra rules against mail votes and early voting (Pomante, 2024). After the election ended, some candidates challenged and debated the outcome of closely disputed races

because of the attention paid to post-election reviews and election audits. Politicians developed nationwide voting rules because different states had varied election rules. The 2024 election results showed why America needs improved voting rules and revealed both voting system issues plus voter access changes in progress.

Comparison of the conduct of elections between 2012, 2016, 2020, and 2024

- **Similarities in the conduct of elections from 2012 to 2024**

Election organizers expanded mail-in voting options in US elections from 2012 up to 2024. adopting early voting and absentee ballots has become critical to running US elections effectively. In 2012, early voting replaced Election Day voting habits, with 37% of voters participating before November 6 (Pew Research Center, 2024). More American voters chose early voting in 2016, which led to higher turnout rates. Election mail-in voting reached its highest level during the 2020 election, with people using it more because of the pandemic (McGhee et al., 2022).

Digital platforms will enhance voting access through better systems for registration and obtaining voting information in the year 2024. The changing voting methods in government elections follow an ongoing effort to expand voting rights and Democracy through early and absent voting.

Nearly Four-in-Ten Voted Before Election Day

	Nov 2002	Nov 2004	Nov 2006	Nov 2008	Nov 2012
	%	%	%	%	%
On Election Day	85	80	80	66	63
Before Election Day	15	20	20	34	37
In person	--	--	--	19	19
By mail	--	--	--	14	17
Another way/DK	--	--	--	1	*
	100	100	100	100	100

PEW RESEARCH CENTER Nov. 8-11, 2012 voter callback. Q40 & Q41.
 Figures may not add to 100% because of rounding.

Figure 5: 2012 Early Voting (Pew Research Center, 2024)

All US presidential elections from 2012 to 2024 show that battleground states play a significant role in deciding the election results. Florida and Ohio consistently attract election campaign attention because these states belong to the swing state category (Meade, 2021). Two major parties regularly put significant campaign efforts into these large electoral vote states to win them in elections. Obama made the Rust Belt region his main target during the 2012 election and won because of it (Ghilarducci & Tursini, 2024). In 2016, Trump took control of the big states in the Midwest to claim

his unexpected election victory. Biden gained his victory in the 2020 race by winning Pennsylvania and Michigan when he repeated the same state strategies used during previous elections. All major parties recognize that these states need to remain part of their election strategy plans in the coming 2024 elections. The presidential campaigns use battleground states as their top priority because these states determine the election results and drive how parties connect with voters.

- **Differences in the conduct of elections from 2012 to 2024**

The percentage of voting participants has shown large swings between the US elections of 2012 and 2024. Voter turnout in the 2016 elections fell compared to 2012 because analysts link this decrease to people losing interest in the presidential race. The voting numbers for the 2020 election were that people responded to mail-in voting and took action because of COVID-19 (McGhee et al., 2022). The 2024 election anticipated strong voter participation because organizers maintain their campaign efforts to enroll voters, plus they expand mail-in and early voting opportunities (Pomante, 2024). Throughout the years, voting rates have shown growth, particularly in recent elections, because new voting methods and public interest help people engage more with political processes. Modern elections rely heavily on technology, which has a more significant influence and has been steadily growing since 2012 until 2024. Russian hackers began interfering in America's voting mechanics, starting with the 2016 election (Davidson, 2021).

In 2020, election security problems resurfaced because voters and the media transmitted false claims about voting by mail and voter fraud, which led to legal cases and demonstrations. Since 2024, elections have faced security challenges, and states have taken action to protect voting systems through more substantial ID requirements and cyber defense measures (Tisler & Norden, 2023). Despite allowing voters to reach more people online, these platforms expose us to social media effects over our opinions plus possible untrue information. Technology has improved voting accessibility but has also created issues with election credibility and fake news distribution.

The major political parties, ideologies, and their impact on US development after Elections

- **The Ideology of the Democratic Party and Its Political Programs**

Democrats and Republicans are two political parties in the United States that have been alternating power. Figure 6 demonstrates that The Democratic Party has often led in party identification, but in 2022, more Americans identified with the Republican Party for the first time since both parties were equal at 45% in 2011 (Statista, 2025). The Democratic Party has often led in party identification, but in 2022, more Americans identified with the Republican Party for the first time since both parties were equal at 45% in

2011. As a party that supports progressive values, the Democrats push for better social justice and fairness in society while advocating larger government participation in economic matters. The Democratic National Committee chooses to advocate permanent changes to the healthcare system, plus educational and climate plans (Béland et al., 2023). These fundamental issues led voters to come out for the 2020 election decisively. Democrats achieved presidential victory because they pursued an economy that made healthcare affordable through the Affordable Care Act (ACA) and invested in clean energy infrastructure (Béland et al., 2023). Healthcare protection and action against racial injustice will stand alongside economic recovery and pandemic treatment as key objectives for the Democratic Party in the next elections. The Democratic Party needs its devotion to progressive measures that improve society and the economy to keep winning elections.

The Democratic Party stays closely tied to American voters following every election cycle while striving to reunite different groups and build consensus. The US Constitution intends for political leaders to work together for national growth, so the Democratic Party continues to follow this practice through bipartisan initiatives. Despite substantial political differences after the 2020 election, President Joe Biden collaborated with Republican lawmakers to remedy the nation's broken infrastructure (Sulmicelli, 2023). Through this approach, the party acknowledges the need for strong economics and cooperation to drive the country forward. How the Democratic Party works with opposing party politicians will determine the country's future economic and political success. After the election, the Democratic Party worked together with other parties to develop the US economy and maintain national stability.

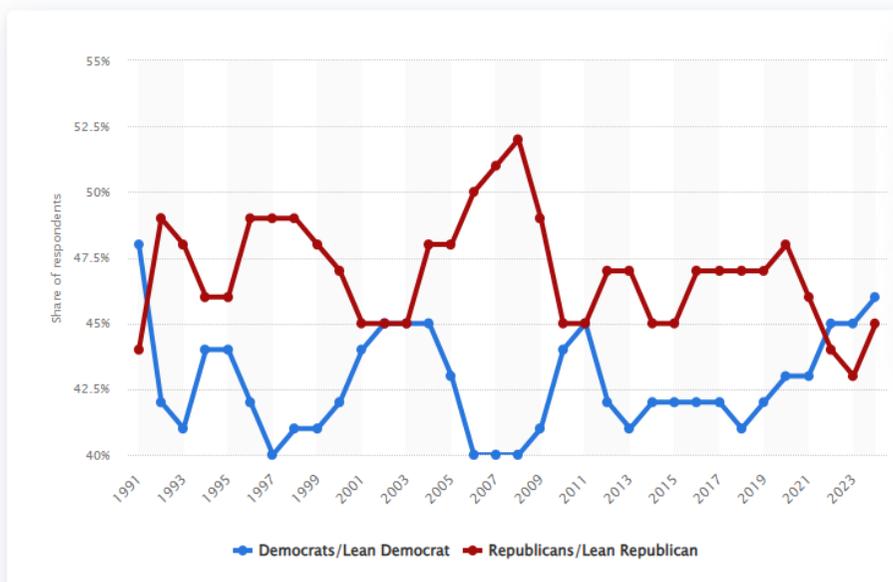


Figure 6: Two major political parties in the United States (Statista, 2025)

The Republican Party's Major Programs, Ideology, and Post-Election Relations

The Republican Party stands for conservative ways of thinking that control government power and protect personal freedom. The Republican National Committee says their party stands for lower taxes with decreased government rules plus support for historic values (Kerbel & White, 2023). The party supports freedom in the economy and defends national security as a non-negotiable principle. Voters in 2016 supported Republican leadership because they wanted to end the economic slowdown through business-oriented public administration (Tottser, 2022). The Republican Party will continue using tax breaks and military strength as core pillars to guide their 2024 platform because these ideas formed their 2016 platform. Republican Party gains this success through strict economic conservatism and maintaining robust national defense. Following every election, the Republican Party works to preserve its ties with voters and uphold political and economic stability just like the Democrats. Throughout Democratic presidencies, the Republican Party leads national policy discussions, especially within tax and security committees. After 2016, Republican lawmakers enacted the Tax Cuts and Jobs Act by minimizing business taxes with the expectation that it would boost economic growth (Michel, 2021). The Republican Party keeps directing the future of US monetary policy by putting its initiatives into action following election results that include intense competition for power. The Republican Party plans to stay linked with voters and then push for economic development through financial discipline and protect the nation from security risks.

The Impact of Party Ideologies on US Political and Economic Development

➤ The Influence of Democratic Ideology on US Development

Based on their progressive mindset, the Democratic Party is making positive changes to both politics and economics by focusing on fair treatment for all people and improving economic access. The US Constitution delegates the government to support public well-being, yet the Democratic Party has made healthcare and labor protection laws that help disadvantaged groups gain access (Emerson, 2021). Through Obamacare, Democrats improved healthcare access for millions of people as they pushed for wage growth and worker rights (Béland et al., 2023). These programs work toward better equality by fixing unequal systems and bringing about equal economic treatment. Through its progressive policies, the Democratic Party guides national development by working to give everyone equal chances in society.

➤ The Influence of Republican Ideology on US Development

The Republican Party works from its conservative beliefs to shape how US development proceeds in both financial growth and defense sectors. The

Constitution states defense protection and growing the economy are central government tasks that match what Republicans want to do through their support for national security and free market principles (Erie, 2024). The Republicans support tax cuts and limited regulation to help businesses expand and hire people, according to many observers. When Republicans run the country, they lower corporate taxes and take steps to calm government regulations to boost the private sector. Despite ongoing debates, the party introduced these policies, which expanded the economy and strengthened national defense. By sticking to its conservative budget policies plus enduring support for strong national security, the Republican Party shaped how US politics and economics developed.

Long-Term Implications of Party Competition for US Political and Economic Growth

- **Democratic Policies on US Growth**

The Democratic Party works toward social fairness and economic fair participation, which will benefit the United States through sustained national development in the future. The US Constitution outlines America's federal purpose to promote public welfare through Democratic Party initiatives that enhance healthcare services and education opportunities while protecting the environment. The Affordable Care Act worked well to bring down the number of uninsured people, which enhanced their healthcare results (Béland et al., 2023). The party's dedication to climate change policies promotes lasting growth by building green economy sectors and hiring staff. The Democratic Party focuses on bringing everyone together while protecting the environment, which will lead to better long-term political and economic development in the United States.

- **Republican Policies on US Growth**

The Republican Party promotes market approaches and defends national security concepts, which influence how well America has developed politically and economically over time. The Constitution commands the government to safeguard the nation and advance the economic well-being of residents, which guides Republican Party policies (Popkin, 2021).

Through tax reductions and the removal of business regulations, the party wants to promote private sector expansion and business development. The policies brought about periods of better economy and new employment opportunities. The Republican Party strengthens US security through military investment, which creates economic stability across the nation. The Republican Party's economic and national security goals continue to affect US growth positively by building both economic progress and worldwide power.

The Alternation of Power Between Republicans and Democrats: Strengths and Weaknesses

- **The Alternation of Power of the Democratic Party**

Strengths: The Democratic Party demonstrated strong results when in charge, mainly by handling better social care programs, healthcare changes, and environmental protection. The US Constitution calls for better public health, so Democratic administrations focus on helping citizens receive quality medical care no matter their situation. The Affordable Care Act gained approval as a significant achievement during President Obama's presidency, helping to decrease the number of uninsured Americans (Béland et al., 2023). As part of their environmental policies, Democrats spend money on clean energy development. These abilities demonstrate how the party promotes equal opportunities and fair treatment for all. The Democratic Party performs best when it creates progressive rules that help both people who need assistance and protect our planet.

Weaknesses: Despite their solid achievements, the Democratic Party struggled to maintain unity among members and faced problems with economic decisions during their periods of governing power. The Democratic Party faces an essential dilemma between its ideological wings of progressivism and moderation (Polk & Karreth, 2024). The party's internal tensions during the Obama presidency prevented Congress from adopting a unified immigration solution. The Democratic Party wants to enhance social programs, yet these activities raise doubts about budget deficits. Differences among Democrats and the future affordability of large welfare programs drive most of the Democratic Party's current problems.

The Alternation of Power of the Republican Party

Strengths: The Republican Party showed its true strength through its dedication to handling public money wisely as well as making defense and tax changes during its time in government. Under the Constitutional requirement to protect the nation from threats, Republican leaders have always devoted more funds to military budgeting, which keeps the USA at the top of global powers status. The Republican Party tried to boost the economy through the 2017 Tax Cuts and Jobs Act, which lowered corporate taxes to attract investments and create more jobs (Wibisono, 2023). People authorize these policies because they believe they help economic growth periods emerge. The Republican Party achieves its best results by defending our national security while supporting free-market economic initiatives.

Weaknesses: During its periods of governance, the Republican Party maintained its social policy and healthcare weaknesses along with its core strengths. The party members who prefer small-government policies spark public discussions about their treatment of the weakest communities by

reducing healthcare and welfare services. The Republican Party meets criticism for worsening inequality because its stance on cutting social services goes against the government's job outlined in the US Constitution's preamble to serve the public good (Zacher, 2024). Because the party opposes developing a complete healthcare system, America continues to experience healthcare system problems. The Republican Party struggles to help disadvantaged populations because its healthcare and social service plans are not enough to meet their needs.

Comparing the Strengths and Weaknesses of the Two Parties

- **Similarities between the Democratic and Republican Parties'**

Strengths: In matters of policy, each party has certain strengths shared between the Democratic and Republicans. Especially in areas of national security and economic growth, policy convergence takes hold. Under the US Constitution's responsibility to provide for the common defense, both parties stress strong military and national security, though they differ on methods to achieve such (Friedhoff, 2024). Another similar policy that both parties have implemented relates to the stimulation of economic growth. Democrats, in this area, focus on policies associated with social infrastructure, while Republicans believe in tax cuts and deregulation (Wallace et al., 2023). In terms of foreign policy, military interventions during the Obama presidency increased national security, while the Trump-Republican administration policies aimed at improving and strengthening defense spending. Therefore, the common focus of both parties is on national security and economic growth, though the approach may be different.

- **Differences between the Democratic and Republican Parties'**

Weaknesses: The weaknesses in both the Democratic and Republican Parties underline some crucial ideological differences, especially in how they approach issues of social welfare and government intervention. The primary weakness of the Democratic Party consists of the division between progressives and moderates due to internal fighting, which inhibits legislative and party unity (Elinson, 2023). On the other hand, the Republican Party has earned negative points due to its reluctance to expand social services and its efforts to cut government spending that have sometimes been conveyed as substandard with respect to focusing on the needs of welfare groups. An example of this is healthcare reform, which the Democratic Party has supported and emphasized, whereas the opposition from the Republican Party has taken it to a continuous deliberation over healthcare access and affordability. In any case, there are weaknesses on the part of both parties, whereby Democrats face issues of internal unity, and Republicans have criticism regarding their very minimal social safety nets.

Exemplary methods to ensure peaceful elections: Lessons for other Countries

The key characteristics of peaceful elections are those whose very nature and process are regarded as just and transparent. The election process must be carried out with respect to democratic principles set by the United States Constitution for a manifestation of the people's will (Siburian, 2022). One best example that can be elaborated on is the use of voter registration to ensure every citizen's easy accessibility in terms of voter selection. Same-day registration and allowing early voting were developed in this direction under American law to encourage more significant numbers in elections: elections that must not only become participatory but, ultimately, nonviolent. The US system also stresses openness; for example, at every level, independent bodies monitor the country to prevent any form of manipulation. Thus, the transparency of elections and their conduct forms the basis for peaceful elections to make sure that all voices are heard and their results trusted by the public.

The education of voters in an election process is essential because it creates avenues through which the citizens will meaningfully participate in the democratic process. Efforts put in place to educate voters in the United States have created awareness among its citizens on how to register, where to vote, and how to use voting machines. These efforts can help give voters less mystery or confusion on Election Day. For example, in the US election of 2020, elaborate voter education efforts were mounted across the country, given the controversies generated by mail-in voting during this COVID-19 pandemic (McGhee et al., 2022). These campaigns ensured that the knowledge of the rules and procedures among the citizens kept the whole process of voting calm and peaceful. Therefore, broad voter education is the foundation of a peaceful election process since citizens are empowered to participate in it with confidence and responsibility.

Another strategy for ensuring peaceful elections is encouraging bipartisan collaboration in the protection of election integrity. The US Constitution requires the establishment of laws and systems that ensure the security of the electoral process, and bipartisan efforts help guarantee that these laws are not crafted to give an unfair advantage to one political party over another.

The result of such instances includes the passage of the bipartisan Help America Vote Act of 2002 to reform election processes and improve voting equipment after the contentious 2000 presidential election (Hasen, 2022). The fact that election reform resulted from bipartisan cooperation in Congress was an indicator of shared interests in more reliable and fair elections. Furthermore, election officials from major political parties make bipartisan

efforts to ensure that votes are counted as they should be and within the shortest time possible.

Bipartisan cooperation during an electoral process, therefore, provides increased transparency and faith in the outcome, and such helps resolve election disputes peacefully.

Another meaningful way in which peaceful elections are ensured involves the involvement of international election observers. In the United States, international observers are invited to monitor elections and ensure that they meet international standards for fairness and transparency. This practice, emulating what the Organization for Security and Cooperation in Europe has been doing, helps reinforce the credibility of the election process.

For instance, OSCE election observers were present throughout the 2020 US presidential elections to ensure compliance with international guidelines on the elective process (Evans, 2021). As such, that provides an additional layer of accountability and deters any possible chances of election fraud or other associated misconduct. Therefore, the invitation of international observers instills confidence in the electoral process and reminds citizens that elections indeed have integrity, further helping to achieve a peaceful and democratic atmosphere.

Conclusion

The analysis of elections in the United States between the year 2012 and 2024 draws on a few key factors leading to peaceful, efficient elections: same-day registration and early voting laws that have made the conduct of elections in the country non-discriminatory, open, and transparent are very relevant in allowing participation by all electors. Voter education campaigns and bipartisan cooperation further support peaceful elections by informing citizens and ensuring that across the political divide, the integrity of the election is upheld. The strengths and weaknesses of the Democratic and Republican parties bring into light how ideologies influence their respective approaches to governance; both have a contribution to the development of the United States, despite the differences that exist between them. The peaceful transference of power between both parties in recent times is also proof of the strength of the democratic regime in America, even at the most polarized moments. It is worth mentioning that international observers and the care for election security after events like the well-known 2000 election prove how other countries can learn from US methods so that their elections can continue to be held in fair and peaceful times. The US experience is a pointer to the importance of strong electoral systems, voter education, and bipartisan efforts in keeping the electoral process stable and democratic. Finally, reviewing and analyzing the literature on elections and former documents on United States of America's processes of electing Presidents have been chosen as the

respectable methodology by gathering the results of this academic work, which have been finally evaluated in a qualitative aspect. This has been highly descriptive.

Conflict of Interest: The author reported no conflict of interest.

Data Availability: All data are included in the content of the paper.

Funding Statement: The author did not obtain any funding for this research.

References:

1. Allison, B., Rojanasakul, M., & Harris, B. Tracking the 2016 presidential money race.
2. Béland, D., Rocco, P., & Waddan, A. (2023). *Obamacare wars: Federalism, state politics, and the Affordable Care Act*. University Press of Kansas.
3. Burns, S. (2019, December 2). Curious Kids: How come Donald Trump won if Hillary Clinton got more votes?
4. CNN. (n.d.). Election 2024: Presidential results.
5. Davidson, K. (2021). The United States and United Kingdom's responses to 2016 Russian Election interference: Through the Lens of Bureaucratic Politics.
6. Edwards-Heller, N. (2024). *Trump, Twitter, and January 6: A qualitative analysis of social media frames and the attack on the capitol* (Master's thesis, The Florida State University).
7. Eggers, A. C., Garro, H., & Grimmer, J. (2021). No evidence for systematic voter fraud: A guide to statistical claims about the 2020 election. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(45), e2103619118.
8. Elinson, G. A. (2023). Intraparty conflict and the separation of powers. *J. Const. L.*, 25, 1307.
9. Emerson, B. (2021). Public care in public law: Structure, procedure, and purpose. *Harv. L. & Pol'y Rev.*, 16, 35.
10. Erie, M. S. (2024). Property as national security. *Wis. L. Rev.*, 255.
11. Espinoza, M. (2022). Donald Trump's impact on the Republican Party. In *The Trump Administration* (pp. 134-150).
12. Evans, W. (2021). Back to basics: How international election observation standards can strengthen Democracy in the United States. *Ga. J. Int'l & Comp. L.*, 50, 505.
13. Foley, E. B. (2024). *Ballot battles: The history of disputed elections in the United States*. Oxford University Press.

14. Friedhoff, D. S. (2024, August 22). Republicans and Democrats support US alliances, but for different reasons. *Chicago Council on Global Affairs*.
15. Ghilarducci, T., & Tursini, L. (2024). The downward mobility of American middle-class workers shifts voters to the right.
16. Gulati, J., & Williams, C. B. (2021). Digital media expenditures in presidential campaigns, 2008–2020.
17. Hasen, R. L. (2022). Election reform: Past, present, and future.
18. Jackson, J., & Foster, J. (2022). Biden, Trump, Durbin, and taxes: The 2020 Election in Illinois. Jafar, U., Aziz, M. J. A., & Shukur, Z. (2021).
19. Blockchain for electronic voting system—review and open research challenges.
20. James, C., & Stewart III, C. (2022). Changing access to voting in the aftermath of the 2020 election.
21. Johnson, H. (2021). Vote denial and defense: Reaffirming the constitutionality of section 2 of the Voting Rights Act. *Law & Ineq.*, 39, 47.
22. Jungherr, A. (2023). Digital campaigning: How digital media change the work of parties and campaign organizations and impact elections. In *Research Handbook on Digital Sociology* (pp. 446-462). Edward Elgar Publishing.
23. Keller, P. (2022). *Romney vs. Obama: What the Atlantic Alliance can expect from the next US President*. NATO Defense College
24. Kerbel, M. R., & White, J. K. (2023). Preface: How we got here.
25. Kreitler, M., & Olson, G. (Eds.). (2024). *Diversity Issues in the USA: Transnational Perspectives on the 2024 Presidential Elections* (Vol. 1). transcript Verlag.
- Lopez, M. H. (2024, April 14). Latino voters in the 2012 election. *Pew Research Center*.
26. McGhee, E., Paluch, J., & Romero, M. (2022). Vote-by-mail policy and the 2020 presidential election. *Research & Politics*, 9(2), 20531680221089197.
27. Meade, D. (2021). The campaign.
28. Michel, A. N. (2021). An economic history of the tax cuts and jobs act: Higher wages, more jobs, new investment. *Heritage Foundation Backgrounder*, (3592).
29. New York Times. (n.d.). Trump's reported fundraising tops Biden's for first time. <https://www.nytimes.com/2024/05/21/us/politics/trump-biden-fundraising.html>
30. Pew Research Center. (2024, April 14). The voting process and the accuracy of the vote.
31. Polk, J., & Karreth, J. (2024). Voter responses to social democratic ideological moderation after the Third Way.

32. Pomante, M. J. (2024). Cost of voting in the American states: 2024. *Election Law Journal: Rules, Politics, and Policy*.
33. Popkin, S. L. (2021). *The Republican implosion and the future of presidential politics*.
34. Rita, P., António, N., & Afonso, A. P. (2023). Social media discourse and voting decisions influence: sentiment analysis in tweets during an electoral period.
35. Siburian, H. S. R. (2022). Constitution formulation and amendment in Indonesian and American legal system: a comparative study.
36. Statista. (2025, January 23). *US major political party identification 1991-2024*.
37. Sullivan, K., & Agiesta, J. (2020, December 4). Biden's popular vote margin over Trump tops 7 million.
38. Sulmicelli, S. (2023). A new paradigm for American infrastructure: Biden's agenda to rebuild America. *DPCE Online*, 56(Sp 1).
39. Tisler, D., & Norden, L. (2023). Securing the 2024 election. *Brennan Center for Justice*.
40. Tottser, A. R. (2022). Deindustrialization and the realignment of the Republican Party in the 2016 Election
41. Vogel, P.K., Levinthal, D., & Parti, T. (2012, December 7). Obama, Romney both topped \$1B.
42. Wallace, J., Goldsmith-Pinkham, P., & Schwartz, J. L. (2023).
43. Wibisono, K. (2023). *The political economy of investment in the United States: A Comparison of President Obama (2009-2012) and Trump's (2017-2020) Industrial & Technology Investments* (Doctoral dissertation, Universitas Islam Indonesia).
44. Zacher, S. (2024). Polarization of the rich: The new democratic allegiance of affluent Americans and the politics of redistribution. *Perspectives on Politics*, 22(2), 338-356.
45. Ziakis, C., & Vlachopoulou, M. (2023). Artificial intelligence in digital marketing: Insights from a comprehensive review. *Information*, 14(12), 664.

Questions négatives hautes en français : une analyse sémantico-pragmatique du biais et de la confirmation

Kantapon Intamart

Faculty of Arts, Chulalongkorn University, Thailand

[Doi:10.19044/esj.2025.v21n5p82](https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n5p82)

Submitted: 08 February 2025

Accepted: 28 February 2025

Published: 28 February 2025

Copyright 2025 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

Cite As:

Intamart K. (2025). *Questions négatives hautes en français : une analyse sémantico-pragmatique du biais et de la confirmation*. European Scientific Journal, ESJ, 21 (5), 82. <https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n5p82>

Resume

Cette étude examine les propriétés sémantiques et pragmatiques des questions négatives hautes (High Negated Questions – HNQs) en français, caractérisées par une négation externe et un biais épistémique implicite. Contrairement aux questions polaires classiques, les HNQs favorisent les réponses affirmatives, traduisant l'attente d'un alignement épistémique entre locuteur et interlocuteur. À partir d'une approche combinant analyse théorique et expérimentation, une étude menée auprès de locuteurs natifs montre que la félicité des HNQs dépend fortement du contexte discursif. Les résultats révèlent que les HNQs formelles, sont perçues comme plus naturelles dans des contextes institutionnels, tandis que les variantes informelles, sont préférées dans des interactions spontanées. Ces observations confirment les modèles de la négation externe (Romero & Han, 2004 ; Goodhue, 2022) et des dynamiques d'alignement épistémique (Farkas & Roelofsen, 2017), montrant que les HNQs ne sont pas de simples interrogatives, mais des outils structurants du discours. Cette recherche apporte ainsi un éclairage nouveau sur les mécanismes de biais et de confirmation dans l'interaction en français.

Mots-clés : Questions négatives hautes, alignement épistémique, négation externe, pragmatique, biais discursif

Bias and Confirmation in French High Negated Questions: A Semantic-Pragmatic Analysis

Kantapon Intamart

Faculty of Arts, Chulalongkorn University, Thailand

Abstract

This study examines the semantic and pragmatic properties of High Negated Questions (HNQs) in French, characterized by external negation and an implicit epistemic bias. Unlike standard polar questions, HNQs favor affirmative responses, reflecting the speaker's expectation of epistemic alignment with the interlocutor. Combining theoretical analysis and empirical experimentation, a study conducted with native speakers shows that the felicity of HNQs is highly dependent on discourse context. The results reveal that formal HNQs, constructed with structures, are perceived as more natural in institutional settings, whereas informal variants are preferred in spontaneous interactions. These findings confirm the models of external negation (Romero & Han, 2004; Goodhue, 2022) and epistemic alignment dynamics (Farkas & Roelofsen, 2017), demonstrating that HNQs are not merely neutral interrogatives but rather discourse-structuring tools. This research thus provides new insights into the mechanisms of bias and confirmation in French interaction.

Keywords: High Negated Questions, epistemic alignment, external negation, pragmatics, discursive bias

Introduction

Les questions négatives hautes (High Negated Questions, HNQs) constituent une structure linguistique fascinante, à la fois complexe et subtile, qui se situe au carrefour de la syntaxe, de la sémantique et de la pragmatique. Ces questions, telles que « *Jean est professeur, n'est-ce pas ?* », vont bien au-delà d'une simple demande d'information. Elles impliquent un biais discursif du locuteur et une anticipation de l'alignement épistémique de l'interlocuteur. Contrairement aux questions polaires classiques, qui laissent ouvertes deux alternatives propositionnelles – l'affirmation ou la négation –, les HNQs favorisent explicitement l'une des deux, souvent celle correspondant au préjacent (« *Jean est professeur* » dans cet exemple). Ce mécanisme discursif, qui allie recherche d'information et attente de confirmation, soulève des questions théoriques importantes et reste relativement sous-exploré dans le cadre de la langue française.

La spécificité des HNQs réside dans leur construction syntaxique et leur interprétation pragmatique. En français, la négation bipartite *ne ... pas* joue un rôle central dans leur fonctionnement. Associée à des particules modales telles que « *n'est-ce pas* », « *hein* » ou « *alors* », elle permet au locuteur de moduler la force du biais exprimé et de contextualiser son interrogation. Ces particules ajoutent une dimension pragmatique essentielle, car elles influencent non seulement le ton de la question mais aussi les attentes du locuteur vis-à-vis de l'interlocuteur. Par exemple, une formulation comme « *Paul a terminé son travail, n'est-ce pas ?* » exprime un biais explicite en faveur de l'affirmation que Paul a effectivement terminé son travail, tout en invitant l'interlocuteur à confirmer cette supposition. À l'inverse, une variante informelle telle que « *Paul a fini, hein ?* » sollicite une confirmation tout en conservant un ton plus léger et conversationnel.

Dans le cadre des recherches linguistiques, les HNQs ont été étudiées principalement en anglais, où elles apparaissent sous des formes similaires comme *Isn't it true that...?* ou des *tag questions*. Cependant, le français, avec sa négation bipartite et ses nuances stylistiques, offre un terrain particulièrement riche pour approfondir la compréhension de ces structures. Par exemple, les travaux de Goodhue (2022) sur le biais dans les questions polaires soulignent l'importance des attentes discursives dans l'interprétation des HNQs, mais ces analyses ont rarement été appliquées spécifiquement au français. De plus, la réduction de la négation en français parlé, marquée par l'omission fréquente de « *ne* », introduit une variation supplémentaire dans l'utilisation des HNQs, complexifiant encore leur analyse. Ces caractéristiques soulignent l'intérêt de se concentrer sur les HNQs en français afin de mieux comprendre leur fonctionnement.

Une question centrale dans l'étude des HNQs est de déterminer si ces questions reflètent principalement le biais du locuteur envers le contenu propositionnel ou s'il s'agit avant tout d'une anticipation de l'accord de l'interlocuteur. Cette distinction est cruciale, car elle conditionne la manière dont les HNQs sont interprétées dans différents contextes discursifs. Par exemple, une HNQ telle que « *Marie n'est-elle pas venue ?* » peut être parfaitement naturelle si le locuteur suppose que l'interlocuteur partage déjà la croyance selon laquelle Marie est venue. En revanche, dans un contexte où cette supposition est absente, la même question peut paraître déplacée ou infélicité. Ces observations montrent que les HNQs dépendent fortement de l'alignement épistémique entre les participants à la conversation, un aspect qui constitue le cœur de leur analyse pragmatique.

Pour analyser ces phénomènes, il est essentiel d'adopter une approche théorique robuste qui prenne en compte à la fois la dimension syntaxique et la dimension pragmatique des HNQs. La théorie de la mise à jour contextuelle développée par Farkas et Roelofsen (2017) offre un cadre utile pour

comprendre comment les questions polaires modifient les attentes épistémiques dans le discours. Selon cette théorie, les questions polaires introduisent des alternatives propositionnelles dans le « Tableau » discursif, et leur interprétation dépend des préférences et des croyances des participants. Dans le cas des HNQs, la négation haute agit comme un opérateur syntaxique qui encadre la question tout en exprimant un biais en faveur d'une des alternatives. Cette approche permet d'articuler de manière cohérente les dimensions sémantiques et pragmatiques des HNQs.

Outre le cadre théorique, il est par ailleurs nécessaire de valider empiriquement les hypothèses sur les HNQs, notamment en ce qui concerne leurs conditions de félicité. Cette étude s'appuie sur une tâche expérimentale d'évaluation de naturalité, dans laquelle des locuteurs natifs du français ont été invités à juger l'acceptabilité de différentes HNQs dans des contextes discursifs variés. Ces contextes incluent des situations où le locuteur anticipe un alignement épistémique avec l'interlocuteur, ainsi que des situations où un tel alignement est absent. Les résultats de cette expérimentation permettent de mieux comprendre comment les locuteurs natifs perçoivent les HNQs et dans quels contextes elles sont jugées appropriées.

L'étude des HNQs présente également des implications pratiques importantes. Dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), par exemple, les HNQs peuvent servir d'outil pour sensibiliser les apprenants aux nuances pragmatiques de la langue française. Leur analyse peut aussi enrichir l'étude des interactions discursives, en particulier dans des contextes où la négociation des croyances et des attentes joue un rôle clé, comme les débats politiques ou les interactions médiatiques. Enfin, les HNQs offrent un terrain d'application prometteur pour le traitement automatique des langues (TAL), notamment dans la modélisation des biais discursifs et la génération de langage naturel.

Cette étude vise à explorer les mécanismes syntaxiques, sémantiques et pragmatiques qui sous-tendent les HNQs en français, tout en apportant des contributions théoriques, empiriques et pratiques. Les sections suivantes détailleront le cadre théorique adopté, analyseront les propriétés spécifiques des HNQs du point de vue sémantique formel et présenteront les résultats expérimentaux qui confirment l'hypothèse selon laquelle ces questions reposent sur une anticipation de l'alignement épistémique entre locuteur et interlocuteur.

Cadre théorique

L'analyse des questions négatives hautes (High Negated Questions, HNQs) en français s'inscrit dans une perspective théorique qui mobilise à la fois la sémantique formelle, la pragmatique du discours et les modèles

syntaxiques de la négation. Ces questions, qui sollicitent simultanément une confirmation et véhiculent un biais discursif, présentent une structure complexe nécessitant une approche intégrative. Cette section expose les cadres conceptuels permettant d'interpréter leur fonctionnement et leur rôle discursif.

Sémantique des HNQs : une négation externe

La principale caractéristique des HNQs repose sur leur lecture de négation externe, opposée aux lectures de négation interne observées dans les questions polaires classiques. Cette distinction a été largement étudiée dans les travaux de Romero et Han (2004) et de Goodhue (2022), qui ont montré que la négation dans les HNQs n'est pas appliquée directement au préjacent mais encadre plutôt la structure propositionnelle. Cet aspect peut être illustré par l'exemple suivant :

(1) Marie est venue, n'est-ce pas ?

Interprétation : La négation ne remet pas en question la venue de Marie mais suggère que l'interlocuteur partage cette croyance. La présente structure s'oppose aux questions polaires négatives internes, telles que :

(2) Est-ce que Marie n'est pas venue ?

Dans cette perspective, la négation porte directement sur le verbe créant une ambiguïté entre un simple doute et une véritable interrogation.

Les HNQs sont donc représentées par une structure logique où l'opérateur de négation est appliqué à un niveau supérieur :

$? \neg \square p ? \neg \square p$

où p représente le préjacent (Marie est venue), et où l'opérateur modal \square indique une présupposition implicite.

Cette distinction sémantique permet d'expliquer pourquoi les HNQs sont perçues comme des invitations à confirmer plutôt que de véritables interrogations ouvertes. En effet, elles ne posent pas une question neutre mais formulent une proposition déjà biaisée vers une réponse affirmative représentée conventionnellement par « si » en français.

Pragmatique : biais discursif et alignement épistémique

D'un point de vue pragmatique, les HNQs reposent sur un biais discursif qui reflète non seulement les croyances du locuteur mais aussi ses attentes vis-à-vis de l'interlocuteur. Farkas et Roelofsen (2017) expliquent que les questions polaires ne se contentent pas d'introduire une alternative (p ou

¬p), mais modifient également la structure du discours en fonction des suppositions du locuteur sur l'état de connaissance de l'interlocuteur.

Dans le cas des HNQs, le locuteur suppose que son interlocuteur partage une croyance donnée, et la question sert principalement à obtenir une confirmation explicite. C'est ce que l'on appelle l'alignement épistémique, une dynamique conversationnelle où le locuteur exprime une hypothèse qu'il suppose déjà partagée. Considérons l'exemple suivant :

(3) Paul n'est pas déjà parti, n'est-ce pas ?

(le locuteur pense que l'interlocuteur est déjà au courant du départ de Paul).

(4) Cette décision est la meilleure, n'est-ce pas ? (présuppose un accord implicite).

Les particules modales renforcent cet effet en encadrant l'énoncé d'une présupposition d'accord ou de partage d'information. Elles rendent explicite la dynamique d'alignement épistémique en signalant que la réponse attendue est déjà supposée connue.

Fagard et Lahousse (2014) montrent que « *n'est-ce pas* » est une marque de confirmation explicite en français standard, tandis que « *hein* » et « *alors* » servent à adoucir ou intensifier l'attente de confirmation dans un registre plus informel.

Ainsi, la pragmatique des HNQs repose sur deux principes clés :

1. Biais discursif : l'énoncé favorise une réponse attendue.
2. Alignement épistémique : le locuteur exprime son attente d'un accord.

Syntaxe et variations sociolinguistiques

Sur le plan syntaxique, les HNQs se caractérisent par l'encadrement du préjacent par une négation haute, généralement introduite par « *n'est-ce pas* » en français formel. Cependant, la langue parlée montre une forte variation dans l'usage de ces constructions.

Registre formel :

(5) Ce projet n'est-il pas important ?

Utilisation en discours structuré, institutionnel ou académique.

Registre familier :

(6) Il est pas déjà parti ?

Réduction de la négation (*ne omis*), ton plus spontané.

Ces observations rejoignent les analyses de Ashby (2023) sur la grammaticalisation de la négation en français moderne, qui expliquent que l'affaiblissement de *ne* en langue parlée influence également la perception des HNQs.

Revue de littérature

La compréhension des questions négatives hautes (High Negated Questions, HNQs) s'inscrit dans un champ de recherche qui explore les intersections entre syntaxe, sémantique, et pragmatique. Bien que l'analyse de ce type particulier de question ait été abordée dans différentes langues, le français, avec son système de négation bipartite et ses particules modales, offre des caractéristiques uniques qui nécessitent une attention particulière. Nous trouvons les fondements théoriques et empiriques des HNQs et leur position dans la littérature scientifique existante. Ces travaux mettent en place plusieurs axes d'étude : la structure syntaxique et sémantique des HNQs, leur rôle discursif, ainsi que leurs variations pragmatiques.

La structure syntaxique et sémantique des HNQs

Les recherches sur les HNQs soulignent leur complexité structurelle, notamment leur recours à une négation externe. Contrairement à la négation classique appliquée directement au préjacent, la négation dans les HNQs encadre l'énoncé tout en introduisant une dimension propositionnelle. Cette approche, étudiée dans la littérature sous le terme d'*outer negation*, permet de moduler le biais discursif. Par exemple, « Marie est venue, n'est-ce pas ? » traduit à la fois une attente de confirmation et un biais implicite envers l'acceptation de l'affirmation propositionnelle. Ces travaux s'inscrivent dans la lignée des analyses de Goodhue (2022) et Romerro et Han (2004), qui ont montré que les questions polaires négatives introduites une interprétation différente de celle des questions affirmatives ou négatives classiques.

Le rôle discursif et le biais épistémique

Un aspect central des HNQs est leur capacité à encoder un biais épistémique. Dans cette perspective, les travaux antérieurs mettent l'accent sur l'importance de l'alignement entre les croyances du locuteur et celles de l'interlocuteur. Les HNQs ne sont pas simplement des outils d'interrogation ; elles fonctionnent comme des stratégies discursives visant à confirmer ou renforcer une hypothèse déjà posée dans l'interaction. Ces observations s'alignent sur les théories de Farkas et Roelofsen (2017), qui soutiennent que les questions polaires modifient le contexte discursif en introduisant des alternatives propositionnelles. En français, l'usage de particules modales telles que « *n'est-ce pas* » et « *hein* » accentue cette dynamique. Les particules formelles comme « *n'est-ce pas* » renforcent une attente explicite de

confirmation dans des contextes de haute formalité, tandis que les particules informelles comme « *hein* » apportent une légèreté pragmatique, souvent utilisée dans des contextes de proximité sociale.

Variations pragmatiques et sociolinguistiques

Ces travaux antérieurs soulignent les variations pragmatiques et sociolinguistiques des HNQs. En français parlé, l'omission fréquente de « *ne* » dans la négation bipartite crée des distinctions stylistiques marquées. Par exemple, « *Marie n'est pas venue ?* » se distingue par son ton neutre ou légèrement biaisé, tandis que « *Elle est pas venue ?* » adopte une nuance plus informelle et contextuellement dépendante. Ces variations stylistiques s'inscrivent dans des cadres d'analyse comme ceux de Ashby (2023), qui explorent la réduction de la négation en français moderne et ses implications pour l'interprétation pragmatique. En outre, les travaux de Fagard et Lahousse (2014) démontrent le rôle de la modalité dans les interactions formelles et informelles. Leur étude sur « *n'est-ce pas* » démontre que cette particule joue un rôle clé dans les stratégies de confirmation et dans la gestion des relations interpersonnelles, en particulier dans des contextes où la politesse ou la hiérarchie sociale sont en jeu. Ces observations rejoignent les analyses sociolinguistiques qui montrent que l'utilisation des HNQs varie selon des facteurs tels que le registre, l'âge, et le contexte régional.

Les lacunes dans la littérature existante

Malgré la richesse des travaux existants, plusieurs lacunes demeurent, en particulier en ce qui concerne le français. D'une part, la majorité des recherches se concentrent sur les langues comme l'anglais ou l'allemand, laissant le français relativement sous-représenté dans les études empiriques. D'autre part, les travaux théoriques, bien qu'aboutis, n'ont pas toujours pris en compte la dimension expérimentale qui permettrait de tester les hypothèses sur la naturalité et la félicité des HNQs dans des contextes discursifs variés. Enfin, l'impact des particules modales sur l'interprétation des HNQs, bien que souvent mentionné, mérite une exploration plus systématique dans le cadre du français.

Cette section souligne l'importance d'une analyse approfondie des HNQs en français, en tenant compte de leurs spécificités syntaxiques, pragmatiques et sociolinguistiques. Les HNQs offrent un terrain d'étude unique pour explorer comment la langue encode le biais, la confirmation et les attentes épistémiques dans l'interaction. L'objectif de cette étude est de combler les lacunes identifiées en proposant une approche combinant analyse théorique et validation empirique, tout en mettant en évidence les particularités uniques des HNQs en français.

Dénotation sémantique des questions négatives hautes (HNQs)

L'analyse sémantique des questions négatives hautes (HNQs) en français repose sur un encadrement particulier de la négation, qui influe directement sur leur interprétation pragmatique et discursive. Contrairement aux questions polaires affirmatives ou aux questions polaires négatives internes, les HNQs se caractérisent par une négation externe, c'est-à-dire une négation qui n'affecte pas directement le préjacent (p), mais qui agit à un niveau supérieur dans la structure syntaxique et sémantique de l'énoncé. Cette section présente la dénotation formelle des HNQs en s'appuyant sur les cadres théoriques de la sémantique formelle et de la pragmatique du discours.

Encadrement de la négation et interprétation propositionnelle

Dans les questions polaires classiques, la négation interne affecte directement le préjacent :

(7) Question affirmative : Paul est venu ?

Alternatives possibles : {Paul est venu, Paul n'est pas venu}

L'interlocuteur peut répondre librement par oui ou non.

(8) Question négative interne : Paul n'est pas venu ?

Alternatives possibles : {Paul n'est pas venu, Paul est venu}

La négation affecte directement le verbe (n'est pas venu), ce qui peut introduire un biais en faveur de l'affirmation. En revanche, dans une question négative haute, la négation est placée en dehors de la proposition principale, ce qui modifie l'interprétation sémantique :

(9) Question négative haute : Paul est venu, n'est-ce pas ?

Alternatives possibles : { $\Box p$, $\neg \Box p$ }

Ici, la négation ne nie pas « le fait que Paul soit venu », mais introduit une présupposition implicite que l'interlocuteur partage la croyance que Paul est venu.

Cette structure correspond à une négation externe, où l'opérateur de négation est appliqué à un niveau supérieur, ce qui donne lieu à la représentation logique suivante :

? $\neg \Box p$

où :

- p représente le préjacent (Paul est venu).
- $\Box p$ représente la croyance présumée du locuteur que p est vrai.

- La négation externe $? \neg \square p$ signifie que la question sollicite une confirmation de l'interlocuteur sur l'engagement épistémique du locuteur envers p.

Propriétés logiques des HNQs

Les HNQs ne fonctionnent pas comme de simples questions d'information mais comme des outils pragmatiques qui encodent un biais et anticipent une réponse spécifique. Leur structure logique se distingue par trois propriétés essentielles :

Introduction d'un biais discursif

Les HNQs ne présentent pas deux alternatives strictement symétriques (p ou $\neg p$), mais elles favorisent p comme l'option préférée.

(10) Ce projet est important, n'est-ce pas ?

→ le locuteur suppose que l'interlocuteur considère déjà le projet comme important.

Demande de confirmation plutôt que véritable interrogation

Contrairement aux questions polaires neutres, les HNQs attendent généralement une réponse positive.

(11) Paul est venu ? → Question polaire neutre.

(12) Paul est venu, n'est-ce pas ? → Question orientée vers une réponse affirmative.

Interaction avec la modalité et la force illocutoire

- La présence de particules modales (*n'est-ce pas, hein, alors*) renforce l'effet de biais discursif.
- Ces particules modulent la force de la question, ce qui influence la perception de la négation haute.

Comparaison des lectures sémantiques des HNQs

Table 1: Comparaison des lectures sémantiques des HNQs

Type de question	Lecture logique	Biais discursif	Exemple
Question affirmative	?p	Aucun biais	Paul est venu ?
Question négative interne	? $\neg p$	Possible, mais faible	Paul n'est pas venu ?
Question négative haute	? $\neg \square p$	Fort, attente d'une confirmation	Paul n'est-il pas (encore) venue, n'est-ce pas ?

Cette classification montre que la négation haute agit comme un opérateur discursif qui structure la dynamique interactionnelle en orientant la réponse attendue.

Implications pour l'interprétation pragmatique

La dénotation sémantique des questions négatives hautes (HNQs) influence directement leur interprétation pragmatique, notamment à travers l'alignement épistémique entre interlocuteurs. Lorsqu'un locuteur emploie une HNQ, il suppose généralement que son interlocuteur partage déjà son opinion ou, du moins, qu'il en a une connaissance implicite. Cette présomption d'alignement confère aux HNQs une fonction différente des questions polaires classiques, car elles ne sollicitent pas une information nouvelle mais visent plutôt à confirmer un état de fait supposé partagé. En conséquence, la perception des réponses négatives aux HNQs est souvent problématique : répondre « *non* » peut être interprété comme un désalignement épistémique, c'est-à-dire une rupture avec l'attente du locuteur. Ce phénomène explique pourquoi ces questions favorisent implicitement une réponse affirmative et pourquoi elles sont perçues comme marquées lorsqu'elles ne reçoivent pas la confirmation attendue.

L'interprétation des HNQs varie selon le contexte discursif. En contexte formel, elles sont souvent employées pour structurer un raisonnement argumentatif ou pour solliciter l'accord d'un interlocuteur dans un cadre institutionnel, académique ou médiatique. Elles permettent alors de signaler que l'affirmation du préjacent est déjà considérée comme acquise, renforçant ainsi la cohésion du discours. En revanche, dans un contexte informel, les HNQs ont une fonction plus souple et sont fréquemment utilisées pour renforcer une position déjà partagée, notamment au moyen de particules modales telles que « *hein* » ou « *alors* ». Leur emploi dans des conversations spontanées contribue à fluidifier l'interaction et à manifester une certaine complicité entre interlocuteurs.

Ainsi, qu'elles apparaissent en contexte formel ou informel, les HNQs ne se limitent pas à une simple interrogation mais participent activement à la gestion du dialogue et des attentes mutuelles.

L'analyse sémantique des HNQs montre qu'elles reposent sur une négation externe qui module leur interprétation en introduisant un biais discursif fort. Contrairement aux questions polaires neutres ou négatives internes, elles ne sollicitent pas une réponse ouverte, mais plutôt une confirmation implicite d'un état de fait déjà présumé vrai par le locuteur. Cette particularité les inscrit dans une dynamique discursive où la syntaxe et la pragmatique interagissent étroitement pour façonner le sens et l'interaction communicative.

Méthodologie

Cette étude adopte une approche mixte combinant analyse théorique et validation empirique afin d'examiner l'interprétation et l'acceptabilité des questions négatives hautes (HNQs) en français. L'objectif principal est

d'explorer comment ces questions, caractérisées par une négation externe et un biais discursif, sont perçues dans différents contextes discursifs et sous l'influence de particules modales spécifiques. Pour ce faire, une expérimentation en ligne a été menée auprès de locuteurs natifs afin de recueillir des jugements de naturalité et d'acceptabilité sur un ensemble de stimuli variés.

Les stimuli utilisés dans cette étude ont été sélectionnés à partir de corpus linguistiques du français écrit et oral (Frantext, ORFEO) et enrichis par des formulations contrôlées basées sur les analyses théoriques des HNQs. Trois conditions expérimentales ont été définies afin de tester les effets du registre et du contexte d'usage sur la perception des HNQs : les HNQs formelles, construites avec « *n'est-ce pas* » et intégrées à des contextes académiques ou institutionnels ; les HNQs informelles, construites avec des particules modales comme « *hein* » ou « *alors* », représentatives d'un usage spontané et conversationnel ; et un groupe contrôle, comprenant des questions polaires affirmatives et négatives internes sans négation externe afin de comparer leur acceptabilité aux HNQs. Cette structure permet d'observer comment les locuteurs natifs jugent la félicité des HNQs en fonction du contexte pragmatique et du registre discursif.

L'expérience a été réalisée auprès de 50 locuteurs natifs du français, sélectionnés selon des critères stricts : être de langue maternelle française, être âgé de 20 à 40 ans afin d'éviter des effets générationnels extrêmes, et ne présenter aucun trouble linguistique susceptible d'affecter la compréhension des questions polaires. Les participants ont été recrutés selon la méthode du *snowball sampling* (échantillonnage en boule de neige), où les premiers participants recommandent d'autres personnes de leur réseau, ce qui a conduit à un échantillon comprenant principalement des locuteurs de la région parisienne, avec une diversité sociolinguistique relativement limitée. Bien que la majorité des participants partagent des caractéristiques régionales similaires, cette configuration permet d'examiner l'influence de facteurs tels que l'âge, le niveau de formalité et certaines pratiques conversationnelles sur l'usage des HNQs. Toutefois, l'absence de représentativité plus large des différentes variétés régionales du français constitue une limite à la généralisation des résultats.

L'expérimentation a suivi une procédure standardisée en ligne via une tâche de jugement de félicité. Chaque participant a été exposé à une série de scénarios contextuels soigneusement conçus pour correspondre aux trois conditions expérimentales. Dans un premier temps, un bref dialogue ou une mise en situation a été présenté afin de fournir un cadre conversationnel clair et de minimiser les biais d'interprétation. Ensuite, une question cible contenant une HNQ ou une question contrôle était affichée, suivie d'une demande d'évaluation sur une échelle de Likert de 1 à 7. Les participants devaient juger

la naturalité et l'acceptabilité de la question en fonction du contexte fourni. Un contrôle de l'attention a été mis en place en insérant des phrases de contrôle délibérément inappropriées ou ambiguës afin d'identifier d'éventuelles réponses aléatoires et d'assurer la qualité des données recueillies.

Les données obtenues ont été analysées statistiquement afin de déterminer l'effet du registre et du contexte sur la perception des HNQs. Une analyse de variance (ANOVA) a été menée pour comparer les scores de félicité entre les trois conditions expérimentales. Les résultats ont permis d'évaluer l'influence du type de particule modale, du niveau de formalité et de l'alignement épistémique sur l'interprétation des HNQs. Par ailleurs, une régression logistique a été utilisée pour examiner l'impact de variables sociolinguistiques, notamment l'âge et la fréquence d'exposition à des HNQs dans des conversations quotidiennes. Une analyse qualitative a également été réalisée sur les commentaires laissés par les participants afin d'identifier des tendances d'interprétation non capturées par l'analyse quantitative.

Les hypothèses formulées avant l'expérience ont été confirmées par les résultats obtenus. Les HNQs ont été jugées significativement plus naturelles lorsqu'un alignement épistémique entre les interlocuteurs était supposé. Les HNQs formelles construites avec « *n'est-ce pas* » ont obtenu les jugements de félicité les plus élevés dans des contextes académiques et institutionnels, tandis que les HNQs informelles, particulièrement celles avec « hein », ont été mieux acceptées dans des contextes de conversation spontanée. En revanche, les HNQs placées dans des situations où l'alignement épistémique n'était pas assuré ont été perçues comme intrusives ou infélicités, confirmant ainsi que ces questions fonctionnent comme des outils de confirmation plutôt que de simples interrogatives polaires. De plus, l'omission de « *ne* » dans les HNQs orales informelles (C'est pas qu'il est déjà parti ?) a été perçue comme plus naturelle que la forme complète, ce qui corrobore les analyses sur la grammaticalisation progressive de la négation en français parlé.

Bien que cette étude adopte une approche expérimentale rigoureuse pour examiner la perception des questions négatives hautes (HNQs) en français, certaines limites méthodologiques doivent être prises en compte. Premièrement, le recours à des jugements de félicité sur des stimuli écrits ne permet pas d'observer directement l'usage spontané des HNQs en interaction réelle. Or, ces questions sont fortement influencées par la prosodie, l'intonation et la dynamique conversationnelle, ce qui pourrait affecter leur interprétation en contexte naturel. Une étude complémentaire basée sur des corpus d'interactions orales (ex. ORFÉO, Frantext, corpus de conversations enregistrées) permettrait d'évaluer la fréquence et la distribution des HNQs en situation authentique.

Deuxièmement, bien que l'expérience prenne en compte la variation entre contextes formels et informels, la construction de ces contextes reste

expérimentale et artificielle. Il conviendrait d'examiner comment les HNQs sont réellement employées dans différents registres de langue, notamment à travers des études en pragmatique interactionnelle ou des analyses conversationnelles. De plus, l'expérimentation ne prend pas en compte les éventuelles différences dialectales entre français hexagonal et variétés francophones (ex. français québécois, belge ou suisse), qui pourraient modifier la perception des HNQs en raison de la réduction de la négation bipartite et de l'emploi différencié des particules modales.

Enfin, cette étude ne traite pas explicitement le rôle de la prosodie et de l'intonation dans l'interprétation des HNQs. Or, ces éléments peuvent modifier la perception du biais discursif et la manière dont l'interlocuteur comprend l'intention du locuteur. Une étude expérimentale basée sur des enregistrements audio, combinée à une analyse acoustique et phonétique, permettrait d'examiner comment les variations prosodiques influencent l'acceptabilité des HNQs en français oral.

Ces limites n'affectent pas la validité des résultats obtenus, mais elles ouvrent des perspectives importantes pour de futures recherches, en intégrant davantage de données conversationnelles, d'analyses phonétiques et de comparaisons inter-dialectales afin d'affiner notre compréhension du rôle pragmatique des HNQs en français.

Cette méthodologie rigoureuse permet donc d'apporter des éléments de réponse solides quant à la perception et l'interprétation des HNQs en français. Les résultats obtenus éclairent leur rôle dans la gestion du dialogue, la structuration du discours et la négociation des croyances partagées entre interlocuteurs. Ces analyses constituent une base solide pour des recherches futures visant à approfondir l'étude des HNQs à travers des approches complémentaires, notamment en combinant analyse en corpus, expérimentation phonétique et étude sociolinguistique des usages réels.

Résultats

Les résultats expérimentaux mettent en évidence des différences significatives dans la perception et l'interprétation des questions négatives hautes (HNQs) par rapport aux autres types de questions polaires. L'expérience a révélé deux tendances principales. Premièrement, un type spécifique de HNQs a été jugé moins *féliciteux* que les questions polaires affirmatives (PPQs), ce qui suggère que leur emploi n'est pas systématiquement approprié dans toutes les situations discursives. Deuxièmement, un autre type de HNQs a, au contraire, été jugé le plus *féliciteux* parmi les trois formes testées, ce qui démontre que certaines configurations pragmatiques favorisent une acceptabilité accrue de ces structures interrogatives. Ces observations sont appuyées par des tests

statistiques rigoureux, notamment des t-tests et des modèles de régression linéaire à effets mixtes, qui confirment que ces différences sont statistiquement significatives. Ces résultats s'alignent parfaitement avec l'hypothèse centrale selon laquelle le biais obligatoire des HNQs est un biais du locuteur pour la croyance présumée de l'interlocuteur dans le préjacent.

L'analyse formelle des HNQs s'appuie sur le modèle logique proposé par Goodhue (2022). Selon ce cadre théorique, une HNQ avec un préjacent p suit la structure logique $? \neg \square Ap$, où la négation haute encode une proposition épistémique selon laquelle le locuteur suppose que l'interlocuteur est censé croire p . La dénotation sémantique de cette structure est $\{\neg \square Ap, \square Ap\}$, ce qui signifie que l'énoncé met simultanément en jeu la possibilité que l'interlocuteur croie ou ne croie pas p , tout en favorisant implicitement l'option affirmative. Ce modèle s'intègre dans l'analyse de la mise à jour contextuelle des questions, où les énoncés placent leur contenu propositionnel sur le « Tableau discursif », tel que décrit par Farkas & Bruce (2010) et Farkas & Roelofsen (2017). Une HNQ introduit ainsi une alternative entre $\neg \square Ap$ et $\square Ap$ sur ce tableau discursif, influençant la manière dont l'interaction évolue.

L'étude s'appuie en outre sur le modèle d'utilité décisionnelle des questions polaires proposé par Van Rooij & Šafářová (2003). Selon cette approche, un locuteur qui pose une question polaire cherche à maximiser l'utilité informationnelle de l'énoncé. Plus une proposition est considérée comme improbable par le locuteur, plus elle possède une valeur informative élevée pour lui. Ainsi, dans le cas des HNQs, le locuteur préfère prononcer l'élément de l'alternative qu'il considère le moins probable, afin de forcer un ajustement discursif chez l'interlocuteur. Une HNQ avec préjacent p possède la dénotation sémantique $\{\neg \square Ap, \square Ap\}$, et c'est précisément $\neg \square Ap$ qui est prononcé. Cette prononciation signale que $\neg \square Ap$ est surprenant pour le locuteur, ce qui implique qu'il est biaisé en faveur de $\square Ap$. Ce phénomène soutient l'idée que les HNQs ne sont pas neutres mais qu'elles imposent une attente d'alignement épistémique.

L'interprétation des HNQs dépend largement de la configuration cognitive et épistémique du locuteur et de l'interlocuteur. Lorsque le locuteur pense que $\neg \square Ap$ est plus probable que $\square Ap$, poser une question sous la forme $? \neg \square Ap$ est perçu comme non naturel. Dans cette situation, l'interlocuteur ne comprend pas nécessairement pourquoi le locuteur formulerait une question biaisée vers $\square Ap$, ce qui crée un effet discursif d'incohérence pragmatique. En revanche, lorsque le locuteur estime que $\square Ap$ est plus probable que $\neg \square Ap$, l'emploi d'une HNQ est tout à fait pertinent, car il s'aligne avec la croyance effective de l'interlocuteur. L'acceptabilité des HNQs repose donc sur le degré d'accord implicite entre les attentes du locuteur et celles de son interlocuteur.

L'analyse des exemples expérimentaux confirme ces tendances. Un premier cas de figure correspond aux situations où le locuteur estime que son

interlocuteur ne croit pas p ($\neg \square A$ plus probable). Dans ces cas, l'usage d'une HNQ paraît inapproprié, car elle suggère une attente de confirmation qui ne correspond pas aux connaissances supposées de l'interlocuteur. Cette divergence entraîne une perception de la question comme peu naturelle ou discutable. En revanche, dans les contextes où le locuteur suppose que l'interlocuteur croit déjà p ($\square A$ plus probable), les HNQs sont perçues comme très naturelles. Elles fonctionnent alors comme un outil pragmatique visant à expliciter ou renforcer une supposition déjà partagée, et leur usage devient une manière efficace de structurer le dialogue.

Ces résultats ont des implications significatives pour la compréhension du rôle pragmatique des HNQs en français. Ils confirment que ces structures ne sont pas de simples interrogatives polaires mais qu'elles constituent un mécanisme discursif destiné à gérer l'alignement épistémique entre interlocuteurs. L'acceptabilité des HNQs dépend donc non seulement de leur syntaxe et de leur structure logique, mais aussi du contexte interactionnel et des présuppositions partagées. Ces résultats renforcent l'idée que les HNQs sont profondément ancrées dans la gestion du dialogue et la dynamique conversationnelle, plutôt que dans une simple opposition entre affirmation et négation.

Les résultats représentent les conditions discursives qui favorisent ou entravent l'acceptabilité des HNQs en français. Les résultats empiriques montrent que leur interprétation repose sur un biais intrinsèque du locuteur pour la croyance présumée de l'interlocuteur, ce qui en fait un outil pragmatique puissant pour la structuration du discours. En s'appuyant sur des modèles théoriques solides et des analyses statistiques rigoureuses, ces conclusions ouvrent la voie à une meilleure compréhension des interactions linguistiques où la négociation des croyances joue un rôle central.

Discussion

L'analyse des questions négatives hautes (HNQs) en français a révélé des résultats significatifs quant à leur structure, leur interprétation et leur rôle discursif. L'étude a permis de confirmer que les HNQs ne sont pas de simples questions polaires, mais qu'elles fonctionnent comme des outils pragmatiques destinés à solliciter une confirmation implicite de la part de l'interlocuteur. Contrairement aux questions polaires affirmatives ou négatives internes, qui présentent deux alternatives propositionnelles en apparence symétriques (p ou $\neg p$), les HNQs encadrent la question d'une négation externe qui oriente l'interprétation en faveur du préjacent. Cette structuration particulière a des conséquences directes sur la dynamique interlocutive et sur la manière dont les locuteurs interprètent et utilisent ces questions dans différentes situations discursives.

Les résultats expérimentaux ont mis en évidence que la perception des HNQs dépend fortement du contexte discursif. Lorsque l'énoncé est inséré dans un cadre où l'alignement épistémique est attendu, les participants évaluent les HNQs comme plus naturelles et plus appropriées. En revanche, lorsque la question est introduite dans un contexte où l'interlocuteur n'a pas nécessairement les mêmes croyances ou connaissances que le locuteur, l'acceptabilité de la structure diminue considérablement. Ce phénomène montre que les HNQs ne servent pas uniquement à poser une question, mais qu'elles agissent comme des marqueurs de validation, confirmant une information supposée partagée. Ce constat est renforcé par le fait que les HNQs obtiennent des jugements de félicité plus élevés lorsque l'intonation et les marqueurs discursifs renforcent leur orientation vers une confirmation attendue.

L'expérimentation a également permis d'observer que le registre discursif et les particules modales influencent considérablement l'interprétation des HNQs. En contexte formel, les HNQs construites avec « *n'est-ce pas* » sont mieux acceptées, en raison de leur fonction explicite de demande de confirmation, souvent perçue comme polie et structurée. À l'inverse, en contexte informel, l'usage de particules comme « *hein* » ou « *alors* » est plus répandu et permet d'adoucir l'attente de confirmation, tout en rendant la question plus fluide et naturelle dans la conversation. Une différence notable a été observée entre les HNQs conservant la négation bipartite complète et celles où « ne » est omis, phénomène typique du français oral. Les formulations réduites (Il est pas parti ?) ont été jugées plus naturelles en langue parlée, bien que leur interprétation dépende du ton et du contexte interactionnel.

L'analyse des données a permis de confirmer que les HNQs suivent un modèle de négation externe, dans lequel l'opérateur négatif ne porte pas directement sur le préjacent mais agit comme un cadre discursif encadrant l'acte interrogatif. Ce modèle, proposé initialement par Romero et Han (2004) pour l'anglais et récemment étendu par Goodhue (2022), s'applique également au français, où la structure logique sous-jacente des HNQs peut être représentée par $? \neg \Box p$, indiquant que la question sollicite la confirmation d'un état de choses déjà supposé valide par le locuteur. Cette analyse permet d'expliquer pourquoi les HNQs ont tendance à biaiser la réponse attendue et pourquoi elles ne sont pas toujours perçues comme de véritables interrogatives ouvertes.

Ces résultats ont des implications sur la compréhension de la gestion du dialogue et du biais interlocutif. En adoptant une approche inspirée des travaux de Farkas et Roelofsen (2017), on constate que les HNQs modifient la dynamique de l'échange conversationnel en intégrant une structure d'alignement épistémique. Plutôt que d'introduire une simple alternative

propositionnelle, elles agissent comme des signaux discursifs indiquant que l'interlocuteur est censé partager la position du locuteur. Cela explique pourquoi une HNQ placée dans un contexte inadapté peut être perçue comme intrusive ou inattendue : si l'interlocuteur ne partage pas l'engagement épistémique présumé du locuteur, l'énoncé produit une dissonance interactionnelle. Ce phénomène est particulièrement visible dans les échanges où les interlocuteurs ont des positions divergentes, où l'usage d'une HNQ peut donner l'impression d'une tentative de manipulation discursive ou d'un forçage rhétorique.

Une autre conséquence de cette étude concerne l'impact des HNQs sur l'évolution de la négation en français. La variation entre les HNQs formelles et informelles met en évidence la manière dont la grammaticalisation de la négation bipartite influe sur la structuration des interrogatives biaisées. L'analyse des données montre que la réduction de la négation en français oral, déjà bien documentée par Ashby (2023), modifie la perception des HNQs en rendant les formes réduites plus naturelles dans des contextes de conversation spontanée. Cette observation pourrait avoir des répercussions sur l'évolution future de ces constructions et leur intégration dans les registres de langue.

Malgré la richesse des résultats obtenus, certaines limites doivent être reconnues. L'une des principales restrictions de cette étude est qu'elle repose sur des jugements de perception et non sur des données conversationnelles naturelles. Il serait pertinent d'étendre cette recherche en analysant des corpus d'interactions spontanées afin d'examiner l'usage réel des HNQs dans des dialogues authentiques. De plus, la prise en compte de facteurs sociolinguistiques plus variés, notamment les différences régionales et générationnelles, permettrait d'affiner notre compréhension de la distribution des HNQs dans la langue française. Une étude comparative entre le français hexagonal et d'autres variétés francophones (ex. québécois, belge, suisse) fournirait des perspectives intéressantes sur les spécificités de ces questions.

Enfin, une exploration plus approfondie de l'intonation et de la prosodie dans l'interprétation des HNQs serait un complément essentiel à cette analyse. L'écrit ne permet pas de capturer pleinement la manière dont le ton et l'accentuation influencent la perception des HNQs, alors que ces éléments sont cruciaux dans l'interaction orale. Une approche expérimentale intégrant des enregistrements audio et des analyses phonétiques permettrait d'évaluer plus précisément comment la prosodie module l'attente de confirmation et l'effet pragmatique des HNQs.

Cette étude a éclairé la complexité des HNQs en français, en démontrant qu'elles constituent des constructions hautement marquées sur le plan pragmatique. Leur analyse approfondie a permis de confirmer leur rôle dans la gestion du dialogue, l'alignement épistémique et la modulation du biais interlocutif. Les résultats expérimentaux soulignent l'importance du contexte,

du registre et des particules modales dans leur interprétation, tout en ouvrant la voie à des recherches futures sur leur utilisation en situation réelle et leur évolution dans la langue française contemporaine.

Conclusion

Une question centrale dans l'étude des HNQs est de déterminer si ces questions reflètent principalement le biais du locuteur envers le contenu propositionnel ou s'il s'agit avant tout d'une anticipation de l'accord de l'interlocuteur. L'analyse menée a permis de mieux cerner leur statut linguistique, qui oscille entre une véritable forme interrogative et un outil discursif structurant l'interaction. Les résultats montrent que les HNQs ne se limitent pas à solliciter une confirmation, mais participent activement à la gestion de l'alignement épistémique entre interlocuteurs, leur acceptabilité variant selon les dynamiques conversationnelles et contextuelles.

Cette étude a démontré que les HNQs ne relèvent pas de simples questions polaires neutres, mais qu'elles s'appuient sur une négation externe, conférant à ces constructions une interprétation biaisée en faveur du préjacent. Contrairement aux questions polaires affirmatives ou aux questions négatives internes, qui proposent une véritable alternative propositionnelle, les HNQs favorisent une attente de confirmation fondée sur la présomption que l'interlocuteur partage déjà une croyance avec le locuteur.

Les résultats expérimentaux ont révélé plusieurs facteurs déterminants dans la perception et l'acceptabilité des HNQs. Le premier facteur réside dans le contexte discursif : lorsque l'alignement épistémique entre les interlocuteurs est supposé, les HNQs sont jugées plus naturelles et appropriées. En revanche, lorsque le locuteur ne peut pas présumer de l'opinion de l'interlocuteur sur le préjacent, leur emploi devient incohérent, voire infélicité. Cette observation confirme que les HNQs ne sont pas de simples outils interrogatifs, mais des marqueurs discursifs visant à signaler une convergence des croyances dans l'interaction.

Le deuxième facteur concerne l'influence du registre discursif et des particules modales. Les résultats montrent que les HNQs formelles, intégrant « *n'est-ce pas* », sont mieux acceptées dans des contextes institutionnels et académiques où la demande de confirmation explicite est socialement attendue. À l'inverse, les HNQs informelles construites avec des particules comme « *hein* » ou « *alors* » sont privilégiées dans des échanges spontanés où elles jouent un rôle plus souple dans la modulation de l'attente de confirmation. La réduction de la négation bipartite dans les HNQs informelles, notamment sous la forme « *C'est pas qu'il est parti ?* », a été perçue comme plus naturelle en français parlé, ce qui corrobore les tendances observées dans la grammaticalisation progressive de la négation en français contemporain.

L'explication théorique des HNQs s'appuie sur plusieurs modèles sémantiques et pragmatiques. L'étude a validé le modèle de négation externe proposé par Romero & Han (2004) et enrichi par Goodhue (2022), selon lequel les HNQs suivent une structure logique $? \neg \square Ap$. Cette représentation indique que la question introduit une alternative entre deux états épistémiques ($\square Ap$ et $\neg \square Ap$), tout en favorisant implicitement l'option affirmative. Cette approche s'intègre dans l'analyse des mises à jour contextuelles des questions polaires, décrites par Farkas & Roelofsen (2017), qui expliquent comment les HNQs influencent la dynamique interactionnelle en modifiant la structure du dialogue.

Un autre point fondamental est l'impact de la structure cognitive et épistémique sur l'interprétation des HNQs. L'étude a démontré que lorsque le locuteur estime que son interlocuteur ne croit pas au préjacent ($\neg \square Ap$ plus probable), l'usage d'une HNQ semble inapproprié, car elle suggère une attente de confirmation qui ne correspond pas aux connaissances supposées de l'interlocuteur. Cette divergence crée une incohérence pragmatique, rendant la question artificielle ou forcée. En revanche, lorsque le locuteur suppose que l'interlocuteur croit déjà au préjacent ($\square Ap$ plus probable), les HNQs sont bien perçues, car elles s'inscrivent dans un dialogue où la confirmation joue un rôle clé. Ce phénomène confirme que les HNQs ne sont pas de simples interrogations, mais des outils conversationnels servant à renforcer une supposition partagée.

Les implications de ces résultats dépassent la seule analyse formelle des HNQs et offrent des perspectives pour l'étude plus large de la négation et de la gestion du biais interlocutif en français. D'une part, cette recherche contribue à la compréhension des stratégies pragmatiques d'interaction, en mettant en évidence le fait que les HNQs fonctionnent comme des indicateurs de convergence cognitive entre interlocuteurs. D'autre part, elle rejoint les travaux sur la grammaticalisation des formes négatives en français oral, notamment concernant la perte progressive de « *ne* » et ses effets sur l'acceptabilité des questions biaisées dans le registre familier.

Toutefois, cette étude présente certaines limites qu'il serait pertinent de dépasser dans des recherches futures. Premièrement, l'expérimentation repose principalement sur des jugements de perception, ce qui ne permet pas d'observer l'usage réel des HNQs en situation d'interaction spontanée. Une analyse de corpus à partir de dialogues naturels offrirait une meilleure compréhension de leur fréquence et de leur distribution. Deuxièmement, bien que l'échantillon de participants ait été diversifié, une approche comparative entre le français hexagonal et d'autres variétés francophones (ex. québécois, belge, suisse) permettrait d'évaluer les différences régionales et générationnelles dans l'emploi des HNQs. Enfin, une étude phonétique pourrait approfondir le rôle de l'intonation et de la prosodie dans la perception

du biais discursif des HNQs, un facteur essentiel qui n'a pas pu être pleinement exploré dans le cadre de cette recherche.

Dans l'ensemble, cette étude a apporté un éclairage essentiel sur le rôle des HNQs dans l'interaction linguistique. Elle a démontré que ces questions ne se limitent pas à une simple alternative entre affirmation et négation, mais qu'elles structurent la conversation en fonction des attentes du locuteur vis-à-vis de son interlocuteur. Leur acceptabilité dépend non seulement de leur syntaxe et de leur sémantique, mais aussi du contexte pragmatique dans lequel elles sont employées. Les résultats expérimentaux ont permis de valider l'hypothèse selon laquelle les HNQs sont des outils pragmatiques puissants, destinés à signaler et à renforcer une convergence épistémique entre interlocuteurs. En mettant en évidence ces dynamiques, cette étude ouvre la voie à des recherches plus approfondies sur la manière dont la négociation des croyances influence la structuration du dialogue en français et dans d'autres langues.

Conflit d'intérêts : Les auteurs n'ont signalé aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

Déclaration de financement : Les auteurs n'ont obtenu aucun financement pour cette recherche.

References:

1. Ashby, W. J. (2023). The loss of the negative particle *ne* in French. In *Studies in language companion series* (pp. 133–150). <https://doi.org/10.1075/slcs.226.c12>
2. Biezma, M. & K. Rawlins. (2012). Responding to alternative and Polar Questions. *Linguistics and Philosophy*, 35(5), 361–406.
3. Déprez, V. (2014). An experimental investigation of French Negative Concord. Workshop on Negative Concord. University of Barcelona Autònoma.
4. Domaneschi, F., M. Romero & B. Braun. (2017). Bias in polar questions: Evidence from English and German production experiments. *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 2(1).
5. Farkas, D. F., & Bruce, K. (2010). On Reacting to Assertions and Polar Questions. *Journal of Semantics*, 27(1), 81–118.
6. Farkas, D. F., & Roelofsen, F. (2017). Division of labor in the interpretation of declaratives and interrogatives. *Journal of Semantics*, 34(2), 237–289.

7. Corblin, F. & Tovená, L.M. (2003). L'expression de la négation dans les langues romanes. *Les langues romanes: problèmes de la phrase simple* (CNRS éditions Paris) 281–343.
8. Goodhue, D. (2022). Isn't there more than one way to bias a polar question? *Natural Language Semantics*, 30(4), 379–413.
9. Huddleston, R. (2002). Clause type and illocutionary force. *The Cambridge Grammar of the English Language*, 851–946.
10. Krifka, M. (2017). Negated polarity questions as denegations of assertions. In *Contrastiveness in information structure, alternatives and scalar implicatures*, eds. Chungmin Lee, Ferenc Kiefer, and Manfred Krifka, 359–398. Berlin: Springer.
11. Labelle, M. & Espinal, M.T. 2014. Diachronic changes in negative expressions: The case of French. *Lingua* (Elsevier) 145: 194–225. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.lingua.2014.04.002>
12. Larrivé, P., & Mari, A. (2022). Interpreting high negation in Negative Interrogatives: the role of the Other. *Linguistics Vanguard*, 8(s2), 219–226. <https://doi.org/10.1515/lingvan-2020-0115>
13. Romero, M. (2024). Biased Polar Questions. *Annual Review of Linguistics*, 10(1), 279-302.
14. Romero, M., & Han, C. (2004). On negative yes/no questions. *Linguistics and Philosophy*, 27(5), 609–658.
15. Van Rooij, R., & Šafářová, M. (2003). On Polar Questions. *Proceedings of SALT 13*, 292–309.

Les perceptions des enseignants au sujet de la situation déclenchante en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) au Maroc

Ihsane Kouchou, Maitre de Conférences

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation, Ecole Normale Supérieure, Université Cadi Ayyad, Maroc

Faska Ousinsi

Inspecteur Pédagogique des SVT au Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Préscolaire et de Sport

Soukaina Essalih, Maitre de Conférences

Ecole Supérieure de l'Education et de la Formation de Berrechid, Université Hassan Premier, Maroc

Sara Ifqiren, Doctorante

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation, Ecole Normale Supérieure, Université Cadi Ayyad, Maroc

[Doi:10.19044/esj.2025.v21n5p104](https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n5p104)

Submitted: 11 January 2025

Accepted: 16 February 2025

Published: 28 February 2025

Copyright 2025 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

Cite As:

Kouchou I., Ousinsi F., Essalih S. & Ifqiren S. (2025). *Les perceptions des enseignants au sujet de la situation déclenchante en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) au Maroc*. European Scientific Journal, ESJ, 21 (5), 104. <https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n5p104>

Résumé

Dans cette recherche nous visons explorer les perceptions des enseignants marocains en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) concernant les situations déclenchantes et leur utilisation dans leur pratique pédagogique. À travers un questionnaire administré à 138 enseignants des Sciences de la Vie et de la Terre. Les résultats montrent que les situations déclenchantes sont principalement perçues comme des outils pour amorcer l'apprentissage et susciter le questionnement, mais leur mise en œuvre est entravée par des difficultés liées à la gestion du temps, à la planification et à la compréhension de leur intérêt didactique. Bien que la majorité des enseignants adhèrent aux courants constructivistes et socioconstructivistes, des divergences persistent dans la manière dont ils définissent et utilisent ces situations. L'étude souligne

la nécessité d'une formation continue pour les enseignants afin d'optimiser l'utilisation des situations déclenchantes et de mieux intégrer ces méthodes dans une séquence d'apprentissage plus large, incluant la structuration et l'évaluation des connaissances.

Mots clés : Perceptions ; Situation déclenchante ; Pratique Pédagogique ; Constructiviste ; Apprentissage

Teachers' perceptions of the triggering situation in Life and Earth Sciences (SVT) in Morocco

Ihsane Kouchou, Maitre de Conférences

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation, Ecole Normale Supérieure, Université Cadi Ayyad, Maroc

Faska Ousinsi

Inspecteur Pédagogique des SVT au Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Préscolaire et de Sport

Soukaina Essalih, Maitre de Conférences

Ecole Supérieure de l'Education et de la Formation de Berrechid, Université Hassan Premier, Maroc

Sara Ifqiren, Doctorante

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation, Ecole Normale Supérieure, Université Cadi Ayyad, Maroc

Abstract

In this research, we aim to explore the perceptions of Moroccan teachers in Life and Earth Sciences (SVT) regarding triggering situations and their use in their teaching practice. A questionnaire was administered to 138 teachers of Life and Earth Sciences. The results show that triggering situations are mainly perceived as tools to initiate learning and provoke questioning, but their implementation is hampered by difficulties related to time management, planning, and understanding their didactic interest. Although the majority of teachers adhere to constructivist and socio-constructivist currents, divergences persist in the way they define and use these situations. The study highlights the need for continuous training for teachers in order to optimize the use of triggering situations and to better integrate these methods into a broader learning sequence, including the structuring and assessment of knowledge.

Keywords: Perceptions; Triggering Situation; Pedagogical practice; Constructivist; Learning

Introduction

Apprendre et faire apprendre aux autres, reste une nécessité vitale dans la vie courante. Le domaine de l'enseignement en est le champ par excellence permettant aux élèves, depuis leur jeune âge, d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et des attitudes nécessaires à toute intégration socioculturelle et économique. En se référant au climat pédagogique dominé par des méthodes traditionnelles dans la transmission du savoir scolaire, comme l'indiquait les recherches en didactique des SVT (Astolfi, 2010 ; CSE, 2021), il apparaît donc approprié de conquérir la façon dont la problématisation est conçue par la pratique enseignante en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT).

En fait, l'intérêt porté à la problématisation s'est accru dans le contexte de développement des compétences. Certes, la question d'un savoir structuré tient des liens incontournables avec les problèmes et également des méthodes pédagogiques mise en avant. La structure didactique à travers laquelle les problèmes prennent naissance, pour s'occuper ensuite à leur résolution, est qualifiée « situation-problème ». En effet, problématiser en SVT fait référence dans ses fondements théoriques au rationalisme de Bachelard et de Popper, selon lequel toute connaissance est une réponse à un problème à mesure que les problèmes ne se posent pas mais ils se reconstruisent (Dewey, 1986).

Dans un monde de 21^{ème} siècle en pleine mutation pédagogique, favorisant de plus en plus le développement de l'esprit scientifique, « problématiser en SVT » mérite plus d'intérêt afin de retrouver sa charge didactique. Un dilemme où notre école doit se montrer capable de s'autocritiquer en analysant méthodiquement ses faiblesses en faveur d'un enseignement efficace et d'un enseignant motivé, bien armé de bonnes pratiques pédagogiques et qui cède plus de place à la curiosité scientifique et au développement de l'esprit critique des apprenants.

En réponse aux critiques d'ordre interne et externe pointant l'efficacité du système éducatif marocain, et dans le sens de surmonter la pédagogie par objectifs (PPO) profondément critiquée par le courant constructiviste, les réformes curriculaires se sont convergées vers une rénovation pédagogique de la pratique enseignante en faveur d'un réel développement des compétences. Il s'agit de l' « approche par compétences » (APC), officiellement adoptée depuis la mise en place de la charte nationale de l'éducation et de la formation (CNEF en 2000), qui préconise des méthodes actives dans l'enseignement (Roegiers, 2000). Il s'agit d'une tendance pédagogique produit d'éclectisme de plusieurs champs scientifiques telle la psychologie cognitive, les sciences de l'éducation, les didactiques des sciences, la communication, les neurosciences...etc, qui lui ont fourni un réseau notionnel riche et diversifié. Les définitions attribuées à la compétence inspirent un consensus réservant une place centrale à la situation-problème qui est une structure didactique autour de laquelle apprendre tient un lien avec le savoir dépendant des

problèmes scientifiques (Rogers, 2007 ; Astolfi ,1993 ; De ketele, 2000 et Merieu, 1990). Bachelard conçoit l'idée de problématisation dans les domaines des sciences comme un travail de conceptualisation contre les obstacles secrétés par la culture commune et le savoir déjà-là (Fabre,2009). En effet, Les didacticiens se réfèrent d'abord au conflit cognitif qui s'installe auprès des apprenants permettant ainsi aux enseignants de mettre en place un certain dynamisme et une confrontation des idées, des préjugés et les représentations (Astolfi & Develay, 1989). De même, l'épistémologie de problème nous a éclairé que toute situation problème s'édifie autour du « problème scientifique », un concept clé forgé par des philosophes préoccupés du paradigme de problématisation, à savoir John Dewey, Gaston Bachelard, Gilles Deleuze et Michel Meyer (Orange, 2005).

Problématique et question de la recherche

Actuellement, le problème et la situation-problème envahissent les réformes curriculaires, en l'occurrence celles qui adoptent l'APC. De ce fait, toute tentative de décrire, de comprendre, voire d'expliquer l'état des lieux et la place réservée au problème dans l'enseignement des sciences de la vie et de la terre (SVT) exige en premier lieu une confrontation du sous-bassement théorique approprié avec les textes officiels en vigueur. Ces textes, figés au Maroc depuis les dernières réformes datant depuis 2009, introduisent le concept de la situation-problème, ses éléments, ses formes et le plan de sa mise en scène au sein du développement consacré aux compétences. Une description mêlant la généralisation et le manque de précision dans la mesure où l'identification et la formulation du problème scientifique et les questions qui en découlent, à vrai dire une étape d'initiation censée être une garantie de démarches d'investigations. Autrement dit, le plan pédagogi-didactique officiel qui sous-estime le questionnement en faveur des réponses ; une idée que Michel Meyer a qualifié comme l'oubli des problèmes qui les fondent : « savoir questionner n'est pas savoir répondre mais c'est pouvoir anticiper la forme que devra avoir la réponse » (Fabre, 2009). Une idée convoquée avant par Bachelard (1938):

« Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. Les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. »

Cependant, à l'échelle pratique, l'état des lieux de l'APC dévoile un manque d'équipements logistiques, une pénurie technique, et une pédagogique loin d'être active (Arbia et al., 2018). En effet, nombreuses sont les études qui révèlent une faible mise en place des situations problèmes, prouvant davantage une réelle confusion didactique et pédagogique entre la construction des problèmes et leur résolution (Lhoste et al., 2007).

Il ne s'agit pas d'un accident didactique de nos écoles, mais comme le précise Michel Meyer (1986), ceci s'inscrit dans la longue histoire de l'oubli du problème et du questionnement qui affecte toutes les théories de la connaissance depuis Platon (Fabre, 2009). Cependant, une articulation de dimensions épistémologique et pédagogique s'avère cruciale pour revitaliser le statut du problème et lui conférer l'intérêt didactique nécessaires aux meilleures conditions d'apprentissage, et de bâtir le savoir scientifique (Orange, 2012). De Vecchi en 2002 exprime dans son livre ; Faire vivre de véritables situations-problèmes, que « *Apprendre ce n'est pas répondre aux questions que l'on nous pose mais aux questions que l'on se pose* ». De ce fait, une deuxième nécessité s'impose dans l'optique de faire exprimer les bases référentielles qui animent les pratiques effectives en ce qui concerne le problème scientifique. Ce sont les représentations, les conceptions qui définissent les pratiques déclarées des enseignants.

Bref, de ce qui précède, problématiser en SVT se voit non seulement amputer des éléments propices à la construction des problèmes scientifiques, mais aussi d'une mise en œuvre des situations problèmes qui sont orientées généralement à la résolution des problèmes. Alors, une idée surgit, celle qui nous a occupé sans cesse l'esprit depuis un certain temps : la pratique enseignante des SVT souffre d'un manque d'éléments nécessaires à la problématisation, en l'occurrence à la construction des problèmes scientifiques.

Zerrouqi (2015) pointe en quelque sorte cette anomalie professionnelle en déclarant que la majorité des enseignants présente un déficit de formation initiale et continue, ce qui freine l'amélioration de la qualité de l'enseignement et conduit à un réel décalage entre les nouvelles orientations et les pratiques pédagogiques en classe (Zerrouqi, 2015). C'est dans ce sens que le Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE, 2008) avait publié un rapport sur les résultats du programme national d'évaluation des acquis (PNEA) qui a révélé:
« *Le rôle de l'enseignant est de transmettre les connaissances préparées préalablement, alors que le rôle de l'apprenant ne dépasse pas l'accumulation provisoire de ces connaissances afin de les récupérer aux moments de l'évaluation* ».

Un apprenant actif, acteur de son apprentissage, reste l'ambition de toute pédagogie active qui sollicite un environnement pédagogique adéquat. Toutefois, la mise en exergue des questionnements des élèves nécessite un choix judicieux des situations didactiques de la part de l'enseignant, à travers lesquelles s'amorce l'engagement psychologique et épistémologique de l'apprenant autour d'un problème scientifique. Il ne s'agit pas uniquement d'un effort cognitif, voire métacognitif, dédié à la résolution du problème, mais d'un contrat qui s'installe depuis les moments de sa mise en place et de

sa construction (Fabre et Musquer, 2009). C'est à ce niveau que la problématisation ne peut être réduite seulement dans la résolution de problèmes scientifiques, que Fabre et Orange (2009) expriment selon un processus non linéaire : position, construction et enfin sa résolution (Lhoste, 2008).

En revanche, la rareté des recherches scientifiques à l'échelle nationale (CSE, 2017), dédiée à l'évaluation et à la régulation de l'APC entrave sa bonne mise en place, et en conséquence, les décisions des enseignants et leurs choix pédagogiques se limitent à leurs représentations initiales relatives au processus de problématisation. Généralement, une pratique enseignante lacuneuse, qui marginalise les interactions au sein du groupe classe et éloigne davantage les apprenants des prémices de leur questionnement, et laisse penser à un apprentissage selon le modèle behavioriste loin de développer l'esprit scientifique.

De ce fait, le choix de notre sujet d'étude s'édifie alors autour de la question de recherche suivante : Quelles représentations portent les enseignants des SVT au sujet de la situation déclenchante ?

Méthodologie de recherche

Le questionnaire

Le recours habituel au questionnaire afin de faire émerger les représentations des enseignants relatives à la situation déclenchante doit répondre aux exigences structurelles et procédurales. En effet, notre questionnaire est constitué d'un ensemble de questions à choix multiples.

La population et le choix de l'échantillon

Le présent sujet d'étude vise la population des enseignants(es) des Sciences de la Vie et de la Terre de l'enseignement secondaire marocain.

Le tableau suivant présente quelques informations académiques et professionnelles des enseignants ainsi que le nombre impliqué dans cet outil propre au sujet d'étude :

Tableau n°1 : Informations sur l'échantillon visé par le questionnaire à propos des représentations						
Taille de l'échantillon	% selon ancienneté		% selon diplômes		Bénéficiaires d'une formation relative à la situation déclenchante	
138 enseignants(es) 67% enseignants 33 % enseignantes	[1-5]	26,23 %	Licence	75,4 %	Initiale	Continue
	]5-10]	22,8 %	DEUG	5,3 %		
	]10-15]	17,5 %	Master	19,3 %	63,2 % Oui 36,8 % Non	21,1 % (Oui) 78,9 % (Non)
	]15-...]	33 %	Doctorat	0,0 %		

La validation du questionnaire de recherche

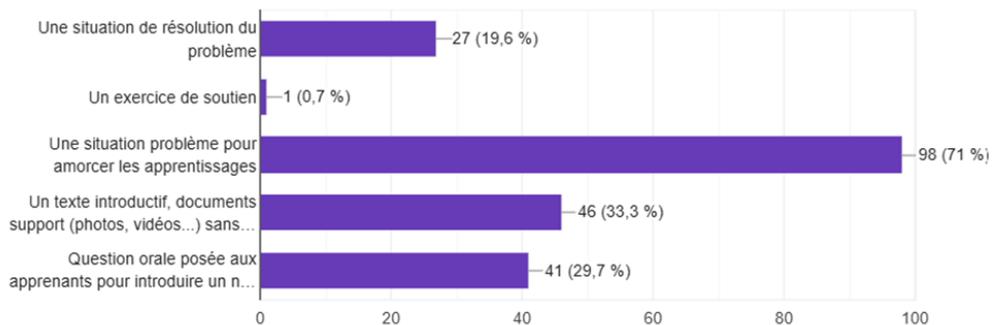
La formulation des questions constitutives du questionnaire a eu une série de vérifications à base d'une lecture bibliographie approfondie, en plus de l'apport des experts et des essais sur terrain. Ensuite nous avons eu recours

à un test statistique supplémentaire par SPSS visant le degré de fiabilité interne du questionnaire, réalisée à l'aide du test de l'alpha de Cronbach. Ce test mesure la cohérence des réponses à travers les différentes questions du questionnaire, assurant que celles-ci produisent des résultats similaires lorsqu'elles sont censées mesurer le même concept.

Résultats

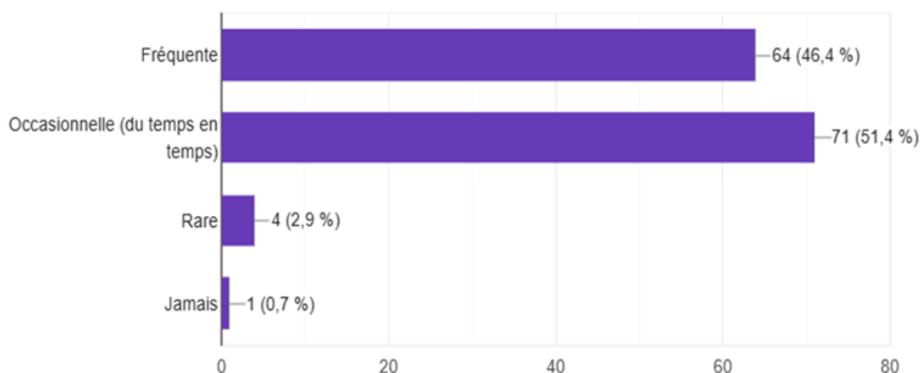
Question 1 : Définition de la situation déclenchante

D'après la figure 1 ; 71 % des enseignants considèrent la situation déclenchante comme une situation problème pour amorcer les apprentissages contre 20% d'entre eux opte pour une situation de résolution du problème. 34% des enseignants la considèrent comme un texte introductif sans consignes. Pour déclencher un sujet uniquement, 30% pensent à la forme qui débute un domaine de savoir par une question (Fig.1).



Question 2 : Fréquence de l'utilisation de la situation déclenchante par les enseignants

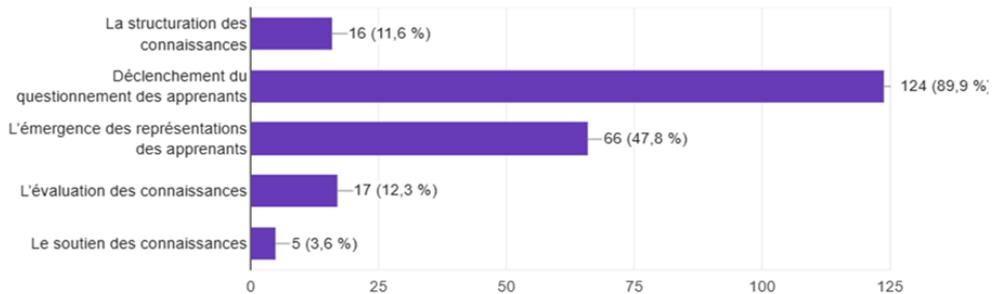
D'après les résultats obtenus de la question 2, nous constatons que l'adoption est supposée fréquente par 47% des enseignants et d'environ 51% d'une manière occasionnelle. Un faible pourcentage des enseignants enquêtés marque l'utilisation rare et jamais de la situation déclenchante en classe (Fig.2).



Question 3 : Objectif de la situation déclenchante

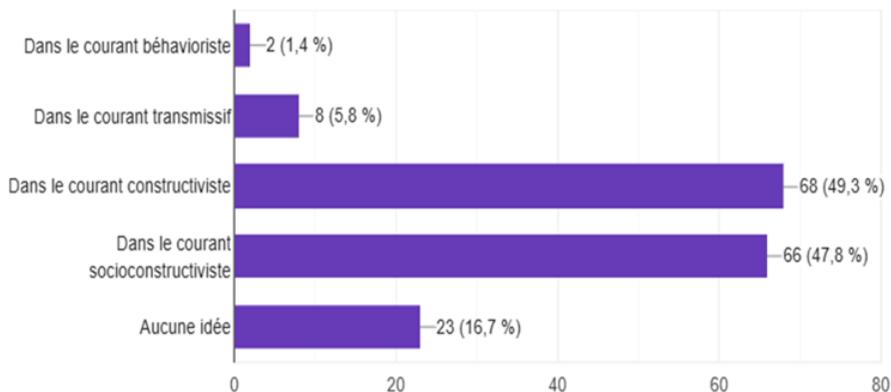
En ce qui concerne la question 3 demandant le but du recours aux situations déclenchantes (Fig.3).90% de enseignants enquêtés l'attribuent un rôle de déclenchement du questionnement des apprenants tandis que seulement 48 % la conçu pour faire émerger les représentations des apprenants. Une faible attention est donnée au rôle de structuration des connaissances et leur évaluation et encore plus pour le soutien (Fig.3).

138 réponses



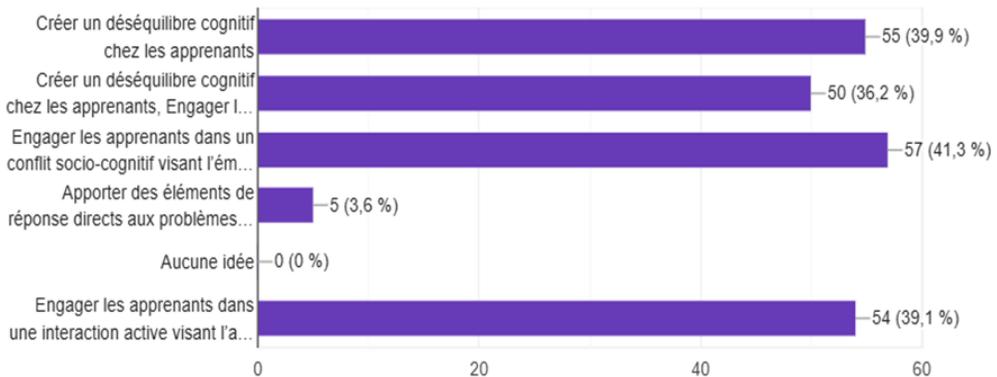
Question 4 : Les courants dont s'inscrit didactiquement la situation déclenchante

D'après les résultats issus de la question 4 (Fig.4), la majorité des enseignants enquêtés a opté pour l'adhésion de la situation déclenchante au courant constructiviste (49%) et à celui du socioconstructiviste (48%). A l'opposé de 24% des enseignants, qui ont opté pour le courant transmissif (6%), le courant béhavioriste (2%) et 16% des enseignants semble ignorer ce point (Fig.4).



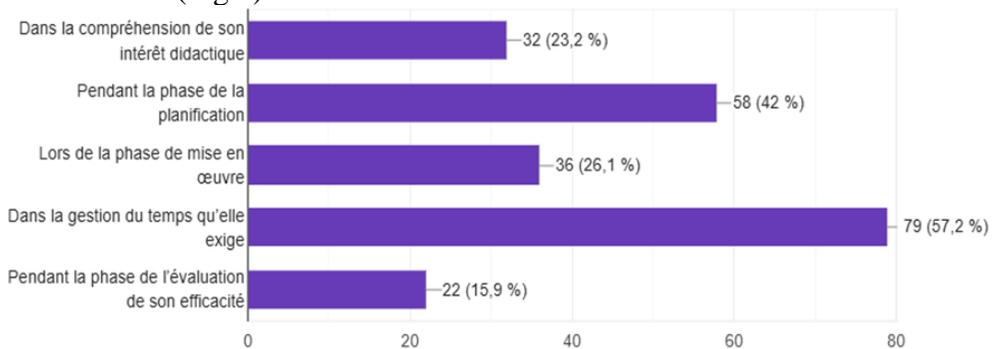
Question 5 : Les intentions des enseignants lors de l'utilisation d'une situation déclenchante

D'après les résultats obtenus (Fig. 5), il semble que l'intention de la majorité des enseignants en faisant appel à la situation déclenchante s'alignent avec la création de déséquilibre cognitif et socio-cognitif visant l'émergence du déjà-là (Fig.5).



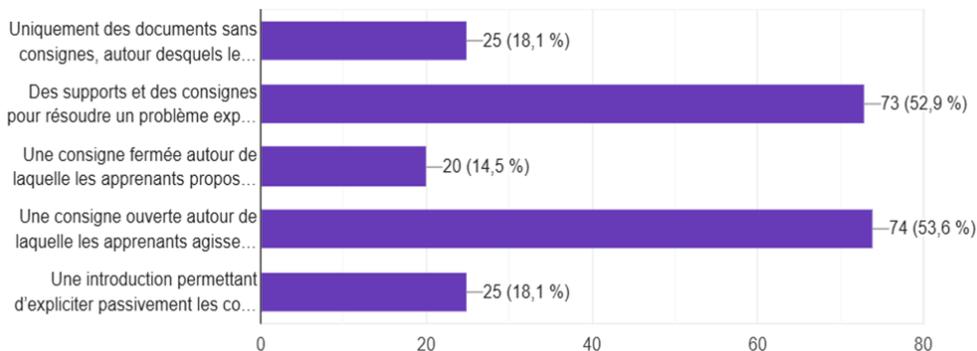
Question 6 : Les difficultés rencontrées dans l’enseignement en faisant appel à la situation déclenchante

Les données obtenues de cette question (Fig.6) montrent que les difficultés rencontrées dans l’enseignement en faisant appel à la situation déclenchante résident pour 57% des enseignants au niveau de la gestion du temps qu’elle exige, suivie par 42 % des enseignants affirment que ces difficultés sont repérées pendant la phase de la planification. En outre, 26% des enseignants déclarent la présence des difficultés lors de la phase de mise en œuvre, le reste des enseignants déclarent respectivement (23%) et (15%) que les difficultés existent au niveau de la compréhension de l’intérêt didactique de la situation déclenchante et pendant la phase de l’évaluation de son efficacité (Fig.6).



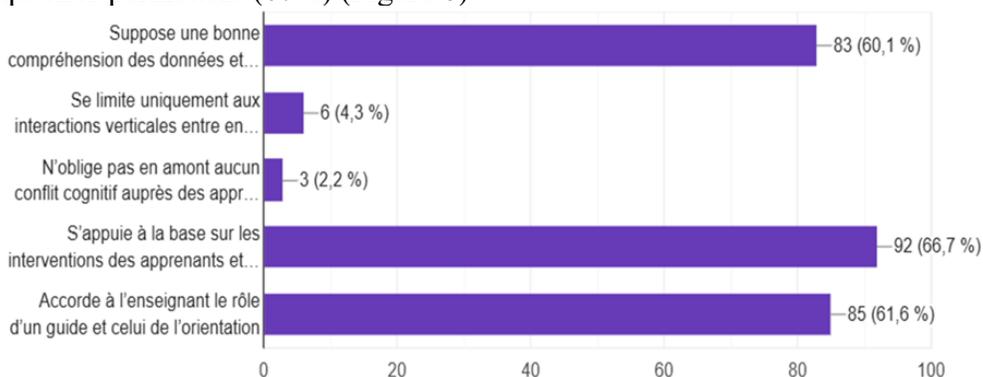
Question 7 : Les éléments nécessaires pour l’élaboration d’une situation déclenchante

Les données obtenues montrent que la majorité des enseignants affirment que les éléments nécessaires pour élaborer une situation déclenchante sont : des supports et des consignes afin de résoudre des problèmes explicites pour 53% enseignants enquêtés et la consigne ouverte autour de laquelle les apprenants avancent leurs idées et leurs vécu (54% enseignants). (Fig.7).



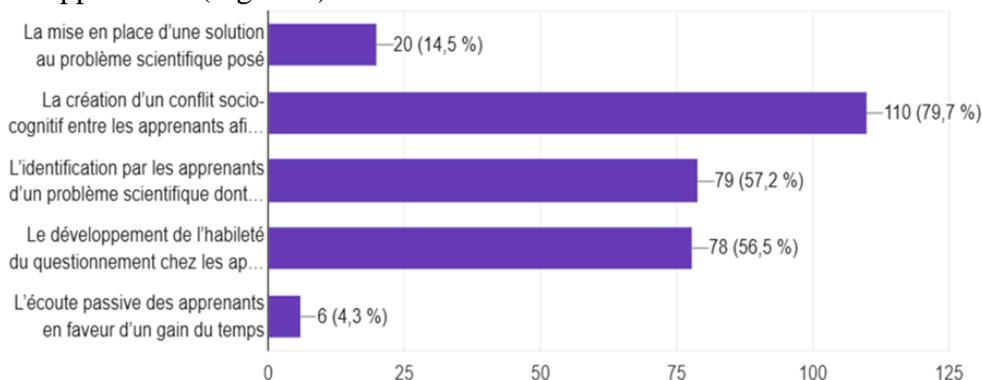
Question 8 : La mise en œuvre de la situation déclenchante en classe

Pour la mise en œuvre des situations déclenchantes, 60% des enseignants sollicitent une bonne compréhension des données et le sens des consignes et aussi insistent sur le rôle d'orientation de l'enseignant (61%) à base des interventions souhaitables des apprenants et du conflit cognitif qu'elles permettent (67%) (Figure 8).



Question 9 : La gestion de la situation déclenchante en classe

Pendant la gestion de la situation déclenchante en classe, 80 % adhèrent à la création d'un conflit socio-cognitif entre les apprenants afin de soulever un problème. Par contre 15% des enseignants enquêtés la positionne dans la résolution d'un problème posé. Cependant, 57% des enseignants enquêtés optent pour la proposition correspondant au développement de l'habileté du questionnement et celle de l'identification d'un problème auprès des apprenants. (Figure 9).



Discussion

D'après les résultats obtenus, l'aspect général des représentations des enseignants prouve une large harmonie et une bonne compréhension de la part des enseignants enquêtés relative à la situation déclenchante. En effet, un consensus se projette sur les théories d'apprentissages qui la sous-tend (constructivisme et socioconstructivisme) et également le recours fréquent aux situations déclenchantes qui visent, selon ces déclarations, la mise en place du conflit cognitif et socio-cognitif chez les apprenants pour créer une interaction active au sein de la classe. Mais derrière cet apparent consensus, des conceptions différentes peuvent avoir lieu. Ces résultats sont conformes aux données de l'étude de Bautier et Rayou (2009) et Jarraud (2018) qui ont étayé l'existence d'un corpus de représentations communes sur la manière de faire la classe aujourd'hui, assez différentes de la pédagogie transmissive. En fait, tous expriment l'idée que le savoir doit émerger des réponses des élèves, notamment lors de discussions collectives.

Les résultats de la question 1 concernant la définition de la situation déclenchante montrent que 71 % des enseignants considèrent la situation déclenchante comme une situation problème pour amorcer les apprentissages, tandis que 20 % la voient comme une situation de résolution de problème. Cela indique une préférence marquée pour une approche qui met les élèves face à un défi ou une question ouverte, ce qui est en ligne avec les théories constructivistes de l'apprentissage, où l'apprenant est actif dans la construction

de ses connaissances (Proulx, 2005). Cependant, 34 % des enseignants considèrent la situation déclenchante comme un texte introductif sans consignes, ce qui suggère une approche plus passive, où l'enseignant fournit des informations sans nécessairement engager les élèves dans un processus de questionnement ou de résolution de problème. Cette divergence dans les définitions peut refléter des différences dans les pratiques pédagogiques des enseignants.

Concernant la deuxième question, 47 % des enseignants utilisent fréquemment la situation déclenchante, tandis que 51 % des enseignants l'utilisent de manière occasionnelle. Ces données montrent que la situation déclenchante est une pratique relativement courante, mais pas systématique. Cela pourrait s'expliquer par le fait que certains enseignants peuvent ne pas se sentir à l'aise avec cette démarche ou ne pas disposer des ressources et outils nécessaires pour l'intégrer régulièrement dans leurs cours. Tandis qu'une minorité d'enseignants (2 %) déclare ne jamais l'utiliser, ce qui pourrait indiquer une résistance à cette méthode ou un manque de formation sur son utilisation. Ces résultats sont cohérents avec les recherches de Jonnaert (2006), qui soulignent que l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques dépend souvent de la formation et du soutien offerts aux enseignants.

Pour la question 3, les résultats obtenus montrent que 90 % des enseignants attribuent à la situation déclenchante un rôle de déclenchement du questionnement chez les apprenants, ce qui est en accord avec les théories constructivistes et socioconstructivistes, où le questionnement est considéré comme un moteur essentiel de l'apprentissage (Bruner, 1996). Cependant, seulement 48 % des enseignants la conçoivent comme un moyen de faire émerger les représentations des apprenants, ce qui est pourtant un aspect clé de l'apprentissage constructiviste, où il est important de comprendre les conceptions préalables des élèves pour guider leur apprentissage (Giordan & De Vecchi, 1987).

Les réponses à cette question (Q4) s'alignent avec les réponses précédentes. En effet, la majorité des enseignants associe la situation déclenchante au courant constructiviste et au courant socioconstructiviste. Cela reflète une adhésion forte aux théories modernes de l'apprentissage, où l'apprenant est actif dans la construction de ses connaissances, souvent en interaction avec ses pairs (Vygotsky, 1978). Cependant, 24 % des enseignants optent pour des courants plus traditionnels comme le courant transmissif (6 %) ou le courant béhavioriste (2 %), ce qui montre une diversité dans les approches pédagogiques. Cela pourrait indiquer que certains enseignants préfèrent des méthodes plus directives, où l'enseignant transmet des connaissances de manière linéaire, plutôt que de laisser les élèves construire leurs propres connaissances.

La question 5 porte sur les intentions des enseignants lorsqu'ils utilisent une situation déclenchante dans leur pratique pédagogique. Les résultats indiquent que la majorité des enseignants ont pour intention de créer un déséquilibre cognitif et socio-cognitif afin de favoriser l'émergence du déjà-là chez les apprenants. Les résultats s'alignent avec les principes du constructivisme et du socioconstructivisme, selon lesquels l'apprentissage est un processus actif où l'apprenant construit ses connaissances à partir de ses expériences et de ses propres interactions ou interactions avec ses pairs. Le déséquilibre cognitif ou socio-cognitif est un mécanisme clé dans cette perspective (Vygotsky, 1978).

Les résultats de la question 6, montrent que la majorité des enseignants (57%) identifient la gestion du temps comme la principale difficulté lors d'un enseignement avec la situation déclenchante. Cela peut s'expliquer par le fait que les situations déclenchantes nécessitent souvent une préparation minutieuse et une adaptation en temps réel pendant la leçon. A cela s'ajoute d'autres difficultés liées à la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des situations déclenchantes. Ces résultats sont conformes avec l'étude de Jonnaert et al. (2009) qui met l'accent sur les méthodes pédagogiques favorisant l'apprentissage actif, telles que la situation déclenchante et ils discutent également ces types d'obstacles entravant l'adoption de ces méthodes.

Pour la question 7, les résultats obtenus montrent que (53%) des enseignants soulignent l'importance des supports et des consignes claires pour guider les élèves dans la résolution de problèmes. Ce qui reflète la nécessité d'un cadre structuré pour que les élèves puissent s'engager efficacement dans l'activité. Ainsi que (54%) d'enseignants affirment que la consigne ouverte permet aux élèves d'exprimer leurs idées et leurs expériences, favorisant ainsi un apprentissage plus interactif et personnalisé. Cela correspond à une approche constructiviste de l'enseignement, où l'apprentissage est basé sur l'exploration et la découverte.

Les données obtenues de la question 8 s'alignent avec celles de la question 7, puisque les résultats obtenus montrent que la majorité des enseignants enquêtés sollicitent :

- La compréhension des données et des consignes (60%) car une bonne compréhension de ces données et ces consignes est essentielle pour que les élèves puissent s'engager pleinement dans l'activité. Cela souligne l'importance de la clarté dans la communication entre l'enseignant et les élèves.
- Le rôle d'orientation de l'enseignant (61%) car les enseignants jouent un rôle crucial dans l'orientation des élèves pendant les situations déclenchantes et leur intervention doit être bien calibrée pour encourager la réflexion sans imposer de solutions. Cela rejoint les

conclusions de Bruner (1996), qui a mis en avant l'importance du "scaffolding" (étiayage) dans l'apprentissage. L'enseignant doit fournir un soutien adapté pour guider les élèves dans leur réflexion sans imposer de solutions.

- Le conflit cognitif (67%) qui est un élément clé des situations déclenchantes, car il stimule la réflexion et la résolution de problèmes. Cela correspond à la théorie du conflit socio-cognitif, qui suggère que les désaccords et les discussions entre pairs favorisent l'apprentissage (Altet et al., 2002).

Pour la question 9, les résultats obtenus montrent que la majorité des enseignants (80%), reconnaissent l'importance de créer un conflit socio-cognitif pour susciter la réflexion et la résolution de problèmes. Cela correspond à la théorie de Vygotsky, qui met l'accent sur l'apprentissage social et l'interaction entre pairs. Plus de la moitié des enseignants soulignent (57%) l'importance de développer les compétences de questionnement et d'identification de problèmes chez les élèves. Cela correspond à une approche pédagogique qui encourage la pensée critique et l'autonomie des élèves. Une minorité d'enseignants (15%) considèrent que la situation déclenchante doit être centrée sur la résolution de problèmes ce qui peut refléter une approche plus directive de l'enseignement.

Conclusion

En guise de conclusion, cette étude révèle que la situation déclenchante est largement adoptée et perçue comme un outil efficace pour stimuler l'apprentissage, en particulier dans une perspective constructiviste et socioconstructiviste. Cependant, il existe des divergences dans la manière dont les enseignants définissent et utilisent cette méthode, ce qui peut limiter son potentiel. Pour maximiser l'efficacité de la situation déclenchante, il est essentiel de fournir aux enseignants une formation adéquate, un soutien continu et des opportunités de réflexion sur leurs pratiques. Des recherches futures pourraient approfondir ces aspects et explorer comment cette méthode peut être adaptée pour répondre aux besoins spécifiques des élèves et des enseignants.

Bien que la situation déclenchante soit largement perçue comme un outil efficace pour stimuler l'apprentissage, les résultats de cette recherche révèlent certaines limites dans son utilisation. En effet, la faible attention accordée au rôle de la situation déclenchante dans la structuration des connaissances et leur évaluation suggère que les enseignants peuvent ne pas voir cette démarche comme un outil pour organiser ou évaluer les connaissances, mais plutôt comme un moyen de stimuler l'engagement initial. De même, le rôle de soutien aux élèves est peu mentionné dans les réponses

des enseignants. Cela peut indiquer que les enseignants ne perçoivent pas la situation déclenchante comme un outil pour accompagner les élèves dans leurs difficultés. Pourtant, selon les théories socioconstructivistes, l'enseignant joue un rôle crucial en tant que médiateur, en guidant les élèves dans leur processus d'apprentissage (Vygotsky, 1978).

Dans cette perspective, il est essentiel d'offrir aux enseignants des formations continues sur les méthodes pédagogiques innovantes, y compris la situation déclenchante. Ces formations devraient non seulement expliquer comment utiliser cette méthode, mais aussi montrer comment l'intégrer dans une séquence d'apprentissage plus large, incluant des phases de structuration et d'évaluation. De même, les enseignants devraient bénéficier d'un soutien continu, sous forme de coaching ou de communautés de pratique, pour les aider à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent dans la mise en œuvre de la situation déclenchante. Cela pourrait inclure des conseils sur la manière de gérer les représentations initiales des élèves ou de soutenir les élèves en difficulté. Enfin encourager les enseignants à réfléchir sur leurs propres pratiques pédagogiques et à évaluer l'efficacité de la situation déclenchante dans leur contexte spécifique. Cela pourrait se faire à travers des observations de classe, des échanges entre pairs ou des auto-évaluations.

Cette étude ouvre plusieurs pistes de recherche pour approfondir notre compréhension de l'utilisation de la situation déclenchante en classe :

- **Impact de la formation :** Des recherches futures pourraient explorer comment la formation et le soutien influencent l'adoption et l'efficacité de la situation déclenchante. Par exemple, une étude longitudinale pourrait suivre des enseignants avant et après une formation pour évaluer les changements dans leurs pratiques.
- **Effets sur les apprentissages des élèves :** Il serait également intéressant d'étudier l'impact de la situation déclenchante sur les apprentissages des élèves, en particulier en ce qui concerne la structuration des connaissances et l'évaluation. Cela pourrait inclure des mesures des performances des élèves avant et après l'utilisation de cette méthode.
- **Comparaison des courants pédagogiques :** Enfin, des recherches pourraient comparer l'efficacité de la situation déclenchante dans différents contextes pédagogiques, en fonction des courants auxquels les enseignants adhèrent (constructiviste, socioconstructiviste, transmissif, etc.).

Déclaration pour les participants Humains: Le questionnaire de l'étude a été approuvé par un comité d'Experts en Didactique des Sciences à l'École Normale Supérieure (ENS), Université Cadi Ayyad de Marrakech. L'anonymat et la confidentialité des participants ont été respectés.

Conflit d'intérêts : Les auteurs n'ont signalé aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

Déclaration de financement : Les auteurs n'ont obtenu aucun financement pour cette recherche.

References:

1. Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
2. Arbia, A., Kaddari, F., Hour, R. H., & Elachqar, A. (2018). Les obstacles qui entravent l'application de l'approche par compétences par les enseignants du secondaire qualifiant. *European Scientific Journal, ESJ, 14(4)*, 249.
3. Astolfi, J. P. (1993). *Styles d'apprentissage et modes de pensée*. Paris : ESF.
4. Astolfi, J. P., & Develay, M. (1989). *La Didactique des sciences*. Paris : PUF, Collection Que sais-je ?
5. Astolfi, J.-P. (2010). *L'École pour apprendre - l'élève face au savoir*. ESF.
6. Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin. (14ème édition, 1989).
7. Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
8. CSE. (2008). *Rapport des programmes nationaux d'évaluation des acquis des élèves du tronc commun (PNEA)*.
9. Fabre, M. (2009). Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme. *Recherches en éducation*.
10. Fabre, M., & Musquer, A. (2009). Comment aider les élèves à problématiser ? Les inducteurs de problématisation. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle, 42(3)*, 111-129.
11. Giordan, A., & De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir, Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
12. Jarraud, F. (2018). Quelles sont les conceptions pédagogiques des professeurs des écoles ? *Education & formation, 310*.
13. Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. *Situations de formation et problématisation, 31-39*.

14. Jonnaert, P., Vander Borght, C., Defise, R., Debeurme, G., & Sinotte, S. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants* (3ème éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
15. Lhoste, Y. (2008). *Problématisation & apprentissage en sciences de la vie et de la terre* [Rapport final du Groupe de formation-action (2005-2007)]. IUFM Caen-Basse-Normandie : Rectorat de Caen.
16. Lhoste, Y., Peterfalvi, B., & Orange, C. (2007). Problématisation et construction de savoir en SVT : quelques questions théoriques et méthodologiques. *Aster*, 27. Strasbourg.
17. Meirieu, Ph. (1990). *Apprendre oui mais comment ?* Paris : ESF.
18. Orange, C. (2005). Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique. *Aster*, 40, 3-11.
19. Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. De Boeck.
20. Proulx, J. (2006). Qu'implique la théorie constructiviste de l'apprentissage pour l'enseignement. *Vie pédagogique*, 141, 1-5.
21. Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie d'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Boeck Université. (1ère édition).
22. Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Stéréotypes liés à l'insertion professionnelle des femmes ingénieures dans les métiers de l'ingénierie en Côte d'Ivoire et stratégies anthropiques : entre capacitation et capital social

Koffi Amon Anick Joceline, Doctorante

Institut d'Ethno-Sociologie, Département de Sociologie,
Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire

Dr. Sanogo Pornan Mourlaye

Sociologue, Institut National de la Jeunesse et des Sports, Côte d'Ivoire

[Doi:10.19044/esj.2025.v21n5p121](https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n5p121)

Submitted: 06 November 2024

Accepted: 12 February 2025

Published: 28 February 2025

Copyright 2025 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

Cite As:

Koffi A.A.J. & Sanogo P.M. (2025). *Stéréotypes liés à l'insertion professionnelle des femmes ingénieures dans les métiers de l'ingénierie en Côte d'Ivoire et stratégies anthropiques : entre capacitation et capital social*. European Scientific Journal, ESJ, 21 (5), 121. <https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n5p104>

Résumé

Cet article visait à comprendre les mécanismes par lesquels les ingénieures ivoiriennes ont recours pour s'insérer dans le tissu économique en dépit des stéréotypes socioculturels que sont le double statut de femme au foyer et de mère et la nature de sexe faible. Pour son élaboration, l'adoption d'une méthodologie a été utile. De sa posture de recherche qualitative, la constitution de l'échantillon de vingt-trois (23) entretiens a été possible grâce à la technique d'échantillonnage de boule à neige. Deux résultats majeurs ont émergé pour présenter les stratégies mobilisées face aux stéréotypes. Ainsi, le capital social a été la première ressource et le moyen pour intégrer le tissu professionnel de l'emploi en Côte d'Ivoire. Elles investissent les cercles sociaux en tirant profit des informations et opportunités offertes. La capacitation en tant que stratégie secondaire, a permis aux femmes ingénieurs de se réinventer en transformant les obstacles en opportunités. In fine, le présent article dévoile les ressorts invisibles des limitations de la femme dans la construction de la carrière féminine quand celle-ci exprime son aspiration de promotion professionnelle.

Mots clés : Insertion professionnelle, capacitation, capital social, ingénieur

Stereotypes linked to the professional integration of women engineers in engineering in Ivory Coast and anthropic strategies: between empowerment and social capital

Mlle Koffi Amon Anick Joceline, Doctorante

Institut d'Ethno-Sociologie, Département de Sociologie,
Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire

Dr. Sanogo Pornan Mourlaye

Sociologue, Institut National de la Jeunesse et des Sports, Côte d'Ivoire

Abstract

This article aimed to understand the mechanisms by which Ivorian engineers use to insert themselves into the economic fabric despite sociocultural stereotypes such as the dual status of housewife and mother and the nature of the weaker sex. For its development, the adoption of a methodology was useful. From its qualitative research position, the constitution of the sample of twenty-three (23) interviews was possible thanks to the snow globe sampling technique. Two major results emerged to present the strategies used in the face of stereotypes. Thus, social capital was the first resource and the means to integrate the professional fabric of employment in Côte d'Ivoire. They invest in social circles by taking advantage of the information and opportunities offered. Empowerment as a secondary strategy has allowed women engineers to reinvent themselves by transforming obstacles into opportunities. Ultimately, this article reveals the invisible sources of women's limitations in the construction of women's careers when they express their aspirations for professional advancement.

Keywords: Professional integration, capacitation, social capital, engineer

Introduction

Réussir à s'insérer dans le tissu professionnel devient de plus en plus difficile. C'est pourquoi l'insertion socio-professionnelle commence à faire l'objet d'une attention particulière de la part des gouvernants. Certes, autrefois analysé sous l'angle professionnel, l'insertion est devenue une préoccupation majeure pour tous. A cet effet, la sphère professionnelle devient un univers dans lequel la détention du diplôme seul ne suffit plus à garantir l'insertion professionnelle (Nicolas Duvoux et Nadège VEZINAT, 2022 ; et Safarti F, 2015).

Ces considérations invitent dorénavant les candidats à l'emploi à diversifier et intensifier les ressources mobilisées pour parvenir à décrocher le premier emploi. En Côte d'Ivoire, face aux enjeux et les défis contemporains liés aux spécificités du marché de l'emploi, les diplômé (e)s déploient des mécanismes, déjà perceptibles à travers leurs choix professionnels dans les métiers à fort taux d'employabilité (Yéo, 2023). En effet, l'admission de la femme diplômée dans tous les cercles professionnels n'est pas effective. De 1988 à 1998, les femmes ingénieures représentaient successivement 2,4% et 6% (archive INS, 2020). Ce qui emmène à une moindre participation de celles-ci dans des secteurs d'activité identifiée comme masculine.

Face à ce constat, les diplômées ivoiriennes transcendent cela en faisant des choix professionnels qui les positionnent au même titre que les diplômés masculins.

Comme le présent article s'attèle à le faire, les ingénieures ivoiriennes pour tirer un avantage concurrentiel mettent à profit leur savoir et compétence pour décrocher un emploi. Cependant, force est de constater la résistance des stéréotypes sur son professionnalisme. Lesdits stéréotypes sont le double statut de mère et de femme au foyer et sa nature de sexe faible. Ce qui n'est pas des faits qui ne permettent la mise en lumière des compétences des ingénieures.

Pour preuve, le RGHP de 2014 révèle que la population dont l'occupation actuelle est ingénieur, les femmes comptent 2799 sur 25 231 ingénieurs soit 11,09 %. (INS, 2014)¹,

Pourtant, les actions sur le terrain mises en œuvre par ces dernières démontrent leur volonté d'intégrer le tissu professionnel. Les initiatives individuelles et collectives ne tardent pas, pour emmener l'ensemble des acteurs à reconsidérer leur position vis-à-vis d'elles et influencer positivement dans le choix des recruteurs, employeurs, etc. Dans cette visée, de multiples choix se présentent à elles notamment le recours à la famille, les associations et l'auto-emploi (Kouamé et Assandé, 2024). Pour obtenir le premier emploi, les femmes ingénieures font appel au réseau familial, aux associations de corporation et à l'auto-emploi.

Cependant, malgré ces recours, le bilan quant à leur insertion professionnelle reste en-deçà de leurs attentes avec l'omniprésence des pesanteurs socioculturelles (Kobiané, Bilompa, Calvès et Rabier, 2022) comme cités plus haut.

Dès lors, comment les femmes ingénieures ivoiriennes réussissent leur insertion professionnelle en dépit des stéréotypes socioculturels ?

¹ Les données proviennent des derniers résultats désagrégés de l'Institut National de la Statistique en 2014, cependant le dernier de recensement de 2021 est encore brut.

Méthodologie

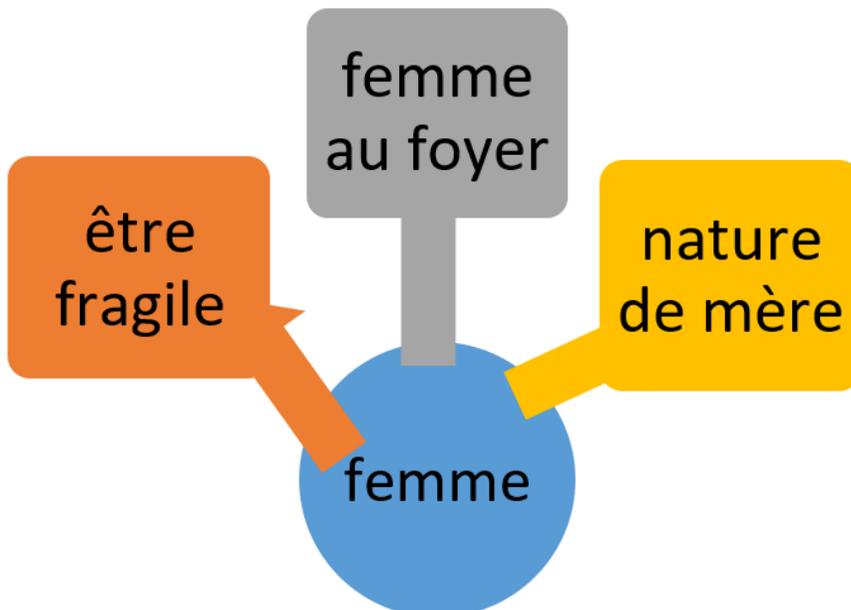
La rédaction de cet article s'est appuyée sur une méthodologie. De sa posture de recherche qualitative, elle a combiné la revue de littérature et les entretiens comme techniques de collecte de données. Quant à la constitution de l'échantillon, la méthode de boule de neige a servi de technique. Cela a consisté à négocier un entretien avec la responsable des femmes ingénieures. Après avoir réalisé l'entretien avec elle, à son tour, elle a facilité la mise en relation avec les autres par triangulation. Ce qui a permis d'interroger vingt-trois (23) enquêtés dont dix-sept (17) récits de vie avec les femmes ingénieures et six (6) avec hommes ingénieurs. Le choix des six ingénieurs homme obéissait à une stratégie de recoupement pour approfondir les connaissances par comparaison.

Une fois la collecte terminée, l'analyse de contenu a facilité l'analyse des corpus obtenus.

Résultats

Les résultats obtenus à l'issue de la collecte de données sur les stéréotypes liés à l'insertion professionnelle des femmes ingénieures dans les métiers de l'ingénierie en Côte d'Ivoire et stratégies anthropiques ont permis de capter des préjugés voire les stéréotypes qui limitent l'accès des femmes diplômées au premier emploi. Il s'agit essentiellement à ce niveau des stéréotypes que sont la nature de sexe faible, le double statut de femme au foyer et de statut de mère.

Figure 1 : stéréotypes socioculturels associée à la femme



Source: Amon & Sanogo, 2023

D'abord, au sujet de son état de : "être fragile", selon cette conception la nature morphologique et biologique de la femme fait d'elle un être vulnérable. Compte tenu de cette anatomie naturelle, elle n'est pas prédisposée à exercer des activités nécessitant des efforts physiques. Ce point de vue est partagé par l'enquêté F.C, qui s'exprime en ces termes :

« C'est un travail d'homme à cause de la phase chantier et l'indisponibilité ».

Par ailleurs, il est reproché à la femme ingénieure l'absence de prise de risque dans ses décisions sur un chantier ou en entreprise au même titre que l'homme. Par conséquent, elle est moins acceptée à exercer le métier d'ingénieur et autres professions dont l'exercice est assimilé à une identité masculine.

Ensuite, concernant son statut de "femme au foyer", il présente la femme comme un être destiné exclusivement aux tâches domestiques que sont l'entretien de la concession et ayant à charge l'éducation de base des enfants. Dans cette conception, depuis le cercle familial jusque dans les cercles sociaux, des dispositions particulières sont mises en œuvre pour réguler la trajectoire de la femme. Il est difficile d'accepter que la femme « transgresse » ces normes sociales établies pour s'introduire dans un espace ou une sphère qui lui est fermé d'accès. On s'attend à ce que le champ d'action de la femme gravite autour de son rôle de femme au foyer. Son intégration doit être basée sur l'apprentissage de ce rôle social et des responsabilités qui y sont rattachées. Cela est perceptible à travers les propos d'un enquêté pour qui le statut matrimonial de la femme ingénieure ne facilite pas son insertion professionnelle :

« Dans notre métier, il y a des horaires de travail variable et des déplacements imprévus. Un chef de service ne peut pas se permettre d'appeler une femme mariée à une heure tardive or avec un homme ça passe. Il faut le reconnaître ce n'est pas la même chose, car l'homme répond toujours présent et la femme non ».

Enfin, à propos de sa "nature de mère", la femme est le garant de la pérennisation de l'espèce humaine. Ainsi, une fois adulte, sa fonction première est de s'occuper des enfants dont elle a l'exclusivité de la charge. Cette fonction biologique avec son lot d'état de grossesse et de congé de maternité de mère contrarie la productivité de la femme en entreprise par rapport à l'homme. Ce rôle social et biologique reste une étiquette collée quand bien même elle est diplômée et appelée à de hautes responsabilités. Ce qui fait dire à une ingénieure SD:

« On me critiquait au travail que j'envoie trop les enfants à l'hôpital car je m'absentais ».

Discussion des résultats

Cette discussion s'articule autour des stratégies de contournement telles que le capital social et la capacitation.

Pouvoir du relationnel dans l'insertion professionnelle des ingénieures

Relativement au premier résultat portant sur le stéréotype de femme au foyer, la littérature scientifique a enregistré un nombre important d'auteurs qui ont abordé cette question.

Ces travaux ont porté sur les aspects organisationnels liés à leurs trajectoires à travers les barrières et les leviers rencontrés au moment d'entrer dans l'encadrement ou au moment de connaître ascension professionnelle (Boussard, 2016 ; Doutre, 2012), de même que la prise en compte de leurs différentes sphères de vie et des aspects liés à la conciliation travail-famille (Lee-Gosselin et Ann, 2012). En effet, Les femmes continuent ainsi d'assumer la plus grande part du travail domestique et ce, même si elles s'investissent davantage dans le travail marchand (Sofer, Thibout, 2015). Cette situation est aussi due à l'hostilité des époux et employeurs à l'égard de la femme ingénieure devant liée les responsabilités d'épouse avec des enfants et les responsabilités liées à l'exercice du métier d'ingénieur (Tessougue, Newman, Toure, Maiga, Keita, 2020). Il est à noter que, nombre de professions sont devenues mixtes et la présence de l'homme avec la femme dans le même milieu de travail présente des situations normales qu'il faut accepter. Dans ce cadre l'intégration de la religion dans le choix de carrière chez certaines catégories de femmes diplômées conduit à des interruptions d'activités et à un arrêt au début de la carrière professionnelle, ce qui rend le processus d'insertion plus longue. De la même façon les recruteurs qui adoptent les principes de la religion dans les rapports au travail, freine la démarche de recherche d'emploi chez les femmes diplômées. Les pratiques religieuses sont considérées comme une des principales causes d'une division sexuée des rôles conjugaux et d'une distribution inégale du pouvoir entre les hommes et les femmes.

Ainsi, pour des auteurs, le recours au capital social constitue une solution idoine dans de telles circonstances.

Des auteurs affirment que la femme au foyer est celle qui s'acquitte de l'ouvrage domestique et de soin aux enfants et aux dépendants. Elle est rangée dans la catégorie de la « population inactive » (Barhoumi, 2020 et Brousse, 2015).

C'est ainsi qu'elles ont recours au capital social, ce qui fait dire à (Kloma, Kouakou et Gbakou, 2020), que l'inscription ou l'appartenance à un

réseau relationnel constitue un indicateur indispensable pour atteindre un objectif et contourner une barrière sociale. En effet, pour lui, l'appartenance à un réseau doit servir de pont pour intégrer un cercle auquel on n'avait pas droit et capable de fournir des informations utiles lors de la recherche d'emploi et dans le processus de recrutement.

Face à ce stéréotype, les ingénieures sollicitent leur entourage dans le processus de leur insertion professionnelle. Relativement à cette stratégie, une responsable des Ressources Humaines en BTP affirme :

« Mon mari appartient à un groupe de professionnels sur LINKEDIN sur Gmail. Donc il a commencé à envoyer mon CV à ses contacts et postuler en ligne pour moi. C'est par ce truchement que j'ai décroché le poste ».

À l'analyse, l'on constate que pour intégrer le tissu professionnel, les ingénieures tirent avantage des liens et des avantages qu'elles ont réussi à avoir ou à créer.

A côté de cette stratégie, une autre ingénieure affirme que les ingénieures ont recours au réseautage qui est lui-même issu du capital social. A ce propos, une ingénieure s'exprime en ces termes :

« J'ai sollicité un réseau c'est celui de mon grand frère et comme la plupart de ses amis je les connais, j'ai fait mon stage et recruté dans la boîte où un de ces amis travaille ».

Comme on le voit, le réseautage joue un rôle important dans l'avancement de carrière, car favorise la mise en relation. Le réseautage a donc été essentiel pour l'obtention du premier emploi.

Pour étayer ces stratégies AIN-ALLA et ZAHID, (2023), terminent par dire que l'insertion socio-professionnelle des femmes dans les milieux très masculinisés est rendu possible par la mise en œuvre d'un certain nombre de stratégies. Ces stratégies, reposant sur la gestion des contraintes relèvent d'une part de la neutralisation et d'autre part à une attitude d'indifférence des filles face aux discours sexistes tenus à leur égard.

Statuts de mère et d'être fragile : empowerment² comme outil de la résilience féminine face au chômage

La société a un regard différencié de la femme. Si pour certain, elle est considérée comme une mère dont la vie est jalonnée par les naissances (Laura De Lisi, 2022).

² Terme anglo-saxon traduisant l'autonomisation, l'empouvoirement, la capacitation, l'empuissance. Il s'agit d'un processus d'émancipation par lequel le pouvoir est donné à un individu ou un groupe dans le but d'agir sur les événements auxquels il fait face.

Les médias continuent de perpétuer les stéréotypes selon lesquels les femmes sont le sexe faible, les dépeignant souvent dans des rôles qui mettent l'accent sur la beauté plutôt que sur l'intellect et sur la soumission plutôt que sur le leadership (Alaminos-Fernández, Paloma (2024).

Pour d'autre, au regard de son anatomie, sa fragilité est mise en avant dans l'exercice de certaines activités. Face à cette situation, elle s'émancipe (utilise l'empowerment) pour se faire une place dans le tissu professionnel.

Concernant la première approche relative à la fragilité supposée par rapport à l'exercice de la profession d'ingénieur, la posture de la femme présentée par la société constitue un handicap dans le processus de son autonomisation.

Cependant, les enquêtées réclament les mêmes capacités et compétences que les hommes voire plus. Cela est perceptible dans les propos d'une ingénieure Directrice d'une entreprise de sécurité privée:

« J'ai décidé de m'investir dans un milieu d'homme, dans la sécurité où il y a peu de femme. C'est une activité très masculine. Je suis un leader donc, je mène mon équipe »

De ces propos, il ressort que les enquêtées utilisent les compétences intrinsèques et celles qu'elles ont eu à développer au cours de leur processus d'apprentissage. Il s'agit pour elle de mettre à profit des aptitudes innées ou développées sur le terrain afin d'intégrer le marché de l'emploi en Côte d'Ivoire.

Dans le même ordre d'idée, une ingénieure en QSHE³ a mis à profit ses compétences en communication ce qui lui a valu un poste de direction dans un établissement touristique. Son intérêt pour ce secteur vient de la rigidité de l'intégration dans le métier de l'ingénierie. Cela se perçoit à travers ces propos :

« J'ai tout de suite vu la rentabilité dans cette activité vue que je drainais du monde avec un assez bon carnet d'adresse, et j'ai fait mon entrée ».

Comme on le voit, le marché de l'emploi invite les ingénieures à saisir les opportunités d'emplois. Elles sont à l'écoute des besoins pressentis par les potentiels demandeurs de service. Elles se projettent dans des activités à travers une touche d'innovation aussi due à leur formation d'ingénieur. Pour certains sociologues cliniciens⁴ comme Gaulejac (2014), le choix de ce positionnement professionnel vient d'une difficulté à admettre la différence

³ QSHE : Qualité Hygiène Sécurité et Environnement

⁴ . La sociologie clinique a pour objet l'analyse des processus sociopsychiques qui caractérisent les relations complexes et intimes entre *l'être de l'homme et l'être de la société* (Caillois, 1937, cité par Hollier, 1979). Elle s'intéresse à la dimension existentielle des

des sexes et témoignerait d'une revendication phallique, c'est-à-dire d'un trouble primitif de l'identité sexuelle. Plus largement, la clinique suggère que certaines femmes ont conscience des difficultés auxquelles elles vont se heurter (injustice, discrimination, humiliation). Dès lors, elles s'orientent dans un métier qualifié, prestigieux et bien rémunéré au même titre que les hommes (Delphine Dulong, (2021).

Par contre, les partisans de l'empowerment y voient une opportunité pour la femme de se réinventer ; c'est-à-dire de s'adonner à un métier leur correspondant et qu'elles pourraient réaliser sans aucune forme de contrainte liée à leur fragilité (Yolande Maury et Nassira Hedjerassi, 2020).

Des études menées par la banque mondiale en 2012 montrent que les femmes dans les pays en développement entreprennent le plus souvent par nécessité car c'est le seul moyen disponible pour subvenir à leurs besoins et à ceux de leurs familles (Nechar, 2021).

Quant au statut de mère, cette perception considère que la femme est incompétente et pas productive sur le plan professionnel. C'est pourquoi, elles développent la stratégie de l'anticipation. En effet, consciente de leur nature de femme, les ingénieures trouvent une lucarne pour exprimer leur leadership à contribuer significativement à l'amélioration des conditions de vie et de travail par leur action. A ce niveau, les ingénieures interrogées affirment être à leur place en dépit des suspicions. Pour elles, ces moments ont permis de faire un état de lieu et voir l'agencement entre leur métier et leur statut de mère. A titre d'illustration, une ingénieure s'exprime en ces termes :

« Je suis de formation ingénieure en bâtiment et mère de trois enfants..., je suis entrepreneure dans le milieu de l'évènementiel. J'arrive parfaitement à concilier les deux ».

Comme on peut le voir, les ingénieures usent d'ingéniosité, d'innovation pour apporter une réponse au marché de l'emploi réfractaire à la femme diplômée. Elles suscitent donc de nouvelles vocations à travers les emplois qu'elles créent dans leur milieu.

Les auteurs comme Blustein, Olle, Connors-Kellgren et Diamonti, (2016) ont démontré que l'origine de ce choix est la recherche de la revalorisation professionnelle et sociale (requalification sociale).

Négroni (2019) de son côté soutient que les femmes employées souhaitent repositionner leur parcours biographique et se reconstruire une identité plus cohérente avec leurs nouvelles priorités de vie.

rapports sociaux. Elle analyse les phénomènes institutionnels et organisationnels dans leur dimension rationnelle, mais également imaginaire, pulsionnelle et symbolique. Elle cherche à démêler les nœuds complexes entre les déterminismes sociaux et les déterminismes psychiques dans les conduites individuelles et collectives, en particulier dans le registre du rapport au travail.

C'est à ce propos que la capacitation dans ces circonstances prend tout son sens. Ces diplômées en dépit des stéréotypes de mère et de femme au foyer décident d'être les acteurs du changement de leur statut social. Elles vont se projeter dans des activités en phase avec leur vécu quotidien professionnel.

Conclusion

Réussir à s'insérer dans le tissu professionnel malgré les stéréotypes socioculturels a été au cœur du présent article intitulé : « *Stéréotypes liés à l'insertion professionnelle des femmes ingénieures dans les métiers de l'ingénierie en Côte d'Ivoire et stratégies anthropiques : entre capacitation et capital social* ».

Il était de savoir comment les ingénieures ivoiriennes réussissent leur insertion socio-professionnelle en dépit des pesanteurs socio-anthropologiques. Cet article visait à identifier les stéréotypes socioculturels tout en présentant les stratégies de contournement. De sa posture d'étude qualitative, elle s'est élaborée avec la réalisation de vingt-trois (23) entretiens approfondis. Après les entretiens réalisés avec les enquêtés, les statuts de femme au foyer, de sexe faible et de mère apparaissent comme des stéréotypes socioculturels collés à la femme ingénieure.

Face à ces stéréotypes, elles usent de certaines stratégies pour leur insertion professionnelle. Le capital social et la capacitation constituent donc les supports sur lesquels se fondent l'ensemble de leurs actions pour se positionner sur le marché de l'emploi en Côte d'Ivoire. Elles s'appuient sur ce ressort psychologique, cette force intérieure pour transcender les obstacles afin de développer leur résilience et capacitation.

Au regard de ces résultats, cette étude a contribué à montrer les difficultés auxquelles la femme intellectuelle en Afrique est confrontée et les stratégies qu'elle mobilise pour s'insérer professionnellement. Aussi, cette étude pourrait contribuer à l'élaboration du document de politique nationale sur l'égalité de chances, l'équité et le genre à la demande de cette catégorie socio-professionnelle. La plupart des textes dans le domaine statue sur le travail professionnel, conduisant ainsi à l'adoption de normes standards et ne reflète ni le contexte réel des professions, ni les difficultés que ces dernières rencontrent dans l'exercice de leur fonction.

Conflit d'intérêts : Les auteurs n'ont signalé aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

Déclaration de financement : Les auteurs n'ont obtenu aucun financement pour cette recherche.

References:

1. Alaminos-F et Paloma, (2024). « Le sexe faible, stéréotypes et préjugés latents sur les femmes en Europe », *Obets Ciencia Abierta*
2. Boussard. V, (2016). « Celles qui survivent : dispositions improbables des dirigeantes dans la finance », *Travail, genre et société*, P. 47-65
3. Brousse. C, 2015. « Travail professionnel, tâches domestiques, temps « libre » : quelques déterminants sociaux de la vie quotidienne », *Economie et Statistique*, p. 119-154
4. Doutre. E, (2012). « Inégalités et discrimination en Recherche & Développement : analyse de l'effet des stéréotypes de genre dans les représentations sociales et les attitudes des élèves ingénieurs », *L'orientation scolaire et professionnelle*, p. 1-26
5. Dulong. D, (2021). « La résistible ascension des femmes : revue de littérature sur la féminisation des métiers à dominance masculine ». *Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine*, p.970-975
6. Duvoux. N et Vezinat. N, (2022). « *La santé sociale* », Paris, Presses universitaires de France, p. 107
7. Duvoux.D et Vezinat.N, (2022). « Quand le collectif remobilise l'insertion professionnelle », *Agora débats/jeunesse*, n^o 95, p. 65-82
8. Kloman. K .V, Kouakou. K. C, Gbakou. M. P, (2020). « Capital social, employabilité et qualité de l'emploi des jeunes en Côte d'Ivoire, *Revue Ivoirienne des Sciences Economiques et de Gestion – Vol1*, p. 65-86
9. Kobiané. J-F, Bilompa. G-T, Calvès. A-E, et Rabier.S, 2022, « La réduction des inégalités de genre dans le parcours de réussite socioéconomique des femmes à Ouagadougou », *Rev L'économie africaine*, p. 79-94
10. Kouamé. R.K et Kadjo.A . P, 2024. « Accès à l'emploi formel des jeunes en Côte d'Ivoire : une analyse des déterminants. *African Scientific Journal*, n^o 27, p. 161-181
11. Laura De Lisi, (2022). « La dépendance du bien-être des enfants au statut social, symbolique et économique des femmes en Côte d'Ivoire », *Histoire & mesure*, p. 183-212.
12. Lee-Gosselin. H et ANN. H, (2012). « Modèle d'analyse de la culture organisationnelle et diversité des genres »
13. Meryem. A-A, Zahid. A, (2023). « Les difficultés d'insertion socioprofessionnelle des femmes diplômées et l'émergence de l'entrepreneuriat », *Volume 4, Issue 6-1*, p. 505-520.
14. Négroni. C, (2019) « Reconversions féminines vers l'enseignement, entre choix contraint et sécurisation de son parcours », *Recherche et formation*, p.15-26.

15. Palmiste. C, (2022). « Façonner les rôles sexués et discipliner le corps féminin : les discours de distribution de prix en Guadeloupe et en Martinique, 1905-1920 », *Amnis*
16. Safarti F, (2015). « L’insertion des jeunes entre précarité, incertitude et expérimentation », *Cahiers de l’action*, n^o 45, p.9-16
17. Sofer. C et Thibout. C, (2015). La division du travail selon le genre est-elle efficiente ? *Economie et Statistique*, p. 273-304
18. Tessougue. J, Newman. C, Toure. C. O, MAIGA.F. D, Keita.M (2020). « Analyse des inégalités et de la discrimination dans le recrutement, la rétention et la promotion des femmes dans les établissements de formation et de soins de santé au Mali »
19. Vincent de Gaulejac, (2014). « Pour une sociologie clinique du travail », *La nouvelle revue du travail*
20. Yéo. L, (2023). « Comportement de recherche d’emploi et insertion des jeunes diplômés du supérieur (BAC+4 BAC+5) à Abidjan (Côte d’Ivoire) », n^o 05, p. 123-135

L'Enseignement Bilingue de l'éveil scientifique au cycle primaire en contexte éducatif marocain: Analyse de contenu des Textes Officiels

Adil Elmadhi
Mohamed Boukhch

Laboratoire LARSLAM, FLASH Université IBN ZOHR, Agadir, Maroc

[Doi:10.19044/esj.2025.v21n5p133](https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n5p133)

Submitted: 10 October 2024
Accepted: 15 February 2025
Published: 28 February 2025

Copyright 2025 Author(s)
Under Creative Commons CC-BY 4.0
OPEN ACCESS

Cite As:

Elmadhi A. & Boukhch M. (2025). *L'Enseignement Bilingue de l'éveil scientifique au cycle primaire en contexte éducatif marocain: Analyse de contenu des Textes Officiels*. European Scientific Journal, ESJ, 21 (5), 133. <https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n5p133>

Résumé

Cet article porte sur l'analyse des Textes Officiels marocains en matière de l'enseignement bilingue de l'éveil scientifique. L'objectif de cet article est d'analyser les orientations des textes officiels marocains concernant l'enseignement bilingue de l'éveil scientifique au cycle primaire. Cette analyse vise à identifier les directives et mesures relatives aux langues d'enseignement, tout en relevant les éventuels dysfonctionnements pour proposer des pistes d'amélioration. Pour répondre à notre problématique, une méthodologie en deux étapes a été adoptée. D'abord, un bref survol de la littérature existante sur l'enseignement bilingue a permis de contextualiser la question. Ensuite, une analyse de contenu a été menée à partir de grilles spécifiques, afin d'examiner les textes officiels marocains traitant de l'éveil scientifique et de ses liens avec les langues d'enseignement. Les résultats de cette étude révèlent une hétérogénéité dans les orientations des textes officiels. Certains reconnaissent l'enseignement bilingue comme un levier fondamental pour transformer le système éducatif, tandis que d'autres ne lui accordent pas la même priorité. En conclusion, cette disparité met en lumière une tension entre les différentes approches présentes dans les textes officiels. Une harmonisation des priorités semble nécessaire pour garantir une mise en œuvre cohérente et efficace de l'enseignement bilingue de l'éveil scientifique au cycle primaire.

Mots clés: Enseignement bilingue, éveil scientifique, discipline non linguistique, alternance des langue, textes officiels

Bilingual Education in scientific awakening activities in the Primary Cycle in the Moroccan Educational Context: Content Analysis of Official Texts

Adil Elmadhi

Mohamed Boukhch

Laboratoire LARSLAM, FLASH Universite IBN ZOHR, Agadir, Maroc

Abstract

This article examines Moroccan official texts regarding bilingual education in scientific awakening activities. Its aim is to analyse the orientations of these texts concerning bilingual education at the primary school level, focusing on directives and measures related to languages of instruction, while identifying potential shortcomings to propose avenues for improvement. To address this issue, a two-step methodology was adopted. First, a brief review of existing literature on bilingual education provided a contextual foundation. Next, content analysis was conducted using tailored grids to examine Moroccan official texts addressing scientific awakening activities and its connection to languages of instruction. The study's findings reveal heterogeneity in the orientations of official texts. While some emphasize bilingual education as a key driver for transforming the educational system, others assign it lower priority. In conclusion, this disparity highlights a tension between the various approaches present in official texts. Harmonizing priorities is necessary to ensure the coherent and effective implementation of bilingual education in scientific awakening activities at the primary school level.

Keywords: Bilingual education, scientific awakening, non-linguistic subjects, code-switching, official texts

Introduction

La Loi-cadre n° 51.17, relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, vient d'être récemment adoptée¹ par le Ministère

¹ Après plusieurs consultations qui ont débuté dès l'année 2017, cette loi a été finalement votée et adoptée officiellement le 2 août 2019, ce qui implique son application dès l'entrée scolaire 2019-2020.

de l'Éducation au Maroc. Cette Loi-cadre apporte différents progrès, notamment l'adoption de l'alternance des langues en enseignement des sciences au primaire (Eveil Scientifique et Maths) et l'enseignement des disciplines scientifiques et techniques en langues étrangères au secondaire (article n° 2 et n° 31). Le ministère de tutelle s'est focalisé particulièrement sur ces deux leviers, après avoir pris conscience de l'alarmante rupture enregistrée entre les cycles pré-universitaires (primaire + secondaire) et le cycle universitaire en ce qui concerne la langue de l'enseignement des disciplines scientifiques. En effet, la langue d'enseignement des filières scientifiques à l'université (en l'occurrence le français) diffère de celle du primaire et du secondaire (en l'occurrence l'arabe). Cette fracture linguistique est, selon le Ministère, l'un des facteurs principaux qui expliquent le taux élevé d'abandon universitaire². Cela peut s'expliquer, comme le souligne également Marzouki (2016 :109), par le fait que les « *faibles performances d'ordre linguistique se traduisent par de faibles performances au niveau scientifique et technique* ».

Ainsi, cette nouvelle mesure qui permet l'usage authentique d'une L2 dans la construction du savoir scientifique, peut constituer une opportunité à saisir afin d'améliorer le niveau des apprenants marocains en français. En effet, en tant que langue de scolarisation, la langue française peut jouer un « *rôle de médiation* » (Cuq, –dir.–, 2003) dans la transmission des savoirs disciplinaires, qu'ils s'agissent de champs de savoirs linguistiques ou dits non linguistiques. Dans cette même veine, Coste (2003) affirme que l'on « *apprend bien les langues en se focalisant sur les disciplines* ». De ce fait, cette nouvelle orientation officielle nationale, qui combine Eveil Scientifique et alternance des langues, pourrait développer la compétence bilingue chez les apprenants en même temps que leur compétence disciplinaire scientifique à condition qu'elle soit mise en place de façon rationnelle aussi bien dans les Textes Officiels que dans les pratiques discursives enseignantes.

Au milieu donc de ce foisonnement, nous avons considéré judicieux de s'inscrire dans cette conjoncture actuelle que connaît le système éducatif marocain. Dans ce sens et afin de contribuer à une mise en place réfléchie et rationnelle de cette nouvelle mesure, nous avons considéré prioritaire d'effectuer d'abord une analyse des différents Textes en vigueur à partir de la question suivante :

Y a-t-il rupture ou continuité entre les Textes Officiels en matière de l'enseignement bilingue de l'éveil scientifique au cycle primaire ?
Pour mener cette étude, nous avons délimité notre cadre théorique contenant différents apports et réflexions portant sur l'enseignement bilingue, type

² Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche. (2018). *L'enseignement supérieur au Maroc : efficacité, efficience et défis du système universitaire à accès ouvert*, Rapport sectoriel, p.17.

d'enseignement qui nous intéresse ici puisqu'il s'agit de repenser l'intégration de deux langues en enseignement d'un contenu dit non linguistique. Sur le plan méthodologique, nous avons opté pour une analyse de contenu fondée sur des grilles d'analyse élaborées à cet effet.

Enseignement Bilingue³

Vers la définition de l'enseignement bilingue

Avant d'aller plus loin dans ce sujet de l'enseignement bilingue, il faut signaler dès le départ que tous les chercheurs considèrent comme enseignement bilingue uniquement les cursus qui adoptent officiellement l'emploi, total ou partiel, d'une L2 en tant que langue d'enseignement d'une discipline non linguistique (DNL). Il est donc à exclure catégoriquement de l'enseignement bilingue l'emploi d'une L2 en tant que langue enseignée pour elle-même ainsi que l'enseignement par répétition du programme en L1 et L2. C'est d'ailleurs ce que confirme Coste (1994 : 106) qui souligne que lorsque l'on parle d'enseignement bilingue « *deux cas de figure sont d'emblée écartés : l'enseignement renforcé d'une L2 et le double programme (répété) en L1 et en L2* ». C'est cette même idée que l'on trouve chez Duverger (1995 : 2) qui affirme qu'« *il ne suffit pas d'inclure dans un cursus scolaire l'apprentissage -même approfondi - d'une deuxième langue pour que ce cursus puisse être qualifié de bilingue* » et que cet enseignement « *n'est pas non plus, bien sûr, une somme de deux enseignements monolingues* » (Ibid., 2007 : 2).

Les chercheurs s'accordent donc sur le fait de considérer comme enseignement bilingue uniquement l'emploi d'une seconde langue en tant que véhicule de matières non linguistiques comme l'affirme Baetens Beardsmore (2000), à savoir que cet emploi d'une seconde langue peut être partiel (alternance des langues dont la L2 fait partie) ou total (recours exclusif à une L2). C'est, principalement, sur ce point que les chercheurs ne s'accordent pas. Nous distinguons le premier courant (Coste : 1994, Calvé : 1994, Duverger : 1995/2007, Braz : 2007, etc.) qui considère que l'emploi partiel (ou immersion partielle) d'une seconde langue comme faisant partie de l'enseignement bilingue alors que le deuxième courant (Cuq et Gruca : 2002, Baker : 2003, Brohy et Gajo : 2008, Steffen : 2015, Vuksanovi et Grobet : 2018, etc.) considère également l'immersion totale comme cas de figure de l'enseignement bilingue d'une DNL. En Examinant les deux points de vue et les arguments avancés par les uns et les autres, nous pouvons avancer avec les

³ Il faut signaler à ce stade que la discipline de l'Eveil Scientifique (ES) fait partie des disciplines non linguistiques du fait qu'elles constituent une initiation à ces disciplines et l'ES comme les DNL adoptent quasiment les mêmes méthodologies de traitement (méthode scientifique) et même contenus, ce n'est que le degré d'élaboration et d'approfondissement des concepts étudiés qui diffère. Ainsi, tout ce qui sera dit sur les DNL est également valable pour l'ES.

adeptes du premier courant que le mode monolingue (immersif), par opposition au mode bilingue (enseignement par alternance des langues) ne doit pas faire partie de l'enseignement bilingue parce qu'il tend à développer, chez les élèves, un nouveau monolinguisme en L2 et non pas une compétence bi-plurilingue par le fait de l'absence de l'alternance des langues en classe. Cependant, Les chercheurs du second courant soutiennent leur position en affirmant que l'alternance des langues est largement présente dans les pratiques de classe, même dans les programmes officiellement immersifs. Selon eux, l'enseignement immersif peut favoriser le développement des compétences bilingues des élèves, à condition que les enseignants adoptent une attitude plus tolérante envers l'alternance des langues, tout en suivant une approche pédagogique claire. Finalement, les deux courants s'accordent pour dire que l'enseignement bilingue, qu'il soit immersif ou alterné, repose sur l'intégration des langues et des disciplines non linguistiques (DNL), poursuivant ainsi un double objectif : linguistique et disciplinaire.

On l'aura compris, l'enseignement bilingue se caractérise par une triple intégration. Il s'agit, dans un premier temps, d'intégrer au moins deux langues (L1 et L2) via l'alternance codique et le travail comparatif purement linguistique entre ces langues (première intégration= objectif linguistique) et dans un deuxième temps d'intégrer ces deux langues pour enseigner/apprendre des savoirs disciplinaires, ce qui suppose deux rapports alternés ; une intégration L1-DNL (deuxième intégration = objectif linguistique et disciplinaire en L1) et une intégration L2-DNL (troisième intégration = objectif linguistique et disciplinaire en L2). Nous représentons cette triple intégration de la façon suivante :

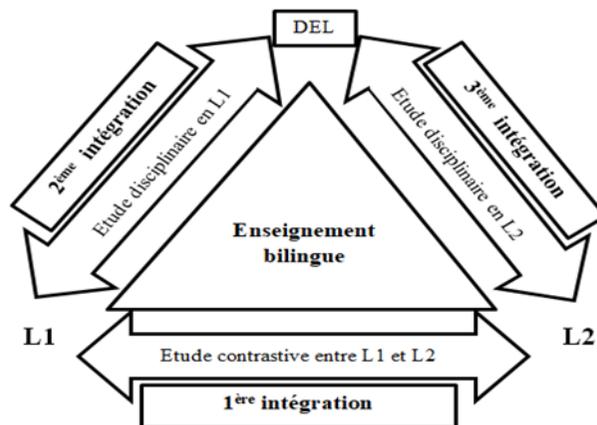


Schéma : L'intégration langues/discipline en classe de DNL

Les bénéfices de l'enseignement bilingue

En explorant le translanguaging comme pratique pédagogique dans les contextes bilingues, Garcia et Lin (2021) ont souligné les effets positifs de

cette pratique sur l'apprentissage des sciences et la compétence linguistique. Dans ce même sens, Tinsley et Board (2021), en comparant les performances en sciences entre les élèves bilingues et monolingues, mettent en exergue les effets positifs de l'enseignement bilingue sur les résultats en STEM (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques). L'enseignement bilingue présente donc plusieurs bénéfices et sur diverses facettes. D'une part, l'enseignement bilingue peut contribuer au développement des capacités intellectuelles des élèves (Duverger, 1995 : 11 et Cavalli, 2011 : 21) dont les capacités d'abstraction (prise de conscience de l'arbitraire signifiant/signifié), les capacités de conceptualisation (exposition à des interactions linguistiques et culturelles), des capacités de traitement de l'information (perceptions plus vastes et plus fines, capacités d'écoute, d'attention, de vigilance), des capacités d'adaptabilité et de flexibilité mentale (alerte intellectuelle), des capacités de créativité et de pensée plus ouverte et divergente. En plus de ces compétences, Gajo et Steffen (2015) soulignent que l'enseignement bilingue contribue au développement d'autres compétences cognitives plus difficiles à détecter et rarement testées dans les systèmes éducatifs, parmi celles-ci ils citent les stratégies de découverte et d'improvisation que l'on doit valoriser lors de l'évaluation des élèves dans un enseignement bilingue. D'autre part, l'enseignement bilingue permet d'acquérir les langues de façon spontanée voire quasi-naturelle à travers les situations de communication authentiques qu'il présente. La langue dans les DNL n'est plus un simple outil de travail, l'un est là au service de l'autre ; le contenu disciplinaire s'apprend par la langue et la langue par le contenu. Il faut souligner également que l'enseignement bilingue agit positivement sur les représentations, attitudes et connaissances générales des élèves. En effet, la dimension biculturelle qu'il présente, à travers l'ouverture sur plusieurs langues donc sur plusieurs cultures et plusieurs façons de découper le réel, permet à l'élève de prendre conscience des ressemblances et des différences entre différentes cultures et ainsi d'avoir une vision du monde plus large, plus riche et plus tolérante (Duverger : 1995, Brohy et Gajo : 2008). La perception d'une discipline scolaire varie considérablement selon la langue dans laquelle elle est enseignée (Thyrion, 2006). De ce point de vue, l'enseignement bilingue représente une forme d'éducation interculturelle. En outre, il favorise le développement social en cultivant une sensibilité communicative et des compétences pragmatiques plus larges, encourageant l'ouverture à l'autre et la capacité à prendre du recul par rapport à sa propre culture (Cavalli, 2011, p. 21).

L'analyse de contenu : Etude des Textes Officiels **Cadrage méthodologique**

Nous avons opté pour une analyse de contenu des Textes Officiels à savoir : La Charte Nationale de l'éducation et de la formation (CNEF), le Livre

Blanc (LB), la Vision Stratégique 2015-2030 (VS), la Loi-Cadre 51-17 (LC) et le Guide Pédagogique pour l'enseignement de l'ES (GP). Ces textes constitueront le *corpus* de notre étude. Le recours à une diversité de textes est envisagé en vue d'une étude globale de l'évolution de notre sujet ainsi que pour l'étude d'une éventuelle continuité/rupture entre les différentes réformes en matière de l'enseignement bi-plurilingue de l'éveil scientifique.

L'analyse de contenu est définie par Bardin (1989 : 43) comme étant « *un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés* ». Selon Mucchielli (1984), Il existe trois types de méthodes d'analyse de contenu, à savoir la méthode logico-sémantique, la méthode esthétique-formelle, la méthode d'analyse structurale et sémantique. Nous avons opté pour une méthode logico sémantique. Ce choix est justifié par la nature même de l'objet d'étude : puisqu'il s'agit de Textes Officiels, il sera trop risqué de s'aventurer dans l'implicite et nous contenterons donc du message explicite portant sur notre sujet d'étude avec des associations, liées à l'aspect rupture/continuité interne et externe entre les différents textes analysés, et également des inférences (mais limitées à ce que disent les textes ou omettent de dire). Pour qu'elle soit rigoureuse, toute analyse de contenu doit impérativement comprendre trois grands moments : la pré-analyse, l'exploitation des documents et la formulation des résultats (Bardin, 1989).

Premier moment : La pré-analyse

Nous avons suivi à la lettre cette démarche de la pré- analyse que nous résumons dans le tableau suivant :

Tableau n° 1 : Phase de la pré-analyse

Hypothèse	Choix des documents	Cohérence du corpus	Objectifs de l'analyse	Critères d'inventaire
- Les Textes Officiels, en vigueur, accordent une place centrale à l'enseignement bi-plurilingue de l'éveil scientifique	-niveau macro : * textes contenant les instructions officielles (CNEF, LB, VS, LC). -niveau méso : * le GP de l'éveil scientifique	- la cohérence est validée parce qu'il s'agit de documents de même nature. -l'analyse macro doit porter obligatoirement sur les Textes Officiels	-Analyser les orientations officielles quant à l'enseignement de l'éveil scientifique par rapport aux langues d'enseignement ; - relever les directives et mesures portant sur l'éveil scientifique et les langues d'enseignement ainsi que sur le rapport entre ces deux entités.	-Légitimité sociale -Légitimité formelle -Documents sources

Deuxième moment : exploitation des documents

L'exploitation des documents se réalise via une catégorisation thématique (dans le présent article nous nous contenterons de 4 catégories) :
Tableau n° 2 : catégorisation thématique en vue d'analyse de contenu des Textes Officiels

Catégorie 1	Catégorie 2	Catégorie 3	Catégorie 4	Catégorie 5
Principes et leviers de changement	Compétences et Objectifs assignés à l'enseignement de l'ES	Contenus et programmes	Approche pédagogique et Démarche scientifique adoptées	Enseignement bi-plurilingue de l'éveil scientifique

L'analyse des Textes Officiels

Cette section portera sur l'analyse de contenu des Textes Officiels. Nous n'avons pas ici l'intention d'exposer dans le détail le contenu des textes mais plutôt de sélectionner les points liés à notre sujet d'étude à savoir l'enseignement de l'éveil scientifique en rapport avec la(es) langue(s) d'enseignement. Les textes analysés sont présentés par l'ordre chronologique de leur apparition.

La Charte Nationale de l'Education et de la Formation

La Charte Nationale de l'Education et de la Formation (MEN, Charte Nationale de l'Education et de la Formation, 1999) est un texte officiel majeur élaboré en 1999 et visant la réforme du système éducatif marocain. Il marque une réaction à l'échec des réformes antérieures et à la crise de l'enseignement au Maroc due en grande partie à la politique d'arabisation du système éducatif. Cette synthèse se focalisera plus particulièrement sur les orientations liées à l'enseignement de l'éveil scientifique en rapport avec les langues de son enseignement au cycle primaire.

Catégorie 1 : Principes et leviers de changement

Dans le levier intitulé " Généraliser un enseignement fondamental de qualité dans une école plurielle", la CNEF voit la promotion de la qualité de l'enseignement national dans cinq piliers principaux, dont elle cite comme 5^{ème} pilier « *le renforcement et le perfectionnement de l'enseignement des langues* » (*Ibid.*:13). Elle aspire au cours de la décennie nationale de l'éducation (2000-2010) à faire évoluer le nombre des jeunes qualifiés arrivant chaque année au marché du travail de 20% à 50%. Ceci à travers la mise en place d'un nombre de mesures parmi lesquelles, la CNEF insiste sur l'orientation vers les branches scientifiques, techniques et professionnelles (*Ibid.*:15).

Catégorie 2 : Compétences et Objectifs assignés à l'enseignement de l'ES

Il est donc clair que la CNEF se focalise, au niveau pédagogique, sur la maîtrise des langues et des sciences en tant que charpente d'un enseignement de qualité, elle assigne ainsi à l'enseignement des sciences, à l'école primaire, les objectifs suivants (*Ibid.* :27-28): le développement des habiletés de compréhension et d'expression, en langue arabe, nécessaires à tous les apprentissages disciplinaires ; le développement des structures opératoires de l'intelligence pratique; la découverte des notions, des concepts, des systèmes et des techniques de base appliquées à l'environnement de l'élève ; une première initiation aux technologies modernes d'information.

Ici, la CNEF ne mentionne pas un objectif portant sur le rapport éveil scientifique/bi-plurilinguisme, mais s'inscrit plutôt dans un enseignement monolingue (en arabe) des disciplines. Nous allons voir par la suite que ce rapport sera mentionné sous forme d'une recommandation.

Catégorie 3 : Contenus et programmes

La CNEF appelle à la rénovation continue des programmes et des curricula d'éducation et de formation qui « *sera organisée et menée avec vigueur, par les autorités compétentes, agissant de façon conjointe, étroitement coordonnée et en concertation avec les partenaires éducatifs, économiques et sociaux* » (*ibid.*). La CNEF se limite à cette question de rénovation et n'approfondit pas davantage cet axe.

Catégorie 4 : Approche pédagogique et démarche scientifique adoptées

Afin de concrétiser ses orientations, la CNEF (*Ibid.* :38) s'oriente vers un renouvellement pédagogique basé sur l'Approche Par Compétences (APC). Elle appelle ainsi à la reformulation des objectifs généraux fixés à chacun des cycles en termes de profils de sortie et de compétences correspondants en veillant, tout en respectant les principes d'adaptabilité et de progression, à la segmentation des cours sous forme d'unités maîtrisables.

Mais sera-t-il suffisant de réécrire les objectifs fixés à un cycle sous forme de compétences pour inscrire un système dans l'approche par compétences ? La segmentation pourra-t-elle conserver à une compétence sa signification ? Les instructions de la CNEF sont imprécises voire non pertinentes à ce niveau.

La démarche scientifique, à adopter, n'est pas mentionnée dans la CNEF.

Catégorie 5 : enseignement bi-plurilingue des sciences

Au sujet de l'enseignement bi-plurilingue des sciences, la CNEF appelle déjà à l'enseignement de certains modules scientifiques en langue étrangère en précisant que « *l'enseignement de chaque langue étrangère sera*

associé à l'enseignement, dans cette même langue et dans la limite de l'horaire qui lui est consacré, de modules culturels, technologiques ou scientifiques permettant son utilisation fonctionnelle, son exercice pratique soutenu et, partant, la consolidation, l'entretien et le perfectionnement des compétences de communication linguistiques proprement dites » (Ibid. :46). Le terme « chaque » nous laisse prétendre qu'il s'agit d'au moins deux langues étrangères à savoir le français et l'anglais.

La CNEF donne donc une vision globale de la réforme aspirée sans pour autant identifier ni les modules scientifiques concernés, ni les langues étrangères choisies, ni la distribution de ces dernières par rapport à ces modules.

Le Livre Blanc

Le Livre Blanc (LB) est un document officiel élaboré en arabe⁴ par plusieurs comités : la Commission de l'Éducation Nationale – le Comité de Sélection et d'Orientation Scolaire et la Commission inter-cyclique. Il a été publié par le Ministère de l'Éducation nationale en 2002 et vise la mise en application de la charte nationale en procédant à une révision de l'organisation et des programmes de l'enseignement scolaire.

Catégories 1 : Principes et leviers de changement

Le LB prend en considération les mêmes principes et leviers considérés par la CNEF. En plus de celles-ci. Il appelle à la prise en compte des principes suivants (le Livre Blanc, 2^{ème} partie, 2002 :12) : le profil de sortie au niveau des valeurs, des compétences et des mesures sociales ; la complémentarité verticale, horizontale et intra-disciplinaire ; la progression des programmes et contenus selon les niveaux ; l'équilibre entre la dimension socio-émotionnelle, cognitive et expérimentale des savoirs ; l'allègement des programmes.

Catégorie 2 : Compétences et Objectifs assignés à l'enseignement de l'ES

Parmi les nouveautés introduites par le Livre Blanc (1^{ère} partie, 2002 : 21), on peut citer notamment la spécification du profil de sortie lié aux valeurs sociales et aux compétences à développer en fin du cycle primaire.

Pour la discipline de l'éveil scientifique, il s'agit de développer la capacité de découvrir les concepts, systèmes et techniques de base s'appliquant à l'environnement immédiat de l'élève ainsi que l'acquisition de compétences lui permettant de développer ses capacités mentales, sensorielles et motrices et le développement de la capacité d'utiliser les médias et de communiquer et d'interagir de façon créative.

⁴ Nous procéderons par traduction

L'année scolaire est organisée en deux semestres (au lieu de trois) d'une durée totale de 34 semaines (au lieu de 32) à raison de 28 heures par semaine. Le LB consacre donc 1h30 par semaine pour l'éveil scientifique, durée que nous considérons insuffisante vu la pluralité et la complexité des objectifs assignés à cet enseignement

Catégorie 3 : Contenus et programmes

Quant à l'éveil scientifique, le programme établi (le Livre Blanc, 2ème partie, 2002 :42) se compose de thèmes qui relèvent particulièrement du domaine de la physique ou de la biologie alors que la présence de thèmes de la géologie est très limitée.

Les contenus programmés tournent autour de concepts de base tels que la matière, la vie, le temps, la causalité, etc. et les sujets sont répartis, pour chacun des niveaux, en 24 leçons à raison d'une leçon par semaine en deux séances de 45 min chacune. Les semaines d'acquisition sont traversées par des moments d'évaluation et de soutien à raison de deux semaines (semaine d'évaluation suivie d'une semaine du soutien) qui arrivent régulièrement après six semaines d'acquisition.

Nous constatons d'une part que, malgré la précision d'un profil général de sortie du cycle primaire, le Livre Blanc n'a mentionné ni les objectifs visés ni les compétences que chaque discipline est censée développer pour chacun des niveaux que comprend le cycle primaire notamment pour l'enseignement de l'éveil scientifique qui nous intéresse ici.

Catégorie 4 : Approche pédagogique et Démarche scientifique adoptées

Comme c'est le cas pour la CNEF, le LB (partie 1 : 11) adopte officiellement l'approche par compétences mais sans préciser les compétences visées pour l'enseignement de l'éveil scientifique. Le LB ne mentionne pas la démarche scientifique à adopter en enseignement de l'éveil scientifique.

Catégorie 5 : Enseignement bi-plurilingue de l'éveil scientifique

Au niveau des langues, le LB a instauré l'introduction de la langue amazighe (dans les deux premières années du primaire), une deuxième langue étrangère (dans les deux dernières années du même cycle) et le français dès la 2^{ème} année du cycle primaire sans pour autant signaler une certaine alternance des langues en enseignement scientifique. Ce qui veut dire qu'officiellement ce dernier se dispensera encore et exclusivement en arabe.

La Vision Stratégique 2015-2030

Elaborée en 2015 après de larges consultations engagées par le CSEF, la Vision Stratégique 2015-2030 est le fruit d'une réflexion collective et d'une élaboration participative impliquant l'ensemble des parties prenantes de

l'éducation et de la formation. Il s'agit d'une feuille de route visant le dépassement des dysfonctionnements du système éducatif marocain relevés, entre autres, par le rapport analytique de 2014⁵.

Catégorie 1 : Principes et leviers de changement

Nous allons nous concentrer, compte tenu de notre sujet d'étude, sur les leviers 12 et 13 portant successivement sur la formation des enseignants, les orientations pédagogiques concernant l'enseignement des langues et des sciences.

Dans le levier 12 portant sur les orientations pédagogiques, La VS (*ibid.* :39-41) appelle au niveau de l'enseignement préscolaire et primaire à : renforcer les matières d'éveil au préscolaire et pendant les deux premières années de l'enseignement primaire à travers la sensibilisation aux valeurs par l'éducation artistique et l'initiation aux méthodes scientifiques et expérimentales; centrer l'enseignement primaire sur les savoirs et les compétences relatives au calcul, aux langues et aux matières d'ouverture scientifique et environnemental; centrer les efforts sur la communication et l'expression dans les différentes matières pendant les premières années du primaire, fonder la formation des enseignants sur l'approche par compétences.

Catégorie 2 : Compétences et Objectifs assignés à l'enseignement de l'ES

Les objectifs assignés à l'enseignement de l'éveil scientifique ne sont pas mentionnés dans la VS parce qu'il s'agit d'une vision globale (macroscopique) de la réforme.

Catégorie 3 : Contenus et programmes

Dans le même levier, la Vision Stratégique (*ibid.* :42-43) appelle à la révision et l'évaluation régulières des curricula, programmes, livres scolaire, supports pédagogiques et formations, dans le sens de l'allègement, de la simplification, de la flexibilité et de l'adaptabilité aux différents changements et aux rythmes d'apprentissage des élèves.

Catégorie 4 : Approche pédagogique et Démarche scientifique adoptées

La VS (*ibid.* :41-42) recommande la diversification et le choix pertinent des approches pédagogiques. Ce qui nécessite, toujours d'après la vision, l'élaboration en urgence d'un cadre de référence des approches pédagogiques qui régirait les pratiques de classe. Dans le même sens, la vision appelle à adopter un éclectisme pédagogique, capable de favoriser l'efficacité des apprentissages et l'autonomie des enseignants tout en veillant à

⁵ Voir page 19 de ce rapport.

l'orientation des approches vers la maîtrise et le développement des compétences. Quant à la démarche scientifique adoptée en enseignement de l'éveil scientifique, la VS ne donne aucune information à part la mention de l'importance d'adopter des méthodes qui favorisent l'auto-construction des savoirs, l'interaction positive des apprenants, l'initiative et l'innovation.

Catégorie 5 : Enseignement bi-plurilingue de l'éveil scientifique

La Vision Stratégique a consacré un levier entier (levier 13) à la question des langues vu son rôle capital dans la qualité des apprentissages, dans la réussite scolaire de l'apprenant et dans son insertion sociale et professionnelle. Elle précise ainsi que « *la détermination claire de la position et du statut de chaque langue à l'École est un facteur décisif pour améliorer l'apprentissage des langues, établir leur complémentarité et contribuer à développer la cohérence entre les composantes du système éducatif (ibid. :45).* Dans le même sens, la Vision Stratégique (Ibid. :45-46) appelle au renforcement des langues enseignées et à la diversification des langues d'enseignement. Pour ce faire, la VS (Ibid. : 46-47) recommande la mise en place à court terme d'un dispositif linguistique visant la réalisation des objectifs suivants : la réalisation de l'équité et de l'égalité des chances en matière de maîtrise des langues et de qualité des apprentissages ; la maîtrise de deux langues par le personnel en charge de l'enseignement, de la formation et de la recherche. Ces derniers sont tenus d'observer le strict usage de la langue d'enseignement de leur discipline formellement prescrite en dehors de tout autre usage linguistique ; la diversification des langues d'enseignement, notamment par le biais de l'alternance linguistique⁶, pour consolider la maîtrise des compétences linguistiques chez les apprenants et favoriser la cohérence des langues d'enseignement entre les différents cycles scolaires et de formation ; la mise en œuvre progressive de l'alternance linguistique. Ainsi, l'enseignement de certains contenus ou modules en langue française se fera, à court terme, dans l'enseignement secondaire qualifiant et à moyen terme dans l'enseignement collégial tout en accordant à la langue arabe sa place en tant que langue principale d'enseignement. Ici, la VS n'a pas mentionné le cycle primaire, ce qui nous laisse supposer que ce cycle n'est pas concerné par cette mesure portant sur l'adoption de l'alternance linguistique en enseignement des sciences⁷.

⁶ La Vision Stratégique définit le concept de *l'alternance linguistique* comme suit : « *un outil pédagogique que l'on choisit, dans un enseignement bilingue ou plurilingue, pour perfectionner l'acquisition d'une ou de plusieurs langues en les utilisant partiellement dans l'enseignement de certaines matières. L'alternance linguistique est surtout pratiquée pour la maîtrise des langues étrangères.* » ((Ibid. :94)

⁷ En effet, le dispositif linguistique, conçu par la VS, doit se décliner au niveau du cycle primaire comme suit (Ibid. : 47) : la langue arabe (obligatoire à tous les niveaux de ce cycle,

Ainsi, la VS a omis, consciemment ou non, d'intégrer le cycle primaire à cette mesure portant sur l'enseignement bilingue des sciences. Le CSEF recommande de recourir, dans le court terme, à la traduction de la VS de la réforme 2015-2030 en « *une Loi-Cadre votée par le Parlement et qui tient lieu de pacte national que tous s'engagent à honorer, à mettre en œuvre et à accompagner* » (*Ibid.* :83).

La Loi-Cadre n° 51-17

Fondée sur les directives de la VS 2015-2030, la Loi-Cadre n° 51-17 (LC) est officiellement entrée en vigueur le 9 août 2019 après sa publication dans le Bulletin Officiel⁸. Cette Loi-Cadre (MEN, la Loi-Cadre 51-17, 2019) constitue le premier cadre juridique relatif au système éducatif adopté dans l'histoire de la législation marocaine.

Catégorie 1 : Principes et leviers de changement

Pour assurer la qualité pour tous, la LC (BO, 2020, préambule) stipule la prise en compte d'une multitude de mesures de changement, entre autres, l'adoption « du *plurilinguisme et de l'alternance linguistique* » dans le système éducatif marocain. Ce concept est défini par la LC comme étant « *une approche pédagogique et un choix éducatif progressif, investi dans l'enseignement plurilingue, en vue de la diversification des langues d'enseignement, en sus des deux langues officielles de l'Etat, à travers l'enseignement de certaines matières notamment les matières scientifiques et techniques, ou certains contenus ou modules, en une ou plusieurs langues étrangères ;* » (BO, 2020 : article 2). Dans ce sens, la LC décrète la mise en place d'une ingénierie linguistique dans le domaine de l'enseignement (*Ibid.* : article 3)

Ainsi, nous remarquons que l'alternance des langues en enseignement des sciences vient d'octroyer un statut de grande envergure d'abord par le fait même d'être adoptée par une loi cadre et ensuite par le fait de devenir ici l'un des leviers de changement. Nous voyons bien que la LC envisage non seulement le recours aux langues étrangères mais également à l'arabe langue nationale et l'amazigh langue nationale et maternelle pour certains élèves.

en tant que langue enseignée et langue d'enseignement de toutes les matières) ; la langue amazighe (obligatoire à tous les niveaux de ce cycle, en tant que langue enseignée. Les deux premières années d'apprentissage de cette langue seront axées sur les compétences de communication, avant d'entamer, durant les années suivantes, l'intégration de l'écrit) ; la langue française (langue obligatoire à tous les niveaux de ce cycle, en tant que langue enseignée) ; la langue anglaise (intégration en tant que langue enseignée à la 4ème année du cycle primaire).

⁸ Dahir n° 1-19-113 du 7 hijra 1440 (9 août 2019) portant promulgation de la loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. Publié sur le Bulletin Officiel n° 6944 de 7-12-2020 (version française).

Cependant, la darija, langue maternelle de la majorité des élèves⁹, n'est pas mentionnée ici. D'autre part, le fait d'enseigner une matière, un contenu ou module en une ou plusieurs langues étrangères (absence de langues nationales et/ou maternelles) nous laisse supposer qu'il s'agit d'un enseignement bilingue immersif et séparateur puisqu'il n'y aura pas dans ce cas intégration des langues maternelles/étrangères en enseignement de la matière, contenu ou module sauf si les enseignants prennent cette initiative. En tout cas, la deuxième partie de cette définition n'est pas très précisée.

Catégorie 2 : Compétences et Objectifs assignés à l'enseignement de l'ES

Il y a des objectifs généraux mais ceux concernant particulièrement l'enseignement de l'éveil scientifique ne sont pas mentionnés.

Catégorie 3 : Programmes et Contenus

Dans l'article 27, la LC (*Ibid.*) postule que le Ministère de l'Education est appelé, en collaboration avec les différents partenaires (acteurs éducatifs, économiques, sociaux et expert), d'une part à rénover et adapter les curricula, programmes, formations, approches pédagogiques et les outils et matériels didactiques.

Catégorie 4 : Approche pédagogique et Démarche scientifique adoptées

La LC (*Ibid.* : article 28) décrète la création d'un comité permanent responsable, en plus de la révision continue des curricula, programmes et formations, de l'élaboration d'un cadre référentiel du curriculum et des guides de programmes et de formations dans le respect total de certaines règles dont la diversification et l'adaptation des approches pédagogiques.

Ainsi, la LC appelle à la diversification des approches pédagogiques sans mentionner la démarche adoptée pour l'enseignement de l'éveil scientifique.

Catégorie 5 : Enseignement bi-plurilingue de l'éveil scientifique

Cette catégorie est beaucoup plus riche puisque l'enseignement bi-plurilingue, comme il est souligné dans la catégorie 2 (*Ibid.* : article 2), est considéré comme l'un des leviers principaux de changement.

La LC reprend la même mesure dans l'article 31 (*Ibid.*) et souligne que l'ingénierie linguistique adoptée doit déterminer la politique linguistique suivie au niveau des différentes composantes du système d'éducation, de formation et de la recherche scientifique. Ladite ingénierie doit impérativement reposer sur les principes suivants : la mise en avant du rôle fonctionnel des langues adoptées ; la maîtrise, par l'apprenant, des deux

⁹ Voir le marché linguistique marocain (chapitre 1 section 4 sous-section 1)

langues officielles et des langues étrangères, notamment dans les spécialités scientifiques et techniques, dans le respect des principes d'équité et d'égalité des chances ; la mise en place progressive et équilibrée du plurilinguisme permettant à l'apprenant titulaire du baccalauréat de maîtriser les langues arabe et amazighe et d'être capable d'utiliser au moins deux langues étrangères ; la mise en œuvre du principe de l'alternance linguistique dans l'enseignement tel que prévu à l'article 2 ci-dessus. Bref, le recours à l'alternance des langues en enseignement de l'éveil scientifique au primaire est officiellement adopté. Reste à préciser les procédures de l'application de cette nouvelle mesure. Nous verrons si le projet de Guide Pédagogique élaboré par la direction des curricula peut nous éclaircir sur ce point.

Le guide pédagogique de l'éveil scientifique

La Direction des curricula a publié, le 7 janvier 2020, une version initiale¹⁰ du guide pédagogique (GP) pour l'enseignement de l'éveil scientifique. Nous allons nous concentrer sur l'apport de ce guide par rapport au sujet de notre étude.

Catégorie 1 : Principes et leviers

L'élaboration de ce guide pédagogique se fonde sur plusieurs leviers (*Ibid.* : 2-3) entre autres : la mise en œuvre d'un nouvel aménagement linguistique fondé sur l'alternance linguistique : « *En tant qu'approche pédagogique et choix éducatif progressif investi en éducation plurilingue, L'alternance linguistique sera adoptée et consiste à diversifier les langues d'enseignement, en sus des langues officielles de l'Etat afin d'accroître la rentabilité interne et externe du système éducatif, de créer une certaine harmonie entre différents cycles scolaires et de réaliser l'équité et l'égalité des chances entre élèves* ».

Le GP adopte donc officiellement la diversification des langues d'enseignement de l'ES en insistant sur les apports positifs de l'enseignement bi-plurilingue pour la qualité, l'harmonie et l'égalité des chances. Cependant, le GP ne détermine pas les langues étrangères concernées et ne donne pas des précisions sur la modalité de distribution des langues en cours d'ES.

Catégorie 2 : Compétences et Objectifs assignés à l'enseignement de l'ES

Selon le GP (*Ibid.* : 3-4), l'enseignement de l'ES au primaire vise l'atteinte des objectifs suivants : développer, chez l'élève, des capacités en rapport avec ses centres d'intérêts et sa curiosité liée à la découverte de son environnement proche ; acquérir des concepts scientifiques de base permettant à l'élève de satisfaire le besoin de se connaître soi-même et d'opérer une prise

¹⁰ Rédigée en arabe : nous allons procéder par traduction/paraphrase.

de recul par rapport à son milieu proche ; améliorer, chez l'élève, des capacités scientifiques et attitudes nécessaires pour l'investigation scientifique ; investir les capacités scientifiques acquises dans la prise de décisions ; sensibiliser l'élève à un nombre de phénomènes naturels (physiques, géologiques, et biologiques) en l'aidant à découvrir les lois qui les régissent ; s'approprier des habitudes, des penchants, des valeurs, des attitudes scientifiques qui aideront l'élève à comprendre son milieu naturel et technologique afin de contribuer au développement durable ; développer, chez l'élève, une réflexion critique portant sur les liens existant entre science, technologie et société. Ainsi, les objectifs et la compétence visés sont donc explicités dans le GP. Cependant, ni pour les objectifs ni pour la compétence, le développement des capacités et compétences langagières, ou bi-plurilingues, n'a été abordé.

Catégorie 3 : Contenus et programmes

Le programme de l'ES comprend trois composantes ; les contenus de base ; les pratiques scientifiques, les valeurs et attitudes (*Ibid.* : 4-12). L'organisation adoptée par le GP prévoit, pour chaque leçon, deux séances, de 1h chacune, par semaine¹¹. Ce qui n'est pas suffisant vue la charge du programme (plus de 44 leçons).

Catégorie 4 : Approche pédagogique et démarche scientifique

Le GP (*Ibid.* : 1) adopte l'Approche Par Compétences tout en appelant à la diversification des méthodes de sa mise en pratique.

La démarche scientifique adoptée officiellement est la démarche d'investigation (*Ibid.* : 3).

Catégorie 5 : Enseignement bi-plurilingue de l'ES

Le GP (*Ibid.* : 3) adopte officiellement le recours à une diversité de langues (nationales et étrangères) lors de l'enseignement des activités de l'ES. Cependant, ce guide ne précise pas de quelles langues étrangères il s'agit ici ni la façon d'alterner les langues : s'agit-il de les alterner au sein d'une même séance, en passant d'une activité à l'autre, d'un moment pédagogique à l'autre, d'une séance à l'autre...etc. ? Quel statut pour l'alternance séquentielle et ponctuelle ? Aucune précision didactique n'est fournie à ce sujet. Ce qui suppose l'existence, sur le terrain, de pratiques diverses d'alternance des langues¹².

¹¹ L'intervalle horaire actuel est de 1h30 pour chaque leçon (par semaine) à savoir 45 minutes par séance. Ce qui n'est pas du tout suffisant.

¹² Ce point sera vérifié après l'analyse du questionnaire et des pratiques effectives.

Synthèse des résultats et vérification

Après cette analyse des points saillants figurant dans chacun des textes étudiés, nous allons à présent remplir notre grille d'analyse de contenu, préalablement conçue, afin de faire une évaluation de l'ensemble. Ce qui nous permettra de répondre à notre question de départ.

Le tableau suivant, présente la synthèse des résultats obtenus :

Tableau n° 3 : Grille synthétique des résultats de l'analyse de contenus des Textes Officiels

		Catégorie 1 :	Catégorie 2 :	Catégorie 3 :	Catégorie 4 :	Catégorie 5 :	Rupture/ continuité interne
Objet de recherche : Rapport éveil scientifique/langue(s)	CNEF	Présence	*	*	*	*	Il y a continuité interne avec absence de précisions quant aux cycles, modèles, langues choisie pour l'enseignement plurilingue.
		Absence				*	
		Interprétation	-usage fonctionnel de deux langues étrangères - français dès la 2ème année du primaire - orientation vers les branches scientifiques	-les objectifs sont annoncés mais pas d'objectif pour le rapport ES/langues mais sera mentionné par la suite comme recommandation	*elle appelle à la rénovation continue des programmes sans approfondir davantage cette question	-adoption de l'APC -mais via reformulation des objectifs en termes de compétences? -la démarche scientifique n'est pas mentionnée		-enseigner en LE certains modules -mais pas de mention pour : * le cycle et les modules concernés * les langues choisies,
	LB	Présence	*	*	*	*	Il y'a continuité avec manque de précisions sur certains points : les compétences visées et la démarche scientifique adoptée
		Absence	*			*	
		Interprétation	- les mêmes principes et leviers considérés par la CNEF en plus de la prise en compte: du profil de sortie, de la complémentarité et progression de	-tournent autour de découverte de concepts de base de la vie quotidienne et les capacités mentales, sensorielles,	-allègement des programmes -thèmes de la physique ou de la biologie -concepts de base - 1h30 par semaine en 2	-adoption de l'APC sans mentionner les compétences visées -pas de mention pour la démarche		-pas de mention pour l'enseignement bi-plurilingue des sciences. -l'enseignement reste monolingue (en arabe langue nationale)

			l'équilibre et de l'allègement	motrices et médiatiques	séances de 45': c'est insuffisant	scientifique à adopter		
VS	Présence	*			*	*		Il y'a continuité interne mais le fait d'exclure le cycle primaire de cette mesure (lié à l'enseignement plurilingue) n'est pas justifiée.
	Absence		*			*	*	
	Interprétation	-formation des enseignants avec spécialités linguistiques, cognitives et pédagogiques -renforcement des matières d'éveil via méthodes scientifiques et expérimentales	-ils ne sont pas mentionnés parce qu'il s'agit d'une vision globale de la réforme.	- révision régulière des curricula, programmes, manuels..., dans le sens de l'allègement, et de l'adaptabilité aux changements et aux rythmes d'apprentissage	- plusieurs approches pour développement des compétences -pas de mention pour la démarche sauf le fait d'insister sur les méthodes actives	- adoption de l'alternance des langues en enseignement des sciences dans tous les cycles scolaires à l'exception du primaire		
LC	Présence	*			*	*		Il y'a continuité avec une imprécision quant à l'alternance des langues mais dépassée grâce au portefeuille de la mise en pratique de la LC
	Absence		*					
	Interprétation	-adoption officielle de l'alternance linguistique comme levier de changement. -enseignement immersif d'une matière, un contenu ou modèle en une ou plusieurs langues étrangères	-ne sont pas mentionnés mais certains objectifs généraux cités peuvent être travaillés en ES	-rénovation des curricula, programmes, formations, approches pédagogiques et les outils et matériels didactiques.	-l'APC avec diversification des approches pédagogiques -la démarche à adopter, n'est pas mentionnée	-adoption de l'alternance des langues pour le primaire aussi. -mais insiste sur un « <i>strict usage de la langue prescrite dans l'enseignement</i> » ?, question clarifiée par le portefeuille de la mise en pratique de la LC		
	Présence	*	*	*	*	*		

	GP	Absence						Il y'a continuité mais il y'a également absence de propositions didactiques liées à l'usage de l'alternance des langues en enseignement de l'ES
		Interprétation	- adopte la diversification des langues d'enseignement de l'ES en tant que levier principal en insistant sur les apports positifs de l'enseignement plurilingue. Cependant, le choix des langues étrangères choisies n'est pas mentionné ici ni des propositions didactiques	- Les objectifs et la compétence visés sont explicités. Cependant, ni pour les objectifs ni pour la compétence, le développement des capacités et compétences langagières, ou bi-plurilingues, n'a été abordé.	-Le programme comprend trois composantes ; les contenus de base les pratiques scientifiques, les valeurs et attitudes -le GP propose une trame méthodologique purement scientifique car elle ne contient aucune mention sur les langues à utiliser ni le moment de leur utilisation	-Adoption de l'APC avec diversification des méthodes de sa mise en pratique -Adoption de la démarche d'investigation scientifique	-Adoption de l'enseignement plurilingue de l'ES (langues nationales et étrangères). Cependant, le guide ne précise pas de quelles langues étrangères il s'agit ici ni la façon d'alterner les langues. Aucune précision didactique n'est fournie à ce sujet	
		Rupture/continuité externe	-continuité au niveau disciplinaire (ES) -rupture au niveau de la prise en compte de l'enseignement bilingue (pris en compte uniquement par la LC et le GP)	-rupture : Ils sont présents dans CNEF, LB, GP mais pas dans VS et LC -absence d'un objectif portant sur la maîtrise des langues	-continuité externe	Il y'a continuité externe (APC) même si certains textes n'ont pas mentionné la démarche scientifique à adopter.	Rupture : -enseignement monolingue pour LB et VS -recourir à l'enseignement bilingue pour CNEF, LC et GP	-au niveau de l'EB au primaire : *rupture : absence pour LB et VS *continuité : présence pour CNEF, LC et GP *aucun objectif ne porte sur ce volet. *absence de propositions didactiques

Ainsi, l'analyse de contenu des Textes Officiels nous a permis de répondre à la question liée à cette étude à savoir : s'il y a rupture ou continuité entre les Textes Officiels en matière de l'enseignement bilingue de l'Eveil Scientifique au cycle primaire.

En effet, certains de ces textes accordent une place centrale à l'enseignement bi-plurilingue de l'éveil scientifique à savoir la CNEF, la LC et le GP en classant ce type d'enseignement parmi les leviers de la réforme escomptée, alors que les autres textes à savoir le LB et la VS ne s'inscrivent pas dans cette orientation. Pour la totalité des textes, nous avons remarqué l'absence : d'objectifs langagiers visés par le système éducatif marocain au niveau de l'enseignement bilingue de l'ES ; d'une programmation officielle portant sur la modalité de distribution des langues en cours d'ES que ça soit au niveau du programme d'étude dans son intégralité qu'au niveau des moments pédagogiques d'une séance ; de propositions didactiques liées à la mise en pratique de l'alternance des langues au niveau microscopique en cours d'ES.

Conclusion générale

Dans cet article, nous avons abordé le thème de l'enseignement bilingue dans le cadre de l'éveil scientifique. Ce modèle éducatif, qui implique l'usage partiel ou total d'une deuxième langue (L2) pour l'enseignement d'une discipline non linguistique (DNL), se caractérise par l'alternance entre les langues, même en situation d'immersion totale. De nombreuses études ont démontré l'efficacité de cet enseignement, que ce soit sur le plan disciplinaire, linguistique ou socio-culturel. Cela a incité de nombreux pays à adopter ce modèle, en fonction de leurs objectifs spécifiques, ainsi que de leur contexte sociolinguistique et politique. Le Maroc fait partie de ces pays, ayant intégré officiellement l'enseignement bilingue dans la réforme de son système éducatif. C'est pourquoi nous avons choisi d'examiner ce que les Textes Officiels marocains disent ou omettent de dire à ce sujet. Pour ce faire, nous avons mené une analyse de contenu de plusieurs documents officiels : la Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation (CNEF), le Livre Blanc (LB), la Vision Stratégique (VS), la Loi-Cadre 51-17 (LC) et le Guide Pédagogique de l'éveil scientifique pour la 5ème et 6ème année (GP).

Cette analyse montre clairement une volonté d'institutionnaliser l'enseignement bilingue au Maroc. Cependant, elle met aussi en évidence des divergences et incohérences dans les textes officiels concernant les objectifs, la planification et les directives pédagogiques relatives à l'utilisation des langues dans les disciplines scientifiques.

Premièrement, notre analyse révèle que, bien que certains documents, tels que la CNEF, la LC et le GP, reconnaissent l'enseignement bilingue comme un levier fondamental pour la transformation du système éducatif,

d'autres, comme le Livre Blanc et la Vision Stratégique, ne lui attribuent pas le même niveau de priorité. Cette incohérence dans les orientations montre une hésitation, voire un manque de consensus, sur l'approche bilingue, ce qui pourrait compromettre l'unité des politiques éducatives.

Deuxièmement, nous avons observé une absence de clarification quant aux objectifs langagiers à atteindre dans l'éveil scientifique bilingue. Cette lacune est problématique, car les objectifs linguistiques sont essentiels pour guider les enseignants dans l'intégration des compétences linguistiques et disciplinaires. De plus, sans planification claire sur la manière et les moments d'alterner entre l'arabe et le français, les enseignants se retrouvent sans lignes directrices précises, ce qui peut entraîner des pratiques incohérentes d'une école à l'autre.

Enfin, le manque de propositions didactiques concrètes et de stratégies pédagogiques pour accompagner l'alternance des langues dans l'enseignement de l'éveil scientifique montre un déficit de soutien pratique pour les enseignants. Cela pourrait rendre l'application des principes de l'enseignement bilingue plus difficile, limitant ainsi les bénéfices de cette approche pour le développement des compétences linguistiques et scientifiques des élèves. Nous avons également relevé d'autres résultats présentés dans la grille d'analyse conçue à cet effet¹³.

En conclusion, cette analyse met en lumière la nécessité de définir des objectifs linguistiques clairs, d'élaborer une planification précise de l'utilisation des langues, et de fournir des outils pédagogiques adaptés pour soutenir la mise en œuvre de l'enseignement bilingue. Afin d'assurer le succès de la Loi-Cadre 51-17 et d'optimiser l'intégration de l'alternance des langues, il est crucial que le Ministère de l'Éducation développe des directives cohérentes et des ressources pédagogiques concrètes. Ces efforts permettraient de maximiser les avantages linguistiques, culturels et cognitifs de l'enseignement bilingue, contribuant ainsi à réduire la fracture linguistique entre le système pré-universitaire et l'enseignement supérieur et à renforcer le parcours éducatif des élèves marocains.

Conflit d'intérêts : Les auteurs n'ont signalé aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

Déclaration de financement : Les auteurs n'ont obtenu aucun financement pour cette recherche.

¹³ Voir la grille d'analyse dessus (Tableau n ° 3).

References:

1. Baetens Beardsmore, H. (2000). *Modèles d'éducation bilingue*. Le français dans le monde, no spécial janvier, 77-84.
2. Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Vol. 79). Bristol: Multilingual Matters.
3. Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu*. PUF : Paris
4. Braz, A. (2007). *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue, Méthodologie, repères, exemples*. Edition Consejería de Educación de Cantabria. Avec la collaboration de Alliance Française (SANTANDER). Consulté le 10-10-2020 sur : https://blocs.xtec.cat/jornadafrances/files/2007/11/lybro_embajada_final
5. Brohy, C. et Gajo, L. (2008). *L'enseignement bilingue: état de situation et propositions*. CIIP-GREL, série «Vers une didactique intégrée»
6. Calvé, P. (1994). *L'immersion au Canada. Études de linguistique appliquée*. N° 82.
7. Cavalli, M. (2011). *L'enseignement bilingue doit être bilingue et profiter aux deux langues concernées*. Dans « ENSEIGNEMENT BILINGUE Le Professeur de « Discipline Non Linguistique » Statut, fonctions, pratiques pédagogiques. Brochure réalisée par des membres de l'ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue), pp. 21-22
8. Conseil Supérieur de l'Education et de la Formation (2015). *La vision Stratégique 2015-2030*. Consulté le 29-07-2020 sur : <https://www.csefrs.ma/publications/vision-strategique-de-la-reforme/?lang=fr>
9. Coste, D. (1994). *Conceptualisation et alternance des langues : à propos de l'expérience du Val d'Aoste*. Études de Linguistique Appliquée 96, p. 105-120
10. Coste, D. (2003). *Construire des savoirs en plusieurs langues*. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue. Consulté le 19-11-2020 sur : https://lewebpedagogique.com/bilingue/files/2011/07/Coste_Santiago_oct03.pdf
11. Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé international : Paris
12. Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble. PUG : Grenoble

13. Duverger, J. (1995). *Repères et enjeux*. Revue internationale d'éducation de Sèvres. [En ligne], 07 | 1995. Consulté le 20-09-2020 sur: <http://journals.openedition.org/ries/3942>.
14. Duverger, J. (2007). *Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL*. Tréma [En ligne], 28 | 2007. Consulté le 17-11-2020 sur: <http://journals.openedition.org/trema/302>
15. Gajo, L. et Steffen, G. (2015). *Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : Le cas de l'enseignement bilingue précoce*. The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, 71, 4, (November / novembre), 457–485. Consulté le 14-10-2020 sur : file:///C:/Users/pc/Downloads/CMLR71.4_6-Gajo_Steffen.pdf
16. Garcia, O. et Lin, A. M. Y. (2021). *Translanguaging and Bilingual Education*. In G. E. Hall (Ed.), *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (2nd ed., pp. 240-255). Routledge.
17. Marzouki, S. (2016). *Étudier les disciplines scientifiques et techniques en français à l'université au Maghreb : le problème du 'niveau' des bacheliers, les causes et les options de remédiation*. Dans *L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique*, Actes du colloque annuel de l'Agence Universitaire de la Francophonie. Editions des archives contemporaines : Paris
18. Ministère de l'Education Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (1999). *La Charte Nationale de l'Education et de la Formation*
19. Ministère de l'Education Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2002). *Le Livre Blanc, première partie, finalités et orientations éducatives générales pour la révision des curricula* [en arabe]
20. Ministère de l'Education Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2002). *Le Livre Blanc, deuxième partie, les curricula des deux cycles de l'enseignement primaire* [en arabe]
21. Ministère de l'Education Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2019). *La Loi-Cadre n° 51-17 relative au système de l'éducation et de la formation* [en arabe]
22. Mucchielli, R. (1984). *L'analyse de contenu de documents et communications*. 5e Edition ESF
23. Steffen, G. (2015). *Enseignement Bilingue et apprentissage intégré des disciplines et des langues*. Dans Xavier Gradoux et al., *Agir dans la diversité des langues*. De Boeck Supérieur | « Champs linguistiques ». 2015 | pages 191 à 208. Consulté le 05-09-2020 sur :

<https://www.cairn.info/agir-dans-la-diversite-des-langues---page-191.htm>

24. Tinsley, T. et Board, K. (2021). *The Impact of Bilingual Education on STEM Learning Outcomes: A Comparative Study in Multilingual Contexts*. International Journal of Science Education, 43(14), 2459-2475.
25. Thyron, F., (2006). *Lorsque la langue devient culture. La tradition française de l'argumentation scolaire : implications pour la didactique de l'écrit en FLE*. Dans : Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/FLS ?, EME & Intercommunication (Proximités didactiques).
26. Vuksanovi, I. et Grobet, A. (2018). *L'élaboration conceptuelle aux niveaux micro et méso dans les interactions en classe bilingue*. Dans Studia Universitatis Babeş-Bolyai philologia 2, Volume 63 (LXIII) 2018, pp :171-186. Consulté le 29-10-2020 sur : www.researchgate.net

Réinsertion des enfants en situation de rue : Pluralité de parcours et approches adoptées

Gahungu Ladislas

Doctorant en Sciences Psychologiques à l'Université du Burundi, Burundi

Simbananiye Léandre

Professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université du Burundi, Campus Kamenge, Burundi

Glowacz Fabienne

Professeure à la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège (ULG), Burundi

[Doi:10.19044/esj.2025.v21n5p158](https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n5p158)

Submitted: 25 December 2024

Accepted: 24 February 2025

Published: 28 February 2025

Copyright 2025 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

Cite As:

Gahungu L., Simbananiye L. & Glowacz F. (2025). *Réinsertion des enfants en situation de rue : Pluralité de parcours et approches adoptées*. European Scientific Journal, ESJ, 21 (5), 158. <https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n5p158>

Résumé

Cette recherche a pour objectif de comprendre les stratégies de réinsertion des enfants en situation de rue en usage au Burundi, ainsi que les logiques qui les sous-tendent. Pour collecter les données, nous avons utilisé les entretiens semi-structurés et les observations directes et indirectes des enfants en situation de rue et des acteurs impliqués dans la protection. L'analyse du corpus empirique de 46 interviewés nous a permis de mettre en évidence des stratégies de réinsertion entourées par divers défis, mais aussi des opportunités. L'approche répressive semble prédominer dans ce travail, et ce sont les rafles intempestives qui sont souvent utilisées par la police et ses collaborateurs. L'exposition répétitive à des rafles policières peut causer, en plus du stress, un traumatisme sévère aux enfants en situation de rue. Bon nombre de nos interviewés, y compris les assistants sociaux, témoignent que le programme de retrait des enfants en situation de rue n'a pas été bien préparé, car certains d'entre eux ignorent même ses objectifs. Les mouvements de retour de ces enfants témoignent d'un signe de résistance, et sont à l'origine de mépris et d'auto-accusation entre acteurs. Les résultats démontrent la nécessité d'adopter des approches différenciées et adaptées à la spécificité de chaque

enfant. Il est important que la société burundaise soit conscientisée de la diversité des parcours de ces enfants, et ainsi penser à des solutions qui répondent convenablement à leurs besoins.

Mots clés : Enfant en situation de rue, réunification familiale, réinsertion, Burundi

Reintegration of Street Children: A Variety of Approaches and Pathways

Gahungu Ladislas

Doctorant en Sciences Psychologiques à l'Université du Burundi, Burundi

Simbananiye Léandre

Professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université du Burundi, Campus Kamenge, Burundi

Glowacz Fabienne

Professeure à la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège (ULG), Burundi

Abstract

This research aims to understand the strategies used in Burundi to reintegrate street children and the rationale behind them. To collect data, we used semi-structured interviews and direct and indirect observations of street children and actors involved in protection. Analysis of the empirical corpus of 46 interviewees enabled us to highlight reintegration strategies surrounded by various challenges, but also opportunities. The repressive approach seems to predominate in this work, and the police and their collaborators often use untimely raids. Repeated exposure to police raids can cause severe trauma to street children, in addition to stress. Many of our interviewees, including social workers, testify that the street children removal program has not been well prepared, as some of them are even unaware of its objectives. The return movements of these children are a sign of resistance and a source of contempt and self-accusation between actors. These results demonstrate the need for differentiated approaches tailored to the specific needs of each child. It is important for Burundian society to be aware of the diversity of these children's backgrounds, and to think of solutions that respond appropriately to their needs.

Keywords: Street children, family reunification, reintegration, Burundi

Introduction

Au cours des années 2000, le nombre d'enfants et de jeunes de la rue était estimé à 100 millions à travers le monde entier (Thomas de Benitez, 2007). Sur la base de nouvelles statistiques, ces chiffres ont été revus et les résultats de l'étude de Naterer et Lavrič (2016) présentent 10 à 15 millions d'enfants dans le monde qui vivent dans la rue.

Pour ces auteurs, le travail de dénombrement des enfants en situation de rue à l'échelle mondiale est difficile, car il s'agit d'une population hétérogène, et souvent difficile à coopérer, surtout avec les adultes de la rue. Cependant, un nombre croissant de recherches s'intéressent aux déterminants de la migration de rue (Plummer et al., 2007., Goodman et al., 2017) et à l'impact au niveau de la santé mentale, physique et comportementale pour les enfants en situation de rue (Embleton et al., 2013., Woan et al., 2013). Pour minimiser les risques, prévenir une plus grande marginalisation de la société et promouvoir leurs meilleures chances dans la vie, Coren et al. (2013) et Fluke et al. (2012) estiment que les services fournis aux enfants et aux jeunes de la rue restent incontournables pour s'attendre à de meilleurs résultats.

Par ailleurs, les enfants en situation de rue constituent un groupe très vulnérable, car, en s'écartant de leur zone de protection, ils s'exposent de plus en plus aux mauvaises conditions de vie. Dans ces espaces publics et en tentant de survivre, ils sont initiés à bas âges aux abus physiques et sexuels, à la consommation des produits stupéfiants comme la drogue et l'alcool, et souffrent d'autres maux, dont l'analphabétisme et le manque de soutien social (Wachira et al., 2015). La vie des enfants en situation de rue est souvent caractérisée par une exposition permanente à la violence. Et dans la plupart des cas, ces enfants proviennent des familles à problèmes, grandissent dans des milieux pauvres et deviennent des victimes à deux niveaux. D'un côté, ils sont victimes de violence dans les rues, et de l'autre, ils subissent de mauvais traitements infligés par les forces de maintien de l'ordre, notamment la police (Le Roux, 1996., Ochola, 1996., Scanlon et al., 1998., Kidd, 2003., Gaetz, 2004., Young, 2004., Pinheiro, 2006., Thomas de Benitez, 2007).

Même si le problème des enfants des rues est considéré comme un phénomène purement urbain, les facteurs qui exacerbent ce problème trouvent souvent leur origine en milieu rural. Pour Whitehead et Hashim (2005), le déplacement des enfants du monde rural vers les villes dans tous les pays du monde entier n'est pas dominé par un seul facteur, mais résulte d'une combinaison de multiples facteurs d'attraction et de répulsion interdépendants (Young, 2004., McAlpine et al., 2010). À défaut d'autres alternatives, elle constitue généralement une réponse à la détérioration des conditions de vie dans les villages ruraux. Très souvent, de nombreux enfants ne bénéficient ni d'une éducation formelle ni des compétences de base nécessaires pour se préparer un avenir meilleur au même titre que les autres enfants. Pour répondre

à certains besoins physiologiques, ils s'attendent à des gestes de bienfaiteurs à caractère humanitaire, à défaut de l'intervention sociale du gouvernement. Dans la plupart des cas et à travers le monde entier, il est bien connu que ce sont les ONG qui cherchent à apporter une solution raisonnable aux problèmes économiques, sociaux et environnementaux des sociétés.

En effet, c'est depuis la fin de la première guerre mondiale que le travail des ONGs existe et tente de suppléer les lacunes qui n'ont pas pu être comblées par les collectivités locales ou l'État, en apportant une assistance aux personnes vulnérables, et en particulier aux enfants qui exerçaient la mendicité dans la rue.

Alors qu'en Amérique latine, le phénomène des enfants des rues a commencé à être traité à la fin des années 1970 et au début des années 1980 (Glauser, 2013), il a débuté en Haïti, au lendemain de la dictature de Duvalier en 1986, et s'est considérablement accru depuis les années 1990 (Lubin, 2007). Dans cette même partie de l'Amérique latine, certains programmes de réadaptation ont été critiqués pour leur « traitement par lots », leur paternalisme et le fait qu'ils mettent l'accent sur la passivité des enfants et ne parviennent pas à les impliquer (Lusk, 1989). Vers les années 80, de nombreuses organisations non gouvernementales ont mis en place des programmes de proximité, mais ils sont parfois entièrement basés sur la rue, fournissant de la nourriture et un soutien médical et, plus rarement, un soutien éducatif, psychologique et juridique (Scanlon, 1993).

En Asie du Sud-Est et spécialement en Indonésie, Lashari et al. (2023) ont montré que la pauvreté, les privations économiques, l'absence de foyer, la violence domestique exercée par les parents ainsi que les dysfonctionnements familiaux ont généralement eu un impact sur les enfants des rues. Les anciens enfants des rues, quant à eux, font face à des difficultés et à l'isolement en raison de la stigmatisation.

En Afrique subsaharienne et au Kenya en particulier, des auteurs comme Greeson et al. (2024) montrent, à partir du centre Undugu Society of Kenya, que la plupart des organisations d'aide à l'enfance offrent des services de sauvetage, de réhabilitation et de réintégration en tant qu'intervention secondaire ou tertiaire. Bien que certains foyers institutionnels disposent de plus de ressources que les familles d'origines de ces enfants, la capacité d'hébergement des enfants ne répond pas aux besoins de tous ceux qui nécessitent un hébergement (Goodman et al., 2020). Lorsque la réintégration familiale peut être réalisée en toute sécurité, il s'agit d'un résultat extrêmement précieux, même s'il n'est pas toujours approprié (Coren et al., 2013).

Au Burundi, un simple regard sur les espaces publics des villes et zones urbaines du Burundi, y compris la mairie de Bujumbura, permet de se rendre compte de la présence de ces enfants. Ces enfants ne fréquentent pas l'école et vivent en dehors du domicile familial la majeure partie de la journée, ce qui

les prive des soins parentaux et d'un encadrement nécessaire dès les premières années de l'enfance. Malgré cet état de fait, de nombreuses études montrent que les enfants du monde entier se développent le mieux au sein de leur famille et que la prise en charge familiale est préférable à la prise en charge résidentielle ou à la vie dans la rue (Coren et al., 2013., Assemblée générale des Nations unies, 2019., IJzendoorn et al., 2020). Cette situation, qui a un impact direct sur le développement physique et mental des enfants, n'épargne pas la société dans son ensemble (GAHUNGU, 2023). En dépit des efforts déployés par les décideurs politiques burundais, ses partenaires au développement et d'autres acteurs impliqués dans le travail de retrait massif de ces enfants de la rue, bon nombre d'entre eux finissent par y retourner. Le mouvement de retour reprend selon la distance qui sépare la mairie de Bujumbura et leurs zones de résidence, car ceux habitant les quartiers de la mairie et ses périphéries y retournent quelques heures après.

En mairie de Bujumbura, il existe deux centres en charge de l'accueil et d'un abri temporaire aux enfants retirés de la rue. Il s'agit du centre de réinsertion des enfants Soleil (CERES) et du projet Enfant Soleil (PES), et tous sont sous le contrôle du ministère de la Solidarité nationale, des Droits de la personne humaine et du Genre. Si depuis leur création, ces centres menaient des actions de proximité en rencontrant ces enfants dans les espaces publics, c'est depuis le lancement d'un programme de retrait massif de tous les enfants de la rue en 2018 que l'approche a changé. Aujourd'hui, ces deux centres ne sont pas impliqués directement sur le terrain, mais accueillent plutôt les enfants arrêtés lors des séances de rafles organisées par la police. Des fois, ils transitent dans d'autres structures étatiques comme les cachots des zones et le Bureau spécial de recherche (BSR), surtout quand ces rafles ont eu lieu pendant la nuit.

Selon Alem et Laha (2016), la plupart des programmes développés par les gouvernements et les ONG sont élaborés sur la base de « l'approche curative » exploitée à court terme, négligeant ainsi « l'approche préventive » basée sur une solution à long terme. Cette manière de faire ne serait-elle pas à l'origine des mouvements de va-et-vient observés dans les rues de la ville de Bujumbura, alors que bon nombre d'entre eux ont été retournés chez eux à travers ce programme de retrait de tous les enfants ?

La présente recherche est pertinente, car peu d'études examinent les parcours après leur sortie de la rue, notamment la réussite ou l'échec des réinsertions à long terme. Ce qui montre que l'impact des programmes de réinsertion sur le développement social, psychologique et économique des enfants reste encore insuffisamment exploré. Cet article a comme objectif d'explorer les stratégies d'interventions mobilisées par le gouvernement du Burundi et ses partenaires au développement lors de la mise en œuvre du projet de retrait de tous les enfants en situation de rue lancé depuis 2018. Les

problèmes y afférents seront aussi traités. Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons le cadre théorique, les objectifs de la recherche, la méthodologie et la population enquêtée, les résultats, la discussion, et nous allons terminer par une conclusion.

Cadre théorique

Le modèle de Bronfenbrenner (1979) met l'accent sur deux concepts clés formulés comme suit : (a) Les individus sont imbriqués dans un environnement à plusieurs niveaux et (b) pour produire des résultats, ces niveaux interagissent. Cet auteur propose un cadre qui comprend quatre niveaux de facteurs affectant l'individu. Il s'agit (1) de l'individu, (2) du microsystème, qui décrit le cadre immédiat comme (la famille, le foyer, les groupes de pairs) et les relations interpersonnelles, (3) de l'exosystème, qui comprend les institutions et les structures sociales entre autres (le travail, le voisinage, les réseaux sociaux) et (4) du macrosystème, c'est-à-dire le contexte culturel, historique et politique (p. 277).

Cette approche place l'enfant à éduquer et à réinsérer au centre des préoccupations et vise à améliorer son bien-être. Ce cadre de référence s'avère particulièrement pertinent pour notre recherche, qui vise à examiner les stratégies d'intervention adoptées par le gouvernement du Burundi et ses partenaires au développement dans le cadre de la mise en œuvre du projet visant à retirer tous les enfants en situation de rue lancé depuis 2018.

Quelques définitions

Réinsertion et champs d'application des orientations

Dans le cadre de la présente étude qui traite du phénomène d'enfant en situation de rue, BCN et al. (2013) définit la réinsertion dans Inter Agency (2016) comme suit : « Le fait de faire revenir dans sa famille et sa communauté (généralement d'origine) de façon anticipée un enfant qui en a été séparé, afin qu'il puisse être protégé et entouré, et développer un sentiment d'appartenance et une raison de vivre dans tous les aspects de la vie. » (p.1). Pour ces mêmes auteurs, la réinsertion est différente de la réunification, qui ne désigne que le retour physique de l'enfant. Ainsi, ces orientations vont au-delà de la simple réunification physique de l'enfant et de sa famille et envisagent un processus à long terme de création de liens et de soutien entre l'enfant et sa famille d'un côté et sa communauté de l'autre. Elles concernent la réinsertion dans la famille d'origine, et non le placement dans des familles d'accueil ou adoptives, ni d'autres pratiques similaires. Elles ne contiennent par ailleurs aucune information concernant les enfants retournant dans leurs communautés pour vivre séparément de leurs familles. Il est toutefois reconnu que pour certains enfants en situation de rue, le retour dans leur famille peut ne pas agir en leur faveur et qu'il arrive que la réinsertion dans une famille échoue. Dans

une telle situation, un environnement alternatif, l'adoption ou l'indépendance supervisée peuvent être nécessaires.

En plus des enfants en situation de rue, cette définition s'étend à tous les groupes d'enfants séparés de leurs familles en situation d'urgence ou non, de même qu'à ceux visitant les structures d'accueil et/ou autres institutions.

Enfants en situation de la rue

L'expression enfant « en situation » des rues est utilisée pour plusieurs raisons. Elle permet d'une part de renvoyer à une connotation moins péjorative de la situation de l'enfant de la rue (Palazzolo & al.,2008). Pour des auteurs tels que Dramé (2010), l'expression « enfants « en situation » de la rue » est moins stigmatisante et permet d'indiquer que la particularité, le « statut », est liée non pas à la nature de l'enfant lui-même, mais à sa situation.

Cela implique dès lors que l'enfant n'est pas intrinsèquement différent des autres enfants, mais simplement confronté à une autre situation de vie (Dramé, 2010). Par ailleurs, elle ne place pas l'enfant dans une position statique. Cette expression permet de suggérer la possible réversibilité de la situation, de ne pas s'arrêter à l'idée que l'enfant aurait, par nature, vocation à rester définitivement dans la rue. Celle-ci appréhende donc mieux l'enfant en tant qu'acteur et rend plus compréhensibles ses interactions avec les autres acteurs sociaux (Dramé, 2010).

Méthodologie

Objectifs de la recherche

Dans la société burundaise, différentes approches sont utilisées pour accompagner et réinsérer les enfants vulnérables, spécifiquement les enfants en situation de rue.

Pour notre étude, nous présentons des stratégies de réinsertion mobilisées en faveur des enfants à l'étude et leurs effets, identifiées dans le cadre du programme de leur retrait de la rue, en cours d'exécution depuis 2018, tels que perçus par les différents acteurs impliqués dans ce travail.

Précisément, cette recherche poursuit les objectifs suivants :

- Comprendre les stratégies de réinsertion des enfants en situation de rue et les logiques qui les sous-tendent au Burundi ;
- Analyser les principaux défis associés à ce travail de réhabilitation sociale
- Formuler des recommandations pour lutter contre ce phénomène d'enfant en situation de rue.

Pour atteindre ces objectifs, une méthodologie de recherche qualitative basée sur des entretiens menés avec des enfants en situation de rue, et différents acteurs impliqués dans le domaine de la protection de l'enfant et ou

de l'éducation, et qui interagissent directement ou non avec ces derniers a été adoptée. Ces acteurs qui entourent l'environnement de l'enfant sont notamment : les enfants/jeunes de la rue, les parents, les enseignants et les travailleurs sociaux. Les entretiens ont été menés au sein de l'environnement de vie ou professionnel des acteurs. Ainsi, les données de cette étude ont été collectées dans quatre sites situés dans des environnements différents. Ces sites sont, respectivement, les ménages de nos enquêtés, le milieu scolaire où travaillaient les enseignants enquêtés, les institutions d'accueil et d'hébergement temporaire des enfants en situation de rue (CERES, PES, GIRIYUJA, NANJE NOBAHO), situés respectivement dans les zones Bwiza et Rohero et, enfin, la communauté.

Méthodes de recrutement et composition

Pour sélectionner nos participant-es, nous avons opté pour la méthode de l'échantillonnage raisonné (Thiétart et al.,1999). Cette dernière consiste à sélectionner des participants en fonction de critères spécifiques liés à la question de recherche. L'objectif n'est pas de rechercher la représentativité statistique, mais plutôt d'obtenir une diversité ou une richesse des expériences, des points de vue ou des contextes étudiés. Il vise de la sorte à maximiser la compréhension des phénomènes étudiés en s'assurant que les participants apportent des informations significatives ou éclairantes. Ainsi, selon Mayer et al. (2000), les sources d'information sont choisies en fonction de leur capacité anticipée à fournir un compte-rendu intéressant et pertinent de l'objet de la recherche.

Concrètement, cette méthode nous a permis de sélectionner dans un premier temps trois personnes pour l'enquête. Ces répondants ont ensuite été invités à recommander d'autres personnes à inclure dans notre étude, selon le principe de l'échantillonnage en boule de neige. La taille de l'échantillon tient compte de l'objectif et de la stratégie de recherche, de l'analyse des données, ainsi que du temps et des ressources disponibles (Mayer et al.,2000 b). Par ailleurs, la taille de notre échantillon a été déterminée selon le principe de la saturation, qui se produit, lorsque l'ajout d'une source d'information ne suffit plus à produire un maximum d'informations.

Critères d'inclusion

Pour participer à la recherche, l'interviewé devrait répondre aux critères définis ci-dessous et, selon son profil :

Pour les enfants : Avoir au moins un âge de 15 ans le jour de notre entretien et une ancienneté de plus de deux ans de vie dans la rue et avoir effectué des mouvements aller-retour entre la rue et la famille, en tant que bénéficiaires du projet gouvernemental de réinsertion.

Pour les parents : avoir un enfant qui vit ou qui passe la longueur de la journée dans la rue, ou être un voisin de ses parents et ayant une expérience dans l'éducation des enfants.

Pour les enseignants : Être enseignant dans un établissement public ou privé, avec au moins deux ans d'anciennetés, et avoir connu des cas d'absentéisme ou d'abandon scolaire des élèves de sa classe, pour survivre dans la rue.

Pour les travailleurs sociaux du CERES et d'autres institutions : Exercer la profession de travailleur social depuis plus de deux ans et j'ai déjà travaillé avec les familles et les proches des enfants en situation de rue, qui sont souvent hébergés temporairement au centre, en attendant d'être conduits dans leurs milieux d'origine pour une éventuelle réinsertion.

Démontrer une volonté de participer à la recherche et être prêt à nous parler des stratégies mobilisées dans le projet de retrait de tous les enfants en situation de rue en cours depuis 2018, les défis liés à ce travail, et effets des interactions des acteurs sur la vie des enfants. Après plusieurs séances d'entretiens, nous nous sommes rendu compte progressivement que leur contenu n'apportait plus d'éléments nouveaux à notre étude, et nous avons décidé de nous arrêter à un nombre fixe.

Échantillon

Au total, 46 répondant.es/enfants en situation de rue et acteurs de réinsertion issus de différents horizons, dont 14 femmes et 32 hommes âgés de 15 à 50 ans, ont été sélectionnés comme échantillon pour notre recherche et des entretiens semi-structurés approfondis ont été menés avec chacun d'eux. Les personnes rencontrées provenaient des milieux différents, dont 43 % des institutions, 24 % de la rue, 20 % des ménages et enfin 13 % du milieu scolaire. Sur chaque site de recherche, nous commençons par mettre en confiance les personnes interrogées et leur demandons si nous pouvons leur parler, ce qu'elles acceptent volontiers. Après avoir expliqué les objectifs de l'enquête, ces personnes ont donné leur consentement verbal. Pour réaliser les entretiens avec le premier groupe de parents, nous nous sommes adressés à un chef de cellule du quartier Kajiji, situé dans la zone de Kanyosha, pour recueillir des informations auprès des ménages ayant des enfants visitant ou se trouvant en situation de rue.

Cet élu local nous a mis en contact avec deux femmes ayant des problèmes familiaux et qui ont des enfants éloignés de leurs familles suite à cette situation. Sur la base de ces deux premiers contacts, ces deux femmes nous ont aidés à trouver deux autres femmes parentes, et les deux dernières nous ont aidés à compléter la liste. Ainsi, dans la catégorie des parents, nous avons contacté 9 personnes (4 femmes et 5 hommes).

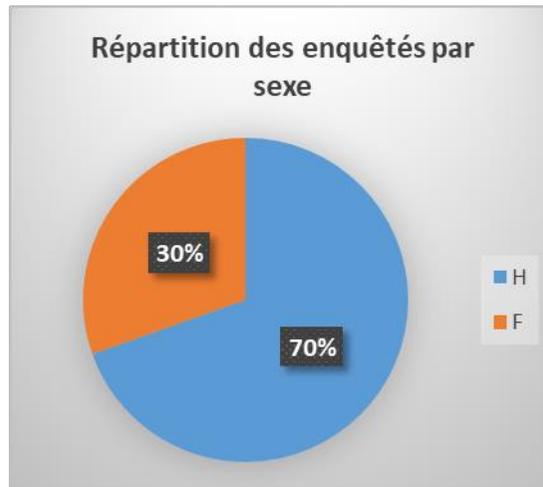
Le deuxième groupe de répondants a été rencontré dans les écoles fondamentales de Buterere I, de Jabe I et celle de Busoro. Avant de mener notre entretien dans les écoles, nous nous adressions d'abord aux directeurs des établissements, car, en plus de l'autorisation que nous cherchons, ces derniers devraient aussi nous aider à identifier les classes ayant plusieurs cas d'abandons scolaires pour des raisons de survie dans les espaces publics comme la rue. Au total, nous nous sommes entretenus avec 6 enseignants répartis comme suit :

3 enseignants de l'école fondamentale de Jabe I (2 femmes et 1 homme) et 2 enseignants (1 femme et 1 homme) à l'école fondamentale de Busoro et 1 enseignant de l'école fondamentale de Buterere I. La troisième catégorie de nos répondants a été contactée auprès des institutions en charge de la protection de l'enfance et ces derniers comprenaient les assistants sociaux répartis de cette manière : 8 pour le Centre de réinsertion des enfants Soleil (6 hommes et 2 femmes), 5 pour le Projet Enfant Soleil (3 hommes et 2 femmes), 4 pour GIRIYUJA (tous de sexe masculin), 3 de Nanje Nobaho (2 hommes et 1 femme). La dernière catégorie de nos interviewés comprenait les enfants/jeunes de la rue ayant bénéficié du programme de réinsertion mais qui sont revenus dans la rue. Au total, nous avons contacté 11 enfants/jeunes de la rue (9 de sexe masculin et 2 de sexe féminin). Le nombre total de nos interviewés s'élève à 46 répartis selon le graphique en bas.



À travers ce graphique, nous voyons que quatre profils de personnes ont été touchés par cette étude avec un taux de participation qui varie respectivement comme suit : Assistants sociaux (43 %), enfants en situation de rue (24 %), parents (20 %) et enfin, les enseignants (13 %).

De plus, comme nous le voyons dans ce graphique précédent, les hommes sont plus représentés que les femmes (70 % d'hommes contre 30 % de femmes).



Entretien

Notre enquête s'est déroulée entre novembre 2021 et février 2023. Nos interviewés, composés d'enfants/jeunes en situation de rue et d'autres acteurs de protection impliqués dans le travail de réinsertion, sont au nombre de 46, dont 32 hommes et 14 femmes. La durée des entretiens variait entre 50 minutes et une heure. Afin de mieux comprendre les stratégies auxquelles les acteurs ont fait appel durant le processus de retrait de tous les enfants en situation de rue entamé depuis l'an 2018 et les logiques y relatives, nous avons utilisé l'entretien semi-structuré comme technique de collecte de données.

Avant chaque entretien proprement dit, nous commençons par notre présentation, pour mettre à l'aise les participants à l'étude, puis l'objectif de notre recherche, et enfin, les règles de participation.

L'analyse

Des analyses thématiques des transcriptions ont été réalisées dans le but de mettre en évidence des thèmes issus des opinions des acteurs impliqués dans la réinsertion des enfants en situation de rue. Déjà exploitée dans les travaux antérieurs (GAHUNGU, 2023.,GAHUNGU et al., 2024), l'objectif était de répondre aux questions suivantes : Qu'est-ce qui est fondamental dans leurs propos ? Qu'est-ce que le discours des acteurs éducatifs nous apprend sur leur réalité, leur vie et leurs expériences ?

L'analyse des thèmes, décomposés en sous-thèmes, ainsi qu'une attention particulière portée aux éléments de concordance, de contradiction, d'accord et de désaccord, nous ont permis d'approfondir notre réflexion sur le phénomène en cours d'analyse.

Résultats et discussion

L'analyse des différents propos des enfants en situation de rue et des acteurs impliqués dans la protection permet de mettre en lumière une variété de stratégies de réinsertion en usage et c'est l'approche répressive qui prédomine. Comme la plupart de ces enfants ont déjà connu une diversité de parcours, cette stratégie leur conduit à une résistance, allant même au traumatisme répétitif chez certains d'entre eux. Il s'ensuit une méfiance entre les enfants et les acteurs de protection d'un côté, et les acteurs entre eux de l'autre, de nature à neutraliser les initiatives de réinsertion en cours d'exécution.

Malgré les défis y relatifs, le Burundi dispose d'un cadre légal et institutionnel en matière de protection, et cela constitue une opportunité pour bien orienter les actions dans ce domaine.

Les stratégies de réinsertion

Usage de l'approche répressive dans le retrait des ESR

Dans la plupart des pays en développement, y compris le Burundi, les approches utilisées dans la lutte contre le phénomène des enfants en situation de rue tournent autour de la répression, pour assurer le contrôle et le maintien de la sécurité. Ainsi, les approches en cours d'usage depuis la mise en œuvre du projet de retrait « de tous les enfants en situation de rue » depuis 2018 sont développées dans les points qui suivent directement.

Raffles intempestives

Par raffles »es, nous entendons différentes opérations menées par la police, avec un objectif de procéder à des arrestations, des séances de contrôle pour la sécurité ou des fouilles perquisitions menées dans une zone ou une autre, pour des raisons connues ou fondées sur des soupçons.

Chez les enfants en situation de rue, les espaces les plus ciblés sont les différents ligala où se rencontrent certains d'entre eux. Et le plus souvent, ces derniers sont généralement localisés au centre-ville, même si les zones les plus fréquentées des quartiers ne sont pas aussi épargnées, comme le signale cet enfant interviewé.

« ... Les raffles de la police en collaboration avec les jeunes imbonerakure sont organisées jour et nuit. Ainsi, ces derniers viennent nous déstabiliser là où nous nous sommes installés. Il n'y a pas très longtemps, mes amis et moi sommes arrêtés pendant la nuit où nous dormions dans un container à Kamenge. Alors qu'il faisait déjà 2 heures du matin, j'ai été réveillé par les cris de mes amis qui venaient d'échapper à la police. Au moment où je me préparais pour me cacher, j'ai été immobilisé par deux policiers. Après mon arrestation, ces policiers m'ont conduit au cachot de la zone Kamenge et d'autres enfants arrêtés y étaient retenus. Nous y avons passé

4 jours et par manque de nourriture, les policiers nous ont libérés pour ne pas mourir de faim. »

Quand les menaces de la police deviennent intensives, les enfants identifient les zones qui connaissent moins d'ennuis pour se cacher. Si certaines zones de la mairie de Bujumbura sont les cibles de la police, certains quartiers comme Bwiza sont pris comme zone de protection, et la majorité d'entre eux s'y rencontrent, quand il y a eu plusieurs séances de fouilles et perquisitions de ces enfants.

Mais pourquoi cette zone est plus préférée que d'autres zones ?

« Nous préférons la zone Bwiza, car la police qui y travaille ne nous malmène pas comme ceux de Kamenge. » Bien plus, il existe plusieurs bars et dancing clubs qui travaillent jour et nuit, et les patrons (clients) qui viennent s'approvisionner là nous laissent un peu d'argent pour survivre. Enfin, les patrons des restaurants nous demandent de les aider dans quelques activités de propreté et, en plus de la nourriture, ils nous laissent quelques billets d'argent. » (Témoignage de l'enfant).

À travers ce témoignage, nous comprenons que tous les acteurs ne sont pas informés et mobilisés au même titre, ce qui montre que la non-implication de tous les acteurs constitue l'un des défis majeurs de la réinsertion de ces enfants.

Raffles intempestives et résistance des enfants

Dans le cadre de cette recherche, la résistance des enfants en situation de rue est vue comme une réaction de ces derniers pour se protéger contre les expériences traumatisantes vécues avant- pendant la vie dans la rue et lors des séances organisées pour les faire sortir de la rue.

Cette réplique peut se traduire par des comportements de méfiance, de rejet de l'aide, ou de refus d'intégrer un environnement plus stable, comme des institutions d'accueil et ou des programmes de réinsertion proposés.

Ainsi, être soumis à une rafle policière répétitive peut causer un stress et un traumatisme importants aux enfants en situation de rue. Ces événements peuvent aggraver les traumatismes préexistants liés à la vie dans la rue et enfoncer les sujets victimes dans des comportements déviants, tels que la consommation des stupéfiants, le vol, la violence domestique, l'exploitation sexuelle.

« Nous arrêter et ne pas nous arrêter est presque la même chose pour nous, les vétérans de la rue. » « Même s'ils parviennent à nous arrêter, ils finiront par nous laisser. » (Témoignage de l'enfant).

Avec cette situation, certains s'orientent vers d'autres comportements inadaptés comme la consommation des produits illicites, comme le témoigne l'enfant qui suit :

« ... Nous prenons des produits stupéfiants pour nous soulager et nous aider à noyer les problèmes auxquels nous faisons face. »

Les effets des rafles intempestives sur les enfants se manifestent différemment. Si certains se réfugient derrière les substances psychotropes, d'autres deviennent plus vigilants et se préparent à se défendre n'importe comment et dans toutes circonstances.

Alors que nous nous entretenions avec ces enfants, un véhicule de la police de type TOYOTA Hilux est passé de l'autre côté de la route et un enfant en entretien s'est exprimé comme suit :

« ... As-tu vu ce malfaiteur... ! (Il dit cela, en pointant du doigt le chauffeur de ce véhicule de la Police nationale du Burundi.)

Il renchérit en disant :

« La police nous surveille et nous la surveillons. »

Ces deux témoignages montrent que la confiance des enfants en situation de rue vis-à-vis de la police et des institutions administratives qui collaborent étroitement dans ce projet de retrait de tous les enfants a été rompue. En conséquence, ces enfants manifestent des résistances, et quand bien même ils parviennent à arriver chez eux, ils descendent immédiatement, et le mouvement de ces enfants ne tarde pas à se reconstituer. Cette méfiance ne se manifeste pas seulement dans la rue, mais elle se prolonge même dans d'autres services contrôlés par la police. Le deuxième enfant ajouté en ripostant aux policiers qui tentaient de l'arrêter :

« Ils ne réussiront jamais à nous arrêter. Il dit cela en pointant du doigt ces policiers. Le troisième et dernier témoignage se présente comme suit : « S'ils parviennent à me conduire chez moi par force, je retournerai immédiatement. »

Il continue son témoignage en utilisant le « nous » au lieu de « je » pour symboliser la force de l'équipe et dit : « Nous sommes venus chercher la vie. Quand le temps viendra, nous retournerons chez nous. »

À travers tous ces témoignages, nous constatons que, malgré les effectifs des enfants présentés comme ayant été réinsérés, certains résistent et finissent par retourner dans la rue. Cette résistance des enfants vis-à-vis de la force de la police se manifeste comme l'un des signes du traumatisme que ces enfants ont subi depuis leur petite enfance, et les mêmes souffrances psychologiques et souvent physiques continuent à être vécues jusqu'à ce jour. Comme déjà annoncé en haut, l'usage de ces stratégies n'a pas empêché que les enfants reviennent dans la rue et certains d'entre eux font des mouvements de va-et-vient entre la rue, l'institution et la famille. Pour s'attendre à des résultats satisfaisants, il faudra penser à d'autres approches. Mais comment ces différents acteurs interagissent-ils, durant ce travail de retrait ?

Interaction entre acteurs et rétablissement des liens sociaux

Coordination et communication entre acteurs

Le système de coordination et de communication interministérielle, composé principalement du ministère de la Solidarité nationale, des Affaires sociales, des Droits de la personne humaine et du Genre, du ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique, et du ministre de l'Intérieur, de la formation patriotique et du développement, en ce qui concerne le retrait et la réinsertion des enfants en situation de rue, reste faible. De même, l'implication de la part des familles et des assistants sociaux dans le suivi des enfants qui sont retirés de la rue et qui sont cheminés directement vers les cachots des zones et/ou du Bureau spécial de recherche (BSR) est presque inexistante. De plus, ces cachots ne disposent pas des assistants sociaux pour écouter les doléances des enfants.

Bien que les assistants sociaux ne soient pas présents dans les cachots ci-hauts mentionnés, le code de procédure pénale révisé en 2018, en son article 280, stipule que :

« Toute enquête, instruction ou jugement d'un dossier qui concerne un mineur doit commencer par la vérification de la minorité par tous les moyens de droit. Toute mesure prise dans ce contexte doit se faire en privilégiant le meilleur intérêt du mineur. En cas de minorité, la détention d'un mineur doit être envisagée comme mesure de tout dernier recours. Les mesures qui peuvent être prises contre les mineurs doivent tenir compte de la nécessité de préserver pour ces derniers le droit à l'éducation, même en cas de privation ». En théorie, les textes en rapport avec l'enquête judiciaire des mineurs sont là, mais, dans la pratique, il s'observe une privation des services sociaux et légaux pour accompagner ces derniers durant leur période de garde à vue.

Collaboration entre la police et d'autres acteurs de protection

Le travail de retrait des enfants de la rue : une source de mépris et d'incompréhension entre acteurs

Dans le cadre de l'exécution de ce projet de retrait des enfants en situation de rue, la collaboration entre la police et les acteurs sociaux n'est pas spontanée et semble être parcellaire.

Selon les policiers impliqués dans ce travail, « les enfants préfèrent se tourner vers des structures d'accueil et des ONG qui œuvrent dans le domaine social, au lieu de se confier à eux ». Les intervenants sociaux de ces organisations, quant à eux, reprochent aux policiers de ne pas les associer dans ce travail de réinsertion de ces enfants, comme le prouve l'extérieur cet assistant social :

« La police ne paraît pas être un organe approprié pour la prévention de ce phénomène d'enfants en situation de rue, car elle use de la force et exclut les autres acteurs dans ce travail. » De plus, les rafles de ces enfants opérées

de façon répétitive n'empêchent pas la reprise des anciennes places et ou l'occupation de nouveaux espaces publics. Selon toujours ces assistants sociaux, la prise en charge des enfants en situation de rue (dont certains sont déjà en conflit avec la loi) au niveau des postes de police, n'est pas une pratique courante, ce qui expliquerait en partie, le recours presque systématique à la rétention de certains enfants dans les cachots de proximité, pour les contraindre à ne plus retourner dans la rue.

Néanmoins, cette collaboration n'est pas perçue de la même manière, selon que l'assistant social relève d'une structure publique ou d'une institution privée. Au moment où ceux relevant des organisations non gouvernementales disent être exclus du processus de réinsertion des enfants en situation de rue, certains assistants sociaux issus des structures publiques apprécient positivement ladite collaboration avec la police à travers leurs témoignages.

« Notre collaboration avec la police est bonne, parce qu'elle nous associe dans ce projet du gouvernement de retrait de ces enfants. Nous regrettons néanmoins le comportement de certains acteurs des ONG qui avisent ces enfants de quitter les lieux avant notre passage pour les rafler. Nous avons constaté au début que certains responsables des ONG ne veulent pas que ces enfants quittent la rue, car ils n'auront plus de travail. Après évaluation, nous avons décidé de ne plus les associer dans ce travail de terrain, et aucune organisation de la société civile ne participe aux séances de rafles organisées dans ces derniers jours. » (Assistant social).

Selon le contenu de ces témoignages, il ressort un aspect d'incompréhension entre acteurs, car chacun accuse l'autre d'être à l'origine du retour massif des enfants en situation de rue, et cela vulnérabilise davantage ces derniers. Que l'assistant social relève du secteur public et ou du secteur privé, les réponses apportées à la question de collaboration restent relatives, ce qui montre que le problème de réinsertion des enfants en situation est complexe.

Exclusion et non-participation de certains acteurs

Selon les témoignages recueillis auprès de certains acteurs interviewés, les institutions en charge de la protection les plus visibles dans ce travail sont : Terre des hommes, Nanje Nobaho, SOJPAE, GIRIYUJA et, dans le temps, la plupart d'entre elles offraient des services directs à ces enfants. Si, dans leur création, ces institutions s'étaient fixées comme objectif de mener une enquête sociale et de pouvoir élaborer une identification de ces enfants en vue de les aider, les témoignages de nos interviewés montrent que les actions de ces organisations sont limitées, car le gouvernement les accuse d'être à l'origine du développement du phénomène enfants en situation de rue.

« Aujourd’hui, le travail direct avec ses enfants en situation de rue a été suspendu, car le gouvernement nous accuse d’être à l’origine de la formation de ces enfants. » (Assistant social de l’ONG).

Après l’approche accusatrice de ces ONGs, le gouvernement du Burundi a entamé la politique de désinstitutionnalisation de certains centres et est ainsi passé à la fermeture de certains orphelinats. Ce travail a été exécuté par la ministre en charge de la Solidarité, Droits de la personne humaine et du Genre en février 2023, et 17 orphelinats ont été fermés. Quelques jours après cette mesure, le ministre de l’intérieur a déclaré l’ouverture d’un nouveau centre d’accueil de ces enfants, en provenance de toutes les provinces du pays. Ce dernier a ouvert ses portes, mais quelques jours après, certains enfants ont commencé à désertir et à retourner dans les rues des différentes villes du pays. De plus, le fonctionnement de ces différents centres destinés à accueillir ces enfants va mal, comme le témoignent les bénéficiaires de ces activités ainsi que les acteurs impliqués dans ce travail.

« ... Quand nous étions détenus au Bureau spécial de recherche, nous avons failli mourir de faim, car aucun membre de notre famille ne venait nous visiter. Heureusement, un bienfaiteur religieux (prêtre) nous apportait parfois de la nourriture les vendredis et les samedis » (Témoignage de l’enfant).

Devant une telle situation, les centres de transit n’ont pas d’autres choix que de les libérer, comme le montre cet assistant social :

« Nous accueillons de temps en temps des enfants qui dépassent nos ressources, car nous ne sommes pas consultés avant de nous amener ces enfants. » Quand ils arrivent, nous sommes contraints de les accueillir, mais quand les stocks alimentaires s’épuisent, ils sont immédiatement libérés et, malheureusement, ils retournent dans la rue. »

Les résultats de notre recherche nous montrent qu’il existe des formes de collaboration entre certains acteurs de la protection de l’enfant au Burundi, même si elles ne sont pas toujours fonctionnelles ou systématiques. Pendant plusieurs années, différents gouvernements ont fait recours aux emprisonnements de ces enfants à l’étude pour les discipliner, mais à partir des années 1960, l’approche correctionnelle a cédé progressivement place à l’approche d’aide, même si cela ne pourrait pas être considéré comme généralisable. Malgré cette évolution, les institutions et leur personnel sont restés les mêmes et ce que l’on appelle « l’assistance » et la répression se sont entremêlés (Deweese & Klees, 1995).

Les défis liés au travail de réinsertion

Parentalité précoce et irresponsabilité des parents

Les parents interviewés évoquent l’irresponsabilité de certains maris dont certains d’entre eux refusent la paternité de l’enfant aussitôt après avoir été informés de la grossesse de l’enfant.

« ... Depuis que j'ai annoncé à mon mari que j'ai une grossesse, il a fait semblant de m'accueillir dans un premier temps, mais quelques mois après, il nous a abandonnés. C'est à partir de cette période que mon enfant et moi avons commencé à errer ici et là pour trouver de quoi manger. Depuis ce temps-là jusqu'à ce jour, mon enfant vit dans la rue et tantôt il rentre, tantôt il passe plusieurs mois sans le voir.

Si cette mère semble accuser le père de l'enfant, d'autres parents jettent du tort à leurs enfants et, devant des comportements inadaptés, certains parents prennent des décisions inadaptées et les laissent se conduire comme ils veulent. Ils semblent démissionner de leur mission d'éduquer.

Voyez-vous cet enfant, c'est mon fils, mais si une fois il était encore arrêté par la police et emprisonné, il se débrouillerait lui-même, car je suis fatiguée. Savez-vous combien d'argent ai-je dépensé pour le libérer... ? (Mère de l'enfant interviewée).

En lisant bien le contenu de ce passage, nous constatons que cette mère semble se désengager, mais cette attitude parentale ne profite à personne, car elle constitue un obstacle majeur à la réinsertion sociale des enfants. Et d'ailleurs, comme le démontre Trentesaux (2008), à l'heure actuelle, un des problèmes majeurs qui se pose en termes d'éducation des enfants est la démission parentale. Aujourd'hui, être parent n'est pas toujours facile et les difficultés parentales concernent toutes les catégories sociales. Dans une société qui est plus ouverte et plus éclatée, où les repères éducatifs sont de moins en moins nets, où l'autorité ne va plus de soi, certains parents, plus que démissionnaires, sont souvent désorientés, désemparés. Confrontés à la solitude et à l'isolement, parfois mal reconnus dans leurs rôles et leurs difficultés par des professionnels, des enseignants, ils peuvent renoncer (Rémy, 1999). Dans ce contexte, la mise en place de soins sous conditions s'entend pour responsabiliser les parents et insister sur leur rôle.

Du côté des acteurs sociaux, leurs opinions à propos des défis concordent avec celles des acteurs précédents, mais ces derniers ajoutent le manque de coordination et de vision partagée entre les acteurs de protection impliqués depuis le lancement de ce projet de retrait des enfants en situation de rue.

Conflictualité entre enfants et besoins de la satisfaction immédiate

Du côté des acteurs sociaux, certains d'entre eux soulèvent le défi lié au comportement inadapté de l'enfant, comme le témoigne cet acteur.

« Malgré les différentes formations eues, les enfants en situation de rue ne sont pas patients dans la vie, car le plus souvent, ils veulent une satisfaction immédiate » (Assistant GIRIYUJA). Pour cet assistant social, les observations menées auprès des anciens enfants en situation de rue ayant

bénéficié des formations professionnelles en métier de soudure et en plomberie regroupés en association inquiètent, comme il le montre.

Ces enfants parviennent à produire des mobiliers, mais certains d'entre eux ne se maîtrisent pas pour attendre les clients, d'où une situation de conflit naît entre ces enfants. Pour cause, nous recevons régulièrement des plaintes en provenance des enfants en situation de rue ayant bénéficié de notre soutien en formation professionnelle et en kits de démarrage. En analysant bien l'origine de ce conflit, nous constatons qu'il découle du problème de gestion du stock de la production de leurs ateliers et qu'il y a deux tendances entre ces enfants. Le premier groupe d'enfants dit qu'ils n'ont pas de quoi manger et préfère vendre aux enchères leur production et, en cas de manque de clients, ils vendent même l'outillage reçu comme don. Un autre groupe ayant compris la nécessité d'être formé et de se regrouper en association résiste à ces idées de nature à détruire la cohésion du groupe. « Si on n'intervient pas directement pour les séparer et jouer de la médiation, ils échangent même des coups mortels. » (Assistant social GIRIYUJA).

Sur la base de ce témoignage, nous comprenons que les enfants en situation de rue ayant subi une rupture familiale et de lien le plus souvent à bas âge ont besoin d'un suivi régulier. Ils ne sont pas des enfants à traiter au même titre que les autres, car la plupart d'entre eux ont des blessures psychologiques de la petite enfance qui n'ont pas encore été pansées. Il s'agit d'un groupe d'enfants ayant des besoins spécifiques et leur réinsertion sociale demande une technicité, un certain sens de probité et un professionnel qui s'accompagne d'un sens relationnel. En plus des assistants sociaux qui accompagnent ces enfants dans l'accomplissement de certains besoins fondamentaux, ces derniers ont aussi besoin de l'apport d'un psychologue pour agir sur le côté comportemental perturbé par les différentes formes de violence dont ils sont tantôt victimes, tantôt auteurs.

Projet qui n'intègre pas l'étape post-réinsertion

Bien que l'initiative de réinsérer les enfants soit salubre, d'autres défis persistent et influencent l'échec de cette activité de réinsertion, comme le témoigne cet assistant social :

« ...Ce projet de réinsertion n'a pas été bien planifié, car toutes les conditions n'ont pas été réunies pour sa réussite. » Pour cause, « la période de l'après réinsertion de ces enfants dans leurs familles n'a pas été intégrée dans ce projet. Pour lui, il ne suffit pas de déroger les enfants, mais il faut que des mesures d'accompagnement et des alternatives soient prises. »

Une situation similaire arrive aussi chez les enfants en situation de réinsertion scolaire, comme nous le trouvons dans le paragraphe qui suit :

« Un enfant de 10 ans retiré de la rue a été récupéré par une famille, et cette dernière a approché le directeur de notre école fondamentale pour lui

demander une place de réinsertion scolaire, et cet enfant a pu retourner à l'école. » (Témoignage de l'enseignante).

Malheureusement, par manque de conscientisation, sa réinsertion scolaire a été éphémère, car son environnement immédiat n'était pas du tout attractif, comme le montre cette enseignante :

« À l'école, certains camarades et enseignants l'insultaient, soit disant qu'il fut un enfant de la rue. » De retour à la maison, ce dernier trouvait à peine quelque chose à mettre sous la dent et a pris la décision de retourner dans la rue deux mois après sa réinsertion scolaire. »

Cette enseignante interviewée renchérit en disant que, « malgré ce travail de réinsertion, les enfants n'ont pas cessé de se voir dans les rues de la ville de Bujumbura. Nous les voyons quotidiennement embarqués dans les véhicules de la police avec les forces de l'ordre, mais nous ne savons pas vers où ils sont conduits. » Avec cette interrogation, nous pensons que si l'enfant n'est pas conduit dans les institutions, il est conduit dans son milieu d'origine, et celui-ci peut être favorable ou non au retour de l'enfant.

Manque de ressources financières

S'exprimant sur les causes à l'origine de la formation du phénomène enfant en situation de rue, cet assistant social évoque la question des moyens financiers en s'exprimant de cette manière :

Faut-il perdre l'identité urbaine suite à la pauvreté?

« Certains enfants retournent dans la rue car ils habitent à proximité de la ville de Bujumbura ». ... Faut-il alors perdre l'identité urbaine pour des raisons liées à la pauvreté, s'interroge-t-il ? Même s'ils sont pauvres, certains d'entre eux restent des ressortissants de la ville ».

En analysant bien le contenu de ces propos, nous comprenons que cet assistant social justifie la présence des enfants dans les espaces publics, comme un canal de réclamation de leur identité.

Il ajoute le comportement indigne de certains parents de la ville comme autre facteurs favorisant.

« Les parents de la ville de Bujumbura sont instables et pour des raisons de survie, certaines femmes (filles) font des rapports sexuels engendrant des naissances non planifiées, et par manque de suivi, ces enfants finissent par embrasser la vie de la rue ».

Une communauté non favorable à la réinsertion

Malgré les efforts qui sont déployés par le gouvernement en faveur de ces enfants, la communauté environnante de l'enfant nuit à sa protection et cela n'est pas de nature à maintenir l'enfant dans son milieu d'origine.

Quand les enfants raflés sont violés par ruse avec promesse de mariage

Après les séances de rafles répétitives, certains enfants qui n'ont pas d'adresse physique et qui doutent sur la qualité de leur accueil à la maison préfèrent rester dans la ville de Bujumbura et subissent toutes formes de violences, comme cela découle du témoignage de cette fille de 16 ans rencontrée dans la rue en train de mendier.

« Après avoir été retirée de la rue par force en 2020, comme je n'avais pas où aller, je me suis rendue à Kamenge, et un homme vivant dans une chambrette m'a rencontrée étant seule là où je m'étais cachée pendant la nuit. Il m'a dit qu'il va me donner un abri. Durant mon séjour, j'ai fait des rapports sexuels avec lui car il m'avait promis de m'épouser. Une semaine après, il m'a jeté dehors et me disait que j'étais une prostituée. Depuis ce jour-là, je suis retournée dans la rue et je vis en me cachant des forces de l'ordre. » (Témoignage d'un enfant en situation de rue avec un bébé de deux mois au dos).

Une littérature abondante sur le phénomène d'enfant en situation de rue existe et, parmi elle, nous présentons l'ouvrage de Bernard Pirot intitulé *Enfants des rues d'Afrique centrale*. À travers cet ouvrage, l'auteur offre la possibilité de comprendre la réalité de la situation des enfants en situation de rue et des outils pour construire des solutions efficaces.

Concernant le travail dur de sortir les enfants de la rue pour les conduire dans leurs familles respectives, Pirot (2004) précise que si « le retour en famille n'est plus possible, on doit rendre à l'enfant un cadre de vie de type familial, c'est-à-dire une unité de taille restreinte, où il aura la possibilité collective et individuelle sur sa propre vie... ».

Il propose en outre de retrouver les parents, d'établir une relation avec eux, de tenter une médiation en vue d'une éventuelle réinsertion. Cette action comprend généralement plusieurs étapes :

Phase de pré-enquête (de recueil d'informations auprès de l'enfant et ou d'autres enfants de son groupe) et une phase d'enquête proprement dite, comprenant le recueil d'informations auprès de la famille de l'enfant et de son voisinage, une phase de médiation, avec l'enfant et sa famille d'origine et enfin une phase de réinsertion et de suivi. Signalons que cette phase de réinsertion n'est possible que sur base d'un rapport riche d'informations produit par les éducateurs sociaux auprès de l'enfant et de sa famille. Cela signifie que le projet proprement dit ne peut en aucun cas être envisagé que si l'enfant a marqué son accord pour revoir sa famille. C'est sur la base des premiers contacts que les réactions de la famille sont prometteuses ou non au retour de l'enfant. Mais comment se présente le bilan provisoire de ce programme de réinsertion ?

Une réinsertion qui fait face à une diversité de parcours

Pour comprendre davantage comment les différents parcours de l'enfant en situation de rue influent négativement sur le travail de réinsertion, partons d'un cas de témoignages d'une mère, qui décrit la vie de son enfant, depuis sa conception à l'entrée dans la rue.

Parcours familial : Début de malheurs et maltraitance

Les premiers épisodes de vie de cet enfant sont présentés dans les paragraphes qui suivent :

Selon cette mère : « mon premier enfant est né dans des circonstances de viol lorsque j'étais en déplacement vers une autre commune frontalière. » Violé par un homme marié, la vie de l'enfant ne sera pas facile, car il ne sera pas reconnu par son père et par conséquent par sa belle-famille.

« A 6 mois de grossesse de mon premier enfant, j'ai été maltraitée et hospitalisée pendant 5 mois à l'hôpital de Mutoyi et je ne recevais aucune visite, ni de ma belle-famille, ni de ma famille directe, à l'exception de ma mère. Le malheur ne vient jamais seul, après 9 mois de naissance, j'ai conçu une grossesse de mon deuxième enfant, et les épreuves de souffrance ont commencé avec mes deux enfants ».

Bien que la mère de l'enfant ait endurée plusieurs souffrances, c'est la vente de la propriété foncière et abandon du père des deux enfants qui l'ont beaucoup marqué.

« Le père de cet enfant a décidé de vendre la propriété foncière qui se trouvait en commune Bugenyuzi, pour se rendre en province Makamba, où il espérait avoir de vastes terres cultivables à moindres coûts ».

Après la vente de cette propriété, cette mère de deux enfants va suivre son mari, mais à maintes reprises, ce dernier a tenté de la tuer, et décide de retourner chez elle. Là aussi, les choses se sont compliquées.

Quand la présence de l'enfant chez ses grands-parents déclenche le conflit entre ses oncles et tantes

Comme le témoigne cette mère, son retour n'a pas plu à tous les membres de sa famille.

« Mes frères avaient peur de partager les terres cultivables avec leurs neveux, choses non tolérées par la culture Burundaise ».

Décue par les membres de sa famille directe, elle a déménagé pour se réfugier chez ses parentés.

« ...Quand la situation est devenue trop tendue, j'ai pris mes deux enfants pour se réfugier vers la commune GITEGA chez mes oncles (Grand - mère maternelle) ».

Toutes les épreuves que la mère endurait avaient des répercussions négatives sur la vie de ces enfants et en particulier sur la vie de son premier

enfant. Pour survivre, il va essayer par la suite la vie de la rue et il y a déjà passé plusieurs années, jusqu'au jour de notre entretien. Il a déjà vécu dans plus deux institutions.

Parcours institutionnels de l'enfant

A travers le témoignage de cet enfant, nous avons constaté qu'il a pu bénéficier d'un soutien de plusieurs ONGs (côté matériels et formations professionnelles), mais comme il avait vécu un passé très traumatisant depuis son enfance, tout ce qu'il recevait ne produisait d'impact positif.

Voici comment cet enfant décrit sa vie en institution.

« J'ai vécu à Kajaga pendant quelques années dans une association qui s'appelle Fondation stamm et son antenne sis à Kanyosha. Je suis allé par la suite au centre GIRIYUJA, puis au centre de New Generation , à la Croix rouge...De plus, j'ai pu bénéficier de plusieurs formations professionnelles, mais aucune d'entre elle n'a abouti ».

La diversité de parcours d'enfants peut avoir des influences négatives sur leur réinsertion car en effet, si un centre de réinsertion fait face à deux catégories d'enfant, l'une ayant grandi dans un environnement moins stimulant, et l'autre dans un environnement favorable, ce déséquilibre psychologique peut rendre leur réinsertion plus difficile, souvent longue et sans valeur. L'enfant peut aussi manquer un repère sur lequel, il peut construire son modèle.

Au même titre que les autres enfants, ils ont été raflés puis conduits dans un centre de transit, en attendant d'être acheminés chez eux. Dans le point qui suit, nous allons voir combien d'enfants ont été touchés par ce travail.

Bilan du programme de retrait massif des enfants de la rue (2018-2021)

Après avoir constaté que le phénomène d'enfant en situation de rue au lieu de diminuer continuait plutôt à augmenter, le gouvernement du Burundi a adopté de nouvelles stratégies intégrées dans un programme de retrait massif de tous les enfants en situation de rue pour y faire face. Ainsi, dans la mise en œuvre de ce programme, une nouvelle approche à résultats rapides a été utilisée, avec un objectif d'une réinsertion immédiate.

Selon les informations recueillies auprès des assistants sociaux travaillant dans les centres d'hébergement temporaire (CERES et PES), les effectifs des enfants retirés de la rue depuis le lancement de ce projet (août 2018 à juin 2021) s'élèvent à 5159.

Malgré la présentation de ce bilan, le niveau de satisfaction de certains assistants sociaux est à relever comme le prouve les témoignages qui suivent :

« Le niveau de satisfaction est faible car le mouvement des Enfants en situation de rue qui entrent dans ce centre n'a jamais cessé de s'observer. Ce

qui est plus choquant, c'est qu'il y a des enfants qui sont visibles dans presque toutes les rafles organisées par la police ».

L'autre d'ajouter : « Je ne suis pas entièrement satisfait, car il y a des enfants qui reviennent dans la rue quelques jours après leur réinsertion. »
En dépit des résultats entourés de certains défis, des mécanismes nationaux de nature à influencer un bon aboutissement de ce processus existe.

Aspects politiques et institutionnels liés au travail de réinsertion

Existence d'un cadre légal et politique de protection

Dans les lignes qui suivent, nous présentons les résultats issus des informations recueillies auprès de nos interviewés et qui ont été structurées pour en faciliter l'analyse.

Ainsi, un cadre légal peut fournir les bases nécessaires pour la réussite et la pérennisation des acquis du projet de réinsertion.

Code des personnes et de la famille de 1993

Le décret-loi N° 1/024 du 28 avril 1993 portant réforme du Code des personnes et de la famille de 1993 traite de la plupart des questions relatives à la vie de l'enfant : de l'enregistrement des naissances, des questions relatives à la filiation de l'enfant légitime (articles 196 et suivants), de l'enfant naturel (articles 212 et suivants) et de l'enfant adopté ou sous tutelle (articles 246 et suivants) et à la gestion de ses biens.

Le Code du travail révisé en novembre 2020

La loi n°1/11 du 24 novembre 2020, portant révision du décret-loi n° 1/037 du 7 juillet 1993, portant révision du Code du travail du Burundi, qui définit l'âge d'admission au travail fixé à 16 ans (article 10), mais à son alinéa 2, le même article accorde une dérogation aux enfants de 14 ans, au cas où il s'agit d'un travail léger et dans le cadre d'apprentissage. De plus, cette même loi spécifie l'interdiction d'un travail disproportionné aux capacités de l'enfant (article 11) et enfin l'interdiction de toutes les pires formes de travail des enfants (article 12).

Politiques publiques et institutionnelles

Cadres stratégiques et création du département de l'enfant et de la famille

Le Burundi dispose de nombreuses institutions gouvernementales ayant la responsabilité de veiller au développement et à la protection des enfants, mais cela n'est possible que lorsqu'il est en collaboration avec différents acteurs dans ce domaine. En tête de liste vient le ministère de la Solidarité nationale, des Droits de la personne humaine et du Genre, qui détient un vaste mandat incluant, entre autres, la protection des enfants. Ce ministère dispose, à travers les chefs-lieux de toutes les provinces, des

directions provinciales de développement familial et social, mises en place par le décret n° 100/160 du 07 juillet 2021 portant création, missions, organisation et fonctionnement des directions provinciales de développement familial et social (DPDFS). Sous l'ancienne dénomination de centres de développement familial (CDF), ce ministère a mis en place des comités de protection de l'enfant (CPE) depuis l'an 2012.

Du côté des politiques publiques, ce même ministère a élaboré une stratégie nationale de prévention et de lutte contre le phénomène des enfants en situation de rue, pour mettre en place des comités de protection de l'enfant, un organe décentralisé jusque dans les collines depuis l'année 2011. Bien que cette structure joue un rôle important dans la protection de l'enfance, elle n'a pas bien fonctionné dans certaines régions, car elle n'avait pas encore mis en place un cadre de suivi pour évaluer l'impact de ses activités. Ce ministère a été doté en 2011 d'un Département de l'enfant et de la famille (DEF). La mise en place des institutions indépendantes de protection et de défense des droits humains en général et des enfants en particulier constitue un atout pour améliorer les conditions de vie de ces enfants en situation de rue.

Cadre institutionnel

La société civile

Malgré la situation socio-économique précaire dans laquelle notre pays est plongé depuis un certain temps, pour cause du manque de devises pour se procurer des produits de première nécessité comme le carburant, la société civile burundaise est dynamique.

Ainsi, de nombreuses organisations de la société civile sont engagées dans la lutte contre les violations des droits de la personne humaine en général et des droits de l'enfant en particulier. Pour celles qui rentrent dans cette dernière catégorie, il s'agit entre autres de Giriyuja, de Nanje Nobaho, DE FENADEB, fondation Stamm...

D'autres organisations interviennent spécifiquement pour venir en aide aux victimes de différentes violations. Il s'agit du centre SERUKA, qui accueille les victimes de viol, et du centre NTURENGAHO qui héberge de façon temporaire les mères célibataires pendant la périnatalité. Une approche basée sur les droits de l'enfant et le respect de son intérêt supérieur est au centre de leur philosophie d'action. Malgré cela, nous avons remarqué qu'avec la loi de 2017 sur les ASBL, certaines organisations engagées dans la promotion et la protection des droits n'ont pas demandé une prise d'actes comme exigée par cette loi et ont été rayées de la liste des intervenants. En même temps, avec la politique de réinsertion de tous les enfants vulnérables dans leurs familles biologiques ou sociales, certaines institutions d'accueil ont dû fermer, car accusées de rendre des services non adaptés à la culture burundaise. Lors de notre travail de terrain, aucune organisation de la société

civile n'accordait plus de services directs aux enfants en situation de rue en mairie de Bujumbura. Même le centre Giriyuja ayant une expérience dans le travail avec ces enfants ne faisait plus ce travail.

Réunification familiale assimilée à la réinsertion et ses bienfaits

Pendant une longue absence de l'enfant en famille, cette dernière se transforme et peut connaître de nouvelles configurations. Très souvent, elle s'organise, à telle enseigne que ses membres ne le reconnaissent plus comme ayant une place dans ladite famille. Lors de la réunification familiale, l'enfant ne fait pas juste « entrer dans le trou d'une niche qu'il avait laissé) selon les considérations de (Bullock et al.,1998).

En même temps que l'enfant change, sa famille ne correspond plus à sa représentation imagée de départ, ce qui provoque des disparités dans ses attentes par rapport à son milieu familial, tout comme dans les attentes de sa famille vis-à-vis de lui, dans le contexte de placement. C'est pourquoi la réunification, selon Pine, Warsh et Maluccio (1993) et Thomlison, Maluccio et Abramczyk (1996), doit se planifier au moment de l'entrée de l'enfant dans les soins substituts. Plusieurs chercheurs dans le domaine de la réunification familiale qualifient celle-ci de processus et essaient de défaire l'idée préconçue de l'événement ponctuel. Néanmoins, à propos de cet aspect, les points de vue sont partagés, car certains intervenants le considèrent comme un événement normal, une suite logique (Fraser, Walton, Lewis, Pecora et Walton, 1996) qu'il n'est pas nécessaire de planifier.

Pour Fernandez (1999), qui a mené ses travaux de recherche en Australie, le taux de réunification familiale diminue après chaque épisode de placement. Goerge (1990), qui avait établi que 39 % des enfants vivent une réunification avec leur famille après un premier placement, a déjà démontré le lien entre les épisodes de placement et les probabilités de réunification familiale. À l'instar de Fernandez (1999), son étude a démontré que plus un enfant expérimente de multiples épisodes de placement, plus ses chances de se réunifier avec sa famille ne diminuent pas.

D'autre part, des chercheurs ont établi que la réunification familiale s'avère plus difficile à atteindre avec les adolescents (Greenwald, 1998., Harris et Courtney, 2003., Landsverk, Davis, Ganger, Newton et Johnson, 1996., Thomlison, Maluccio et Wright, 1996 ., Thompson, Safyer et Pollio, 2001., Wells et Guo, 2004). Ceux-ci sont généralement rendus à l'étape de différenciation et d'indépendance par rapport à leur famille. Leur quête d'identité combinée à leur besoin d'autonomie fragilise l'attachement à leur famille, particulièrement chez les adolescents placés où une partie de cet attachement a été rompue. De plus, les difficultés relationnelles entre les adolescents et leurs parents, fréquemment à l'origine du placement (Teare, Peterson, Authier, Schroeder et Daly, 1998), peuvent persister au-delà de la

situation de placement et entraver le bon déroulement du processus de réunification familiale. Par conséquent, réunifier les adolescents placés avec leur famille représente tout un défi, tant pour les jeunes et leur famille que pour les intervenants. Par ailleurs, lorsque la réintégration familiale peut se faire en toute sécurité, il s'agit d'un résultat extrêmement précieux, même s'il n'est pas toujours approprié (Coren et al., 2013).

Après la réintégration des enfants dans leur famille, la stabilité à long terme peut dépendre de divers facteurs, notamment la localisation et la préparation des membres de la famille et la garantie de ressources financières et éducatives adéquates (Frimpong-Manso & Bugyei, 2019., Muguwe et al., 2011., Wilke et al., 2020). Une réunification réussie qui aboutit à une stabilité à long terme nécessite de répondre aux besoins physiologiques et psychologiques des enfants, décrits comme quatre catégories diverses de besoins : besoins fondamentaux, besoins de sécurité, besoins relationnels et besoins éducatifs (Wilke et al., 2023).

De plus, le renforcement des relations entre les enfants, les personnes qui s'occupent d'eux et les prestataires de services augmente les chances d'une réadaptation complète et d'un meilleur fonctionnement familial (Puffer et al., 2021a., Schimmel, 2008). Et pour être efficaces, les programmes de réinsertion familiale doivent évaluer régulièrement les progrès des clients, utiliser des systèmes complets de gestion des dossiers et de suivi et analyser les résultats pour réviser, améliorer et partager les méthodes (Corcoran & Wakia, 2016).

Mesures correctives

Pour s'attendre à des résultats satisfaisants, nous disons que les interventions peuvent prendre la forme de projets uniques, de centres d'accueil ou d'interventions d'éducation par les pairs, et nombre d'entre elles s'appuieront sur le discours des « droits de l'enfant », qui s'appuie sur une approche holistique des besoins des jeunes (Ennew 2000., Thomas de Benitez 2011). Par ailleurs, des auteurs comme Panter-Brick (2002) et Paterson (2008) ont montré que les interventions risquent de connaître des échecs si la voix des enfants n'est pas prise en compte et si elles n'incluent pas leur participation depuis la phase de la planification jusqu'à la phase de gestion (Panter-Brick 2002., Paterson 2002). Tout comme dans la réintégration familiale, les preuves émergentes décrivent des approches holistiques et centrées sur l'enfant de la réintégration familiale dans les PRFM (Mann 2014., Wedge 2013).

Enfin, des projets éducatifs offrent aux enfants des rues la possibilité de sortir du cycle de la pauvreté. Enfin, pour rompre avec le cycle de violence auquel ces enfants font face, des projets éducatifs en faveur de ce groupe à l'étude devraient être multipliés. Néanmoins, il convient de souligner que la réinsertion des enfants en situation de rue n'est pas linéaire, car ces derniers

peuvent continuer à vivre et à travailler dans la rue, tout en s'engageant dans des interventions ; mais cela peut prendre une longue période avant leur réintégration effective dans la société.

Tout en s'efforçant de s'attaquer aux causes profondes, les acteurs doivent collaborer tout en renforçant les forces des familles et des communautés.

Conclusion

Cette recherche, qui a pour objectif de comprendre les stratégies de réinsertion des enfants en situation de rue ainsi que les logiques qui les sous-tendent, montre que l'usage de la force et les rafles intempestives des enfants comme techniques adoptées lors de la réinsertion se révèlent insuffisants, face à la pluralité de parcours et autres défis complexes auxquels ces enfants se heurtent. Ces derniers sont, notamment, le manque de ressources financières suffisantes allouées à ce travail et les restrictions budgétaires actuelles liées au manque de devises qui influent négativement sur la portée et l'efficacité des actions menées dans le cadre de ce programme de protection. À cela s'ajoute la non-implication des enfants et de leurs parents ainsi que la compétitivité entre acteurs de protection, durcissant le travail d'élaboration d'un réseau de soutien cohérent, inclusif et coordonné.

Ces failles doivent impérativement être considérées pour repenser les politiques publiques en matière de réinsertion. Ces résultats démontrent la nécessité d'adopter des approches différenciées et adaptées aux besoins spécifiques de chaque enfant. Ils soulignent également l'urgence de renforcer les dispositifs d'accueil et d'accompagnement, de promouvoir une prise en charge plus juste et inclusive et ainsi favoriser une réinsertion durable. Enfin, il est important que la société burundaise soit conscientisée de la diversité des parcours de ces enfants, et ainsi penser à des solutions qui répondent convenablement à leurs besoins.

Avant de clôturer, passons maintenant à quelques recommandations.

Recommandations

Pour réduire le mouvement de va-et-vient des enfants en situation, les actions suivantes restent indispensables :

Mettre en place et/ou renforcer des services d'accompagnement psychosociaux (avant, pendant et après réinsertion) (i); mobiliser les ressources et les financements alloués aux programmes de réinsertion afin de permettre une prise en charge plus complète et pérenne des enfants en situation de rue(ii) ; améliorer les conditions de vie et d'accueil en mettant l'accent sur le renforcement des capacités des enfants, des familles et des communautés (iii) ; agir sur les causes profondes et améliorer les institutions et les lois protectrices (iv) ; promouvoir la collaboration entre partenaires et faire

participer tous les acteurs, y compris l'enfant (v) ; instaurer un système de coordination entre les acteurs publics, privés et associatifs, et un suivi plus cohérent et efficace (vi), mettre en place une planification stratégique allant de la période post-réinsertion, en intégrant un suivi à long terme pour éviter les rechutes et favoriser une insertion réussie des enfants dans la société (vii).

Conflit d'intérêts : Les auteurs n'ont signalé aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

Déclaration de financement : Les auteurs n'ont obtenu aucun financement pour cette recherche.

Déclaration relative aux participants humains : Cette recherche a respecté les principes éthiques concernant les études impliquant des sujets humains. Ainsi, avant de commencer, nous avons demandé l'autorisation à la Direction de la recherche et de l'innovation de l'Université du Burundi. Cette institution nous a délivré une attestation de recherche et a suivi de près tout le processus, jusqu'à la validation des conclusions, et les principes de la déclaration d'Helsinki ont été respectés.

References:

1. Alem, H. W., & Laha, A. (2016). Livelihood of Street Children and the Role of Social Intervention : Insights from Literature Using Meta-Analysis Child Development Research, 2016(1), 3582101.
2. Bertaux, D. (1997). Les récits de vie. Paris : Nathan. SANSÉAU / Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel.
3. Better Care Network, Child Protection in Crisis Network, Child Recovery and Reintegration Network, Family for Every Child, International Rescue Committee, Maestral International, Retrak, Save the Children, War Child Holland and Women's Refugee Commission (2013). Reaching for Home : Global Learning on Family Reintegration in Low and Lower-Middle-Income Countries Londres : Family for Every Child.
4. Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Harvard University Press.
5. Bullock, R., Gooch, D., & Little, M. (1998). Children Going Home : The Reunification of Families. Aldershot : The Dartington Social Research Series, Ashgate, 261 p.
6. Coren, E., Hossain, R., Pardo, J. P., Veras, M. M., Chakraborty, K., Harris, H., & Martin, A. J. (2013). Interventions for promoting

- reintegration and reducing harmful behaviour and lifestyles in street-connected children and young people : A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 9(1), 1–171. <https://doi.org/10.4073/csr.2013.6>
7. Corcoran, S. L., & Wakia, J. (2016). Using child well-being assessments to track progress in family-based reintegration. *Global Social Welfare*, 3, 137–145. <https://doi.org/10.1007/s40609-016-0061-5>.
 8. Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
 10. Dewees A, Klees SJ. (1995). Social movements and the transformation of national policy : street and working children in Brazil *Comput Educ Rev* 1995 39 :76–100.
 9. Dramé, F. (2010). *Nàndité : enquête sur les enfants des rues à Dakar*. Sénégal : Unicef Sénégal.
 10. Embleton, L., Atwoli, L., Ayuku, D., & Braitstein, P. (2013) The Journey of Addiction : Barriers to and Facilitators of Drug Use Cessation among Street Children and Youths in Western Kenya *PLoS ONE* 8(1) : e53435. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0053435>
 11. Ennew, J. (2000). *Street and Working Children : A Guide to Planning*. London : Save the Children.
 12. Goffman, E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris, Minit [éd. originale 1961].
 13. Fernandez, E. (1999). Pathways in Substitute Care : Representation of Placement Careers of Children Using Event History Analysis. *Children and Youth Services Review*, 21(3), 177-216.
 14. Fluke, J. D., Goldman, P. S., Shriberg, J., Hillis, S. D., Yun, K., Allison, S., & Light, E. (2012). Systems, strategies, and interventions for sustainable long-term care and protection of children with a history of living outside of family care. *Child Abuse & Neglect*, 36(10), 722–731. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.09.005>.
 15. Frimpong-Manso, K., & Bugyei, A. G. (2019). The challenges facing children reunified with their families from an orphanage in Ghana. *Children & Society*, 33(4), 363–376. <https://doi.org/10.1111/chso.12314>.
 16. Gaetz, S. (2004). Safe streets for whom ? Homeless youth, social exclusion, and criminal victimization *Can. J. Criminol. Crim. Justice* 46, 423–455. doi : 10.3138/cjccj.46.4.423.
 17. Gahungu, L. (2023). Corporal Punishment as an Educational Practice for Burundian Children's Maladaptive Behavior : The Assessment of the Disposition of Children Education Stakeholders *ESI Preprints*, 21, 603-603.

18. Gahungu, L., Simbananiye, L., & Glowacz, F. (2024). Children in Street Situations, Their Determinants, Survival and Strategies Case of the City of Bujumbura. *European Scientific Journal*, 20(5).
19. Goblet, M. & Glowacz, F. (2021). Le slut shaming : étude qualitative d'une forme de sexisme ordinaire dans le discours et les représentations d'adolescents. *Enjeux et société*, 8(1), pp. 249-276.
20. Goerge & Robert, M. (1990). The reunification process in substitute care *Social Service Review*, 422-457.
21. Goodman, M. L., Gibson, D. C., Baker, L., & Seidel, S. E. (2020). Family-level factors to reintegrate street-involved children in low- and middle-income countries : A scoping review *Children and Youth Services Review*, 109, 104664.
22. Greenwald & Carol., A. (1998). Characteristics of Social Workers and Families That Affect Family Reunification Outcomes *Mémoire de maîtrise en service social*. Californie : California State University.
23. Greeson, J. K., Gyourko, J. R., Wasch, S., & Page, C. S. (2024). Reintegration of street-connected children in Kenya : Evaluation of Agape Children's Ministry's Family Strengthening Programme. *Child & Family Social Work*.
24. Guo., Shenyang & Wells., Kathleen (2003). Research on Timing of Foster Care Outcomes : One Methodological Problem and Approaches to Its Solution *Social Service Review*, mars, 1-24.
25. Kidd, S. A. (2003). Street youth : coping and interventions. *Child Adolesc. Soc. Work J.* 20, 235–261. doi : 10.1023/A : 1024552808179
26. Lanzarini, C. (2003). Survivre à la rue. Violences faites aux femmes et relations avec les institutions d'aide sociale. *Cahiers du genre*, (2), 95-115.
27. Lashari, A., Kakepoto, H., Ali, Z., & Ibrar, M. (2023). Causes Associated with the Growing Number of Street Children in Urban Cities of Indonesia *Journal of Social Sciences Review*, 3(2), 382-392. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.276>
28. Le Roux, J. (1996). Street children in South Africa : findings from interviews on the background of street children in Pretoria, South Africa. *Adolescence* 31, 423–431.
29. Lusk, M.W. (1989). Street children programs in Latin America *Journal of Sociology and Social Welfare* 1989;16:55–77.77
30. McAlpine K., Henley R., Mueller M., and Vetter S., A survey of street children in Northern Tanzania : how abuse or support factors may influence migration to the street, *Community Mental Health Journal*. (2010) 46, no. 1, 26–32, <https://doi.org/10.1007/s10597-009-9196-5>, 2-s2.0-77952299153.

31. Mann G. (2014). *Going Home : Children's Reintegration in Mexico, Moldova and Nepal*. London, UK : Family for Every Child, 2014.
32. Mayer, R., Ouellet, F., et al. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Gaétan Morin éditeur.
33. Muguwe, E., Taruvinga, F. C., Manyumwa, E., & Shoko, N. (2011). Reintegration of institutionalized children into society : A case study of Zimbabwe *Journal of Sustainable Development in Africa*, 13(8), 142–149.
34. Naterer, A., Lavrič, M. Using Social Indicators in Assessing Factors and Numbers of Street Children in the World. *Child Indicators Research* 9, 21–37 (2016). <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9306-6>
35. Ochola, L. (1996). Eviction and homelessness : the impact on African children. *Dev. Pract.* 6, 340–347.
36. Palazzolo, J., Bedwani, M., & Tassiba, M. E. (2008). *Les exclus de la cité : regard anthropologique et psychopathologique sur les enfants des rues* (Riveneuve). Paris.
37. Paterson, B.L., Panessa, C. (2008). Engagement as an ethical imperative in harm reduction involving at-risk youth *International Journal of Drug Policy*, 19(1) :24-32.
38. Panter-Brick C. (2002). Street children, human rights, and public health : a critique and future directions. *Annual Review of Anthropology* 2002 ;31 :147-71.
39. Pine, Barbara A. ; Warsh, Robin et Maluccio, Anthony N. (1993). *Together Again : Family Reunification in Foster Care*. Washington, D.C. : Child Welfare League of America, 215 p.
40. Pinheiro, P. (2006). *World Report on Violence against Children*. New York : United Nations Secretary General's Study on Violence against Children.
41. Pirot, B. (2004). *Enfants des rues d'Afrique centrale*. KARTHALA Éditions.
42. Plummer, M. L., Kudrati, M., & Yousif, N. D. E. H. (2007). Beginning street life : Factors contributing to children working and living on the streets of Khartoum, Sudan *Children and Youth Services Review*, 29(12), 1520-1536.
43. Puffer, E. S., Giusto, A., Rieder, A. D., Friis-Healy, E., Ayuku, D., & Green, E. P. (2021a). Development of the Family Togetherness Scale : A mixed-methods validation study in Kenya *Frontiers in Psychology*, 12, 662991. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662991>
44. Rémy, P.L. (1999). Comment agir ? L'aide à la parentalité – Être parent, ce n'est pas toujours facile. *La santé de l'homme*, septembre-octobre 1999, n° 343.

45. Scanlon, T., Scanlon, F., Nobre Lamarao, M.L. (1993). Working with street children. *Development in Practice* 1993 : 3 :16–26.
46. Scanlon, T. J., Tomkins, A., Lynch, M. A., and Scanlon, F. (1998). Street children in Latin America *Br. Med. J.* 316, 1596–1600. doi : 10.1136/bmj.316.7144.1596
47. Schimmel, N. (2008). A humanistic approach to caring for street children : The importance of emotionally intimate and supportive relationships for the successful rehabilitation of street children. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 3(3), 214–220. <https://doi.org/10.1080/17450120802032883>
48. Teare, John F., Peterson, Roger W., Authier, Karen., Schroeder, Linda et Daly., & Daniel L. (1998). Maternal Satisfaction Following Shelter Placement : Child, Family and Program Correlates. *Child and Youth Care Forum*, 27(2), 126-137.
49. Thiétart, R.-A. (dir.), (1999). *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod.
50. Thomas de Benitez S. (2011). *State of the World Street Children : Research*. London : CSC, 2011.
51. Thomas de Benitez, S. (2007). *State of the World's Street Children : Violence Street Children Series*. London : Consortium of Street Children.
52. Thomlison., Barbara., Maluccio, Anthony, N. et Abramczyk, Lois W. (1996). The theory Policy,cy and practice context of family reunification : An integrated research perspective. *Children and Youth Services Review*, 18(4/5), 473-488.
53. Trentesaux, Th. (2008). *Le soin sous conditions : un moyen de préserver l'avenir de l'enfant ? Réflexion éthique en odontologie pédiatrique*, 2008, Mémoire, université Paris Descartes.
54. United Nations General Assembly. (2019). *Resolution on the Rights of the Child*. Retrieved from <https://bettercarenetwork.org/library/social-welfare-systems/child-care-and-protection-policies/2020-unga-resolution-on-the-rights-of-the-child>.
55. Van IJzendoorn, V. M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Duschinsky, R., Fox, N. A., Goldman, P. S., Gunnar, M. R., Johnson, D. E., Nelson, C. A., Reijman, S., Skinner, G. C. M., Zeanah, C. H., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2020). Institutionalisation and deinstitutionalisation of children 1 : A systematic and integrative review of evidence regarding effects on development. *The Lancet Psychiatry*, 7(8), 703–720. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30399-2](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30399-2).

56. Wachira, J., Kamanda, A., Embleton, L., Naanyu, V., Winston, S., Ayuku, D., & Braitstein, P. (2015). Initiation to street life : A qualitative examination of the physical, social, and psychological practices in becoming an accepted member of the street youth community in Western Kenya BMC Public Health, 15(1), 569. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1942-8>
57. Wedge J, Krumholz A, Jones L. (2013). Reaching for home : global learning on family reintegration in low and lower-middle income countries, 1-52.
58. Whitehead A. and Hashim I. (2005). Children and migration, Background Paper for DFID Migration Team, 2005, http://www.childtrafficking.com/Docs/dfid_05_child_mig_bac_0408.pdf
59. Wilke, N. G., Howard, A. H., & Forber Pratt, I. (2023). Needs in an era of COVID-19 : A preliminary investigation of self-reported needs of families who experienced rapid return as a result of government mandates. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 18, 406–412. <https://doi.org/10.1080/17450128.2022.2081393>.
60. Woan, J., Lin, J., & Auerswald, C. (2013). The health status of street children and youth in low-and middle-income countries : a systematic review of the literature. *Journal of Adolescent Health*, 53(3), 314-321.
61. Young, L. (2004). Journeys to the street : the complex migration geographies of Ugandan street children. *Geoforum* 35, 471–488. doi : 10.1016/j.geoforum.2003.09.005.