

LINGUA

YEAR XXIV, NO. 2 / 2025, NEW SERIES

Table of Contents

LANGUAGE, CULTURE AND COMMUNICATION

Gamification Strategies in Language Education – Challenges and Limitations <i>Alina Gabriela Negoescu</i>	9
Teachers’ Quest for Fostering Learner Autonomy: Exploring Desirability, Feasibility, and Constrains <i>Said Oussou</i>	19
Challenges And Opportunities In Implementing Learning Management Systems (LMS) In The Moroccan Educational Landscape: A Review Article <i>Mohamed Karbout, Zahra El Aouri</i>	33
Intercultural Communication in Municipal Waste Management in Romania <i>Lucia Monica Scorțar</i>	44

FRENCH LANGUAGE AND CULTURE

Le consommateur: tout au long de l’histoire / The Consumer: throughout History <i>Emilia Andreea Motoranu</i>	55
L’ellipse dans le discours narratif de Tahar Ben Jelloun – avant et après ChatGPT / Ellipsis in Tahar Ben Jelloun’s Narrative Discourse – before and after ChatGPT <i>Sergiu Zagan</i>	69

LITERATURE

Nature, Female Confinement and Patriarchal Mindset: An Ecofeminist Reading of Eugene O'Neill's *Desire under the Elms* in the Light of the Covid-19 Pandemic

Olfa Gandouz

81

El Mediterráneo como espacio de reflexión intercultural en *Cuentos de las dos orillas* de Concha López Sarasúa / The Mediterranean as a Space for Intercultural Reflection in *Tales of the Two Shores* by Concha López Sarasúa

Miloud El Bohdidi

95

VARIA

Atti linguistici che esprimono la funzione competitiva nella lettera commerciale italiana / Speech Acts Expressing the Competitive Function in Italian Business Letter

Diana Sopon

121

Impact des radios locales sur les conflits fonciers au Burundi : analyse des points de vue des professionnels des radios / The Impact of Local Radio on Land Conflicts in Burundi: An Analysis of the Perspectives of Radio Professionals

Jean Bosco Ninteretse, Epimaque Nshimirimana, Jean Pierre Atouga

129

Language, Culture and --- Communication

Gamification Strategies in Language Education – Challenges and Limitations

Alina Gabriela Negoescu

<https://doi.org/10.24193/LLC.2025.2.1>

Due to the advancements in technology, including artificial intelligence, gamification has a growing role in modern learning environments. In order to determine how effective gamification is in enhancing students' motivation and participation, this paper includes a synthesis of the body of literature on gamification strategies, classroom applications, and challenges and limitations. The outcomes show that in foreign language education, gamification has been proved to enhance active participation, collaborative learning and motivation by creating stimulating learning experiences. Gamified aspects like levels, points, badges and leaderboards can significantly improve learners' language skills and make them more excited about learning. The implementation of these gamification elements in language learning and teaching through mobile applications, competitive frameworks, collaborative tasks, digital board games, and instant feedback mechanisms develop attractive and effective language learning environments. Empirical studies emphasize that these strategies not only boost motivation but also enrich language acquisition, making gamification a compelling approach in contemporary education. However, educators must consider gamification carefully to avoid superficial learning that prioritizes competition and rewards over mastery of language skills. A balanced approach that promotes comprehensive and meaningful encounters with language can help ensure that learners achieve genuine proficiency while enjoying the gamified learning experience.

Gamification; foreign languages; dynamic learning experiences.

1. Introduction

Gamification has developed as a remarkable educational advancement, reshaping modern learning environments by using game mechanisms in educational experiences. The increasing role of gamification in education can be associated with several interrelated factors, including advances in educational technology, the demand for more engaging learning experiences, and a changing understanding of learners' needs.

According to Cambridge online dictionary, gamification is “the practice of making activities more like games in order to make them more interesting or enjoyable.” The

specialized literature provides a range of definitions and frameworks that illuminate the various dimensions of gamification while highlighting the interrelations with pedagogical practices. A consensus on the definition of gamification is emerging in literature, with many scholars agreeing on its essence as the application of game design elements in non-game contexts to enhance engagement, motivation, and learning outcomes (Irwanto et al., 2023; Huotari & Hamari, 2016). It motivates students by using their intrinsic motivation and enjoyment of games, thus creating a more participating and effective learning setting (Ahmad et al., 2020; Sailer & Homner, 2019). This definition will be applied throughout this article.

Gamification uses game elements in non-recreational, educational settings, mainly to enhance learners' participation and motivation. Gamification includes features such as levels, scoring systems, badges and ranking boards to stimulate and reward students for their participation and achievements (Al-Azawi *et al.*, 2016). The most important aim of gamification is to transform the learning experience into an attractive one by incorporating these game elements in educational practices to better the learning outcomes. (Hürsen & Bas, 2019). For example, educators might integrate a point system to complete assignments or use a leaderboard to develop a spirit of competition among learners, thus promoting participation and commitment to learning tasks (Toda *et al.*, 2019).

2. Implementation of Gamification in Foreign Language Education

Regarding the state of the art in the implementation of gamification in foreign language education, studies show that the application of gamification has gained ground worldwide, with notable implementations in diverse educational contexts ranging from K-12 to higher education. Studies show that gamification significantly increases learner engagement and motivation across different cultural settings (Dichev & Dicheva, 2017; Cruz *et al.*, 2023). Countries like South Korea, where technology-enhanced learning is prominent, have seen positive results from integrating game-based features, such as scoring systems and ranking boards, into language curricula (Lee & Baek, 2023; Asiri, 2019). For instance, Lee and Baek conducted a meta-analysis revealing that gamification has effectively improved students' English proficiency, emphasizing a growing recognition of game-based strategies in educational institutions (Lee & Baek, 2023).

Gamification oversteps traditional disciplinary boundaries, incorporating insights and methodologies from domains such as computing studies, psychology, education, and linguistics. From the psychological point of view research indicates that gamification promotes positive emotional experiences and enhances learner motivation. Cheng et al. emphasize the positive relationship between enjoyment and language acquisition, noting that gamification creates engaging learning environments that contribute to improved interpersonal skills and self-confidence (Cheng et al., 2025).

The incorporation of technology in gamified learning environments demonstrates a clear intersection between computer science and education. For instance, Yang et al. develop a gamified teaching strategy that integrates mobile learning to enhance speaking skills in Chinese language learners, showing how technology can increase gamification's effectiveness in language education (Yang et al., 2024).

The linguistic dimension of gamification allows for tailored approaches that address specific language learning needs. Research by Khatoon illustrates how gamification can effectively enhance various language skills, including vocabulary, grammar, and speaking (Khatoon, 2023).

The implementation of gamification into foreign language education has grown increasingly across various regions, including the USA, Europe, and Asia. In the United States, using gamification in education, particularly in language acquisition, has seen a marked increase. According to a systematic review by Cruz *et al.*, gamification is widely adopted in higher education settings, driven by the need to improve students' participation and motivation Cruz et al. (2023). In Europe, the adoption of gamification in foreign language education varies by country, with countries like the UK and Germany leading in implementation. Surveys indicate that over 50% of language instructors in the EU have integrated game elements into their teaching practices, often through digital platforms, to create more interactive learning environments (Santos *et al.*, 2025). Countries in Asia, particularly China and Vietnam, have embraced gamification actively in English as a Foreign Language. Phuong indicates that Vietnamese students show a strong preference for gamified learning tools, with approximately 75% expressing positive attitudes towards gamification in enhancing their language skills (Phuong, 2020). A quasi-experimental study conducted among Chinese undergraduates highlighted that gamification significantly boosted language enjoyment and reading proficiency, reporting an increase in engagement among 220 participants after implementing gamified instructions (Cheng et al., 2025).

3. Gamification Strategies in Language Learning

The gamification of language learning is becoming increasingly successful, especially due to its ability to engage students and improve learning outcomes. There are various strategies that have become popular mechanisms to boost students' learning activities. In the subsequent section, I will outline some of these strategies, supported by literature.

Utilizing technology, such as mobile applications and online platforms, can enhance gamified learning in foreign language education. One of the most used mobile applications that successfully integrates gamification elements in language learning is Duolingo. This application uses features such as progress tracking, rewards, and varied challenges in order to engage learners in courses of different proficiency levels. The algorithms create a

personalized learning experience that increase motivation (Kazu & Kuvvetli 2024; Shortt et al., 2021). Moreover, research indicates that users participate more seriously in gamified apps, which supports consistent language learning (Shortt *et al.*, 2021).

One of the best practices in many educational settings is to use points, levels, and leaderboards to develop a competitive environment to stimulate students' participation in class. These features motivate students to improve their performance and provide a sense of achievement as they advance through the levels (Khatoon, 2023). Research shows that these competitive aspects not only motivate learners but also significantly improve their overall learning and retention rates (Yacob *et al.*, 2022).

Certain gamification strategies that include team-based challenges support collaborative learning through peer interaction and collective problem-solving. This method creates a sense of community and encourages interaction between peers, which can be extremely beneficial in learning languages. Group-based activities such as role-playing and scavenger hunt allow them to practice language skills in dynamic settings while also enhancing teamwork abilities (Mila & Mahbub, 2022). Through these group activities, in a supportive environment, learners can enhance their vocabulary and speaking skills (Demirbilek *et al.*, 2022).

Another gamification strategy that has been proved to boost students' motivation and improve their communication skills is represented by the digital board games, which stimulate real-life scenarios that require language use (Cruz *et al.*, 2023). These games not only develop learners' communication skills in relevant settings but also promote more authentic language acquisition experiences (Zhang & Hasim, 2023).

Gamified environments often include instant feedback mechanisms on quizzes or speaking exercises that help students to recognize their achievements and skills that require improvement. Immediate feedback is critical in language learning as it offers students the opportunity to evaluate their performance and adjust their methods according to their needs. This continual loop of assessment and adaptation maintains learner engagement and promotes self-directed learning (Wang, 2023; Almelhes, 2024).

Many educators use learning theories such as Self-Determination Theory (SDT) to create gamified learning experiences that enhance student autonomy and competence. By incorporating elements that fulfill intrinsic motivational needs—like autonomy and competence—gamified language learning cultivates a more active and engaged learning environment (Kassymova *et al.*, 2024). According to Lü & Tai, students' performances improve when they are in control of their learning process, and games help them to feel this sense of control. (Lü & Tai, 2023).

4. Classroom Applications

Gamification has become an integral part of foreign language learning as educators aim to enhance student engagement and motivation. There are numerous classroom applications of gamification that successfully incorporate various game design elements within educational practices, and in the following, I will discuss the most used ones.

Platforms like Kahoot and Quizizz are extensively used in various educational settings to gamify language learning. Kahoot, for instance, allows instructors to create interactive quizzes that offer real-time feedback and a sense of competition among students, and this leads to increased motivation and improved retention of vocabulary and grammar skills (Chiang, 2020). Furthermore, these gamified tools enhance students' educational experiences, making language learning more enjoyable and effective (Khatoun, 2023; Luo, 2023).

Digital applications such as Duolingo have proven effective in motivating learners through gamified elements like levels, points, and badges. These applications not only help learners practice vocabulary and grammar but also track their progress, allowing students to visualize their achievements (Luo, 2023). It is demonstrated that continuous engagement with these platforms can result in substantial progress in language learning as students become actively involved in their learning process (Khatoun, 2023).

Another useful application in foreign language classroom is the incorporation of narratives or thematic elements that can captivate students' interests and boost their engagement. Implementing story-based games or quests in the curriculum enables learners to immerse themselves in a storyline while dealing with language challenges. This strategy creates emotional connections with the learning material, making lessons more entertaining and meaningful (Sambanthan & Ismail, 2022). Educators have noted an increase in students' enthusiasm and motivation when language learning is contextualized within engaging narratives (Rodríguez & Argüello, 2023).

An effective gamification method used in foreign language lessons is the innovative use of escape room concepts. By creating a series of language puzzles or challenges that students must solve to "escape," educators can cultivate an immersive and stimulating atmosphere for language learning. This approach promotes critical thinking and problem-solving while reinforcing language use in a fun context (Luo, 2023).

5. Challenges and Limitations

Although gamification in language learning presents numerous benefits, several challenges and limitations must also be taken into account by educators and researchers. Gamification elements can enhance motivation and engagement, however, there are issues that may hinder the effectiveness of language acquisition, as I will present them below.

One significant challenge associated with gamification in language learning is the disproportionate emphasis placed on particular skills while neglecting others. Scholars argue that many gamified tools primarily focus on reading and vocabulary acquisition, leaving skills like listening comprehension and pronunciation underexplored (Cruz et al., 2023). This limitation can create an imbalance in language instruction, where learners may excel in some areas while struggling in others, potentially impeding their overall communicative competence.

The successful implementation of gamification in language education often relies heavily on technology. However, some students lack adequate access to essential technological resources, leading to unequal learning opportunities. Additionally, technical difficulties, such as software malfunctions and compatibility issues, can disrupt the learning process and discourage students (Demirbilek et al., 2022). These challenges highlight the need for infrastructure and support that can mitigate technological barriers to ensure equitable access to gamified learning experiences.

Even though gamification can make learning appealing, if the content is not of high quality or relevant to the learners' needs, engagement may decline. The excitement surrounding game mechanics can mask the lack of substance in the learning material. Research indicates that while many students reported positive experiences with gamified learning, some students did not experience noticeable improvements in their speaking skills, suggesting that gamification alone may not be enough without substantive and contextually relevant content (Siregar et al., 2022).

Introducing competitive elements through gamification can lead to stress and anxiety for some learners, particularly those who are less confident or struggling with language acquisition (Siregar et al., 2022; Hersi, 2024). An environment of competition can overshadow collaborative learning and make less proficient students feel defeated. Research indicates that. Studies show that although certain students excel in competitive environments, others may lose motivation when they repeatedly perform below their peers, thus counteracting the potential motivational benefits of gamification (Sailer & Homner, 2019).

Gamification can sometimes divert focus from traditional curricular goals. While elements like leaderboards and badges aim to increase engagement, they might inadvertently lead learners to prioritize earning points over genuinely mastering language skills. Educators must balance gamification with pedagogical integrity, ensuring that learning outcomes align with the educational objectives (Khattoon, 2023; Nhan, 2024).

Although there is significant support for gamification in education, significant research demonstrating its effectiveness across diverse learning contexts remains limited (Boudadi & Gutiérrez-Colón, 2020). Many studies focus on specific applications or settings without comprehensive data to support long-term benefits. This lack of rigorous empirical evidence can make it challenging for educators to justify their choices in incorporating gamification in their curriculum (Almelhes, 2024).

The successful integration of gamification relies on educators being well-trained in theoretical and practical dimensions of gamified learning. However, many teachers may lack sufficient preparation in technology-mediated education or gamification techniques (Cruz et al., 2023). Consequently, the effectiveness of gamification may depend on the educator's proficiency and comfort with incorporating these strategies into their teaching practice.

6. Conclusions and Discussions

The exploration of gamification in foreign language education reveals both the potential and the challenges of implementing game design elements in instructional contexts. Research offers multiple definitions and models that clarify the different aspects of gamification, emphasizing its connections with teaching methods. An agreement on the meaning of gamification is developing in literature, with numerous researchers supporting that it involves incorporating game features into non-game situations to improve participation, motivation, and learning objectives.

The intersection of gamification with various domains such as psychology, computer science, and education highlights how interdisciplinary collaboration can deepen our understanding of gamification's impact in language learning contexts. For instance, integrating psychological principles related to motivation can guide the development of gamified experiences that better engage and connect with learners. As such, models of gamification must take into account diverse learner profiles, cultural contexts, and educational goals.

The successful integration of gamification in foreign language education revolves around several best practices, including the careful design of gamification elements, personalization of gamified tasks to meet students' diverse needs, and regular assessment and feedback mechanisms. These practices are essential to ensure that gamification not only enhances participation but also leads to measurable improvements in language proficiency. Moreover, educators must be equipped with the knowledge and resources to effectively implement gamification, emphasizing the need for professional development and training.

Despite its advantages, the implementation of gamification faces challenges, such as potential overemphasis on competition, limited focus on one specific skill, content quality, and technology related limits, which can demotivate some learners. Additionally, there might be a lack of standardization due to the wide disparity of how gamification is applied. Moreover, negative outcomes might be understated in current research, which often highlights enthusiastic reports while overlooking critical discussions regarding context-specific effectiveness and user experience variability.

To conclude, gamification offers considerable potential as a strategy to transform language learning experiences. Gamification represents a useful and entertaining method in language learning that integrates game elements to increase students' active participation, motivation, and enhance learning objectives. Using game elements such as score systems, levels, and ranking boards into educational practices, educators can develop interactive and dynamic learning settings that resonate with today's digital natives. Scholars argue that gamification enhances language acquisition by promoting active participation, improving retention of knowledge, and stimulating students' motivation. Nonetheless, careful design considerations, an understanding of disciplinary intersections, and ongoing research will be crucial in addressing the challenges and optimizing the application of gamification in foreign language education. Future research should continue exploring the effectiveness of various gamification dimensions across different contexts and learning populations.

Examining future trends, gamification in language education offers potential for personalization through artificial intelligence and the incorporation of virtual reality and collaborative experiences with peers. Should educators keep a balance between engagement and educational outcomes, gamification can indeed serve as a highly effective tool for language learning in diverse educational settings.

References

- Ahmad, A., Zeshan, F., Khan, M., Marriam, R., Ali, A., & Samreen, A. (2020). The Impact of Gamification on Learning Outcomes of Computer Science Majors. *ACM Transactions on Computing Education*, 20(2), 1-25. <https://doi.org/10.1145/3383456>
- Al-Azawi, R., Al-Faliti, F., & Al-Blushi, M. (2016). Educational Gamification vs. Game Based Learning: Comparative Study. *International Journal of Innovation Management and Technology*, 131-136. <https://doi.org/10.18178/ijimt.2016.7.4.659>
- Almelhes, S. (2024). Gamification for Teaching the Arabic Language to Non-Native Speakers: A Systematic Literature Review. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1371955>
- Asiri, M. (2019). Do Teachers Attitudes, Perception of Usefulness, and Perceived Social Influences Predict Their Behavioral Intentions to Use Gamification in EFL Classrooms? Evidence from The Middle East. *International Journal of Education and Practice*, 7(3), 112-122. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2019.73.112.122>
- Boudadi, N. and Gutiérrez-Colón, M. (2020). Effect of Gamification on Students' Motivation and Learning Achievement in Second Language Acquisition within Higher Education: A Literature Review 2011-2019. *The Eurocall Review*, 28(1), 40. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2020.12974>
- Cheng, V. (2020). Recommendations for Implementing Gamification for Mental Health and Wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586379>
- Cheng, J., Lü, C., & Xiao, Q. (2025). Effects of Gamification on EFL Learning: A Quasi-Experimental Study of Reading Proficiency and Language Enjoyment Among Chinese Undergraduates. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1448916>
- Chiang, H. (2020). Kahoot! In an EFL Reading Class. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(1), 33. <https://doi.org/10.17507/jltr.1101.05>
- Cruz, K., Noa, S., Turpo-Gebera, O., Montesinos-Valencia, C., Bazán-Velásquez, S., & Postigo, G. (2023). Use of Gamification in English Learning in Higher Education: A Systematic Review. *Journal of Technology and Science Education*, 13(2), 480. <https://doi.org/10.3926/jotse.1740>
- Demirbilek, M., Talan, T., & Alzouebi, K. (2022). An Examination of the Factors and Challenges to Adopting Gamification in English Foreign Language Teaching. *International Journal of Technology in Education*, 5(4), 654-668. <https://doi.org/10.46328/ijte.358>

- Dichev, C. and Dicheva, D. (2017). Gamifying Education: What Is Known, What Is Believed and What Remains Uncertain: A Critical Review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Dreimane, S. (2018). Gamification for Education: Review of Current Publications., 453-464. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01551-0_23
- Hürsen, Ç. and Bas, C. (2019). Use of Gamification Applications in Science Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(01), 4. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i01.8894>
- Huotari, K. and Hamari, J. (2016). A Definition for Gamification: Anchoring Gamification in the Service Marketing Literature. *Electronic Markets*, 27(1), 21-31. <https://doi.org/10.1007/s12525-015-0212-z>
- Kassymova, G., Nursultan, M., & Xu, W. (2024). Overview Study on Using Gamification in Education for Personality Development. *İsaýı Ünversitetiniñ Habarshysy*, 131(1), 335-345. <https://doi.org/10.47526/2024-1/2664-0686.27>
- Kazu, İ. and Kuvvetli, M. (2024). Improve Speaking Skills with Duolingo's Mobile Game-Based Language Learning. *Asian Journal of Education and Training*, 10(1), 62-75. <https://doi.org/10.20448/edu.v10i1.5488>
- Khatoon, S. (2023). Exploring the Impact of Gamification on Language Learning Performance Among Intermediate College Students: The Role of Motivation, Engagement, and Self-Reliance. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 7(II). [https://doi.org/10.47205/plhr.2023\(7-ii\)](https://doi.org/10.47205/plhr.2023(7-ii))
- Irwanto, I., Wahyudiati, D., Saputro, A., & Laksana, S. (2023). Research Trends and Applications of Gamification in Higher Education: A Bibliometric Analysis Spanning 2013–2022. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 18(05), 19-41. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i05.37021>
- Lee, J. and Baek, M. (2023). Effects of Gamification on Students' English Language Proficiency: A Meta-Analysis on Research in South Korea. *Sustainability*, 15(14), 11325. <https://doi.org/10.3390/su151411325>
- Lü, L. and Tai, C. (2023). *Neuroscience Support Gamification Improving Memory.*, 1291-1303. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-126-5_141
- Luo, Z. (2023). The Effectiveness of Gamified Tools for Foreign Language Learning (FLL): A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 13(4), 331. <https://doi.org/10.3390/bs13040331>
- Mila, H. and Mahbub, M. (2022). An Alternative Board Game to Promote EFL Learners Grammatical Skill. *ENJOURME (English Journal of Merdeka)*, 7(1), 78-87. <https://doi.org/10.26905/enjourme.v7i1.7043>
- Nhan, L. (2024). Examining the Impact of Gamification on English Language Instruction: A Literature Review. *International Journal of Science and Management Studies (IJSMS)*, 46-54. <https://doi.org/10.51386/25815946/ijsms-v7i2p106>
- Phuong, T. (2020). Gamified Learning: Are Vietnamese EFL Learners Ready Yet?. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(24), 242. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i24.16667>
- Rodríguez, J. and Argüello, M. (2023). Foreign Language Teachers' Perceptions after Gamified Classroom Practice. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 25(1), 31-41. <https://doi.org/10.14483/22487085.18921>
- Sailer, M. and Homner, L. (2019). The Gamification of Learning: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77-112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Sambanthan, P. and Ismail, H. (2022). The Potential of Gamified Learning to Improve Comprehension of Jungle Book Graphic Novel: A Concept Paper. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(3). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v11-i3/14640>
- Santos, W., Scaico, P., Hamari, J., Li, Z., & Shi, L. (2025). The Effects of Gamification on Students' Flow Experience. *Journal of Computer Assisted Learning*, 41(5). <https://doi.org/10.1111/jcal.70120>
- Shortt, M., Tilak, S., Kuznetcova, I., Martens, B., & Akinkuolie, B. (2021). Gamification in Mobile-Assisted Language Learning: A Systematic Review of Duolingo Literature from Public Release of 2012 to Early 2020. *Computer Assisted Language Learning*, 36(3), 517-554. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1933540>
- Siregar, Y., Iskandar, I., & Dewanti, R. (2022). Teaching Indonesian Speaking Skills with a Gamification Approach. *English Education Journal*, 13(3), 361-372. <https://doi.org/10.24815/ej.v13i3.26190>
- Toda, A., Klock, A., Oliveira, W., Palomino, P., Rodrigues, L., Shi, L., ... & Cristea, A. (2019). Analysing Gamification Elements in Educational Environments Using an Existing Gamification Taxonomy. *Smart Learning Environments*, 6(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0106-1>
- Wang, Y. (2023). Gamification in a News English Course. *Education Sciences*, 13(1), 90. <https://doi.org/10.3390/educsci13010090>
- Yacob, N., Rahman, S., Mohamad, S., Rahim, A., Rashid, K., Aldaba, A., ... & Hashim, H. (2022). Gamifying ESL Classrooms Through Gamified Teaching and Learning. *Arab World English Journal*, (8), 177-191. <https://doi.org/10.24093/awej/call8.12>

- Yang, L., Karanyathikul, A., & Kotchasit, S. (2024). Effect of Gamification Combined with Mobile Learning on Chinese Language Speaking Skills of Second-Year Foreign Students at Guangdong University of Foreign Studies. *IJSASR*, 4(6), 563-578. <https://doi.org/10.60027/ijssar.2024.5054>
- Zhang, S. and Hasim, Z. (2023). Gamification in EFL/ESL Instruction: A Systematic Review of Empirical Research. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790>
- *** <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/gamification>, 22.10.2025.

Assistant Professor Alina Gabriela Negoescu, PhD. She is a member of the Department of Applied Social Sciences and Humanities within the Faculty of Military Sciences of “Nicolae Bălcescu” Land Forces Academy Sibiu, Romania. Her main areas of interest are linguistics, English as a Foreign Language (EFL), English for Specific Purposes (ESP), adult learning, E-learning and technology integration in teaching. (negoescu.alina@armyacademy.ro)

Teachers' Quest for Fostering Learner Autonomy: Exploring Desirability, Feasibility, and Constrains

Said Oussou

<https://doi.org/10.24193/LLC.2025.2.2>

Promoting learner autonomy is widely recognized as an important goal in education. However, while the principles of autonomy are highly desirable, the actual practice and development of autonomous learning skills can be challenging for many students. This study aims to explore the extent to which 21 university EFL professors perceive autonomous skills as desirable or feasible, shedding light on the factors affecting teachers' quest for promoting those skills. The study adopted a mixed-method approach in which data from both questionnaires and semi-structured interviews were collected and analysed. Results showed that almost all the autonomous learning skills were perceived to be more desirable than feasible. Thus, teachers, at the level of the decision making regarding some aspects such as choosing materials and the course objectives, generally showed lack of trust in their students' capacity to have a say in these aspects and in others. Also, most of the teachers reported some contextual constraints for promoting it. Several implications and recommendations were included.

Autonomous skills; decision making; learner autonomy; EFL students.

1. Introduction

Learner autonomy has been a buzzword for decades in language education. It has certainly helped shift the philosophy of language teaching and learning. In the midst of the heyday of humanistic approaches, especially towards 1980s, learner autonomy started to emerge as one of the exemplifying and practical theorizations of learner-centred approach (Littlewood, 1996). Although the concept of self-directed learning had already been there before as discussed by Knowles (1975), Smith (2008) noted that the term "learner autonomy" was much needed to describe someone who can take responsibility for his/her own learning. In fact, learner autonomy is also favoured for its application in the classroom. That is, it is usually tied to its promotion in class among learners. The fact that autonomy can actually be developed is what makes the teachers' role indispensable.

Within this autonomy oriented approach, the teacher's role changes now from the sole authority in the classroom to a catalyst, facilitator, and guide (Knowles, Holton & Swanson, 2005). Little (1991) argues that the teacher-learner relationship should be interdependent because total detachment usually results in individuals being autistic learners who will deprive themselves from social interaction. This teacher-learner dialogic relationship is advocated by Benson (2010) when he states that autonomy does not imply the "freedom from the influence of teachers, institutions, materials and so on, or learning by oneself" (p. 80). Learners who learn completely on their own, either choosing or being forced by certain circumstances to do so, may not be able to develop autonomy, as their "independent efforts to control learning are often episodic and ineffective" (Benson, 2011, p. 91), which therefore makes the teacher's role in promoting this capacity in learners crucial (Benson, 2011; Nakata, 2011; Smith, 2000). This fostering of learner autonomy by teachers does not imply "leaving learners to their own devices", but it means "a more active process of guidance and encouragement to help learners extend and systematize the capacities that they already possess" (Benson, 2011, p. 91).

Despite Moroccan official documents, such as the National Charter of Education and Training (1999) and the Strategic Vision (2015-2030), emphasizing the importance of learner autonomy, there has been a lack of empirical research on the topic within the Moroccan context. While autonomy has been officially recognized as an important educational goal, it remains under-researched, especially concerning teachers' perceptions and their actual practices in promoting it. Ultimately, understanding teachers' beliefs is a prerequisite to fully grasping their motives to developing learner autonomy in the classroom. In this study, the purpose is to examine university professors' perceptions of the desirability and feasibility of autonomous skills that students should possess. It also aims at explaining professors' views of the factors affecting its implementation in their classrooms. The following are three central research questions of the present study:

1. How desirable and feasible do Moroccan EFL professors feel it is to promote learner autonomy?
2. To what extent do they say they promote learner autonomy and how do they do it?
3. What factors do they perceive as affecting the implementation of learner autonomy?

2. Literature review

2.1. The concept

Being one of the leading figures in the political philosophy in the eighteenth century, Rousseau (1712) represents his view on education in his works in which he suggests a model of education based on children's natural will (as cited in Benson, 2011). This line of thought advises that people learn what they like, and when they like to learn it, and the

teacher remains as both a supporter for learners as well as a learner himself. Within this framework, the learner becomes his own authority regarding his learning, which gave rise to the notion of natural education supporting the idea that children should learn on their own. Rousseau's idea of learners being responsible for their learning is thus, according to Benson (2011), key to autonomy. This researcher, also, states that Rousseau's notion of natural learning where he advocates the idea that learners learn better when they are engaged in direct contact with nature to some extent has proliferated in the modern approaches encouraging the use of authentic materials of the target language in the classroom, which is discussed in autonomy related literature.

For over four decades now, the promotion of learner autonomy has become an important objective in language learning. This concept, defined as the capacity to take charge of one's own learning (Holec, 1981), places the learner at the center of the learning process. Theoretically, promoting learner autonomy has been associated with motivation, self-regulation, and higher achievements in learning. The literature points to the teacher's role as the most critical variable in its successful implementation. Teachers are no longer seen as mere disseminators of knowledge but as facilitators who can create a supportive environment and provide students with the necessary tools and opportunities to become independent learners (Benson, 2007). Therefore, a key focus in research has been on how teachers conceptualize autonomy in their classrooms.

2.2. The importance of teacher autonomy in learner autonomy

Dickison (1987), as cited in El Jawhari (1988), suggests that one way teachers can promote learner autonomy is by making students aware of alternative learning strategies. Furthermore, for teachers to be able to effectively foster learner autonomy, they must be autonomous learners themselves, having willingness to develop their own skills and knowledge, such as improving their teaching methods (Lamb, 2008; Little, 1995; Nakata, 2011). Teacher-learner autonomy is defined as the ability to develop the necessary skills, knowledge, and attitudes for teaching both independently and in collaboration with others (Smith & Erdogan, 2008). It emphasizes a teacher's capacity to manage their own professional learning and the importance of reflecting on that process as well as on their actual teaching practices (Smith, 2000). Ultimately, these researchers argue that teacher autonomy should be encouraged through both theoretical frameworks and teacher development programs.

Teachers should reflect on their classroom practices and evaluate the resulting implications for learner autonomy. According to Benson (2011), teachers themselves must demonstrate a degree of autonomy in their approaches to both teaching and learning. Smith and Erdogan (2008) distinguish between two required dimensions: professional action (related to teaching) and professional development (related to learning). They emphasize that being self-directed in one area does not automatically ensure autonomy in the other.

Teachers are thus encouraged to reflect on both aspects to enhance their own autonomy and that of their learners (Smith, 2000). This process requires a fundamental shift in the teacher's role from an authority holder to a facilitator and advisor (Voller, 1997). Sturtridge (1997) asserts that teachers require professional training to master this role, paradoxically needing to be taught not to teach students, but to guide them. This is essential because, as Wlodkowski (2008) explains, students often avoid responsibility when instructors control all elements of the learning environment, such as setting requirements and goals, giving assignments, and administering tests.

To foster learner autonomy, teachers must first believe in their students' ability to be autonomous learners (Breen & Mann, 1997; Martinez, 2008). These researchers also argue that a prerequisite for developing learner autonomy is for teachers to recognize that they are learners themselves. Similarly, La Ganza (2008) suggests that the kind of relationship between the teacher and the learner is a determining factor in whether or not learner autonomy can be developed. In fact, the literature demonstrates that research on learner autonomy is grounded in practice (Little, 2007). That is to say, researching and developing learner autonomy has to start from the classroom setting where the key participants (learners and teachers) should be involved. It is in this belief that this study intends to examine how teachers perceive learner autonomy in relation to their students and how they see the opportunities of developing it in their classes.

2.3 Previous empirical research

The majority of the studies cited here are replications of previous work of Borg and Al Busaidi (2012b) and appeared in a single edited book by Barnard & Li (2016). The focus on these studies stems from the fact that they replicated the seminal work which the present study was inspired by. The different studies published in the edited collection were investigated in various Asian countries. These studies found out that teachers' conceptions of learner autonomy vary, but commonly revolve around notions of control and responsibility. Teachers are generally positive about the concept at least in theory. In other words, they view it as both a desirable educational goal and a crucial skill for second language learning. However, in practice, they are less optimistic about its implementation. Across these studies, the majority of teachers showed lack of balance between believing in desirability and feasibility of various autonomous skills among their students. For example, while teachers perceive learners being able to have a say in the content to be studied and taught in class as highly desirable, they believe it is not feasible in practice. This gap between desirability and feasibility is often attributed to external factors, which are largely institutional (such as prescribed curricula) or learner-related (such as a lack of student motivation).

Van Loi (2016) conducted a study on Vietnamese teachers' beliefs and practices of autonomy and found out that these teachers acknowledged the importance of promoting learner autonomy and emphasized their vital role in doing so, while, however, they were observed to show a lack of trust regarding their students' ability to assume control over their

own learning. Another study on Chinese teachers' perceived autonomy related practices by Wang and Wang (2016) showed that the teachers fairly understood the concept of autonomy but were inhibited by some contextual factors including those related to students, teaches, and the institution, a finding that corroborates that of Haji-Othman and Wood (2016).

Keuk and Heng (2016) carried out a study on Cambodian EFL teachers' perspectives and practices of learner autonomy and found out that these teachers emphasized the importance of enhancing autonomy in students, but that some teachers did not aim to promote it. These researches ascribed this lack of some teachers' unwillingness to promote autonomy, based on the teachers' views, to the challenge of prescribed curricula. Stroupe et al. (2016) investigated Japanese EFL teachers' perceptions and readiness for promoting learner autonomy and found out that the teachers demonstrated an appreciation of the concept and willingness to develop it. However, according to these researchers, teachers reported some obstacles which persisted in the way of the implementation process, most notably rigid course goals and students' low level of proficiency and motivation. These studies shed light on teachers' generally positive theoretical dispositions to the concept. However, they were observed to be less in line with feasibility of promoting a number of skills and strategies for learner autonomy. Part of their less optimistic view was ascribed to factors such as lack of teacher autonomy, learners' adverse attributes such as lack of motivation, confidence, and limited experience of autonomous learning, etc., and some institutional issues.

The literature above exposes a complex relationship between teachers' beliefs and their practices. The studies cited above show that the majority of teachers hold desirable beliefs about learner autonomy, logically agreeing with its importance. However, there is a significant gap between their beliefs in theory and their perceived application. This discrepancy is attributed to a variety of factors. For instance, teachers state that they feel constrained by institutional demands, such as a fixed curriculum or standardized tests that they have to follow, which limits their flexibility. This may also constrain teachers' freedom to discuss with their students several things that the latter need to engage in, such as contributing to the content to be studied and taught. As a result of this, the teacher might show in the classroom as the sole authority and students might get used to that. Teachers may, thus, face resistance from students who are accustomed to a teacher-centered model and are reluctant to take on greater responsibility for their own learning (Little, 2007). This suggests that while a shift in teacher beliefs is necessary, it is not sufficient on its own to foster learner autonomy as all the stakeholders need to discuss the issue in question.

3. Methodology

3.1. Context and participants

This study was conducted with 21 university professors who teach English as a Foreign Language (EFL) course at both the undergraduate and postgraduate levels at the department of English, Faculty of Arts and Humanities. The group included both males and

females with varying teaching experience, from one year to over 15 years. This demographic information was not used in the analysis of the current study, as it is not a relevant variable and previous research has not shown any significant differences based on these factors.

3.2 Data collection instruments and procedures

In this study, we used mixed-methods approach comprising both quantitative and qualitative strands. The study combined a questionnaire to gather quantitative data with semi-structured interviews to collect qualitative data. Following the guidelines of Creswell and Plano Clark (2018), this approach allowed for a comprehensive data collection to address the research problem more rigorously. The decision to use both quantitative and qualitative methods was supported by Dornyei (2007), who argues that each method offers a complementary view of the research topic. For one thing, this approach enables the researcher to take the advantage of the strengths of both quantitative and qualitative approaches. For another thing, thus, one approach offsets the limitations of the other (Creswell & Clark, 2018). This rigorous approach was deemed necessary for investigating a complex topic like teachers' beliefs on a construct like autonomy which needs a combination of methods to fully understand the phenomenon.

The present study examined teachers' perceptions regarding several aspects of learner autonomy in terms of desirability and feasibility of the skills for developing it and other aspects using a slightly modified version of an original questionnaire from Borg and Al-Busaidi (2012b). The scale was selected for its high relevance and its alignment with the study's aim. Participants responded to items on a four-point Likert scale, ranging from 1 representing "undesirable" or "unfeasible" to 4 "very desirable" or "very feasible". Due to the modifications, the questionnaire's internal consistency was checked using Cronbach's Alpha, a standard reliability test. The result indicated an acceptable level of reliability (.89), according to Bryman (2012).

In addition, ten teachers were invited to participate in semi-structured interviews to gain a deeper understanding of various aspects of learner autonomy, mainly their perceptions of the factors affecting LA integration. The interviews were particularly useful because they provided a way to document "how things are experienced" (Leavy, 2017, p. 5), which offers detailed insights into the teachers' actual ideas and practices. In this type of qualitative research, the sample size is typically small and is determined by data saturation (Boddy, 2016; Denscombe, 2010), a point at which no new information emerges from additional interviews. For the study's ethical considerations, special care was taken to ensure the anonymity of all teachers and to use their responses exclusively for research purposes.

3.3 Data analysis procedures

Quantitative data from the study was analyzed using SPSS version 23, where means were calculated for all fourteen items and frequencies for the question of autonomy promotion were ran. For the qualitative data collected from the semi-structured interviews,

some questions were used to generate thematic categories, while others provided direct answers. To ensure transparency and credibility, selected extracts from teachers' responses were included, stressing that any single interpretation of reality is "only one of several 'right ways'" (Auerbach & Silverstein, 2003, p. 32). This method aimed to demonstrate how the data was interpreted, which thereby establishes the trustworthiness of the qualitative analysis. The practical example of how this is done in this study is by citing text data from the actual respondents' speech serving as an example of transparency. While validity and reliability are usually discussed in relation to the quantitative instrument, the notion of trustworthiness appears to substitute the former criteria when dealing with the qualitative methods of data collection. For example, the measurement or construct validity, as the terms indicate, are, in Bryman's (2012) words, "almost by definition" criteria that the researcher relies on to assess the quality of the quantitative research. Also, following some qualitative researchers (Denzin & Lincoln, 2018), the issue of trustworthiness and authenticity seem to have large bearing on the qualitative research.

4. Results

Having outlined the research method used, the following section presents the results of the present study.

RQ1: The desirability and feasibility of promoting LA

Figure 1 displays the mean figures of the teachers' responses about the desirability and the feasibility of involving students in a number of aspects of decision making.

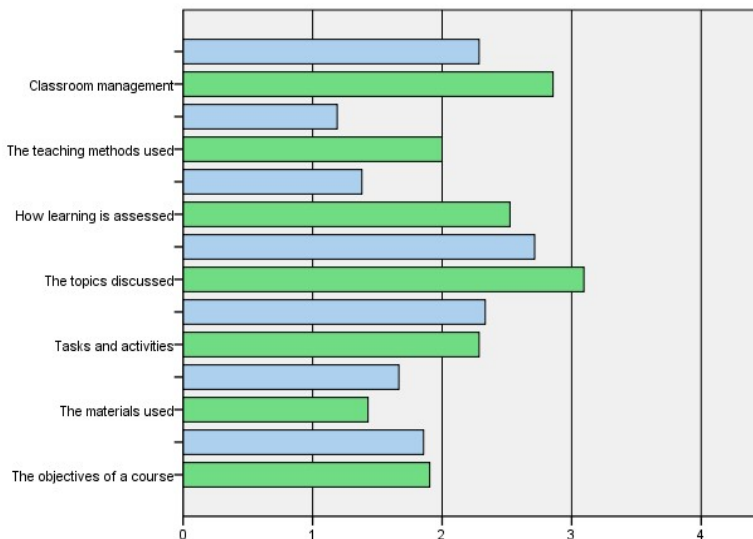


Figure 1. Desirability and feasibility of students' involvement in decision making (1 = undesirable/ unfeasible; 4 = very desirable/ feasible)

Generally, the above figure reveals the teachers' perception that the seven aspects of decision making are more desirably oriented, with the discussion of the topics being the most desirable, yet not equally feasible, aspect of decision making. Classroom management, learning assessment, and tasks and activities follow as above average. However, the materials to be used, the course objectives, and the teaching methods seem to be the least rated areas, both at the level of desirability and feasibility.

In addition to the results of teachers' perceptions of desirability and feasibility of students' involvement in a range of decision making aspects, the following figure shows the mean statistics of the teachers' responses about the desirability and feasibility of students practicing a group of autonomous learning skills.

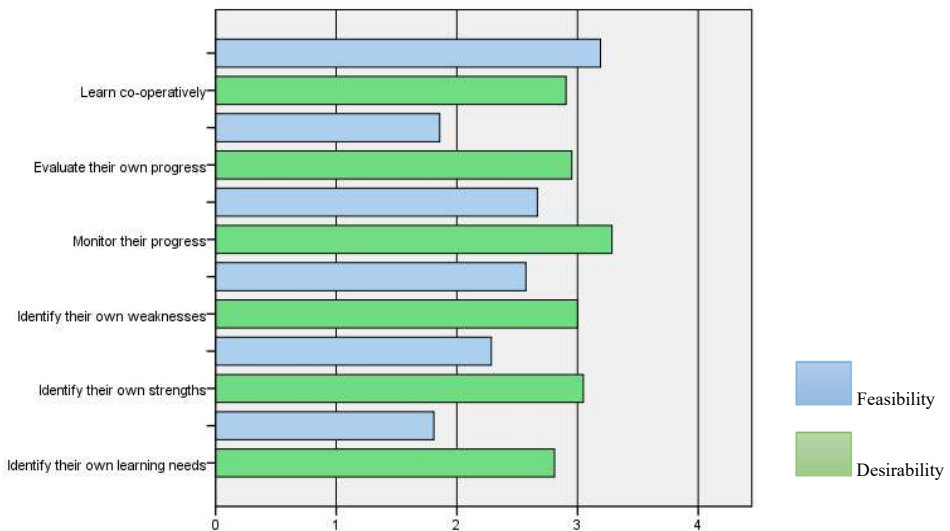


Figure 1. Desirability and feasibility of developing skills for learner autonomy (1 = undesirable/ unfeasible; 4 = very desirable/ feasible)

Figure 2 shows the general teachers' attitude that almost all the autonomous learning skills are more desirable than feasible. Most of the corresponding teachers' perceived feasibility of these skills are above average, with students identifying their own learning needs and evaluating their progress being the lowest.

In the interviews, teachers were invited to elaborate on their students' involvement in decision making in various aspects of autonomy. The results revealed that most of the teachers' responses focused on the idea of learner choice concerning choosing the topics for discussion. For example, T 2 said "I often let them choose topics to discuss in class, including topics for research projects as well. Other than this, the level of involvement varies depending on each class". Another teacher admitted that the level of involvement is

highly limited in her classes. A typical comment here was: “my students are not totally involved in decision making. Depending on the course, I sometimes ask them to discuss the topics they are interested in to present (T1)”. One teacher said he is aware that learners’ involvement includes encouraging them “to make choices regarding learning goals, learning strategies, and even learning materials, but I usually involve them through giving them choice for selecting the topics they want to talk about in class in some courses (T3)”. These were typical examples that summarized the teachers’ practices regarding their involvement of their students’ in decision making. The responses summarised above generally reflect the other teachers’ perceptions.

RQ2: Teachers’ perceived degree of promoting LA

The questionnaire results concerning this question indicated that over half of the teachers agreed (38.1%) or strongly agreed (19%) that they promote learner autonomy in their classes. However, another quite significant number of them either disagreed (14.3%), strongly agreed (4.8%) or remained unsure (23.8%). The teachers who felt they gave opportunities to students to develop autonomy were further probed to give actual examples of the types of strategies they employed to do so. The analysis showed a range of methods which can be clustered into four broad strategies. These included the following:

Encouraging learner choice and use of learning strategies (I try to give my learners freedom of choice concerning the learning materials or at least the topics to be discussed throughout a semester. I also encourage them to use learning strategies, as they are very important to be autonomous, T3).

Facilitating students’ self-assessment (I encourage learners to self-assess their learning by themselves to identify areas for improvement and know their learning progress, T2).

Using activities which promote autonomy (I usually give my students the chance to rely on themselves through working in workshops, group work, or even giving them the opportunity to be teachers and explain certain things to each other, T4).

Getting learners to conduct learning projects (I provide opportunities for learners to be independent by offering self-directed learning projects and guarantee a positive learning environment, T1).

The above examples of the strategies used by the teachers who felt they did promote autonomy in their students are representative of the other teachers’ answers in which one or more of the strategies was reportedly used. Overall, the percentage of teachers who believed that they promoted autonomy (57.1%) and the examples of ways they tried to do so showed their awareness of the concept. However, the activities they said they used may not be sufficient for greater learner autonomy as the latter requires some higher order skills such as goal setting, decision making, etc.

RQ3: Factors perceived to influence LA promotion

To explain the perceived desirability and feasibility of student decision making, an open ended question was addressed to the teachers. The question directed the teachers to identify challenges in enhancing learner autonomy. The interview analysis revealed three main issues related to students, teachers, and the institution. Regarding the student-related factor, students' lack of motivation to learn the language was perceived to be a hindrance to their autonomy (Ts 1, 6, and 7). In addition, their lack of confidence to learn independently was another recurring issue (Ts 1, 2, 3, 8, 9). According to T8, "some students' do not believe in themselves, so they rely on their teachers or they wait for some of their classmates to help them". Another issue that was reported by some teachers was the language itself being a barrier to learner autonomy, especially with low achieving students (T2). T4 added that "some learners are used to the spoon feeding method of learning, where they can get everything from one source, which is the teacher. Therefore, they lack the ability to make efforts on their own to learn independently".

In terms of the teacher factors, a common issue among the teachers was that most of the teachers generally wish to maintain control in class and resist to change this practice into a more learner driven learning. T2 stated that there is too much resistance from the part of the teachers to adopt new roles in the classroom. This is explained by T5 statement that "introducing learner autonomy faces resistance as we are accustomed with the teacher-centred approach where we are used to control the class".

At the level of the institution factors, teachers expressed dissatisfaction with the rigidity of the curriculum. For example, T2 said the fixed curricula and traditional assessment are a hindrance to promoting learner autonomy. In the same line, T3 reported that in such a traditional education setting where pre-set curricula and traditional assessment which focuses on students' memorization, finding time to develop autonomous learners is challenging". Noticeably, a commonly recurred issue interviewing the teachers was lack of self-confidence in promoting learner autonomy due to lack of teacher training. The teachers admitted that they are in a dire need for training to promote learner autonomy, as this will help them shift from a teacher-centred approach to a learner centred approach (T2). In fact, this question of teacher training could be both a teacher and an institution related factor.

5. Discussion

Based on the findings, a clear divide emerges between the ideal of desiring learner autonomy and the difficulty in its feasibility. The professors' perceptions reveal a consistent pattern across the two measures of desirability and feasibility; they view almost all fourteen aspects of learner autonomy as desirable for their students, yet they simultaneously perceive these same aspects as less feasible to implement in their

classrooms. This divergence suggests that while these teachers embrace the principles of student-centered learning and recognize its importance in learners' learning, they, in real life application, face practical barriers to translating their beliefs into a reality. These obstacles, according to the teachers, include three main issues related to students, teachers, and the institution. At the level of the student factor, the issue is related to the psychological and the technical aspects of their learning. The psychological aspect is exemplified in their lack of motivation and confidence, while the technical has to do with their low proficiency in the language concerned. The teacher factor is attributed to some teachers being resistant to change; some wish to maintain control in the classroom. Moreover, teachers expressed dissatisfaction with rigid institutional curricula and the pressure of standardized assessments.

The most notable finding is the high rating of both desirability and feasibility for the discussion of topics to be covered in class. From a desirability perspective, giving students opportunities to choose topics responds to their interests and needs, and makes learning more motivating. From a feasibility perspective, this practice is relatively easy to implement. For example, a teacher can introduce a discussion of topics incrementally, without feeling that they are losing control of the curriculum's core objectives, since the latter must be covered.

Moreover, a major finding of the present study is that teachers' perception of learner autonomy in terms of learner involvement in various decision-making aspects was far less possible. The qualitative analysis corroborated this finding as teachers, although they admitted the importance of involvement, said they could only offer their students opportunities to sometimes discuss the topics they like, preserving of course the choice of the materials to be taught, course objectives and the teaching method for teachers to be decided upon. This lack of involvement may be ascribed to the teaching context wherein these teachers teach. A context where the rigidity of the curriculum and its imposed set of guidelines to follow partly restricted the teachers' freedom to promote autonomy in students, as they have to cover certain prescribed content in a limited period of time.

In congruence with other studies in other contexts (Nguyen, 2014; Van Loi, 2016), this study found out that teachers were not positive about the students' ability to hold responsibility for the decision making in relation to deciding for their own learning process. The study also revealed that, as that of Borg and Al-Busaidi (2012b) did, teachers' perceptions pointed to the desirability of students' having the right to have their voices across all the aspects of decision making, while the perceived level of feasibility lent to these practices was insignificant. That is not a surprising finding since their views in the follow up interviews explained the reasons among which include the lack of the place of the student's voice in the curriculum. Another possible explanation may be because teachers themselves, as some of them actually mentioned, did not receive any training on

how to promote various aspects of autonomous learning, and even if they would try to do so, other institutional constraints may be in the way.

Concerning developing the capacities for learner autonomy, as in Borg and Al-Busaidi (2012b), this study showed that teachers desired that students develop some skills such as identifying their strengths and weaknesses, setting goals, monitoring their learning, and self-assessing learning. However, in both the present study and Borg and Al-Busaidi's (2012b), the desirability of developing these capabilities was found to be consistently higher than their feasibility. Other studies that showed the similar finding include Haji-Othman and Wood (2016), Keuk and Heng (2016), Van Loi (2016) and Wang & Wang (2016). Additionally, a constraint that seemed to be persistent while interviewing the teachers was the student as one of the factors that could be an obstacle to the implementation of autonomy. They believed that students' lack of motivation and limited proficiency were among the problems impeding this process of integration, a finding which is congruent with Stroupe et al. (2016). Nevertheless, these researchers also conducted a workshop in which they suggested various activities that aimed to enhance autonomy in students, and the results were that the teachers changed their beliefs and that they eventually attempted to foster autonomy more in their classrooms. This means that including the workshop component may be a good strategy in affecting teachers' beliefs and in developing autonomy in students.

6. Conclusions and implications

The present study examined Moroccan university EFL professors' perceptions of how autonomy is desired and whether it can be feasible with a focus on the influence of certain factors that may hinder the efforts to implement it in their classes. A central finding of the study is the teachers' less optimistic view of the feasibility of a number of LA related skills and strategies, whereas their perceptions of desirability of these autonomy related aspects was much more positive. This was partly explained by a number of factors including the student, the teacher, and the institution.

The findings have significant implications for both pedagogical practice and future research. Given that professors already agree on the desirability of learner autonomy, professional development programs may shift their focus from the "why" to the "how". Training should provide concrete, practical strategies for addressing the barriers of the student, the teacher, and the institution to feasibility. For example, workshops could demonstrate how to use peer-assessment or how to co-create rubrics with students, thereby making these practices feel more manageable. In composition course where students are asked to write essays, they may be invited to assess their own essays by themselves based on a rubric already created. In this way, students will get used to self-assessment, which is a major aspect of learner autonomy. For future research, it would be beneficial to conduct

qualitative studies to explore the specific institutional and personal barriers that create this gap between desirability and feasibility. Furthermore, investigating whether students' perceptions of desirability and feasibility align with those of their professors could provide valuable insights for bridging this gap.

References

- Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York, London: New York University Press.
- Barnard, R., & Li, J. (Eds.). (2016). *Language learner autonomy: Teachers' beliefs and practices in Asian contexts*. Phnom Penh: IDP Education.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40.
- Benson, P. (2010). Measuring autonomy: Should we put our ability to the test?. In A. Paran & L. Sercu (Eds.), *Testing the untestable in language education* (pp. 77-97). UK: Multilingual Matters.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed.). London: Routledge.
- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012b). *Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices* (ELT Research Paper 12-07). British Council. Available at https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/b459%20ELTRP%20Report%20Busaidi_final.pdf.
- Breen, M. P., & Mann, S. J. (1997). Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 132-149). London, New York: Routledge.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). New York: Oxford University Press. Boddy, C. R. (2016). Sample size for qualitative research. *Qualitative Market Research*, 19(4), 426-432.
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide for small-scale social research projects* (4th ed.). England: Open University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Los Angeles, London: SAGE.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford university press. Creswell, J., & Clark, V. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). USA: SAGE.
- El Jawhari, M. (1988). Self-assessment in language learning. In A. Zaki, A. Boumoussa, M. Najbi & S. Mehdi (Eds.), *ELT in Morocco: Directions for the nineties*. Proceedings of the Eighth National Conference (pp. 35-39). Rabat, Morocco.
- Haji-Othman, N.A., & Wood, K. (2016). Perceptions of learner autonomy in English language education in Brunei darussalam. In: R. Barnard, & J. Li (Eds.), *Language learner autonomy: Teachers' beliefs and practices in Asian contexts* (pp. 79-95). Phnom Penh: IDP Education.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford, England: Pergamon.
- Keuk, C.N., & Heng, V. (2016). Cambodian ELT teachers' beliefs and practices regarding language learner autonomy. In: R. Barnard, & J. Li (Eds.), *Language learner autonomy: Teachers' beliefs and practices in Asian contexts* (pp. 62-78). Phnom Penh: IDP Education.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learning teachers*. United States of America: Cambridge Adult Education.
- Knowles, M. S., Holton, L. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner* (6th ed.). California: Elsevier.
- La Ganza, W. (2008). Learner autonomy-teacher autonomy: Interrelating and the will to empower. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses* (pp. 63-79). Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.
- Lamb, T. (2008). Learner autonomy and teacher autonomy: Synthesizing an agenda. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses* (pp. 269-284). Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. New York, London: The Guilford Press.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29.
- Littlewood, W. (1996). Autonomy: An anatomy and a framework. *System* 24(4), 427-435.

- Martinez, H. (2008). The subjective theories of student teachers implications for teacher education and research on learner autonomy. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses* (pp. 103-124). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Nakata, Y. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese EFL high school teachers. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 900-910.
- Nguyen, T. N. (2014). Learner autonomy in language learning: Teachers' beliefs. [Doctoral dissertation, Queensland University of Technology].
- Smith, R. (2008). Learner autonomy. *ELT Journal*, 62(4), 395-397.
- Smith, R. C. (2000). Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 89-99). Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Smith, R., & Erdogan, S. (2008). Teacher-learner autonomy: Programme goals and student-teacher constructs. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses* (pp. 83-102). Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.
- Stroupe, R., Rundle, C., & Tomita, K. (2016). Developing autonomous learners in Japan: Working with teachers through professional development. In R. Barnard, & J. Li (Eds.), *Language learner autonomy: Teachers' beliefs and practices in Asian contexts* (pp. 43-61). Phnom Penh: IDP Education.
- Sturtridge, G. (1997). Teaching and language learning in self-access centers: Changing roles?. In P. Benson & P. Voller (Eds.) *Autonomy and independence in language learning* (pp. 66-78). London, New York: Routledge.
- Van Loi, N. (2016). Learner autonomy in Vietnam: Insights from English language teachers' beliefs and practices. In R. Barnard, & J. Li (Eds.), *Language learner autonomy: Teachers' beliefs and practices in Asian contexts* (pp. 1-22). Phnom Penh: IDP Education.
- Voller, P. (1997). Does the teacher have a role in autonomous language learning?. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 98-113). London, New York: Routledge.
- Wang, Y., & Wang, M. (2016). Developing learner autonomy: Chinese university EFL teachers' perceptions and practices. In R. Barnard, & J. Li (Eds.), *Language learner autonomy: Teachers' beliefs and practices in Asian contexts* (pp. 23-42). Phnom Penh: IDP Education.
- Wlodkowski, R. J. (1985). *Enhancing adult motivation to learn: A guide to improving instruction and increasing learner achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.

Said Oussou, Ph.D. He is a member of the Department of English studies within the Faculty of Letters and Human Sciences of Moulay Ismail University, Meknes, Morocco. He was a visiting professor in the Indian Institute of Management, Rohtak, India in 2024. He has participated, moderated sessions and helped organize a number of national and international conferences and is an author of some publications related to his field of interest. In 2017, he studied one semester abroad on an Erasmus scholarship in an exchange between the home University of Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fes, Morocco and the Faculty of Letters, Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. His main areas of interest are: Amazigh language and culture, morphology, language learner autonomy, and second language writing. (s.oussou@umi.ac.ma)

Challenges and Opportunities in Implementing Learning Management Systems (LMS) in the Moroccan Educational Landscape: a Review Article

Mohamed Karbout, Zahra El Aouri

<https://doi.org/10.24193/LLC.2025.2.3>

The digital transformation of education has become an important vehicle of innovation, particularly in developing countries like Morocco. Learning Management Systems (LMS) play an essential role in modernizing education by enhancing accessibility, efficiency, and engagement in the learning process. This paper examines the adoption and impact of LMS in the Moroccan educational landscape, exploring both the opportunities they offer and the challenges blocking their widespread implementation. The discussion begins with an overview of the current state of LMS in Morocco, emphasizing the importance of digital transformation in education. Then, it analyzes the extent to which LMS are adopted and their effects on teaching and learning practices. Key challenges, including limited infrastructure, resistance to change, and insufficient training, are addressed, along with potential solutions to overcome these barriers. Finally, this paper offers recommendations, focusing on policy reforms, infrastructure investment, educator training, and fostering public-private partnerships to ensure sustainable integration of LMS in the Moroccan educational system.

Learning Management Systems (LMS); Moroccan educational system; digital transformation; LMS platforms; digitalization strategies.

1. Overview of learning management systems (LMS) in Morocco

Learning Management Systems (LMS) have become a cornerstone of digital education in Morocco, particularly in the wake of the COVID-19 pandemic, which accelerated the adoption of online learning platforms. LMS platforms such as Moodle, Google Classroom, and other proprietary systems are widely used in Moroccan universities and schools to facilitate remote learning, manage course content, and assess student performance. These systems provide a centralized base for educational resources, enabling

students to access materials, submit assignments, and engage in interactive learning activities from anywhere (Benmoussa et al., 2024).

The Moroccan government has actively supported the integration of LMS into the education system through initiatives like the "Connected Classrooms" program, which aims to modernize education by providing online resources and interactive tools to schools and students. Additionally, the establishment of the Moroccan Virtual Campus in 2005 marked a significant step in promoting e-learning, offering a platform for creating and sharing multimedia courses (amutangana, 2024). Despite these advancements, challenges such as limited internet access in rural areas and varying levels of digital literacy among educators and students remain barriers to the widespread adoption of LMS (Mhlanga, 2024).

1.1 Importance of digital transformation in education

Digital transformation in education is a critical driver of socio-economic development in Morocco. By leveraging information and communication technologies (ICT), the country aims to modernize its educational infrastructure, improve learning outcomes, and foster innovation. The Moroccan government has set ambitious goals, including training 22,500 digital experts by 2027 and creating 144 new digital programs across 12 universities. These efforts are part of a broader strategy to enhance the quality of education and prepare students for the demands of a digital economy. (amutangana, 2024)

The COVID-19 pandemic stressed the importance of digital transformation, as schools and universities were forced to transition to online learning almost overnight. This shift highlighted both the potential and the limitations of digital education in Morocco. While urban areas with better infrastructure adapted relatively and smoothly, rural regions faced significant challenges due to inadequate internet connectivity and a lack of access to digital devices. Nevertheless, the pandemic also encouraged innovation, with institutions developing new digital tools and platforms to ensure educational continuity. For example, the Ministry of National Education established the Digital Lab to create innovative solutions for teachers and students (Mhlanga, 2024).

1.2 Adoption and impact of learning management systems (LMS) in Moroccan education

The integration of Learning Management Systems (LMS) in Moroccan schools and universities has become a cornerstone of the country's digital transformation in education. With the global shift towards technology-driven learning, Morocco has embraced LMS platforms to enhance teaching and learning experiences, particularly at the end of the COVID-19 pandemic.

1.2.1 Adoption rate of LMS in Moroccan schools and universities

The adoption of LMS in Morocco has seen significant growth, particularly during and after the COVID-19 pandemic. The sudden shift to remote learning necessitated the

use of digital tools, and LMS platforms became a critical solution for maintaining educational continuity. According to a study conducted at Moulay Ismail University, LMS platforms have been widely accepted by students for improving writing skills, with factors such as performance expectancy and facilitating conditions playing a significant role in their adoption (Tariq & Said, 2023).

However, the adoption rate varies across regions and institutions. Urban areas with better internet infrastructure and access to digital devices have seen higher adoption rates compared to rural areas, where challenges such as limited internet connectivity and lack of resources persist. Despite these disparities, the overall trend indicates a growing reliance on LMS platforms, with universities leading the way in integrating these systems into their curricula (Bekou, 2020).

1.2.2 Overview of key LMS platforms in use

Several LMS platforms are widely used in Moroccan educational institutions. The Ministry of Education, for instance, adopted Microsoft Teams, during the pandemic to facilitate remote learning. This platform allowed teachers to conduct online classes, share resources, and assess students' progress.

Another notable platform is the Massar system, an integrated assessment tool based on Excel software. Massar was introduced to digitize the evaluation process and provide teachers with a centralized platform for tracking student performance. Despite its benefits, some teachers have reported challenges in adapting to the system, highlighting the need for ongoing training and support.

Additionally, universities like Moulay Ismail have implemented LMS platforms to enhance writing skills and promote learner autonomy. These platforms offer interactive and dynamic learning environments, enabling students to engage in writing activities at their own pace while allowing teachers to monitor progress online.

1.2.3 Moroccan government policies and initiatives supporting LMS

The Moroccan government has been active in promoting the use of LMS through various policies and initiatives. The Digital Morocco Plan (2020-2025) and the Maroc Digital 2030 strategy emphasize the importance of digital transformation in education, including the integration of LMS platforms. These initiatives aim to bridge the digital divide and ensure equitable access to digital learning tools across the country.

One of the key programs supporting LMS adoption is the GENIE initiative, which focuses on equipping schools with digital infrastructure and training teachers to use ICT tools effectively. Through this program, teachers have been trained to use interactive boards and Microsoft Office software, laying the groundwork for broader LMS adoption.

Furthermore, partnerships with private sector players like Huawei have supported the government's efforts. The DigiSchool project, a collaboration between Huawei and the Moroccan Ministry of Education, has provided training in digital skills, including the use

of LMS platforms, to both teachers and students. This initiative is part of the government's 2022-2026 education reform roadmap and stresses the importance of public-private partnerships in driving digital transformation.

2. Challenges in implementing learning management systems (LMS) in Morocco

The integration of Learning Management Systems (LMS) in Morocco has emerged as a critical tool for addressing educational disparities, particularly in rural and underserved regions. However, the implementation of such systems faces multifaceted challenges rooted in technological, pedagogical, and policy-related barriers.

2.1 Technological barriers

2.1.1 Limited access to reliable internet

Morocco's digital divide remains gloomy, with rural areas delaying significantly behind urban centers. While internet penetration surged from 14% in 2008 to 60% in 2017, rural regions—particularly mountainous areas like the High Atlas—still struggle with connectivity gaps. For instance, villages in the High Atlas rely on LTE (Long-Term Evolution) networks provided by a single telecom company, yet some remain inaccessible by road, complicating infrastructure maintenance. This inconsistency undermines LMS adoption, as students in remote areas face frequent disconnections or limited bandwidth, hindering access to online resources. (Rüller et al., 2022)

2.1.2 Insufficient digital devices and infrastructure

Despite initiatives like the Digital Morocco 2013 Plan, which aimed to equip all public schools with IT, rural households still struggle with device availability. By 2013, only 33% of households had internet subscriptions, a figure likely lower in mountainous regions. Schools in the High Atlas, for example, depend on NGO-supporting computer clubs for informal learning, highlighting systemic gaps in state-provided resources. Such disparities force students to share devices or rely on community centers, limiting personalized LMS use. (Rüller et al., 2022)

2.2 Teacher and student preparedness

2.2.1 Lack of educator training

Effective LMS integration requires educators to navigate digital tools and adapt curricula. However, teacher-training programs in Morocco often lack emphasis on technological pedagogy. In the High Atlas, the success of a computer club initiative relied heavily on “shepherds”—local guides who facilitated technology appropriation—suggesting that formal training frameworks are absent. Without structured training, educators struggle to leverage LMS features, such as interactive assessments or virtual classrooms. (Rüller et al., 2022)

2.2.2 Resistance to change and digital literacy gaps

Cultural and generational resistance further complicates LMS adoption. In rural Amazigh communities, where 60% of women are illiterate and many speak Tamazight rather than Arabic, language barriers and low digital literacy weaken engagement with LMS platforms. Students accustomed to traditional pedagogies may resist online learning, while parents in agrarian economies might prioritize labor over digital education. This resistance is compounded by a lack of localized content in Tamazight, marginalizing non-Arabic speakers. (Rüller et al., 2022)

2.3 Policy and financial constraints

2.3.1 Limited budget allocations

Morocco's education budget has declined from 30.4% of total spending in 2015 to 25% in 2019, constraining investments in LMS infrastructure. Rural schools, already underfunded, face competing priorities like electricity and clean water, leaving little for technology upgrades. The World Bank's rural investment programs, while impactful, remain insufficient to bridge the urban-rural divide in IT access. (Rüller et al., 2022)

2.3.2 Gaps in policy frameworks

National policies like the Digital Morocco Plan lack enforceable measures for LMS integration. For example, while the plan aimed to digitize schools, it did not address teacher training or localized content creation. Additionally, collaboration between NGOs, government, and communities is often unplanned, as seen in the High Atlas, where local organizations fill gaps left by centralized policies. Without cohesive frameworks, LMS adoption remains fragmented and chaotic. (Rüller et al., 2022)

3. Opportunities for learning management system (LMS) implementation in Morocco.

Morocco's ambitious digital transformation agenda, particularly under its Digital Morocco 2030 strategy, positions Learning Management Systems (LMS) as a cornerstone for modernizing education. By addressing systemic challenges such as urban-rural disparities, pedagogical quality, and resource limitations, LMS platforms can unlock transformative opportunities for Morocco's education sector.

3.1 Enhancing educational access and equity

3.1.1 Bridging the urban-rural educational gap

Morocco's urban-rural divide in education is gloomy, with rural areas often lacking qualified teachers and adequate infrastructure. LMS platforms can democratize access by delivering standardized, high quality content to remote regions. For instance, the National Broadband Plan 2, part of the Digital Morocco 2030 strategy, aims to extend 4G and fiber-

optic connectivity to 1,800 rural localities by 2026, ensuring minimum internet speeds of 20 MB/s (*Digital Morocco 2030 | Digital Watch Observatory*, s. d.). This infrastructure will enable rural students to engage with LMS platforms, reducing geographical barriers to education. During the COVID-19 pandemic, initiatives like TV broadcasts of lessons and the Massar online assessment platform highlighted the potential of digital tools to reach underserved populations, though challenges like device shortages persisted. (Bekou, 2020)

3.1.2 Flexible and inclusive learning opportunities

LMS platforms like Microsoft Teams and customized solutions from Moroccan firms such as Proactech (a leading LMS provider installed in Rabat) enable asynchronous learning, allowing students to study at their own pace (Elioplus, s. d.) . This flexibility is critical for marginalized groups, including working students and those with disabilities. The Digital Relay Centers proposed under Digital Morocco 2030 further ensure inclusivity by providing in-person support for digital literacy, particularly for women and rural communities. (*Digital Morocco 2030 | Digital Watch Observatory*, s. d.)

3.2 Improving educational quality

3.2.1 Personalized learning and data-driven insights

AI-driven LMS tools, such as those explored in Morocco’s integration of machine learning (ML) and large language models (LLMs), enable personalized learning pathways. These technologies analyze student performance data to tailor content, address knowledge gaps, and adapt to individual learning speeds (Ejjami, s. d.) . For example, the GENIE Program has already trained teachers in digital tools, laying the groundwork for data-centric platforms like Massar, which tracks student progress through analytics. Such systems empower educators to refine teaching strategies and prioritize student needs. (Bekou, 2020)

3.2.2 Enhanced teacher-student interaction

Online tools embedded in LMS platforms foster dynamic interactions. The DigiSchool initiative, a partnership between Huawei and Morocco’s Ministry of Education, trains teachers in AI and virtual reality (VR) to create immersive lessons. Similarly, LMS-supported forums and real-time feedback mechanisms improve engagement, as seen during COVID-19 when teachers used Zoom and WhatsApp to maintain continuity. These tools also enable collaborative projects, such as the regional developer conference under DigiSchool, where students solve real-world problems using digital solutions. (Post, 2024)

3.3 Government and private sector initiatives

3.3.1 Digitalization strategies and funding

Morocco’s Digital Morocco 2030 strategy, backed by \$1.1 billion in funding, prioritizes education digitization, aiming to train 100,000 youths annually in digital skills and create 240,000 jobs in the sector by 2030 (*Digital Morocco 2030 | Digital Watch*

Observatory, s. d.) . The E-GOV and DigiTPME projects further strengthen digital infrastructure and SME partnerships, indirectly supporting LMS adoption through improved connectivity and localized content development.

3.3.2 Public-private collaboration for customized LMS

Partnerships with tech giants like Huawei (via the DigiSchool initiative) and local firms like Proactech demonstrate how tailored LMS solutions can emerge from collaborative frameworks. Huawei's focus on AI and VR training for teachers goes hand in hand with Morocco's goal to integrate advanced technologies into classrooms. Additionally, the Unified Administrative Services Portal, a Digital Morocco 2030 pillar, could improve LMS deployment by centralizing educational resources and governance. (Post, 2024)

3.3.3 Successful LMS implementation examples in Morocco

Morocco has made significant progress in adopting Learning Management Systems (LMS) to enhance education and training. While specific examples of schools or universities leading in LMS adoption in Morocco, the country has been actively integrating digital learning tools into its education system. For instance, universities like Mohammed V University and Cadi Ayyad University have been pioneers in adopting e-learning platforms to support blended and online learning. These institutions have leveraged LMS platforms to centralize course materials, track student progress, and facilitate interactive learning experiences. (Zaanoun, 2023)

Additionally, Morocco's National Education and Vocational Training Strategy (2015–2030) emphasizes the integration of digital tools, including LMS, to modernize education and improve access to quality learning resources. This initiative has encouraged schools and universities to adopt platforms like Moodle and Blackboard Learn, which are widely used for their flexibility and adjustability.

4. Key points for Morocco

- Adopt AI and Data Analytics: Integrate AI-powered tools to personalize learning and provide actionable insights. (*The Future of Learning Management Systems*, s. d.)
- Focus on Mobile Learning: Ensure LMS platforms are mobile-friendly to cater to remote and on-the-go learners. (*The Future of Learning Management Systems*, s. d.)
- Promote Social Learning: Use collaborative features to foster peer interaction and knowledge sharing. (*Top 10 Learning Management Systems (2025): Best AI LMS for Training Providers*, s. d.)
- Leverage Open-Source Solutions: Utilize cost-effective, customizable platforms like Moodle to meet diverse educational needs. (nicola.cox, 2024)

5. Recommendations

The integration of Learning Management Systems (LMS) into educational frameworks has become a cornerstone of modern education, offering opportunities for enhanced learning experiences, accessibility, and efficiency. However, to fully realize the potential of LMS, strategic planning, infrastructure investment, and collaborative efforts are essential.

5.1. Policy and strategic planning

The foundation of effective LMS integration lies in the development of comprehensive national strategies. Governments and educational authorities must prioritize the creation of policies that state clear objectives, timelines, and criteria for LMS adoption. These strategies should go hand in hand with broader educational goals, such as improving literacy rates, reducing educational disparities, and fostering digital literacy. A well-defined policy framework ensures that LMS integration is not ad hoc but a systematic process that addresses the unique needs of different regions and demographics. (Hawkins et al., 2020)

National strategies should also emphasize inclusivity, ensuring that LMS platforms care for diverse learning needs, including those of students with disabilities. Policies must dictate and compel the development of accessible content and user-friendly interfaces. Additionally, strategic planning should involve decision-makers at all levels, including educators, students, parents, and policymakers, to ensure that the implementation process is collaborative and responsive to feedback. Regular evaluations and updates to the strategy will be crucial to adapt to technological advancements and emerging challenges.

5.2. Investment in infrastructure and training

The successful implementation of LMS depends on strong infrastructure and adequate training. Many regions, particularly in developing countries, face significant challenges related to internet connectivity and access to digital devices. Governments must prioritize investments in improving internet infrastructure, particularly in rural and underserved areas. Subsidies or grants for the provision of laptops, tablets, and other necessary devices can help bridge the digital divide, ensuring that all students have equal access to LMS platforms.

Equally important is the need for comprehensive training programs for both teachers and students. Teachers play a pivotal role in the effective use of LMS, and their ability to navigate these systems directly impacts student outcomes. Training programs should focus on equipping educators with the technical skills to operate LMS platforms, as well as pedagogical strategies to integrate these tools into their teaching practices. For students,

training should emphasize digital literacy, ensuring they can effectively use LMS for learning, collaboration, and communication.

Ongoing professional development opportunities should be made available to educators to keep them updated on the latest LMS features and best practices. Similarly, students should have access to resources that help them solve technical issues and maximize the benefits of LMS. By investing in infrastructure and training, governments can create an enabling environment for LMS integration, fostering a culture of digital learning.

5.3. Promoting public-private partnerships

Public-private partnerships (PPPs) offer a viable pathway to leverage resources and expertise for LMS integration. The private sector, particularly technology companies, possesses the technical know-how and innovation capabilities that can significantly enhance the development and deployment of LMS platforms. Governments should actively look for collaborations with private entities to co-create solutions tailored to the specific needs of their educational systems.

PPPs can also facilitate the sharing of costs and risks associated with LMS implementation. For instance, private companies can provide funding for infrastructure development or offer discounted rates for software and devices. In return, governments can offer incentives such as tax breaks or recognition for corporate social responsibility initiatives. These partnerships can also extend to content creation, with private companies developing high-quality, curriculum-aligned digital resources that complement LMS platforms.

Moreover, PPPs can play a critical role in addressing the digital divide. Private sector involvement can help increase initiatives to provide internet access and devices to underserved communities. By combining resources and expertise, public and private entities can create sustainable models for LMS integration that benefit all decision-makers.

6. Conclusion

The exploration of Learning Management Systems (LMS) in Morocco's education system has revealed both significant challenges and promising opportunities. Key challenges include limited digital infrastructure, unequal access to technology, resistance to change among educators, and the need for comprehensive training programs. Additionally, the lack of localized content and insufficient policy frameworks further delay the effective integration of LMS.

On the other hand, the opportunities are substantial. LMS has the potential to democratize education, enhance accessibility, and foster personalized learning experiences. It can also bridge the gap between urban and rural education, promote lifelong learning, and align Morocco's education system with global digital trends. The COVID-19

pandemic has further highlighted the importance of digital tools, accelerating the adoption of LMS and highlighting its role in ensuring educational continuity during crises.

The potential impact of LMS on Morocco's education system is transformative. By leveraging LMS, Morocco can modernize its educational framework, improve learning outcomes, and equip students with the digital skills necessary for the 21st-century workforce. Furthermore, LMS can facilitate data-driven decision-making, enabling educators and policymakers to tailor interventions and improve resource allocation.

However, realizing this potential requires collaborative efforts. The government, private sector, educational institutions, and civil society must work together to address the existing barriers. Investments in digital infrastructure, teacher training, and localized content development are critical. Policymakers should also prioritize the creation of supportive regulatory frameworks and foster public-private partnerships to ensure sustainable implementation.

In conclusion, while the road to fully integrating LMS into Morocco's education system is full with challenges, the benefits far outweigh the obstacles. A collective commitment to overcoming these barriers will not only enhance the quality of education but also position Morocco as a leader in educational innovation in the region. The time to act is now, and the future of Morocco's education system depends on the collaborative efforts of all policy-makers.

References

- amutangana. (2024, février 29). Digital transformation in Morocco : Connected schools to modernize education. *Resilient Digital Africa*. <https://resilient.digital-africa.co/en/blog/2024/02/29/digital-transformation-in-morocco-connected-schools-to-modernize-education/>
- Bekou, A. (2020, mai 27). *E-learning in Morocco : Now and beyond*. MoroccoEnglish. <https://moroccoenglish.com/e-learning-in-morocco/>
- Benmoussa, K., Laaziri, M., El Amrani, A. E. A., & Diouri, M. (2024). The Transition of the Moroccan University to a Digital and Intelligent University : An Overview. In L. Moldovan & A. Gligor (Éds.), *The 17th International Conference Interdisciplinarity in Engineering* (p. 435-445). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-54664-8_37
- Digital Morocco 2030 | Digital Watch Observatory*. (s. d.). Consulté 23 janvier 2025, à l'adresse <https://dig.watch/resource/morocco-digital-strategy-2030>
- Ejjami, R. (s. d.). Revolutionizing Moroccan Education with AI : A Path to Customized Learning. *IJFMR - International Journal For Multidisciplinary Research*, 6(3). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i03.19462>
- Elioplus. (s. d.). *Channel Partners and software resellers network*. Elioplus. Consulté 23 janvier 2025, à l'adresse <https://elioplus.com/>
- Hawkins, R., Trucano, M., Cobo, C., Twinomugisha, A., & Ciarusta, I. S. (s. d.). *REIMAGINING HUMAN CONNECTIONS*.
- Mhlanga, D. (2024). Digital transformation of education, the limitations and prospects of introducing the fourth industrial revolution asynchronous online learning in emerging markets. *Discover Education*, 3(1), 32. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00115-9>
- nicola.cox. (2024, novembre 25). *LMS implementation guide in 9 steps*. Valamis. <https://www.valamis.com/blog/lms-implementation-guide>
- Post, T. P. (2024, décembre 31). Public-Private Partnership Drives Digital Education Revolution in Morocco. *Theppppost*. <https://theppppost.com/morocco-digital-education-ppp-digischool/>
- Rüller, S., Aal, K., Holdermann, S., Tolmie, P., Hartmann, A., Rohde, M., Zillinger, M., & Wulf, V. (2022). 'Technology is Everywhere, we have the Opportunity to Learn it in the Valley': The Appropriation of a

- Socio-Technical Enabling Infrastructure in the Moroccan High Atlas. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 31(2), 197-236. <https://doi.org/10.1007/s10606-021-09401-8>
- Tariq, O., & Said, A. (2023). Moroccan students' acceptance and use of Learning Management Systems (LMS) platforms to enhance writing skills: Moulay Ismail University as a case study. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 19(3), 1064-1074. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2023.19.3.1916>
- The Future of Learning Management Systems : What to Expect in 2025*. (s. d.). Expert LMS. Consulté 20 février 2025, à l'adresse <https://expertlms.com/resources/blog/the-future-of-learning-management-systems-what-to-expect-in-2025/>
- Top 10 Learning Management Systems (2025) : Best AI LMS for Training Providers*. (s. d.). Consulté 20 février 2025, à l'adresse <https://www.disco.co/blog/top-10-learning-management-systems>
- Zaanoun, A. (2023). Morocco : The Impact of the Digitization of Public Services. *Arab Reform Initiative*. <https://www.arab-reform.net/publication/morocco-the-impact-of-the-digitization-of-public-services/>

Mohamed Karbout got a B.A in Educational Issues from the Faculty of Letters and Human sciences, Cadi Ayyad University Marrakesh, Morocco. He is a PhD student. He is currently a teacher of EFL in OFPPT, Morocco. His main research falls within Educational Issues and Translation. (m.karbout.ced@uca.ac.ma)

Lecturer Zahra EL AOURI Ph.D. is currently an associate professor of Applied Linguistics and TEFL at the Department of English Studies, Faculty of Letters and Humanities, Cadi Ayyad University in Marrakesh – Morocco. Her main research interests remain within the field of Applied Linguistics and TEFL including second language acquisition and language learning, motivation and language learning strategies, teaching methods, curriculum development and syllabus design and educational issues in general. She is also interested in translation and research methodology and the application of statistics through the use of SPSS in the educational field. (z.elaouri@uca.ac.ma)

Intercultural Communication in Municipal Waste Management in Romania

Lucia Monica Scorțar

<https://doi.org/10.24193/LLC.2025.2.4>

The article analyzes the role of intercultural communication in promoting environmentally responsible behavior, highlighting the importance of adapting messages to the cultural, social, and educational diversity of the population. It analyzes national examples of environmental campaigns and projects to demonstrate the effectiveness of using communication channels specific to the target audience. National statistics on waste recycling and disposal highlight the gaps compared to the European average and highlight differences in perception and behavior between different groups. Finally, the article proposes concrete recommendations for intercultural communication in waste management, emphasizing the need to personalize messages, involve the community, and continuously test campaigns with constructive feedback to stimulate active participation and empower citizens.

Intercultural communication; waste management; environmental education; environmental protection.

1. Introduction

Romania faces multiple challenges in waste management, which have significant consequences for the environment and public health. Uncontrolled dumping and illegal landfills continue to be a major problem, affecting soil, groundwater, and air, especially in rural areas and small towns, where selective collection infrastructure is underdeveloped. The recycling rate remains low, well below the European average, while existing awareness campaigns have failed to have a significant impact on the national level.

Intercultural communication plays a key role in how environmental messages are perceived and adopted by different social groups in Romania. Differences in education, socio-economic status, cultural traditions, and geographic region influence communities' response to waste management initiatives. Zhu (2019) and Baker (2022) show that cultural and linguistic differences are essential in intercultural communication. This perspective is also relevant to the field of waste management, where policies and strategies for waste

collection, recycling, and reduction must be communicated and negotiated between communities with different values, customs, and levels of environmental awareness.

Baker's (2024) perspective on intercultural communication can also be applied to the field of waste management. Just as learning foreign languages involves negotiation between diverse cultural and linguistic resources, waste management strategies require communication between actors from different cultural backgrounds.

The young urban population may be more receptive to digital campaigns and visual messages, while rural communities respond better to the involvement of local leaders and practical activities. Cultural differences also influence values and attitudes towards individual responsibility in waste management, requiring messages to be adapted in order to be effective.

Local public administration authorities are required to ensure that residents are adequately informed about the waste management system in their localities. Although local authorities are often perceived by the population as solely responsible for the success or failure of waste management systems, the hygiene of an area is only possible by encouraging collaboration and intensifying communication between citizens and public authorities. As a result, the population must change its perception of sanitation services and become an active partner in them by keeping public spaces clean, minimizing the amount of household waste, and supporting the recovery and recycling process through selective waste collection.

The objective of this article is to analyze the communication strategies used in Romania to promote sustainable behavior in waste management. By combining intercultural communication perspectives with real environmental issues, the article aims to identify effective practices and suggest recommendations for adapting messages to the cultural and social diversity of the Romanian population.

2. Conceptual framework

According to Gherase R., the level of intercultural communication represents the level at which communication between members of two or more different cultures takes place. Intercultural communication refers to the process by which individuals or groups from different cultures convey and interpret messages, considering the values, norms, traditions, and social codes specific to each community. This is not limited to linguistic differences, but also includes non-verbal aspects, cultural perceptions, and social contexts that influence how messages are received.

In the context of waste management, adapting messages to different cultural and social groups is essential to increase the effectiveness of campaigns and the level of public engagement in the long term. For example, some communities may perceive recycling as an imposed administrative task, while others see it as a moral or community gesture. Messages must be adapted to be inclusive and sensitive to these values.

To achieve its goal, communication must be tailored to the community. In cities, apps, social media, and information boards can be used. In rural areas, community meetings, the involvement of local opinion leaders, and practical activities (such as cleaning up certain areas) are more effective.

Communication plays a fundamental role in the social process of environmental education. Without this indispensable tool, citizens do not have access to information that can stimulate changes in attitude and the full exercise of citizen participation in waste management activities. In waste management, there are many concepts that help us to correctly understand efficient waste management, protect the environment, and promote a sustainable system.

According to current European legislation, defined by Directive 2008/98/EC, the term "**waste**" means any substance or object that the holder discards, intends to discard, or is required to discard. This definition highlights the three essential circumstances in which a material is considered waste and provides a legal basis for its classification and management, ensuring uniform application in all Member States of the European Union. Through this approach, the legislation reflects an integrated view of resource management and responsibility in the process of waste generation and disposal.

Integrated waste management. This concept refers to the use of a comprehensive set of strategies and techniques for waste management, considering collection, transport, and disposal, as well as prevention, recycling, and reuse of waste. This system encourages long-term solutions.

Waste prevention. This concept refers to taking measures to prevent waste generation before it is produced. The main goal is to reduce the amount of waste generated by changing consumption and production behaviors, such as:

- choosing products with minimal or reusable packaging
- designing durable products that do not need to be replaced frequently
- optimizing production processes to minimize losses

Reuse. This concept refers to the process of repeatedly using a product or material for the same purpose or for a different use. Reuse helps reduce the amount of waste and extend the useful life of products.

Waste collection. Waste collection involves a series of operations consisting of collecting waste and sending it to a transfer station, a sorting center, a treatment center, or a landfill. Selective collection is a municipal waste management process whereby household materials with high recycling potential (such as paper, cardboard, glass, plastic, and metal) are recovered and sent for recycling. To be effective, this process requires sorting "at source," separate collection of secondary materials, and treatment at a recovery center.

Waste recycling. This is the operation of reprocessing waste in a production process to be used for its original purpose or for other purposes. The term includes organic recycling (composting) but excludes energy recovery.

The concept of the *circular economy* promotes an economic model in which resources are used as much as possible through reuse, repair, recycling, and reuse. In this system, waste is considered a resource, and the flow of materials is continuous, minimizing losses and pollution.

Waste disposal is the method by which waste that cannot be recycled, reused, or recovered for energy is stored in specially designed facilities - landfills. This is considered the last step in the waste management hierarchy and is used to prevent environmental pollution and risks to public health.

Environmental education integrated with intercultural communication not only conveys information about environmental protection, but also increases the chances that this information will be understood, accepted, and applied by all communities.

Environmental education has a number of informative and formative functions, such as those related to the transmission of scientific knowledge aimed at encouraging individual and collective attitudes based on motivations and theories. The opinions formed aim to change poor and deficient environmental behavior and lead to actions that involve responsible environmental conduct.

The educational goal of the environmental education is to prepare citizens to be able to make the right behavioral decisions, to make informed and independent decisions regarding environmental protection.

Environmental education programs are diverse, ranging from environmental education classes in compulsory education to the transfer of information through the media, training, artistic activities, ecotourism, etc. Therefore, in order to make rapid progress in understanding nature and rethinking our approach to nature and society, there must be an intertwining of theoretical and practical activities that support each other.

2. Effective national practices

At the national level, campaigns have been carried out that are not just technical actions, but communication processes that must be adapted to the social, cultural, and educational diversity of the population served.

The *Ecotic Caravan*, considered a mobile educational project for the collection and recycling of electrical and electronic waste, shows the importance of adapting the message to different urban and rural communities. Through practical demonstrations and collection points, citizens learn to recognize the value of recyclable materials. Intercultural communication is evident here in the different ways messages are conveyed: technical explanations for urban audiences and practical activities for communities with lower levels of environmental literacy.

Green Group, the leader of the recycling industry in Romania, conveys messages of responsibility and transparency through its modern facilities. In an intercultural context,

the company must communicate with both international partners and local communities. Educational visits and media campaigns help build public confidence that the waste collected is recycled, not disposed of through incineration or landfilling. This transparency is essential for gaining the support of communities.

The most complex environmental education campaign in Romania aimed at schoolchildren (*Baterel and Lumea Non-E*) uses customized educational tools, digital platforms, and even "green currency" - points earned for collection that are converted into resources for purchasing school supplies, accessories, or games. This campaign is a relevant example of adapting messages to a specific audience with norms and values different from those of adults. Students respond better to visual language, interactivity, and symbolic rewards than to moralizing or directive speeches. At the same time, by involving teachers and parents, the environmental message crosses barriers between generations and social contexts, demonstrating that the success of environmental education depends on how messages are adapted to the cultural diversity of the audience.

The large-scale civic movement *Let's Do It, Romania!* mobilizes volunteers from all regions of the country, with very diverse cultural and social experiences. So far, the campaign has mobilized over 2,600,000 volunteers in various national clean-up actions. The simplicity of the message – "Let's clean up Romania in a single day!" – and its visual and participatory nature explain the campaign's success. Intercultural communication is present through the initiative's ability to create a common message that is understood and accepted by both students and adults, urban dwellers and rural communities.

Therefore, environmental programs and campaigns in Romania demonstrate that the success of municipal waste management depends not only on infrastructure, but also on how messages are communicated to the public.

3. Data and context for waste management

To understand the challenges and opportunities of municipal waste management in Romania, it is essential to analyze statistical data and the current context. Low recycling rates, predominantly landfill disposal, and uneven distribution of collection infrastructure show that the problems are not only technical, but also social and cultural.

From the analysis of statistical data reported by EUROSTAT, we can clearly see the large gap between Romania and the European Union average in terms of the quantities of municipal waste recycled (kg/capita). This numerical gap reflects not only differences in infrastructure and digitization, but also cultural and communication differences. In Romania, environmental education messages have failed to bring about significant changes in the behavior of the population to become more involved in recycling. In contrast, at the EU level, intercultural campaigns and community engagement mechanisms have supported an almost constant increase in recycling. This comparison between Romania and the EU

shows that adapting messages to cultural and social specifics is essential to stimulate citizens' active participation in recycling and turn involvement into a daily habit.

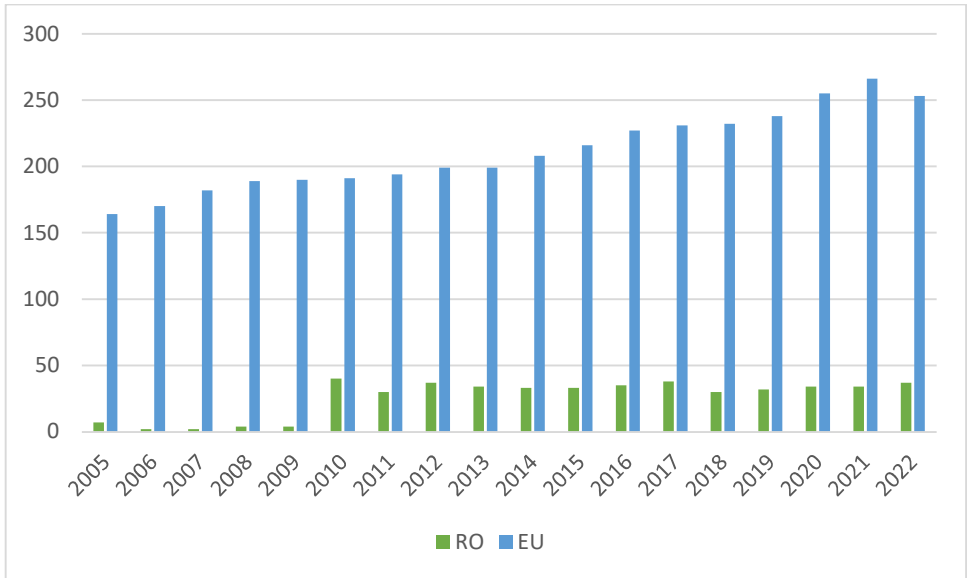


Figure 1: Recycling of municipal waste (kg/capita)

Source: Own processing based on Eurostat data (Accessed in August 2025)

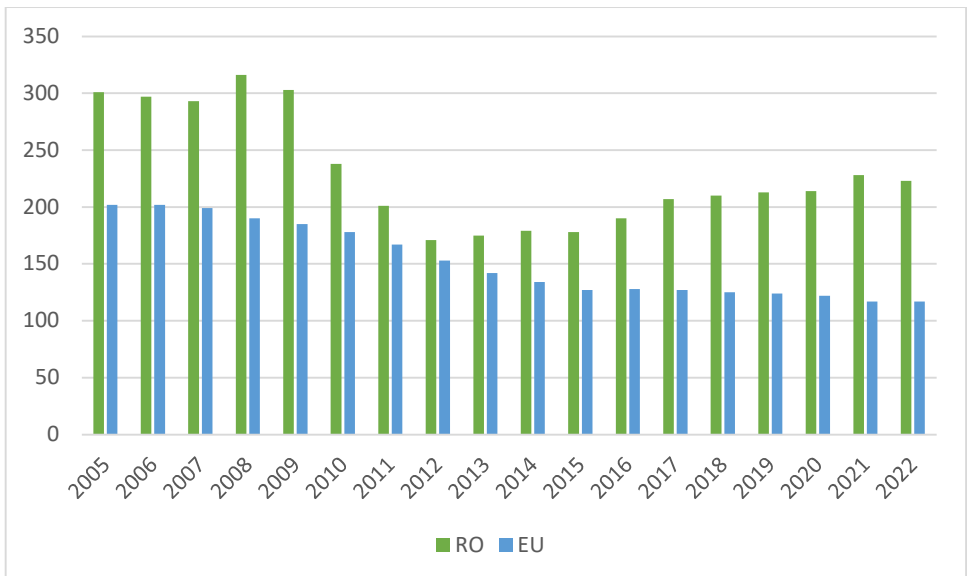


Figure 2: Municipal waste disposal (kg/capita)

Source: Own processing based on Eurostat data (Accessed in August 2025)

Statistical data reported for Romania show that municipal waste disposal remains the main method of waste management, despite European initiatives to reduce this practice and encourage recycling. In 2005, Romania landfilled 301 kg/capita, a figure that rose to 316 kg/capita in 2008. After this period, there was a significant decline, reaching a low of 171 kg/capita in 2012, because of pressure to comply with European policies. However, after 2013, the trend became upward, and between 2016 and 2022, levels stabilized at around 200–228 kg/capita. This stagnation suggests that measures to reduce landfilling have not been sufficiently consolidated, and alternatives such as recycling, composting, or energy recovery from waste have not developed to the necessary level.

Romania's dependence on landfilling reflects gaps in public communication and environmental education of citizens, noting that messages encouraging selective collection for recycling have not produced sufficiently strong cultural changes. Therefore, communication strategies should be adapted to the specificities of local communities to reduce resistance to change and stimulate sustainable behavior.

In contrast, the downward trend recorded at EU level reflects the success of European strategies to reduce landfill by encouraging recycling, composting, and energy recovery to extract value from waste.

4. Recommendations for intercultural communication in waste management

To achieve the goal of each communication campaign in the field of waste management, we considered useful several recommendations aimed at adapting messages to the cultural and social diversity of the Romanian population:

1. Identifying target groups based on cultural, social, geographical, and educational criteria (urban vs. rural, ethnic groups).
2. Adjusting the language, tone, and complexity of the message according to the level of literacy and familiarity with the subject of waste management.
3. Messages formulated in the native language of minority communities when relevant.
4. Using clear pictograms and images to overcome language barriers and facilitate understanding of the message.
5. Use communication channels appropriate to urban and rural environments. In urban areas, social media, websites, and mobile applications would be more effective for informing the public, while in rural areas, posters, direct education campaigns, and local opinion leaders would be more effective.
6. Messages promoting responsibility and awareness should consider local cultural values and norms related to the environment, family, and community.
7. Encourage collective actions that increase trust in local leaders or community initiatives.

8. Conduct pilot tests of communication campaigns to observe how messages are received and collect feedback to improve communication with citizens.
- Applying these recommendations facilitates the understanding and adoption of environmentally friendly behaviors, contributing to the creation of a respectful and sustainable dialogue between authorities and communities.

5. Conclusions

Waste management in Romania is an area facing major technical, social, and cultural challenges. Underdeveloped infrastructure (insufficient selective collection points in some areas), low recycling rates, and high landfill rates highlight the need for an integrated effort between authorities and citizens.

Intercultural communication plays a crucial role in promoting environmentally responsible behavior. Adapting messages to the cultural, social, and educational diversity of the population - through the choice of language, visual symbols, communication channels, and the involvement of local leaders - increases the effectiveness of environmental campaigns. National examples, such as Caravana Ecotic, the Baterel and Lumea Non-E campaigns, and Let's Do It, Romania! show that messages tailored to the target audience and tested through feedback have a significant impact on changing behavior.

Ultimately, an intercultural approach to communication in waste management is not just an information strategy, but an indispensable tool for building a sustainable partnership between authorities and communities that leads to the stimulation of collective responsibility for protecting the environment.

References

- Baker, W. (2022). *Intercultural and Transcultural Awareness in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, W. (2024). Intercultural communication, *ELT Journal*, Volume 78, Issue 2, April 2024, Pages 212–215. <https://doi.org/10.1093/elt/ccad040>
- Departamentul pentru Dezvoltare Durabilă. Strategia Națională privind Economia Circulară, 2022. [online] Available at: <https://dezvoltaredurabila.gov.ro/strategia-nationala-privind-economia-circulara-13409762> [Accessed 3 August 2025]
- Directive 2008/98/EC on waste, Official Journal of the European Union, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008L0098>
- Eurostat 2025. *Municipal waste by waste management operations*, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/env_wasmun__custom_17992563/default/table [Accessed 25 August 2025]
- Florea Gabrain C. (2018). *Rolul comunicării în managementul deșeurilor solide municipale*, https://www.asrm.ro/images/evenimente/upload/event_51/prezentari/1543942165_Gabrain.pdf
- Gherase R. *Cum să deslușim tainele comunicării interculturale*. https://seaopenresearch.eu/Journals/articles/MI_20_6.pdf
- Let's do it, Romania! <https://letsdoitromania.ro/proiecte/ziua-de-curatenie-nationala/> [Accessed 8 September 2025]

- McDougall, F., White, P., Franke, M., Hindle, P. (2001). *Integrated Solid Waste Management: a Life Cycle Inventory*, Blackwell Publishing
- Scorțar L.M., (2025) *Managementul deșeurilor. Concepte și studii de caz*. Cluj-Napoca: Presa Universitara Clujeană.
- Zhu, H. (2019). *Exploring Intercultural Communication: Language in Action*. 2nd ed. Abingdon: Routledge.

Lecturer Scorțar Lucia Monica Ph.D. She is a member of the Department of Management within the Faculty of Economics and Business Administration of Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania). Her main areas of interest are Waste Management, Quality Management, Business Ethics. (lucia.scortar@econ.ubbcluj.ro)

French Language and Culture

Le consommateur: tout au long de l'histoire / The Consumer: throughout History

Emilia Andreea Motoranu

<https://doi.org/10.24193/LLC.2025.2.5>

The material order we live in today is rigorously the opposite. In just two centuries, the self-sufficient peasant community has disappeared to make way for a myriad of urban, connected consumers. Productive labor and the act of consumption were once inseparable; today, they are two stages that stretch out and move apart in space and time, to be lost in the infinity of market mediations. If we are all consumers today, it is because the global division of labor has reached such a level of sophistication that we no longer produce anything of what we consume. Our consumption regime is a mode of social organization: each of us depends on the market, this automated system, for our every need. Consumption is not a passive mode of absorption, of devouring objects; it is a mentality, a series of naturalized gestures and practices. The consumer culture in which we all live today is the very recent product of a rapid commodification, which has imprinted its gestures, symbols, and norms on our lives. The aim of my article is to reconstruct the major stages of our conversion to consumption. Throughout the article, we will try to answer the following questions: What inflections has the commodification process imprinted on our behavior? How was market power constituted? What social changes has man brought about in man through the massive circulation of goods?

Consumer; shopping; advertisement; evolution; global.

1. Introduction

L'ordre matériel qui est aujourd'hui le nôtre est rigoureusement inverse. En deux siècles seulement, la communauté paysanne autarcique s'est effacée pour laisser place à une myriade de consommateurs urbains et connectés. Le travail productif et l'acte de consommation étaient autrefois indissociables ; ce sont aujourd'hui deux étapes qui s'étirent et s'éloignent dans l'espace et dans le temps, pour se perdre dans l'infini des médiations marchandes. Si aujourd'hui nous sommes tous des consommateurs, c'est parce que la division mondiale du travail a atteint un tel niveau de sophistication que nous ne produisons plus rien de ce que nous consommons. Notre régime de consommation est un mode d'organisation sociale : chacun de nous dépend du marché, ce système automate,

pour le moindre de ses besoins. La consommation n'est pas un mode passif d'absorption, d'engloutissement des objets ; c'est une mentalité, une série de gestes et de pratiques naturalisées. La culture de consommation dans laquelle nous évoluons tous aujourd'hui est le produit très récent d'une marchandisation fulgurante, qui a imprimé dans nos vies ses gestes, ses symboles et ses normes. Le but de mon article est de reconstituer les grandes étapes de notre conversion à la consommation. Au cours de l'article, nous essaierons de répondre aux questions suivantes : Quelles inflexions le processus de marchandisation a-t-il imprimées dans nos comportements ? Comment s'est constitué le pouvoir marchand ? Quels sont les changements sociaux que l'homme a engendrés chez l'homme, à travers la circulation massive des marchandises ?

2. La marchandise et la formation du marché

L'expression « société de consommation » désigne un système où chacun s'entoure d'objets qu'il n'a pas produits ou vu produire. Pour exister, ce système nécessite l'émergence d'une économie-monde, d'une infrastructure de marché moderne, où les produits circulent sans cesse et à grande vitesse sur des milliers de kilomètres.

Il est inconcevable de parler de « société de consommation » avant la fin du XIX^e siècle, qui n'en annonce d'ailleurs que les prémices. Vers 1800, le monde est une immense paysannerie (Braudel, 1979, p. 32). Même dans les pays occidentaux des plus riches, l'extrême majorité de la population est rurale. Ce que les hommes consomment alors, ils le produisent souvent eux-mêmes.

Les routes ne sont pas encore ces voies d'asphalte régulières et éclairées auxquelles les Occidentaux sont aujourd'hui habitués. Les chemins sont précaires, régulièrement impraticables. On comprend dès lors la faible circulation des marchandises : les acheminer est si difficile, demande tant de temps et d'efforts, que les coûts de transport se révèlent rapidement prohibitifs. De même que les difficultés du relief imposent à certaines régions l'isolement, la configuration hydrographique de chaque pays conditionne sa capacité à être irrigué en marchandises. Sur mer, il faut avoir bon vent : selon les conditions de navigation, un même trajet peut être accompli en quelques jours ou en plusieurs mois. La lenteur des transports de marchandises et de personnes est aussi celle du courrier. Le monde du début du XIX^e siècle, s'il faut le comparer à celui qui va naître, est immobile et morcelé. Le marché, cette entité fluide, d'envergure mondiale, est inexistant. On observe plutôt des marchés, des marchés locaux, dont chacun ne s'étire que sur quelques kilomètres et qui anime des économies insulaires, où la division du travail n'atteint qu'un très faible degré. En l'absence d'une production agricole abondante et stable, et d'une large circulation marchande, les communautés paysannes sont soumises à des violentes crises de subsistance.

La production se retrouve vascularisée par l'infrastructure ; il est désormais possible de faire venir l'homme à la marchandise et la marchandise à l'homme. Ce rapport

fondamental entre le développement du marché et la conquête de l'espace est décrit par Karl Marx : Le capital doit tendre à abattre toute barrière locale au trafic, c'est-à-dire à l'échange, pour conquérir le monde entier et en faire un marché, il doit tendre, d'autre part, à détruire l'espace grâce au temps, c'est-à-dire réduire au minimum le temps que coûte le mouvement d'un lieu à un autre. Plus le capital est développé, plus vaste est donc le marché où il circule ; or plus est grande la trajectoire spatiale de sa circulation, plus il tendra à une extension spatiale du marché, et donc à une destruction de l'espace grâce au temps (Marx, 1973, p. 59).

À partir de la moitié du XIX^e siècle, dans tous les pays industrialisés, on observe une baisse continue du prix du pain, qui constituait jusqu'alors la base essentielle de l'alimentation populaire. Lorsque les premières grandes entreprises de fabrication et de distribution de produits alimentaires émergent, courant du XIX^e siècle, elles doivent faire face à de nombreuses difficultés pour gagner la confiance des consommateurs.

L'identification du producteur et la garantie de qualité sont les fonctions premières de la marque, qui permettent aux consommateurs de s'orienter rapidement sur le marché. Mais celle-ci confère un pouvoir bien plus considérable aux grandes entreprises : celui d'agir sur les imaginaires et les représentations. La marque permet de lier un produit à un ensemble de caractéristiques rassurantes quant à sa qualité, mais son pouvoir déborde largement cette mission originelle. Elle peut également associer un objet à un lieu, un statut ou un groupe social.

Dans l'économie précapitaliste, le sens d'un objet découle de sa rareté, de sa complexité, de ses usages, de caractéristiques liées à sa production et à sa circulation. Les marchands ont le pouvoir d'insuffler du dehors, artificiellement, une existence symbolique à leurs produits. La marque permet aux marchands de réinventer à leur profit les rapports sociaux de marché. Le *branding* est un travail d'incarnation : il permet de donner chair au producteur lointain, de lui conférer une identité artificielle, certes, mais forte, distincte et bien implémentée dans l'imaginaire des consommateurs. La marque s'offre ainsi en remède à la dépersonnalisation du marché provoquée par l'industrialisation.

La production d'objets de consommation peut être déléguée à diverses entreprises sous-traitantes, aux procédures de fabrication parfois très différentes, lesquels objets pourront se retrouver ensuite solidarisés par l'adjonction d'une même marque. Inversement, un producteur peut assurer la fabrication de divers objets, selon des procédures et des techniques fort similaires, lesquels objets seront ensuite vendus sous différentes marques et donc à différents prix. Prenons l'exemple de deux marques de déodorant des années 1990-2000, *Axe* et *Dove*, aux identités de marque diamétralement opposées. *Axe* est une marque aux accents parodique et machiste qui propose aux hommes telle une arme de séduction ouvrant les voies d'une sexualité débridée. *Dove* est une marque aux accents féministes, déclarant respecter toutes les beautés, au-delà des normes et des standards. Les consommateurs achetant l'une ou l'autre de ces marques adhèrent à des discours et des imaginaires particulièrement contraires et, pourtant, ces deux marques

sont la création d'un seul et même groupe, Unilever. Une grande entreprise, par l'entretien d'un portefeuille de marques varié et fourni, peut ainsi couvrir tous les segments de marché.

Le marketing (l'action de mettre sur le marché) est un acte performatif : il s'agit de créer non pas simplement de la valeur, mais de la valeur perçue. L'émergence du marché moderne, c'est-à-dire d'un vaste système de production et d'échange à l'échelle mondiale, s'appuie sur l'émergence de nouveaux acteurs, les grandes entreprises multidivisionnelles, capables d'animer une vaste chaîne de valeur et d'agir puissamment non seulement sur la distribution de leurs produits, mais aussi sur l'imaginaire qu'ils suscitent.

3. L'invention du shopping

Au cœur des réseaux nouvellement constitués, la marchandise s'accroît, prolifère et s'impose aux regards. Dans ce contexte, de nouvelles institutions totalisantes, les grands magasins, vont développer les techniques fondamentales d'un rapport sensuel à la marchandise. Ces magasins vont scénographier l'abondance, préparer le rêve éveillé et exciter les désirs.

Le XIX^e siècle donne à voir un grand mouvement de concentration urbaine. Symbolique de cette urbanité nouvelle est la figure du flâneur. Ce personnage émerge courant XIX^e siècle dans de grandes villes européennes comme Paris, Vienne et Londres. L'espace urbain du XIX^e siècle est le cadre dans lequel se déploie une multitude d'attractions et de spectacles, anciens et nouveaux : débits de boissons, zoos, théâtre, salles de concerts, cirques, galeries d'art, restaurants, spectacles sportifs, expositions universelles, panoramas et bien d'autres plaisirs structurés par le commerce. Cette industrie du loisir de masse reconfigure la ville tel un parc d'attractions. Dans la ville d'alors, la marchandise devient omniprésente, elle enveloppe progressivement toute l'expérience urbaine. Les murs se couvrent de milliers d'affiches qui sont autant d'explosions visuelles à la gloire des maisons commerçantes. Les habitants passent chaque jour devant ces panneaux et ces affiches, s'imprègnent des noms de marques et de boutiques.

Tout à l'inverse des boutiques, les grands magasins vont s'imposer par un modèle d'affaires fondé sur des marchandises nombreuses et diversifiées, des prix bas et un fort renouvellement des stocks. En vendant leurs marchandises à un prix bas, avec un taux de profit minimal, les grands magasins stimulent les achats, augmentent considérablement leurs ventes et accumulent ainsi davantage de capital. Il s'agit d'accélérer la transformation de la marchandise en capital et le réinvestissement du capital en marchandise, selon le principe de la rotation des stocks.

Les grands magasins sont appelés par les Anglo-Saxons les *department stores*, « magasins par rayon ». Ce terme met en exergue le caractère novateur et spectaculaire de leur système d'accumulation et de mise en scène des marchandises. Dans les grands magasins, de multiples rayons fonctionnent comme autant de magasins autonomes, dirigés par des équipes propres.

La marchandise changeait assez peu, l'impression que les visiteurs avaient de la voir toujours renouvelée tenait à la sophistication d'achalandage et à la savante scénographie des grands magasins : en bouleversant sans cesse les juxtapositions, les décors et les rayonnages, on donnait l'impression du changement. Par cette impression d'éternel renouvellement, on imprégnait un rythme à la consommation. Ce rapport direct entre le consommateur et la marchandise a été renforcé par plusieurs trouvailles scéniques, permises notamment par des innovations technologiques. On cherchait en premier lieu à décupler les dimensions de l'espace de vente. Dans les magasins, de grands miroirs donnaient l'illusion de marchandises démultipliées et d'un espace de vente infini. Palais irréel et luxuriant, le grand magasin déborde de multiples marchandises placées là comme autant de petits miracles.

L'esthétique marchande trouve sa sophistication maximale quand les magasins se montrent capables de construire de véritables expériences de simulation autour de la marchandise. Certaines simulations visaient également à reproduire l'entre-soi bourgeois, par une projection cette fois-ci sociale. Il existait, au XVIII^e siècle dans les boutiques de luxe, puis au XIX^e dans les grands magasins, ce que les Anglo-Saxons appellent des showrooms, des simulacres de salon. Au lieu d'être stockés sur le lieu de vente par catégorie, les objets étaient mis en scène pour reconstituer des intérieurs bourgeois. Les clients pouvaient alors déambuler au milieu de ce décor, toucher, essayer, discuter.

Dans les grands magasins d'Europe et des États-Unis s'organisait une variété de spectacles gratuits : pièces de théâtre, concerts, reconstitutions, cortèges, pantomimes et plus tard projections de films. Ces spectacles permettaient de faire du grand magasin un centre d'attraction, une grande fête imprimant quotidiennement sa marque à la vie urbaine.

Il faut qu'elle considère le grand magasin comme un second *home*, plus grand, plus beau, plus luxueux que l'autre, où elle pourra au besoin passer tout le temps que ne lui prendra pas le souci de son intérieur et où elle ne trouvera autour d'elle que des visages aimables. En favorisant la sédentarisation de leur clientèle sur le lieu de vente, les grands magasins étaient peu à peu devenus le lieu incontournable de la sociabilisation féminine. L'endroit permettait aux femmes d'échapper au foyer et de faire communauté, à l'image des hommes qui depuis longtemps déjà se réunissaient en clubs.

Comme l'écrivait Zola, « il faut que la femme soit reine dans le magasin, qu'elle s'y sente comme dans un temple élevé à sa gloire, pour sa jouissance et son triomphe » (Émile Zola, Ébauche du roman *Au Bonheur des dames*, disponible en ligne sur le site de la BNF : expositions.bnf.fr/zola/bonheur/dossierprep/).

Dans une vision utilitaire du rapport marchand, le client se rend sur les lieux de vente pour acheter un produit, défini à l'avance comme une nécessité. Les lieux ne sont pas fréquentés par des clients-acheteurs effectuant une tâche mais par des flâneurs-consommateurs s'abandonnant à un plaisir. C'est ainsi que l'on peut définir l'activité de shopping : la libre déambulation au milieu de marchandises contemplées et discutées. En

tant que dispositifs, les grands magasins faisaient la promotion du shopping comme activité de loisir sociabilisante, comparable à une visite au musée ou au théâtre.

La sensibilité des consommateurs aux modes est pour les grands magasins un impératif économique, leur viabilité économique reposant sur un fort volume d'affaires. On peut lire les efforts déployés par les grands magasins durant la seconde moitié du XIX^e siècle pour faire de leur établissement un lieu de fascination spectaculaire, de service et de socialisation comme des tentatives de s'imposer dans la normalité et la quotidienneté de leur clientèle et de stimuler, renforcer et pérenniser une culture de consommation. Les grands magasins ont en quelque sorte discipliné la population. Ils ont développé chez elle l'habitude de contempler la marchandise et ont banalisé son achat.

Les grands magasins ont influencé les consommateurs à un niveau perceptuel mais également sous un rapport pratique. Les grands magasins vendaient des marchandises consubstantielles au style de vie bourgeois, ils vendaient une identité de classe. L'appartenance symbolique à la bourgeoisie pouvait être achetée, sous la forme de tel vêtement ou de tel meuble. Les grands magasins jouaient le rôle de diffuseur de cette identité de classe. Ils constituaient des autorités culturelles pour toute la petite bourgeoisie qui ne possédait ni le capital financier ni le capital culturel suffisants pour réellement intégrer le mode de vie de l'aristocratie ou de la grande bourgeoisie. L'originalité du grand magasin réside en fait dans sa formule cumulative : il a concentré de façon cohérente une multitude de techniques et de recettes commerciales, qu'il a institutionnalisées en modèle d'affaires. Les formes les plus sophistiquées de spectacularisation de la marchandise, jusqu'alors ponctuelles ou limitées aux élites, ont été pérennisées et rendues accessibles à toutes les franges de la bourgeoisie.

En observant le fonctionnement de la grande distribution contemporaine, on constate la perpétuation du modèle d'affaires établi par les grands magasins à la fin du XIX^e siècle. Dans les grandes lignes, le système commercial est identique : la grande surface d'aujourd'hui, maillon d'une chaîne de magasins, établit sa puissance sur des marchandises nombreuses et diversifiées un volume de vente élevé et une rotation rapide des stocks.

4. La dynamique des marchandises

Les grands magasins vendent des marchandises consubstantielles au style de vie bourgeois. Tout ce commerce repose sur le fait que l'identité de classe de la bourgeoisie au XIX^e siècle s'exprime principalement par l'accumulation et l'exhibition d'objets-signes. On peut considérer le bourgeois comme la première figure du consommateur et la culture matérielle bourgeoise comme étant à l'origine d'une culture de consommation généralisée.

Au XIX^e siècle, la bourgeoisie peut être définie comme un gigantesque entre-deux reliant les classes populaires et l'élite aristocratique. Banquiers, journalistes, commerçants,

médecins se différencient sur bien des points mais, en tant que bourgeois, s'inscrivent tous dans une double opposition : aux classes laborieuses - dont ils viennent et où ils ne veulent pas déchoir - et à la noblesse, qui bien souvent les méprise.

L'appartenance à la bourgeoisie se conquiert par la maîtrise d'un répertoire, d'une façon de vivre. « Ce qui distingue la bourgeoise, c'est la distinction » (Goblot, 1925). D'où l'importance du capital humain que représentent les enfants. La bourgeoisie investit dans l'éducation des enfants, dont les études et la sociabilisation, longues et coûteuses, leur permettent d'acquérir les codes et le capital culturel nécessaires au maintien, voire au renforcement de la position familiale. Cet art de vivre bourgeois, dont dépend le prestige de classe, s'incarne dans une culture matérielle. L'un des grands signes d'appartenance à la bourgeoisie est la possession d'un salon. Cette pièce est une barrière qui sépare la bourgeoisie qui en possède des classes inférieures qui n'en possèdent pas et c'est un niveau, un signe de reconnaissance.

La bourgeoisie accumulait dans ses intérieurs des artefacts mauresques et des chinoiserries, juxtaposait du mobilier renaissance, gothique et baroque. Le rôle d'objet-vivant était aussi celui de la maîtresse de maison. Par son corps, sa parure et ses bijoux, la bourgeoise se devait d'exprimer le statut de son mari. Dans cette symbiose, la maison et le corps de la femme sont transformés en produits ou en marchandises. Les bourgeoises avaient pour fonction de signifier la puissance financière de leur famille et devaient soumettre leur corps à l'ostentation, à la consommation et aux loisirs.

La bourgeoisie, par son complexe d'infériorité originel, et par sa tendance compensatrice à surinvestir les objets-signes, tient un rôle fondateur dans la dynamique de consommation. Cette classe incertaine et incomplète, qui doit sans cesse prouver son être par l'avoir, signifier son identité par l'objet, a entraîné à travers elle tout le corps social.

La qualité d'être ne faisant plus loi, la qualité d'avoir régit désormais seule la circulation et l'appropriation des objets. Les marques de l'aristocratie deviennent des signes de classe, en ce qu'elles peuvent être achetées. Ce changement de paradigme accompagne la prise de pouvoir de la bourgeoisie moderne. Cette société nouvelle s'annonce instable : le statut de chaque famille est chaque jour remis sur le marché, où se produisent des ascensions, mais également des déclassements.

La consommation constitue un code universel, un système de repérage, dominant, un langage qui permet de négocier des positions dans la société. L'économie de la valeur-signe et sa guerre permanente reposent sur une grande peur de la similitude. L'individu, menacé par l'homogénéisation, doit cultiver sa singularité, s'efforcer de rendre sa distinction irréductible. Le comportement de consommation, qui cesse d'être inscrit dans les prescriptions de la caste, suppose désormais une expertise, des compétences, une acuité dont dépend notre réussite auprès des autres.

Une figure sociale du XIX^e siècle incarne tous les phénomènes et tendances que nous avons décrit : il s'agit du dandy, héraut de la culture du soi et de la distinction

individuelle via la possession et l'ostentation d'objets-signes. Le dandy se singularise par le goût et déploie sa supériorité esthétique par la marchandise, par l'ordonnancement original d'objets. Le dandy est la figure indéniable du protoconsommateur. Sa volonté de se façonner une identité, une image, un « moi » hors norme est symptomatique de l'« entreprise de soi » qu'impose l'individualisme de marché.

5. La culture de la consommation

Avec l'avènement du marché moderne, le XIX^e siècle a vu la dissolution d'une multitude de communautés villageoises et la constitution progressive d'une société urbanisée. Le développement des échanges, la salarisation, l'accroissement de la division du travail à l'échelle régionale puis nationale ont entraîné le développement d'une « culture de consommation ».

Dans la société précapitaliste, l'horizon géographique, matériel cognitif et social est celui du village. Toute culture est locale car toute interaction est circonscrite, au point que changer de village, c'est bien souvent changer de coutume, de moeurs et de langage.

L'imprimé sort les marchandises du carcan des étalages et des vitrines, pour les faire pénétrer dans les foyers. On peut ainsi considérer les catalogues, journaux et collections de lithographies comme des magasins de papier, qui permettent une chalandise virtuelle. La nature de l'image trouve son parachèvement dans l'émergence, à la fin du XIX^e siècle, du magazine, terme dérivé de « magasin » et signifiant à l'origine entrepôt à marchandise. Son appellation ne trompe pas : le magazine, c'est le magasin chez soi. Le magazine est le premier média de masse entièrement dédié à la consommation.

Comme le grand magasin, le magazine est départementalisé ; il s'organise en rubriques : histoires, reportages, voyage, conseils domestiques etc. Les lecteurs de magazines vont et viennent à travers les rubriques, ils se comportent dans les pages du magazine comme dans les allées du magasin : en ignorant presque certains linéaires et en nidifiant dans les rubriques de leurs marchandises préférées. « Un magazine à succès est parfaitement similaire à un magasin à succès : il doit entretenir la fraîcheur et la variété de ses marchandises, pour attirer l'oeil et bénéficier du patronage de ses consommateurs » (Bok, 1920, pp. 292-293).

Le contenu éditorial du magazine est un écran qui doit permettre d'accompagner le discours publicitaire et d'en décupler le pouvoir persuasif et symbolique. La presse tire ses bénéfices d'entreprises qui financent par elle la conversion des masses à leurs produits. Contrairement à la publicité télévisée, qui vient interrompre les programmes, la publicité magazine s'insère dans la continuité visuelle du médium. Par ses illustrations, reportages et articles, le magazine remplit une fonction fondamentale de figuration : il fait exister des pratiques, des objets et des corps qui, sans lui, demeureraient inconnus, car lointains donc invisibles.

L'imaginaire social porté par les magazines n'a pas pour but de refléter la société et le quotidien, mais de fournir aux consommateurs d'images et de marchandises des tableaux débordant de richesses dans lesquels se projeter et fantasmer. On retrouve finalement au cinéma les trois fonctions marchandes écrites pour les magazines : l'éducation à la consommation, l'implémentation d'un imaginaire social et la normalisation de la marchandise. Contrairement aux magazines, les films de cinéma ne dépendent pas des revenus publicitaires ; s'ils promeuvent un imaginaire fait de consommations nouvelles et luxueuses, ce n'est pas pour assurer leur survie économique en monnayant leur pouvoir d'enrégimentation auprès des marchands. Mettre en scène le monde enchanté et fastueux de la haute consommation est pour le cinéma central, plutôt qu'instrumental.

L'histoire de la société de consommation peut être comprise comme celle de la multiplication et de la mise à proximité des images. L'imaginaire de consommation et sa croissance s'expliquent par l'accélération de la circulation des images, à travers l'espace et le temps. L'homme du XXI^e siècle demeure essentiellement un sédentaire, mais il a parcouru le monde par les images et sa mémoire est pleine d'« ailleurs ».

La massification des images, pour les marchands, permet l'alphabétisation du consommateur : virtuellement omniprésente, la marchandise s'impose en signe universel, devient un langage parlé par tous. Dans les magazines, au cinéma, c'est l'esprit de la vie moderne qui est célébré et qui circule, à travers des visions du monde, du corps, de la beauté et du plaisir. L'instrumentation médiatique confère aux marchands le pouvoir d'induire des significations, d'accentuer des changements culturels, d'appuyer le développement de nouvelles pratiques et représentations.

L'individu entrant dans la modernité se retrouve progressivement connecté au système industriel : les marchands lui apportent les images qui animent sa cognition, comme ils lui fournissent les aliments qui passent à travers son tube digestif. « Le consommateur intériorise dans le mouvement même de la consommation l'instance sociale et ses normes » (Baudrillard, 1978, p. 246).

L'individu moderne est un individu réflexif, désirant devenir différent, se transformer et s'améliorer, principalement parce qu'il a la possibilité matérielle d'exciter sa conscience par-delà le local, le banal et le quotidien. C'est bien la mutation du régime de visibilité, causée par les progrès de la reproductibilité, eux-mêmes portés par la dynamique capitaliste, qui explique l'avènement de la conscience moderne.

6. La mentalité de consommation

Les médias de masse qui émergent à la fin du XIX^e siècle permettent à l'individu de s'affranchir mentalement de sa communauté, de se construire un imaginaire de consommation riche de multiples objets-signes. Les mutations de l'infrastructure et la

prolifération des marchandises qui en découle entraînent une mutation anthropologique, un bouleversement des consciences et des normes.

À mesure que se développent l'infrastructure du marché et les nouvelles possibilités de consommation, les rigueurs de la mentalité de production s'érodent et se retrouvent concurrencées par de nouvelles conceptions morales, davantage adaptées. La consommation, autrefois réprouvée car dispendieuse et irresponsable, est progressivement acceptée tel un acte de plaisir en soi et pour soi. Dans la mentalité de consommation émergente, l'achat doit permettre l'expression et la réalisation de soi. À la manière de son ancêtre le dandy, le consommateur moderne a le souci du signe, il cultive l'être par l'avoir. La mentalité nouvelle exprime un véritable retournement. Dans les anciennes communautés, l'individualisme était mortifère et les désirs de chacun engloutis par la nécessité commune, dans l'économie moderne et libérale, le soi est un principe d'organisation : la subjectivité, le désir, l'ambition guident l'acteur économique dans sa course à l'épanouissement personnel et à la réalisation de soi. La mentalité de consommation qui émerge au tournant du siècle est celle d'un désir de mise à jour, d'adaptation permanente au flux des marchandises.

Ce nouvel état d'esprit est fonctionnel : il est adapté aux fondamentaux du capitalisme qui, par les mécanismes de l'accumulation et de la concurrence, produit constamment de nouveaux objets et de nouvelles significations.

L'esprit de consommation naissant s'incarne particulièrement dans le corps des femmes, en pleine transformation lors de la période 1910-1930. Émerge dans ces années un nouveau stéréotype féminin, qui sature l'espace médiatique de son image : *la flapper*. Il s'agit d'une jeune femme à peine sortie de l'adolescence, cheveux courts, longiligne, un peu dégingandée et très extravertie, qui fume, boit, travaille et s'exprime comme sont autorisés à le faire les hommes. La flapper est un stéréotype de consommation, en ce sens que son identité dépend de l'association de plusieurs produits typiques et récurrents. Par leur consommation, les flappers signifient un style de vie, une attitude. En se maquillant, elles empruntent aux codes esthétiques traditionnellement associés à la prostitution ; en se coupant les cheveux, elles anéantissent un signe millénaire de féminité ; en buvant, en fumant, en dansant frénétiquement, en parlant fort et franchement, elles adoptent des comportements assurés et conquérants, jusqu'alors réservés aux hommes. La flapper illustre l'empreinte du marché sur le corps de la femme.

L'attention s'est déplacée de la valeur des organes reproducteurs de la femme à la valeur de sa beauté. La femme moderne est une créature des médias : elle est devenue celle qu'elle est en feuilletant les catalogues, en parcourant les grands magasins et en allant au cinéma.

7. L'action publicitaire

La culture de consommation qui se développe avec la modernité marchande repose sur la prolifération des images. Avec la multiplication des médias de masse, les grandes entreprises peuvent rendre visibles leurs marchandises et frapper l'imagination des consommateurs les plus éloignés. Elles disposent d'immenses capitaux pour mener à bien de grandes campagnes de communication et agir sur les représentations communes.

La diffusion de la cigarette dans les habitudes de consommation des Américaines, lors des années 1910-1920, s'explique non pas par un savant travail d'ingénierie sociale, mais par une série de facteurs économiques et sociaux parmi lesquels: l'intégration des femmes dans des sphères autrefois réservées aux hommes, l'augmentation de leur salarisation et de leur pouvoir d'achat, les possibilités accrues d'expérimentation pendant la guerre, l'introduction des gammes dites «légères» ou «douces», le recul de la morale bourgeoise victorienne et l'essor de la mentalité de consommation.

Le travail publicitaire consiste à faire en sorte que les marchandises symbolisent une personnalité, une valeur, un attribut, une qualité, un statut social. Les publicités informent le spectateur de ce que la marchandise signifie sur le marché symbolique ou, plutôt, de la signification que le marchand la commercialisant souhaiterait le voir endosser.

Une association commune est celle de la séduction. *Woodbury's* a été la marque pionnière de cette stratégie au début des années 1910, en délaissant les trivialités desséchantes du discours médico-hygiéniste pour mettre en scène un jeune couple de la grande bourgeoisie, accompagné de ce slogan : « Une peau que l'on aime toucher » («A skin you love to touch»). On ne vend plus simplement ici du luxe et de la distinction, mais également de la romance. La femme incarnant l'utilisatrice du savon *Woodbury's* n'est pas une bonne mère victorienne engoncée dans la domesticité, mais une séductrice courtisée par les plus jeunes et vigoureux notables. Le message tacite exprime une triple promesse : l'affiliation à une classe sociale élevée et à son prestige statutaire, la capacité d'attirer sur soi l'attention des hommes et le moyen de combler ses besoins émotionnels et affectifs.

Dans l'industrie cosmétique, les publicités utilisent généralement un schéma narratif qui est resté peu ou prou le même depuis le début du XX^e siècle. Le message publicitaire porte l'attention de la lectrice/ spectatrice sur une partie spécifique de son anatomie, les yeux, les lèvres, la peau, décrit un problème inhérent à cette partie du corps, puis dévoile sa solution-produit : un fard à paupières pour illuminer un regard fatigué et éteint ; un crayon à lèvres pour ourler les contours d'une bouche trop fine ; un soin anti-âge, pour retendre en profondeur une peau vieillissante.

Les messages publicitaires visent à enrober la marchandise de significations choisies pour lui conférer une valeur. Mais la publicité n'est pas la seule institution consacrée à la création de la valeur-signe. La marchandise s'incarne non seulement à travers les messages publicitaires, mais également dans les vitrines des magasins et dans

les pages illustrées des périodiques. Dans l'imaginaire marchand, le consommateur est l'artisan de sa propre valeur : il lui suffit de cueillir les produits proposés par le marché pour devenir maître de son destin. Son échec ne peut s'expliquer que par son incapacité à se conformer aux standards qui lui sont présentés.

8. Le nouvel esprit de consommation

Dans les années 1950, on voit poindre des signes d'angoisse et d'ennui face à la bureaucratisation et au conformisme que semble incarner le nouvel ordre marchand. La culture jeune est dès son apparition une culture médiatique et marchande. Elle est entièrement animée par des producteurs de musique et des patrons de presse, par des possesseurs de réseaux qui sont seuls capables de faire circuler ce grand répertoire audiovisuel à travers le monde.

Dans les années 1950, le marché invente l'adolescence : on s'en rend bien compte en feuilletant la littérature commerçante d'alors, qui s'emploie à détailler statistiquement la solvabilité et les inclinaisons de cette cible nouvelle. Les baby-boomers sont la première génération à évoluer sur un marché où la jeunesse est à ce point ciblée : les publicitaires leur adressent des messages spécifiquement conçus, via des médias distincts, pour leur vendre des produits élaborés spécialement pour eux. En proposant à ce nouveau segment des objets, des messages et donc des styles, des valeurs et des normes distincts, le marché alimente la sécession de la jeunesse, la différenciation psychologique et culturelle des enfants par rapport à leurs parents.

Culture jeune, culture marchande : identité groupale s'exprime par une esthétique vestimentaire et des objets-signes. La jeunesse se fragmente en sous-groupes qui s'identifient par des codes de consommation, codes qui forment un langage charriant des attitudes et des croyances. On retrouve ici la mécanique fondamentale de la distinction-affiliation : par la possession et l'exhibition d'objets-signes, de vêtements et de fétiches emblématiques, l'adolescent s'affilie à une tribu de référence et rejette, plus ou moins vigoureusement, toutes les autres.

La culture adolescente qui émerge est le fruit d'une hybridation internationale portée par l'appareil médiatique. Un ensemble de référents, de codes et d'attitudes, venus des marges artistes et délinquantes de la société, y seraient sans doute restés sans la grande mise à vue opérée par les médias. En tant qu'entreprises commerciales, les journaux, les magazines, les radios et les télévisions ont cherché à captiver par le spectacle de l'extraordinaire. En cela, ils ont valorisé et hypertrophié des styles, des personnages et des événements très minoritaires : la culture beatnik, les affrontements de blousons noirs, le mouvement hippie. Ainsi, les médias ont été les premiers promoteurs des cultures dites alternatives et le marché a vendu à la jeunesse ses étendards.

Le marché s'est développé jusqu'à endosser une fonction identitaire. La société peut être désormais repensée et réorganisée selon ce qu'y dessinent des esthétiques marchandes stratifiées et concurrentes. S'ouvre alors le temps de la segmentation ; la division du marché en groupes d'acheteurs distincts auxquels le marchand va fournir des produits différenciés.

La segmentation permet à une même entreprise de profiter de l'ensemble des opportunités d'un marché, de séduire simultanément des tribus opposées, en leur proposant à chacune une marque, un style et des produits dédiés. La segmentation permet également d'asseoir la consommation dans le temps. S'il ne faut plus consommer de façon uniforme, mais selon des codes diversifiés pris dans l'époque et par réaction identitaire, alors l'obsolescence stylistique est renforcée et le flux des marchandises densifié.

9. En guise de conclusion

Nous allons constater ici comment tous les grands phénomènes que nous avons analysés tout au long de cet article s'accroissent de manière exponentielle depuis près de deux siècles.

Revenons à notre point de départ : la circulation des marchandises. Celle-ci n'a pas cessé d'augmenter depuis la viabilisation des routes et la mise en place des chemins de fer au XIX^e siècle. L'annihilation de l'espace à travers le temps s'est particulièrement accrue depuis les années 1960, sous l'impulsion de la conteneurisation et de l'informatisation qui ont démultiplié les échanges commerciaux. À partir des années 1970, le processus se mécanise totalement : les produits sont enfermés dans de grands conteneurs en métal qu'une grue déplace du camion de livraison vers un navire porte-conteneurs et inversement. Ce nouveau système permet de décharger plusieurs tonnes de marchandises en quelques dizaines de minutes, là où autrefois des dockers œuvraient pendant des jours. La modernisation du transport maritime entraîne la mondialisation de la production marchande.

Cette densification des flux mondiaux de marchandises repose sur l'informatique et ses capacités de calcul. Dans les ports de commerce, les ordinateurs permettent d'organiser le déchargement des conteneurs, de surveiller leur transit et d'optimiser l'espace de stockage. L'informatique assure également l'interface entre les entreprises et leurs masses de clients. La multiplication des commandes et des livraisons est rendue possible par la gestion informatique de vastes bases de données. Cette gigantesque infrastructure permet aux entreprises de commerce électronique, telles qu'Amazon et Alibaba, de traiter chaque jour des millions de commandes.

À mesure que se renforce l'infrastructure, la distance physique et psychologique entre l'homme et la marchandise décroît. L'ignorance est structurelle : la division du travail et la complexification du procès de production sont telles qu'il est impossible à l'individu, quel qu'il soit, de saisir les constituants des objets qui l'environnent quotidiennement. Le consommateur

moderne est d'autant moins capable de se figurer la production et de saisir la matérialité du monde marchand qu'il occupe lui-même un emploi spécialisé et souvent tertiarié.

L'histoire de la consommation est principalement celle de l'accélération de la circulation des marchandises et de leurs images. Les marchands alimentent le monde matériel et idéal, non pas de façon artificielle, mais en capitalisant sur des ressorts sociaux et cognitifs qui caractérisent l'homme depuis bien avant l'émergence du capitalisme : le besoin de sécurité, l'estime de soi, le sentiment de puissance, la tendance à se regrouper, à s'identifier, à discriminer et surtout, la propension à manipuler des objets et à leur attribuer des significations.

La figure du consommateur est porteuse du mythe de l'individu auto-instigateur, entrepreneur de son identité. Acteur libre dans un environnement ouvert, le consommateur s'édifie en s'inspirant des styles de vie qui circulent dans l'espace médiatique et marchand.

Le marché est un réseau planétaire ; la fabrication de nos outils nécessite la coordination de multiples flux de marchandises à l'échelle mondiale.

Bibliographie

- Baudrillard, Jean (1978). *Le Système des objets*. Paris: Gallimard.
- Bok, Edward (1920). *The Americanization of Edward Bok. The Autobiography of a Dutch Boy Fifty Years After, Charles Scribner's son*. New York.
- Braudel, Fernand (1979). *Civilisation matérielle, économie et capitalisme, XVe et XVIIIe siècles*. vol. 1, Les Structures du quotidien. Paris: Armand Colin/
- Goblot, Edmond (1925). *La Barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*. Paris: Alcan.
- Grundrisse, Karl Marx (1973). 3. Chapitre du capital (suite), Union générale d'éditions 10/18, Paris.
- Zola, Émile, Ébauche du roman *Au Bonheur des dames*, disponible en ligne sur le site de la BNF: expositions.bnf.fr/zola/bonheur/dossierprep/

Assistant professor Ph.D. Emilia Andreea Motoranu. She is a member of the Department of Modern Languages and Business Communication within the Faculty of International Business and Economics of Bucharest University of Economic Studies, Bucharest, Romania. She is the author of the books «Alexandru Ciorănescu : o viață» (2019) and «Ștefan Baciu. De la poalele Tâmpel până în Arhipelagul Hawaii» (2024). Her main areas of interest are: business communication in French, Romanian as a foreign language, universal literature, literature of exile. (emilia.motoranu@rei.ase.ro)

L'ellipse dans le discours narratif de Tahar Ben Jelloun – avant et après ChatGPT / Ellipsis in Tahar Ben Jelloun's Narrative Discourse – before and after ChatGPT

Sergiu Zagan

<https://doi.org/10.24193/LLC.2025.2.6>

In this paper, we aim to see to what extent the ideas from our doctoral thesis, "Elliptical Structures in the Narrative Discourse of Tahar Ben Jelloun" are found in ChatGPT. For this, we started by checking the name of the author of the thesis, if it exists, if his PhD. thesis has been published and if the software identifies the complete list of works in the field of ellipsis. The next step was to see if, regarding the types of ellipsis, there is concordance between our ideas and those presented by ChatGPT or significant differences. The conclusion was that although ChatGPT gives errors regarding some information, with the help of the software one can find relevant information for the specialized literature, the most difficult task being for the researcher to extract the relevant information and to identify the accurate sources.

Ellipsis; PhD. Thesis; ChatGPT, errors; accuracy; sources; similar ideas; contrasting ideas.

1. Introduction

Nous avons rédigé notre thèse de doctorat entre 2006 et 2010. Sur Google, à ce moment-là, on trouvait très peu d'informations sur Tahar ben Jelloun, sur l'ellipse, et surtout sur l'ellipse dans le discours narratif de Tahar ben Jelloun. Dans les bibliothèques roumaines, ce sujet, *structures narratives dans le discours narratif de Tahar Ben Jelloun* était totalement absent. Nous avons dû structurer nous-mêmes les types d'ellipse (certains ont été définis et expliqués par d'autres auteurs et nous avons vérifié leur fonctionnement

dans le discours narratif de l'écrivain maghrébin ; d'autres ont été proposés par nous, identifiés dans l'œuvre de Tahar Ben Jelloun et analysés d'un point de vue grammatical et narratif).

À l'ère de ChatGPT, la situation est complètement différente. En partant du sujet, le résultat attendu n'est pas atteint en profondeur. Autrement dit, si ChatGPT est interrogé sur l'ellipse ou sur l'ellipse dans le discours narratif de Tahar Ben Jelloun, ou plus précisément sur les structures elliptiques dans le discours narratif de Tahar Ben Jelloun, ChatGPT fournit les réponses les plus courantes dans l'espace virtuel, mais pas toutes. En revanche, si l'on interroge ChatGPT sur un type spécifique d'ellipse dans l'œuvre de l'écrivain maghrébin, il fournit des réponses plus claires. Autrement dit, il faut savoir exactement quoi demander, c'est-à-dire connaître les types d'ellipse. Ou, si vous ne connaissez pas tous les types d'ellipse pour lesquels ChatGPT doit détailler votre réponse, le logiciel ne présente, nous le répétons, que les résultats des types d'ellipse les plus courants.

Nous avons structuré cet article en quatre parties :

1. Les réponses apportées par ChatGPT aux questions relatives à l'ellipse, à Tahar ben Jelloun et à Sergiu Zagan (le soussigné, qui a écrit sur les structures elliptiques dans le discours narratif dans Tahar Ben Jelloun)

2 Les types d'ellipse qui se trouvent dans notre thèse de doctorat et sur ChatGPT (des aspects communs ou différents)

3. Les éléments introduits par nous comme concept (ou du moins n'existaient pas au moment de la rédaction de la thèse de doctorat) et qui se retrouvent sur ChatGPT sous d'autres perspectives

4. Les éléments qui figurent dans la thèse mais qui ne sont pas accessibles via ChatGPT ou qui prêtent à confusion

2. Les réponses apportées par ChatGPT aux questions relatives à l'ellipse, à Tahar ben Jelloun et à Sergiu Zagan

a. Erreurs liées au nom (Sergiu Zagan ou Sergiu Zăgan ?)

A la question: *Qu'est-ce que Sergiu Zagan a écrit en lien avec Tahar Ben Jelloun et le thème de l'ellipse?* ChatGPT a répondu: *Voici ce que Sergiu Zăgan (parfois orthographié Sergiu Zagan) a écrit en lien avec Tahar Ben Jelloun et le thème de l'ellipse ... Il aurait été correct pour ChatGPT de dire : Sergiu Zagan (parfois orthographié Sergiu Zăgan)*

b. Erreurs liées à la publication de la thèse de doctorat

ChatGPT ne sait pas où la thèse de doctorat de Sergiu Zagan a été publiée: *Je n'ai trouvé aucune source mentionnant que la thèse de doctorat de Sergiu Zăgan ait été publiée sous forme imprimée ou numérique, ni dans une bibliothèque universitaire ni sur une*

plateforme spécifique. Son titre est connu — Structures elliptiques dans le discours narratif de Tahar Ben Jelloun — mais aucune publication n'a été documentée à ce jour. Nous tenons à mentionner que notre thèse a été publiée par Presa Universitară Clujenă en 2021.

c. Erreurs liées à la liste exhaustive des ouvrages sur l'ellipse publiés par Sergiu Zagan

A la question *Qu'est-ce que Sergiu Zagan a écrit de l'ellipse chez Tahar Ben Jelloun?*, ChatGPT énumère 4 articles, sans mentionner la thèse de doctorat qui a été publiée par PUC en 2021. En introduisant *Structures elliptiques dans le discours narratif chez Tahar Ben Jelloun*, ChatGPT donne la réponse : *Tu fais référence à l'article de Sergiu Zăgan intitulé « Structures elliptiques dans Le dernier ami de Tahar Ben Jelloun (publié dans Lingua. Language and Culture, n° XV/2016) »*. Quand j'ai demandé à ChatGPT de m'indiquer tous les articles écrits par Sergiu Zagan, ChatGPT a proposé une répartition des articles en tenant compte des critères suivants : bases de données, publications et le Centre Lingua.

d. Erreurs liées à la Revue LINGUA

En ce qui concerne le dernier critère mentionné au-dessus, ChatGPT suggère de consulter **sa revue**, c'est-à-dire celle de Sergiu Zăgan, puisqu'il est le directeur du Centre Lingua. Cependant, la revue appartient à l'université et non à Sergiu Zagan, même s'il est le directeur du Centre Lingua.

e. Erreurs liées à des réponses différentes à la même question, à des jours différents

A la question: *Qui a écrit de l'ellipse chez Tahar Ben Jelloun?* ChatGPT offre 2 réponses différentes dans 2 jours différents.

20.08.2025 *L'analyse spécifique de l'ellipse dans le discours narratif de Tahar Ben Jelloun a été réalisée par Sergiu Zăgan, à travers l'article intitulé « Structures elliptiques dans le discours narratif de Tahar Ben Jelloun », publié dans la revue Lingua. Language and Culture (Université Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca).*

12.08.2025 *Il semble que vous faites référence à un ouvrage académique intitulé « Hypostases de l'ellipse », qui propose notamment une analyse comparative de l'ellipse dans le discours narratif de Tahar Ben Jelloun et de Guy de Maupassant. Cet essai a été écrit par Sergiu Zagan.*

3. Les types d'ellipse qui se trouvent dans notre thèse de doctorat et sur ChatGPT (des aspects communs ou différents)

Lors de la rédaction de la thèse de doctorat, nous avons identifié les types d'ellipses suivants : les ellipses narratives explicites et implicites, l'ellipses caractérisantes, l'ellipses temporelle, l'ellipses spatiales, l'ellipses aspectuelle, l'ellipses orthographique, l'ellipses morales, etc. Nous avons proposé d'autres types d'ellipses, à partir des travaux de Tahar Ben Jelloun : l'ellipse de la genèse du roman, l'ellipse des sujets tabous, l'ellipse

thématique, l'ellipse itérative, l'ellipse explicite définie ou indéfinie, l'ellipse implicite définie ou indéfinie, l'ellipse thématique ou l'ellipse culturelle. Le ChatGPT présente des idées sur ces types d'ellipses, sans nous mentionner. La conclusion à laquelle nous sommes arrivés est que soit ChatGPT a accès aux idées de la thèse, bien qu'il dise ne pas savoir si la thèse a été publiée, soit les idées ont été tirées d'autres articles, écrits par d'autres auteurs, qui ont soit repris nos idées, soit eu la même inspiration dans leurs recherches.

3.1 Aspects communs

L'ellipse narrative temporelle

Tant nous que ChatGPT, nous partons d'un constat partagé : il est impossible de représenter le temps narratif dans sa totalité. Nous citons Georges Perec, qui tente de tout décrire sur une place parisienne pendant deux jours dans *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien*. Il finit par renoncer, car même dans une observation rigoureuse du réel, l'ellipse s'impose malgré lui. ChatGPT, de son côté, définit l'ellipse narrative temporelle comme une manière logique et fluide d'omettre ce qui n'est pas essentiel à la progression du récit. Le point commun est que l'ellipse est inévitable, qu'elle soit intentionnelle (structurelle, stylistique) ou subie (par contrainte humaine ou cognitive).

L'ellipse naturelle spatiale

Il est impossible pour un récit de tout représenter spatialement, car le narrateur ne peut se trouver qu'à un seul endroit à la fois, tandis que d'autres événements se déroulent ailleurs en même temps. Nous soulignons la limitation inhérente à la narration : lorsqu'un narrateur décrit un lieu ou une action, il occulte forcément ce qui se passe ailleurs au même moment. ChatGPT évoque l'ellipse spatiale comme un procédé narratif volontaire, consistant à passer sous silence certains déplacements ou lieux, car ils sont prévisibles ou non essentiels à la progression du récit.

L'ellipse naturelle temporelle et spatiale

La narration, en particulier celle d'événements complexes comme la guerre, ne peut pas tout dire, et repose nécessairement sur des ellipses, qu'elles soient temporelles, spatiales, ou les deux à la fois. Nous montrons que même des récits ambitieux, comme ceux évoqués par Derrida, doivent abrégé ou omettre certaines durées ou événements, par manque de temps, d'espace ou de moyens humains. ChatGPT définit l'ellipse spatio-temporelle comme une stratégie narrative fluide, qui évite les descriptions inutiles de temps et de lieux sans importance dramatique. Le point commun est que l'ellipse structure le rythme narratif, et que l'omission de certaines étapes ou moments est inévitable pour que le récit reste cohérent et lisible.

L'ellipse naturelle des sujets tabou

Certains thèmes — considérés comme gênants, intimes ou socialement délicats — sont régulièrement exclus de la narration, sans que cela choque ou frustre le lecteur. Quant à nous, à travers la réflexion de Patrick Süskind, nous soulignons un fait banal mais

révélateur : dans la fiction, les personnages ne vont jamais aux toilettes, et cela ne dérange personne. ChatGPT définit cette forme d'ellipse comme une ellipse naturelle des sujets tabous, c'est-à-dire une omission acceptée car elle respecte les normes culturelles ou sociales. L'ellipse de certains aspects de la vie (hygiène, sexualité, mort...) est intégrée aux conventions du récit et n'interrompt pas la lecture, car elle correspond aux attentes implicites du public.

3.2 Aspects différents

L'ellipse thématique

Même si nous avons introduit le terme « ellipse thématique », il se trouve sur ChatGPT aussi. Pour nous, L'ellipse thématique est liée à la présomption que le lecteur connaît déjà le thème ou peut le reconstruire. Elle intervient au début d'un texte, notamment d'un roman, où le lecteur cherche encore à identifier le thème. Le lecteur est actif dès l'entrée du texte : il formule des hypothèses, interroge, reconstruit le thème. L'ellipse est conditionnée par le co-texte ou par une connaissance antérieure de l'œuvre. Pour ChatGPT, l'ellipse thématique est **une omission volontaire d'un thème central**, laissée à l'inférence du lecteur. Elle peut apparaître **n'importe où** dans le récit, sans être liée à une phase spécifique de lecture. Le lecteur **comprend ou infère** ce qui est tu, mais l'analyse reste plus **statique**. L'ellipse est **un choix stylistique ou narratif** de l'auteur, **décontextualisé**.

L'ellipse métalinguistique

Dans notre thèse, nous nous appuyons sur un **exemple littéraire concret**, où le mot « **ellipse** » est utilisé par le narrateur lui-même dans une œuvre de fiction. Nous mettons en lumière un usage **esthétique et métaphorique** de l'ellipse, qui devient une **figure de la mémoire, de l'absence et du silence affectif**. L'ellipse est dite, sentie, et développée dans le texte. **ChatGPT**, au contraire, propose une **définition technique de l'ellipse métalinguistique**, c'est-à-dire une omission dans un **discours sur la langue** (grammaire, explication, définition). Elle repose sur l'**implicite grammatical** et non sur une construction littéraire ou affective.

4. Éléments introduits par nous comme concept (ou du moins n'existaient pas au moment de la rédaction de la thèse de doctorat) et qui se retrouvent sur ChatGPT sous d'autres perspectives.

Il est intéressant de noter qu'au moment de la rédaction de notre thèse de doctorat, les termes « ellipse explicite définie » et « ellipse explicite indéfinie » étaient introuvables. En fait, ChatGPT affirme que le terme « ellipse explicite » n'existe pas, bien que Genette en ait parlé en 1972. Cependant, en recherchant sur ChatGPT, nous trouvons d'autres situations classées sous la classification « ellipse explicite définie », un signe clair que le sujet a été approfondi.

En ce qui concerne l'ellipse explicite définie, notre champ d'étude est la narratologie (analyse du récit chez Ben Jelloun), l'ellipse explicite définie étant l'omission d'une période temporelle, clairement signalée par un circonstanciel de temps. « Six mois plus tard... », « Trois mois plus tard... ». Le lecteur ne fait aucun effort pour comprendre l'ellipse : elle est donnée d'avance, cadrée par la mention temporelle. L'accent est mis sur la temporalité narrative et le rythme du récit (sauter sans raconter). ChatGPT ne trouve aucune réponse en narratologie, seulement en linguistique/grammaire (ellipse syntaxique et discursive). L'ellipse explicite définie est l'omission d'un élément syntaxique ou lexical, que l'on peut reconstituer sans ambiguïté à partir du contexte immédiat : « Marie a pris son parapluie, et Paul Ø aussi. » (on comprend : « Paul a pris son parapluie aussi »). Le lecteur reconstitue automatiquement l'élément manquant, mais dans le cadre de la phrase ou du discours, pas du temps narratif. L'accent est mis sur la structure linguistique (phrase, prédicat, complément manquant).

En ce qui concerne l'ellipse explicite indéfinie, notre champ disciplinaire est la narratologie et l'analyse du temps dans le récit, l'ellipse explicite indéfinie étant la période de temps omise, mais signalée par un marqueur temporel non quantifié : « après une longue absence », « quelques jours plus tard », « il lui fallait un peu de temps ». L'ellipse n'indique pas combien de temps exactement s'est écoulé, mais le lecteur perçoit bien qu'il y a eu un laps de temps vide. Les Fonctions principales sont: informer le lecteur d'un saut temporel, l'orienter dans la chronologie, éliminer l'ambiguïté temporelle, ayant comme effet narratif la gestion du rythme du récit et la continuité sans surcharge descriptive. De l'autre côté, la perspective de ChatGPT est linguistique, l'ellipse explicite indéfinie étant *l'omission d'un élément de la phrase reconstituable partiellement, mais dont la référence exacte reste floue*: « Jean voulait lancer un projet, Sophie Ø aussi. » → *On sait que Sophie veut « lancer un projet », mais lequel ? Même que Jean ? Un autre ?*

Il existe de nombreux exemples indiquant que ChatGPT a accès à nos recherches dans le domaine que nous avons étudié concernant les structures elliptiques dans le discours narratif chez Tahar Ben Jelloun, même s'il n'indique pas l'auteur de la recherche ni les sources. Ainsi, lors d'une simple introduction de la phrase *Structures elliptiques à comblement incertain*, phrase que nous avons proposée dans notre thèse de doctorat, ChatGPT offre cette réponse:

Très belle question ! Tu touches là à un point central de la narratologie appliquée à des auteurs comme Tahar Ben Jelloun : les structures elliptiques à comblement incertain.

1. Définition

• *On parle de structures elliptiques à comblement incertain lorsqu'un récit omet un segment narratif mais ne donne aucun indice suffisant pour que le lecteur le reconstitue avec certitude.*

• *Contrairement à l'ellipse présomptive (où le lecteur peut deviner ce qui a été omis), ici le « trou » narratif reste ambigu, pluriel, ou indécidable.*

• *Le récit ouvre donc un espace de possibles, sans résolution claire.*

2. Chez Tahar Ben Jelloun

A. L'Enfant de sable

- Le roman multiplie les narrateurs (le conteur de place publique, puis différents relais, puis le troubadour aveugle).
- Chaque voix **interrompt ou modifie** l'histoire d'Ahmed/Zahra.
- Résultat : on ne sait jamais exactement ce qui s'est passé entre deux récits, ni quelle version est la « vraie ».
- Exemple : la fin ouverte, où l'on ne sait pas ce qu'Ahmed/Zahra devient.

L'ellipse finale est à **comblement incertain**, car le lecteur peut imaginer plusieurs destins mais aucun n'est confirmé.

B. La Nuit sacrée

- Suite du premier roman, elle reprend Zahra mais **ne comble pas tous les manques du récit initial**.
- Certaines ellipses du premier volume restent suspendues : elles ne sont pas refermées, ou sont racontées sous une autre forme (souvenir, rêve, mythe).
- Le doute demeure : on ne sait si ces passages éliés appartiennent à la « réalité » du personnage ou à une fiction dans la fiction.

C. Cette aveuglante absence de lumière

- Le narrateur omet volontairement des séquences de souffrance extrême ou de mort, mais sans donner au lecteur les moyens de les reconstituer.
- On sent qu'il y a eu des horreurs « entre » les récits, mais leur nature exacte reste inaccessible.
- Ici, l'ellipse est indécidable non pas par jeu narratif, mais parce que l'expérience traumatique excède le langage.

3. Effets de ces structures

- **Ouverture interprétative** : plusieurs lectures restent possibles, aucune n'est close.
- **Poétique de l'indicible** : l'ellipse marque ce qui ne peut pas se dire (trauma, tabou, secret).
- **Participation du lecteur** : il n'a pas assez d'indices pour combler complètement, mais il est invité à imaginer.
- **Ambiguïté constitutive** : chez Ben Jelloun, l'identité, la mémoire et l'histoire collective sont toujours fragmentées — l'ellipse incertaine reflète cette fragmentation.

En résumé :

Chez Tahar Ben Jelloun, les **structures elliptiques à comblement incertain** ne sont pas des « oublis », mais une stratégie narrative pour **laisser l'histoire ouverte, donner voix aux silences et faire du lecteur un acteur de l'incomplétude**.

Ainsi, en introduisant simplement une phrase que nous avons proposée, ChatGPT propose des réponses directement liées à Tahar Ben Jelloun, sans en indiquer l'auteur ni la source, et de plus, apporte des idées tirées d'autres chapitres de la thèse, en reformulant une réponse concise et complète.

5. Les éléments qui figurent dans la thèse mais qui ne sont pas accessibles via ChatGPT ou qui prêtent à confusion

Ellipse explicite

A la question: Quand a été introduit le terme "ellipse explicite" ? ChatGPT a répondu : *Il semble que le terme exact "ellipse explicite" ne soit pas attesté dans les sources disponibles en linguistique ou en stylistique. Aucune trace — ni dans les dictionnaires, ni dans les travaux linguistiques ou littéraires — n'indique une introduction formelle ou datée de cette expression. Or, dans notre recherche de 2010, nous trouvons cette idée : L'ellipse ouvre un espace chronologique dans le texte. Gérard Genette (1972) parle d'ellipses explicites (Two years later...), d'ellipses caractérisantes (Some years of happiness passed...), d'ellipses implicites (dont rien n'annonce clairement la présence dans le texte) et d'ellipses hypothétiques (impossible de localiser et révélées après l'événement par une analepse).*

L'ellipse narrative passive

Sergiu Zagan : *Nous appelons ellipse narrative passive une ellipse qui constitue un manque, ressenti ou non par le lecteur qui ne doit pas s'efforcer de le compléter parce que le manque créé ne pose pas de problèmes à la compréhension future du texte. Il y a deux sous-types d'ellipse qui entrent dans cette catégorie : l'ellipse narrative naturelle et l'ellipse narrative tabou.*

ChatGPT : Le terme « ellipse narrative passive » n'est pas une expression canonique (standardisée) dans la narratologie classique ou en stylistique littéraire, mais il est possible de l'interpréter et de la définir de manière cohérente en combinant les notions de : Ellipse narrative (suppression d'un moment dans le récit). Voix passive ou passivité narrative (du point de vue du rôle du narrateur ou des personnages).

Cependant, dans d'autres recherches sur ChatGPT, on trouve la remarque suivante: *Sergiu Zagan n'a pas formalisé la notion d'ellipse narrative passive, mais il offre des ressources théoriques solides sur l'ellipse du point de vue narratif et discursif. Si tu souhaites développer ce concept, tu peux appuyer ton argumentaire sur les analyses de Zagan : Sa lecture de l'ellipse dans « L'Enfant de sable », notamment les effets de lacunes successives dans la narration. Sa réflexion sur l'ellipse comme procédé anaphorique — l'omission impose une reconstruction au lecteur.*

6. Conclusions

Les conclusions auxquelles nous sommes parvenus sont les suivantes : ChatGPT dispose de bien plus d'informations sur les structures elliptiques du discours narratif chez Tahar Ben Jelloun qu'avant la rédaction de notre thèse de doctorat. Ces informations sont souvent comparables à celles de la thèse (qu'il n'identifie pas comme publiée), à la seule différence que les idées sont paraphrasées ; de plus, lorsque la même phrase est introduite

ou lorsque la même question est posée, ChatGPT propose des réponses reformulées, voire différentes. Si vous recherchez des types d'ellipse dans le discours narratif ou dans le discours narratif de Tahar Ben Jelloun, ChatGPT fournit des réponses partielles (il n'identifie pas tous les types d'ellipse dans le discours narratif ou dans le discours narratif de Tahar Ben Jelloun). La question doit être aussi claire que possible et, après une réponse, une autre question doit suivre afin d'aller au cœur du problème. ChatGPT est parfois amical, lorsqu'il apprécie excessivement un auteur pour ses contributions à la recherche sur un sujet, et lorsqu'il n'est pas certain, il n'est pas critique. Pour une personne qui commencerait maintenant à rédiger une thèse de doctorat intitulée « Structures elliptiques dans le discours narratif chez Tahar Ben Jelloun », la richesse des informations serait un plus, le temps alloué à l'identification des auteurs importants dans la littérature spécialisée, leurs œuvres et les pages exactes auxquelles ChatGPT fait référence serait un moins.

Le ChatGPT n'identifie pas notre nom correct (Sergiu Zagan ou Sergiu Zăgan), ne dispose pas de données sur la publication de la thèse, ne présente pas la liste complète des travaux liés à l'ellipse et confond le directeur du Lingua Center avec celui à qui appartient la revue.

La plupart des types d'ellipses analysés dans notre thèse de doctorat sont trouvés par ChatGPT. Certains types d'ellipses présentent des idées d'autres auteurs (que nous avons également mentionnés dans la thèse) sans nous mentionner, tandis que pour d'autres types d'ellipse, ChatGPT nous mentionne. Pour certains types d'ellipses, ChatGPT propose des idées similaires ou proches des nôtres, tandis que pour d'autres types d'ellipse, il présente des idées différentes (ce qui indique que ChatGPT n'a pas accès à l'intégralité de nos recherches).

Parfois, ChatGPT présente des idées similaires aux nôtres, sans référence à Sergiu Zagan. ChatGPT offre une multitude d'informations provenant de sources différentes, et le chercheur a la tâche difficile de déterminer, à partir d'autres sources, si les idées présentées, même si elles sont bien structurées, sont également pertinentes.

Bibliographie

Zagan, S. (2021). *Structures elliptiques dans le discours narratif chez Tahar Ben Jelloun*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
<https://chatgpt.com/> Consulté entre 08.08.2025 et 11.09.2025

Lecturer Sergiu-Eugen Zagan Ph.D. He is a member of the Department of Modern Languages and Business Communication within the Faculty of Economics and Business Administration of Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania). His main areas of interest are: linguistics, discourse, ellipsis. (sergiu.zagan@econ.ubbcluj.ro)

Literature

Nature, Female Confinement and Patriarchal Mindset: An Ecofeminist Reading of Eugene O’Neill’s *Desire under the Elms* in the Light of the Covid-19 Pandemic

Olfa Gandouz

<https://doi.org/10.24193/LLC.2025.2.7>

The present paper examines the affinities between female marginalization and the exploitation of mother nature by the patriarchal system from an ecofeminist approach. The male characters of O’Neill’s *Desire under the Elms* are obsessed with the desire of possessing the farm and winning the heart of Abbie Putnam. Both women and nature are objectified and perceived as commodities and objects of male desire. Starting from Gaard’s criticism of the patriarchal system and its negative impact on women and nature, the present paper draws certain parallelism between the muffled female voices and the over-exploitation of ‘mother nature’ by patriarchal practices. The title of the play is significant as it entails female oscillation between freedom and social constraints. The elms may stand for female freedom in nature away from social suppression. Like the elms which are damaged by pollution and male practices women are affected by patriarchal hegemony. The play has a contemporary dimension because it is relevant to the contemporary context of Covid 19. Indeed, ecofeminists encouraged the protection of nature during quarantine. On the other hand, they condemned domestic violence exercised on women. This paper aims at showing the connection between women and nature and proving that both women and nature are easily affected in moments of crisis. To achieve this conclusion, the paper will be divided into three parts: while the first part will deal with a theoretical framework about ecofeminism, the second part will focus on ecofeminist traces in *Desire under the Elms*. The last discussion part will approach the play in the context of covid19 pandemic.

Ecofeminism, covid 19 pandemic, domestic violence, land, nature.

1. Introduction

Eugene O’Neill’s *Desire under the Elms* is often interpreted as a modern tragedy that reveals the desire for possession and modern man’s ambition of achieving the

American dream of collecting lucre. The twentieth century American culture is a male dominated culture where women are denied the rights to possess a land. Abbie Putnam struggles to possess the Cabot's farm and to hide her passion regarding Eben. She kills her son to prove her authentic love and to get rid of marriage as a social contract. This paper shows that O'Neill's play is relevant to a contemporary context. Using a contemporary ecofeminist approach, the paper explores similarities between women vs nature and modern vs contemporary contexts. Women and nature are undermined in the play as they are perceived as objects of male desire. In the same way, women and nature are easily affected during the contemporary Covid-19 pandemic. The paper shows how the play helps us understand the position of women and nature in America during the COVID 19 pandemic and how the experience of women and the exploitation of nature during the pandemic help us grasp Abbie's profile in the modern play. The aim is to demonstrate the relevance of modern drama for opening new horizons and widening our scope about contemporary American culture.

2. Theoretical Framework

The ecofeminist theoretician Gaard focuses on the role of science in damaging the natural chain and the role of the patriarchal machine in the objectification of women and nature. The natural chain is affected because of using animals as objects of laboratory experiments. For instance, "Between 17 and 7 million animals are killed in US Laboratories every year. Under the guise of scientific inquiry, dogs, cats, monkeys, mice, rats, pigs and other animals are routinely suffocated, starved, shocked, blinded, beaten, frozen, electrocuted and eventually killed" (Gaard 1993, p. 65). The alarming number shows that animals are overexploited and they are treated as mere objects of tests. Gaard condemns science for animal extinction and the overexploitation of animals. In fact, "reducing animals to objects devoid of feelings, desires and interests is a common consequence of scientific mindset" (Gaard 1993, p. 66). The idea of animal exploitation will be explored in *Desire*¹ through animal imagery and female sympathy with animals. Apart from animals, Gaard focuses on the close relationship between women and nature. In this respect, the ecofeminist critic examines the dichotomy between nature and culture. "When nature is feminized and therefore sexualized in such construction, culture is masculinized" (Gaard 1993, p. 304). Gaard further explores the relationship between women and nature when she mentions the idea of rape and she reveals that men and women approach rape differently. "Men speak of 'rape the wilderness' when a man says that the land or the forest on the mountain has been raped, he is speaking of despolitation" (Gaard 1993, p. 131). Men talk about nature in an objective way without showing any sympathy or involvement. On the other hand, women talk about rape in a more subjective way. For women "rape is a

¹ *Desire Under the Elms* will henceforth be referred to as *Desire*.

different metaphor or entirely. ... With the same sympathy for nature as we feel for our sisters who are victimized by male violence, that is, a pain in our own bodies, a sense that nothing can be kept sacred, a despair, a loss of self" (Gaard 1993, p. 131). Both women and nature are victimized by male violence. It is clear that there is an intersection between feminist and ecologist views about the common thread between women and nature. The victimization of both women and nature is reminiscent of the Covid-19 pandemic when women and nature were negatively affected.

3. The Intersection between Ecofeminism and Covid-19 Pandemic

There is an intersection between ecofeminism and Covid-19 Pandemic because women and nature were targeted. According to Covid 19 observers, "the pandemic hit us all. It forced the recognition that global warming and the deregulation of our climate is a root cause of the sharp increase in the number of natural disasters including storms, droughts, flooding, fires and zoonotic spillover" (Khoury 2023). Indeed, the pandemic brought about environmental issues like pollution. It complicated the misbalance of ecosystems and led to disasters. Disease led to air pollution and it negatively affected the green environment. Water scarcity is one of the issues developed during the pandemic and it led to the destruction of the environment. "With the covid 19, there is now an added burden: community centers, which offer drinking and bathing water to those who do not have running water, have been shut down" (Heidi Hunter 2020). It is clear that Covid 19 led to pollution and poverty. "The fissures of inequality, racism, environmental destruction and suffering are deepening and widening with the virus" (qtd. in Hunter 2020). Gender inequality was remarkable during the pandemic when a high rate of women were raped and exposed to domestic violence. Home was no longer defined as a safe place, but it turned into a sphere of violence. The Earth Day was not fully celebrated during the pandemic because it was considered as a day of suffering. "On this 50th anniversary of Earth Day, as the covid 19 spreads, and kills, the elderly, the poor and non-white folks suffer the greatest harm" (Hunter 2020). The use of the superlative form 'greatest' reveals the heavy impact of the pandemic on minority groups. It is clear that the pandemic had repercussions as it led to the destruction of nature and the violation of women. Women and nature are affected in moments of crisis. The victimization of women and nature by the patriarchal machine is the main rationale for using ecofeminism to study O'Neill's *Desire under the Elms*. Ecofeminism examines "how the interconnected and intersecting sites of oppression and domination that include patriarchy, capitalism and colonialism are intimately linked to the destruction and pillage of the environment" (Khoury 2023).

4. The Desire for Possession

The affinities between women and nature are made obvious from the very beginning of the play. Indeed, the play opens with a minute description of nature and the house of the Cabots. The opening stage directions introduce the setting: “Exterior of the Farmhouse. It is sunset of a day at the beginning of summer in the year 1850. There is no wind and everything is still. The sky above the roof is suffused with deep colors, the green of the elm’s glows, but the house is in shadow, seeming pale and washed out by contrast”. (Act 1.3). The bright colors reflect the beauty of nature during the agrarian revolution and before the penetration of the machine in the American garden. The image of the green elms mirrors the image of the fertile land before human exploitation. On the other hand, the house of the Cabots is defined in naturalistic terms as a pale house which is tainted by family issues, gender disparity and the absence of the mother. Women are not given equal chances in the house of the Cabots. Indeed, the possession of the land is considered as a male activity and women are not allowed to own anything. Male characters are introduced as explorers and exploiters of the land. The sartorial appearance, the facial expressions and the olfactory sense are deployed to show the Cabots’ lust for possessing the land: “Their clothes, their faces, hands, bare arms and throats are earth-stained. They smell of earth. They stand together for a moment in front of the house and, as if with the one impulse, stare dumbly up at the sky, leaning on their hoes. (act 1,3). The earth has an important dimension in the lives of the Cabots as it stands for the absent mother. Mother nature is the source of serenity and tranquility. It appeases the tension of the Cabots when they feel frustrated and disappointed with the American dream of collecting lucre. In this respect, Minnie is perceived by the Cabots as an object of desire. “She’s liket’night, she’s soft ‘n’ wa’m, her eyes kin wink like astar, her mouth’s wa’m, her arms’re wa’m, she smellslike a wa’m plowed field, she’s purty” (Act 1, 14). Warmth is the common point between Minnie and the fields. Like the fields which are the source of liberty from social chains, women are the epitome of maternal warmth. The idea of warmth and the consciousness about the role of ecology in maintaining the natural chain is recognized during the Covid-19 pandemic when social distancing, confinement and lockdown contributed to the liberation of nature from environmental perils. “In this respect, some American citizens developed a new awareness about the important role of nature in creating balance. One citizen declares: “The spring, while I social distance, I will plant seeds, after, when it is safe to go out, I will work to build a just world through community” (Hunter 2020). Planting seeds brings new hope and deepens male awareness about the necessity of protecting nature and defining it as a source of warmth.

5. Ecofeminism and animals

In *Desire*, socially secluded characters like old Cabot find solace in spending time with cows. He reveals to the audience: “I rested. I slept good—down with the cows. They

know how t' sleep. They'reteachin' me" (Act 2, 56). Epharim seems to be yearning for maternal warmth as the cow stands for maternal warmth. "Cow is the maternal animal par excellence....We talk of the kind mother that is particularly excellent with small children as cow-like" (Hannah 2006). Maternal warmth can be studied through the relationship between Abbie and the Cabots. Eben associates cows with his dead mother and he considers milky cows as the fetish for maternal warmth. He rages against Abbie for desiring to win the place of his mother and to own the land: 'EBEN--(*with queer excitement*) It's Maw's farmagen! It's my farm! Them's my cows! I'll milk my durn fingers off fur cows o' mine!' (Act 1, 20). The recurrent use of the possessive pronoun "my" reflects male desire for owning the land and Eben's desire to recapture maternal love. The image of the milk reinforces the lust for possession. Indeed, "Cow's milk is linked to moonlight it is as abundant as the innumerable stars in the milky way, and nurtures the earth in the form of rain" (Werness 2006). Like nature which is nurtured by milk, Eben is nurtured by maternal care. He shares with his father the longing for maternal warmth. "Ephraim Cabot, the man of stone, rigid in his puritanism, representing everything that denies the natural, the Dionysian, in human behavior, needs the warmth of the cows" (Berlin 1993, p. 76). The cow is thus another example about the affinities between nature and women. From an ecofeminist standpoint, "animalizing women has served as a justification for the domination of women, animals and the earth" (Gaard 1993, p. 5). The idea of animalizing women can be further examined through the image of the snake. Eben describes Abbie as a snake and he addresses: "Her--here--sleepin' with him--stealin' my Maw's farm! I'd as soon pet askunk 'r kiss a snake!" (Act 1, 18). Abbie is associated with the snake for her attempts at possessing the farm through Epharim. Like the snake which is characterized by devouring other animals, Abbie is poisoning the ear of old Cabot and ensuring him to have a son inspite of old age. "Abbie the newcomer of the family seems to slither like a snake in her famous description of sexual desire in which the hissing S sounds recall Satan in the Garden of Eden" (Vogliano 1999, p. 50). Abbie is clearly placed at the margin of society: she has a secondary position because she is associated with evil and satanic deeds.

Abbie, as a helpless woman in a patriarchal community cannot own the land and she is insisting on having a son to be the heir of the family. The fact of denying female access to ownership is not accepted by some ecofeminists who reject the denigration of women and the exploitation of animals. They reject male hunters' practices and their consideration of "Women and animals as different and lesser beings, beings whose suffering and death are justifiable sacrifices" (Gaard 1993, p. 69). Like modern American female characters and animals that are endangered by environmental hazards, Covid-19 women and animals were easily influenced by the pandemic. In reality, "covid 19 probably began in 'animal wet markets' in China. The virus is most likely the result of humans and animals living in dense conditions" (Hunter 2000). The dense conditions in the play are observed through Simon and Peter's decision to leave the farm and to fulfill their dream of collecting lucre in California. They are escaping the tense relationship with the father and

leaving family issues apart. Simone dislikes staying in the farm and enjoying the beauty of mother nature. He discloses to his brother: "I been hearin' thehens cluckin' an' the roosters crowin' all the durn day. I been listenin' t' the cows lowin' an' everythin'else kickin' up till I can't stand it no more. It's springan' I'm feelin' damned," he says. "Damned like anold bare hickory tree fit on'y fur burnin'," (Act 1, 13). It is clear that some male characters do not appreciate mother nature and do not respect the natural chain. Both Peter and Simon share the same patriarchal mindset of repressing women and exploiting the farm. In this context, Simon informs his brother: "--Ye kin take this place an' burn it!!-- An' rape yer new woman! Whoop! (He and Peter stop their dance, holding their sides, rocking with wild laughter" (Act 1, 28). Both Abbie and the farm are associated with negative connotations: the Cabots want to burn the land and to rape the woman. These actions reflect the male vision of both women and nature as scapegoats of the patriarchal system. Simon and Peter share the same patriarchal view of women and nature and they share the same desire of leaving the land. The two brothers sing the "Oh, Susannah" song: "I jumped aboard the Liza ship, And traveled on the sea, And every time I thought of home, I wished it wasn't me! Oh! Californi-a, That's the land fur me!" (Act 1, 30). They are seeking for California because it is filled with mines of gold and it mirrors the desire for achieving the dream of material success. Gold is a symbol of escape and "this symbol of escape identifies the Cabots; as each man loses his hold on the farm is ready to escape to the West" (Itkin 1954, p. 47). The escape to the West is another example of the desire to exploit the land and to explore the fields of California: "An' we're startin' out fur the gold fields o' Californi-a!" (Act 1, 29). It is clear that both Peter and Simon serve the patriarchal hegemony of abusing female freedom and damaging the land.

Both modern and contemporary American societies are unjust to women and nature as female repression, environmental issues and gender inequality are still dominating the American society. This part sets out to compare the twentieth century situation of women and environment to the Covid-19 problems of minimizing women and using animals for laboratory experiments on new vaccines. Starting with women, the rate of domestic violence increased and many women were raped. "Globally, 243 million women and girls aged 15-49 have been subjected to sexual and physical violence" (qtd. in Sanders 2023, p. 1). This alarming number demonstrates that domestic violence against women became a dominant phenomenon during the Covid-19 pandemic. The phenomenon shows that women are easily affected in moments of crisis. During the pandemic some women went through surveillance. Indeed, "the instruction to stay at home, issued based on keeping people safe and protected from the virus poses dangers for victims living with perpetrators of domestic abuse. Victims are in the alarming situation of spending protracted periods with perpetrators in shared living spaces" (Kumar 2020, p. 139). Domestic violence proves that women's behavior is controlled by the patriarchal community. In the same way, Abbie goes through verbal violence and she is humiliated by her lover who does not believe in

her. “Eben (*brokenly*) Lies! Ye love him! He’ll steal the farm fur ye! (*brokenly*) But t’ain’t the farm so much--not no more--it’s yew foolin’ me--gittin’ me t’ loveye--lyin’ yew loved me--jest t’ git a son t’ steal!’ (Act 3, 70)”. Eben has doubts about Abbie and he accuses her of being a thief who wants to own the land. He considers her as a liar who wants to steal the land and he does not trust her feelings. Verbal violence is an example of female social denigration. Abbie is not allowed to express her feelings of pure love in a society where female desire is seen as a taboo.

In addition to women who are denied freedom and they are victimized by the patriarchal society; animals are exploited during the Covid 19 pandemic. According to Gaard, “because women and animals are judged unable to comprehend science and are thus relegated to the position of passive object, their suffering and deaths are tolerable in the name of profit and progress” (Gaard 1993, p. 69). Animals are sacrificed during the pandemic in the name of scientific progress. During the pandemic “a significant amount of animal tests being conducted on a range of species including mice, rats, hamsters, cats, guinea pigs, forests and monkeys” (Stevier 2020, p. 1). Animals are thus used as subjects of experiments and they are considered as tools for treating human disease. Using animals for sample tests negatively affects biodiversity and results in animal extinction. Scientific experiments impact the natural chain as animals are treated as scapegoats of the system. In the same vein of disrespecting animals and misunderstanding their role in maintaining natural balance, some characters are downtrodden in the play and they are considered as evil doers and passive creatures. When he is asked about his emotions regarding Abbie, Eben uses animal imagery: “Ay-eh--like a dumb ox” (Act 3, 70). Abbie is described as a beast because of her approval to be the mother of Old Cabot’s son. The image of the ox has a symbolic dimension as it stands for sacrifice. In fact, “white oxen were sacrificed to the Greek god Zeus” (Werness 2008, p. 308). In the same context, Abbie accepts to get married to Old Cabot at the sacrifice of her feelings. Cabot has a patriarchal view about the female body as a reproductive machine.

Like women who are affected by the patriarchal agenda and they are denied freedom, animals are affected by male practices like hunting and they are used as objects of scientific experiments. This exploitation has a negative impact on ecology. Indeed, “the trade in wild animals including hunting, butchering, transporting, handling and marketing for human consumption and other uses -creates a serious risk of zoonotic spillover” (Stevier 2020, p. 5). Animals are exploited in contemporary societies for the sake of human consumption and scientific development. The scientist does not hear the cries of animals, he does not see their flowing blood, he sees nothing, but his idea” (Gaard 1993, p. 257). Animals are scapegoats of scientific research and women are the victims of male suppression. Like animals that are degraded, Abbie is perceived by the old Cabot as a mere child bearer who has the function of bringing up a new heir of the family. Epharim uses a tone of pride while talking about the son: “--That hain’t me. A son is me--my blood--mine.

Mine ought t' git mine. An' then it's still mine--even though I be six foot under. D'ye see?" (Act 2, 43). The use of the possessive expression "mine" shows that old Cabot considers the son as a tool of owning the land. It is clear that Abbie has a secondary position in a modern American community where male supremacy reigns supreme. The image of Abbie as a child bearer recalls O'Neill's Nina Leeds who is treated as a guinea pig for scientific experiments. She went through a new experiment to have a child who is her 'raison d'être'. However, Nina feels embarrassed when she learns about the genetic disease of the Evans and the risk of having a mad son. She convulses to her mother: "But I'll be so lonely! I'll have lost my baby! Oh, Mother, how can I keep on living" (Act 3, 110). It is obvious that both Abbie and Nina are degraded in a patriarchal society where a woman is denied female desire and she is sherey defined as a child bearer and as a mother. Like women who are treated as objects of male desire, animals are treated like objects of scientific progress. Animal imagery proves that there are affinities between the exploitation of both women and animals by male behavior. "This zoological image is now a commonplace of modern world literature and is employed s a means of symbolizing the degrading absurdity of human existence" (Asli 1997, p. 85). A sense of absurdity prevails in the play and during the pandemic as a result of domestic violence, animal exploitation and male practices.

6. Ecofeminism and the Wilderness

Wilderness has an important role in maintaining natural and psychological balance. According to ecofeminists like Gaard, ecofeminism "presents environmental degradation as an abhorrent symptom of our alienation from the wild parts of ourselves" (Gaard 1993, p. 109). Self-alienation is noticed through Abbie's vacillation between longing for freedom and following the social norms which define a woman as an obedient wife and a tender mother. Her self-alienation is traced through informing Abbie about her pure feelings of love and her dedication to kill the son as an edifice for real love. She expressed her regret for killing the son, but she is elated with proving her authentic feelings regarding Eben. Abbie affirms:

I didn't want t' do it. I hated myself fur doin' it. I loved him. He was sopurty--dead spit 'n' image o' yew. But I loved yew more--an' yew was goin' away--far off whar I'd neversee ye agen, never kiss ye, never feel ye pressed aginme agen--an' ye said ye hated me fur havin' him—ye said ye hated him (Act 3,74).

Abbie gives reins to female desire and she transgresses the rules of the patriarchal culture. She submits to the social order of becoming an obedient wife, but she subverts the

system from within. The successive use of the verb to love conveys Abbie's ability to express her feelings in an explicit way. The heroine gives priority to nature over culture as she refuses to be taken as "an ideal" wife and mother and she prefers the liberation of the body from social engagements. The liberation of the female body is recognized through Abbie's fervent desire to attract Eben. "Abbie stands for a second staring at him, her eyes burning with desire. Then with a little cry she runs over and throws her arms about his neck, she pulls his head back and covers his mouth with kisses. (Act 2, 48). The uses of images related to senses reflect the sensuality of Abbie and her refusal of the gender roles attributed to women. Female desire is further reinforced through the image of nature. Abbie enjoys female desire under the elms and sun beams. Nature is as an escape for improving the well-being of female psyche and reaching euphoria. Abbie talks about nature in a passionate way:

Hain't the sun strong an' hot? Ye kin feel it burnin' into the earth--Nature--makin' thin's grow--bigger'n' bigger--burnin' inside ye--makin' ye want t' grow--into somethin' else--till ye're jined with it--an' it's your'n--but it owns ye, too--an' makes ye grow bigger--like a tree--like them elums--(She laughs again softly, holding his eyes. He takes a step toward her, compelled against his will.)
Nature'll beat ye, Eben. Ye might's well own up t' it fust's last (Act 2, 36).

The image of the sun may suggest the heat of real love and the role of nature as a source of female freedom from social fetters. Abbie believes that real love can grow under the elms and she seduces Eben in the wilderness. The elm is another important symbol, which suggests the harmony between Abbie and nature. "Whatever happens in the play happens under the elms-physically under them, as the stage directions insist and symbolically under them, as they represent nature and mother" (Berlin 1993, p. 74).

Female desire under the elms is a celebration of female freedom in nature. "Desire under the Elms [is] a celebration of the divinity of nature" (Voglno 1999, p. 49). Like O'Neill who highlights the role of nature in the revival of female psyche, Covid-19 pandemic showed the role of nature in alleviating female depression. Both ecofeminists and O'Neill deliver the same view about nature as a safe den far away from patriarchal practices. In the same vein, Covid-19 ecologists agree that "protecting nature is not just important for pandemic prevention; it is also critical for financial recovery from COVID-19. We must "build back better" from the present crisis protecting nature and making nature-positive investments that will ensure sustainable economic recovery and secure people's livelihoods." (Stevier 2023, p. 3). Protecting nature has a fundamental role in achieving

sustainable development and creating a green environment has a positive effect of inner-worth. During the pandemic, real and virtual visits to the forests proved to be beneficial. “Essential oils released by plants in the forest environment contribute to improved well-being” (Baranowska et al 2023, p. 99). The idea of plants recalls Abbie’s successful experience of achieving female pleasure under the elms. The affinities between women and nature are made conspicuous through the image of the rose. Cabot describes Abbie using the lexical register of nature: ‘Yew air my Rose o’ Sharon! Behold, yew air fair; yer eyes air doves; yer lips air like scarlet; yer two breasts air like two fawns; yernavel be like a round goblet; yer belly be like a heapo’ wheat.’ (Act 2, 40)”. There is a profuse use of symbolism which accentuates the affinities between the female body and the natural landscape. For instance, “roses, fiery and vibrant, symbolize enthusiasm, desire, and excitement” (Khatri 2025, p. 27). Roses may stand for female desire and longing for liberating the body from social constraints. Besides, the image of the wheat stands for regeneration: “wheat heads were a symbol of the fertile and life - giving nature of plants’ (Becker 2000, p. 327). Like nature which is supposed to be fertile and a source of recovery, Abbie is expected to be a child bearer and a source of fertility. She seeks to own the land by bring birth to the youngest Cabot.

During the Covid19 pandemic nature proved to be a source of recovery “improved immunity to infections, and reduced risk of cardiovascular diseases and concerns. Being in the forest reduces the levels of cortisol, dopamine and noradrenaline” (Baranowska et al 2023, p. 97). Mother nature played a fundamental role during the pandemic as it led to improved psychology, it improved the immunity system and it attenuated stress. In the same context, nature is considered as an implacable force by Abbie as it lifts her spirits up and it allows her to express her feelings away from social strains. Eben mocks Abbie as she believes in the importance of nature. He reveals: “Ye can’t beat Nature, didn’t ye say? (He laughs and again starts to walk away” (Act 2, 73). Laughing out loud is meant to debase Abbie and to remind her about her position. Eben seems to minimize the role of nature in endowing the human being with inner worth. Unlike the male view about nature, the female view is that nature is the locus for female freedom. Abbie goes through a dichotomy of culture and nature division: she oscillates between sensuality and cultural constraints. She succeeds at achieving female desire, but she is socially punished and placed at the margin of society. Indeed, “protagonists daily struggle is geared towards fulfilling their desires, but the real world disappoints them” (Bahroun 2023, p. 11). Abbie is one of the characters who are torn between what they desire and what the society expects them to be.

7. My Body My Choice: Infanticide

Abbie breaks social norms when she kills her son and she gives priority to love over motherhood. She is ready to take risks and to inform her husband about the fact of killing the son. Abbie reveals to Eben: “ I’ll gitsquar’ with the old skunk--an’ yew! I’ll tell him

thetruth ‘bout the son he’s so proud o’! Then I’ll leave yehere t’ pizen each other--with Maw comin’ out o’ hergrave at nights--an’ I’ll go t’ the gold fields o’ Californi-a whar Sim an’ Peter be! (Act 3, 69). Her challenging tone shows that she is a powerful woman who flouts the maxims of patriarchy. The challenging behavior is reminiscent of the contemporary protest of ‘my body my choice’ “. My body, my choice. Pro-choice advocates believe that the rights to choose an abortion empowers women and other people with uterus to have control over their bodies and destinies” (Benson 2019, p. 42). The movement consists of allowing abortion and giving women the right to control their bodies. “Women waving protest signs that read ‘my body, my choice’. Social media feeds are filled with claims that women’s reproductive rights are being taken away. Celebrity influencers share their abortion experiences with fans and tout them as being the best thing they ever did for their carers” (Cates 2024, p. 4). The feminist protest is based on giving women the right to choose abortion and to refuse the social role of being a mother. In the play, the situation of Abbie is slightly different as she gives birth to a child, but she commits infanticide as a sign of refusing the social burden of being a mother. She chooses her emotions over the instinct of motherhood. She screams loudly: “(*lifting her head as if defying God*) I don’trepent that sin! I hain’t askin’ God t’ fergive that!” (Act 3, 80). It is clear that Abbie defies social norms and she believes that she has the right to refuse the obligation of being a mother. On the other hand, her lover chooses his son over his feelings and he accuses Abbie as being ‘sinful’. He reproaches her: “Don’t ye tech me! Ye’re pizen! How could ye--t’ murder a pore little critter--Ye must’ve swapped yer soul t’ hell! (Act 3, 74). The use of the modal ‘must’ shows that Eben is influenced by the social rules which perceive the act of killing as being ‘sinful’. He decides to report infanticide to the sheriff: “I’ll take vengeance now! I’ll git the Sheriff! I’ll tell himeverythin’! Then I’ll sing "I’m off to Californi-a!" an’go--gold--Golden Gate--gold sun--fields o’ gold in the West! (Act 3,75). The Sheriff stands for male authority as he is assigned the role of taking revenge and punishing sinful people. Eben and his father are rivals, but they agree over the idea of punishment. Cabot’s sound of fury is made clear through his decision to contact the Sheriff. He addresses Abbie using harsh words: “I’ll live to a hundred! I’ll live t’ seee y hung! I’ll deliver ye up t’ the jedgment o’ God an’the law! I’ll git the Sheriff now” (Act 3, 78). Both male characters resort to the sheriff and consider infanticide s a crime which should be punished.

The act of killing can be examined metaphorically as a symbol for social disobedience and Abbie’s subversion of patriarchal stricture. She dares killing her son and expressing her feelings in an explicit way: “love ye, Eben! I love ye! (*Shestops at the door weakly, swaying, about to fall.*) I don’t care what ye do--if ye’ll on’y love me agen! (*She falls limply to the floor in a faint*)” (Act 3, 75). Abbie debunks social norms when she expresses her female desire and she refuses to be an object of male desire. She reverses the traditional roles assigned to women when she places Eben as the object and not as a subject.

The recurrent use of the pronoun “I” proves that Abbie becomes the subject and she refuses the objectification of the female body. She remains powerful even after revenge and when the sheriff decides to execute her. She wants to share the punishment with Eben and to have the same doom. Eben “looks into her eyes and forces a trembling smile.) If I’m sharin’ with ye, I won’t feel lonesome, leastways (Act 3, 81). The play has an idealistic end since the two lovers are sharing the bitter moments together and they are judged equally. Both male and female partners are punished for the illegal relationship and for infanticide. O’Neill delivers a message about social judgment and he shows that men should not be released and they should also be punished for adultery. In the farewell scene, the lovers celebrate the beauty of the sun. They go out the door in rear, the men following, and come from the house, walking hand in hand to the gate. Eben stops there and points to the sunrise sky.) Sun’s a-rizin’. Purty, hain’t it? (Act 3, 83). The rhetorical question highlights the role of nature as being a source of human redemption and as the source of peace. This idea is a reminder of the Covid-19 context when forests used to be a source for psychological well-being. Abbie and Eben are punished at the end, but they succeed at getting rid of social constraints. They are redeemed in nature and they achieve social decolonization. “Decolonizing means subscribing to the ecological view that creates new relationships between human and non-human beings as well as new economic systems that undo othering and thus transcend differences based on race, gender or nation state” (Holemans 2020, p. 81). Both Abbie and Eben are treated equally and they are sharing the same end. Pure love proves to be powerful as it unites lovers even when they are sentenced to death.

8. Conclusion

To conclude, an ecofeminist reading of O’Neill’s *Desire under the Elms* shows that both women and nature are sources of male desire. Both Abbie and the field are sources of male lust for possession. The close relationship between women and nature is reminiscent of the Covid -19 pandemic when forests used to be a source of therapy. Like the Cabots’ farm which is affected by the ravages of capitalism, Abbie is resisting male gaze and the objectification of the female body. Abbie’s resistance reaches its apex when she kills the son as a testimony of real love. This act is reminiscent of ‘my body my choice’ contemporary feminist motto. Abbie refuses female confinement and she gives priority to love over motherhood. She is punished by the Sheriff, but she succeeds at reaching freedom and enjoying the beauty of nature. There is an intersection between ecofeminism and modern drama since modern drama succeeds at staging the role of women and nature in achieving social equilibrium. O’Neill delivers a message about treating women as equal creatures who contribute to the creation of a civil society and he criticizes the objectification of the female body. Reading female marginalization in the context of Covid 19 pandemic leads to the conclusion that there are affinities between modern and

contemporary women. Both are vulnerable and they are treated as objects of male desire. While Abbie is the object of the Cabots' desire, some contemporary women were raped during the pandemic. *Desire under the Elms* gives voice to some women by highlighting female desire and showing the role of pure love in the redemption of male and female characters. . An ecofeminist reading of the play in the light of Covid-19 pandemic shows that both women and nature are vulnerable and they are easily affected in moments of crisis. The modern play has thus a contemporary touch because female vulnerability, the virus of masculinity and the patriarchal mindset are still challenged by contemporary feminist scholars. O'Neill shares with ecofeminists the same call for creating a better future and "realising that future in which care is not just something that is talked about but also widely practiced" (Holemans 2020, p. 91). Women and nature should be taken care of in order to achieve social balance and to maintain a well-balanced natural chain. This paper positions O'Neill as a playwright whose plays transcend time boundaries. His modern play intersects with contemporary concerns about nature and women. By dealing with themes that go beyond the modern American context, O'Neill's work crosses historical boundaries.

References

- Bahroun, Adel (2023). *Doom, Desire and Polis in Eugene O'Neill's Drama*. Cambridge: Cambridge Publishing Scholars.
- Baranowska, Marlena, et al. (2023). The Significance of Natural Environment in Reducing Long-Term Consequences of Covid 19. *Studia Ecological Biothicae*. Poland: Poznan University of Life Sciences.
- Becher, Udo (2000). *The Continuum Encyclopedia of Symbols*. New York: Continuum.
- Benson, Alma (2019). *Everything You Need to Learn about Birth Control*. New York: Rosen Publishing Group.
- Berlin, Normand (1993). *O'Neill's Shakespeare*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Cates, Camille (2023). *Morning forward After Abortion*. New York: New Growth Press.
- Greta, Gaard (1993). *Ecofeminism: Women, Animals, Nature*. Philadelphia: Temple University Press.
- Hannah, Barbara (2006). *The Archetypal Symbolism of Animals*. North Carolina: Chiron Publications.
- Holemans, Drik (2020). *The Ecological Compass*. Berchem: E P O.
- Hunter, Heidi (2020). Earth Day, Ecofeminism, and Racial Injustice in the Year of the Plague, Covid 19. *MS Magazine*. <https://msmagazine.com/2020/04/22/earth-day-ecofeminism-and-racial-injustice-in-the-year-of-the-plague-covid-19/>.
- Itkin, Bella (1954). *The Patterns of Verbal Imagery*. Georgia: University of Georgia Libraries.
- Khatri, Amelia (2025). *Rose Facts*. Norway: Publifye As.
- Khoury, Stephanie (2023). An Ecofeminist Critique of the European Great Deal. *Law and Policy Vol 45. Issue 3*. Colorado: University of Denver.
- Kumar, Anant (2020). Covid 19 and Domestic Violence. A Possible Public Health Crisis. *Journal of Health Management*, (22), 2. 192-196.
- O'Neill, Eugene (2008). *Desire under the Elms*. New York: Players Press.
- Sanders, David (2023). *The Struggle for Health*. Oxford; Oxford University Press.
- Stevier, Karen (2020). *Covid 19 Response and Recovery*. Antananarivo: International Primatological Society.
- Vogolino, Barbara (1999). *Perverse Mind*. London: Fairleigh Dickinson University Press.
- Werness, Hope (2008). *Animal Symbolism in Art*. New York: The Continuum International Publishing Group.

Olfa Gandouz is currently an assistant professor at the College of Sciences and Humanities al Kharej, Saudi Arabia. She is a permanent assistant professor at the University of Gabes, Tunisia and she taught five years at the Faculty of Sousse. She got her doctoral degree from the Faculty of Arts and Human Sciences of Sousse, Tunisia on the topic of 'Female Oscillation between Idealization and Debasement in Selected Plays of Eugene O'Neill and Tennessee Williams'. She participated in a

number of national and international conferences as well as published articles in Canadian, British, European, Algerian and Tunisian journals on different topics (female resistance, irony, interdisciplinarity, Corpus linguistics, transitivity and media.) She was offered a grant by the CEMAT and she was integrated within the Eugene O'Neill and the Arthur Miller's societies in Boston (May 2019). She is also an editor in Canadian, Romanian, Indian, Pakistani, American and Algerian journals. She is actually a member of the Laboratory on Approaches to Discourse at the Faculty of Arts and Humanities Sfax, Tunisia. Her research interests include: modern American drama, Irish studies, gender theories, postcolonial studies, multiculturalism and media. (olfagandouz@yahoo.fr)

El Mediterráneo como espacio
de reflexión intercultural en
Cuentos de las dos orillas de
Concha López Sarasúa /
The Mediterranean as a Space
for Intercultural Reflection in
Tales of the Two Shores by
Concha López Sarasúa

Miloud El Bohdidi

<https://doi.org/10.24193/LLC.2025.2.8>

This article analyzes *Tales of the Two Shores*, the posthumous work by Concha López Sarasúa (2024), highlighting the Mediterranean as an intercultural meeting point between Spain and Morocco. The omnipresence of the Mare Nostrum as the axis around which these stories, featuring mythical characters and fantastic marine animals, are articulated, reflects the author's unconditional commitment—who spent two decades of life experience in Morocco—to defend the values of intercultural understanding on the shores of the Mediterranean. Her in-depth knowledge of Morocco's sociocultural reality allowed Alicante-born author Concha López Sarasúa to build authentic bridges of dialogue between East and West, not from the premises of Spanish Arabism, but from a personal and realistic perspective, which places her work within the realm of feminine Orientalist narrative. The childlike nature of these stories and their bilingual Spanish-Arabic edition make them a fruitful pedagogical resource for promoting intercultural dialogue and understanding of others, thus breaking down prejudices among young readers and fostering intercultural communication. Considering the author's literary career, it's only natural that these stories are a narrative extension of her novels set in Morocco, such as *The Call of the Muezzin* (1988); *In the Land of Meriem* (1998); and *What Were You Looking for in Marrakech?* (2001), among others.

Concha López Sarasúa; *Tales of the Two Shores*; intercultural dialogue; Orientalism, *Mare Nostrum*.

1. Preliminares

En un mundo cada vez más globalizado, las lindes entre culturas tienden a desdibujarse, permitiendo una mayor interrelación entre los países tanto a nivel tecnológico, económico y/o sociocultural. No obstante, si bien este proceso tiene importantes implicaciones comerciales, presenta, por otro lado, no pocos desafíos. Desde una perspectiva cultural, las colectividades humanas son más propensas a defender aquellos valores que mejor definen su identidad cultural y su idiosincrasia. Esta consciencia identitaria se manifiesta en el uso del lenguaje oral mediante una variedad de enunciados espontáneos en situaciones de conversación cotidiana. Podría referir, en este sentido, que la respuesta que me dio un profesor español “*porque soy de España*”, al preguntarle, en tono de broma, al margen de un evento cultural, por qué no hablaba árabe, refleja su identificación con la cultura de su país; y que, además, le sirve como punto de referencia para reconocer los rasgos de similitud y de discrepancia de su cultura con respecto a la de los demás. Dicho enunciado corrobora la idea de que los individuos tendemos consciente o inconscientemente a resaltar los aspectos que mejor expresan nuestra identidad cultural con respecto a los “otros”, adscritos a otras culturas.

Las sociedades actuales –marcadas por las implicaciones de la globalización–, se caracterizan por la multiculturalidad, como efecto de la migración y el desplazamiento de las personas, debido a razones como las guerras, las condiciones meteorológicas o la búsqueda de un futuro próspero. Esta realidad social plantea la necesidad de fomentar la convivencia, el diálogo intercultural, así como la apertura al “otro” y su aceptación como sujeto portador de una identidad cultural propia.

En la actualidad, y ciñéndonos al tema de este artículo, basado en el análisis de los *Cuentos de las dos orillas* de Concha López Sarasúa (2024), no estaría de más traer a colación algunos hechos de actualidad que, si bien son aislados, suscitan un debate identitario entre los partidos políticos españoles de derecha. Esos hechos que referimos a continuación nos permitirán ver cómo Concha López Sarasúa construye un discurso literario orientado hacia la sensibilización de la comunidad lectora infantil y adulta de la importancia que reviste el conocimiento del otro, la superación de fronteras culturales, la invitación al conocimiento del otro y su aceptación, el fomento del diálogo intercultural, así como el modo en que marroquíes y españoles pueden construir percepciones positivas recíprocas los unos de los otros. Por todo ello, como veremos más adelante, la autora idealiza el Mediterráneo presentándolo en sus cuentos como un espacio de encuentro entre culturas, un río que une y no un mar que separa.

En su devenir histórico común, Marruecos y España, y, por ende, la Unión Europea, venían haciendo frente a muchos retos, siendo los de esta época, la cooperación económica, las cuestiones de seguridad, la crisis migratoria en el Mediterráneo, así como la integración de los inmigrantes en la sociedad española. En este sentido, cabe añadir que, a día de hoy,

con casi un millón de personas, los marroquíes constituyen la comunidad extranjera más numerosa en España (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2025). Esta presencia *in crescendo* de los marroquíes en España está siendo objeto de debate entre los partidos políticos, cuyo discurso influye inexorablemente en la opinión pública que, como partícipe de ese debate político y como partícipe de ese debate político y cultural, acaba haciéndose con una determinada imagen de ese otro marroquí más o menos integrado en la sociedad española.

En relación con la interacción de los partidos políticos españoles con la cuestión de la identidad cultural, podemos discernir dos posturas diametralmente opuestas; en primer lugar, mientras el discurso del Ejecutivo español, liderado por el PSOE, busca una mayor armonía social, abogando por la integración de las comunidades extranjeras en la sociedad española, la marroquí inclusive; el discurso de la oposición, representando por los partidos de derecha, como «Vox» y el «PP», reclama una identidad española europeísta, basada en la Cristiandad y en los valores de Occidente; un discurso negacionista y de rechazo a las políticas migratorias. Y, además, aprovecha cualquier coyuntura para acentuar los rasgos de diferencia cultural, propugnando cierta limpieza de sangre y reclamando la unidad nacional mediante la adopción de medidas islamófobas como la prohibición de la celebración de fiestas religiosas o la retirada de algunas Comunidades Autónomas, como Madrid, del «Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí», derogando, parcialmente, un acuerdo bilateral entre España y Marruecos en materia de cooperación cultural, firmado en 1980 y que está en vigor desde 1985 (Educación Castilla-La Mancha, 2025). Según la narrativa de Vox, “mantener la lengua árabe y la cultura marroquí en nuestra enseñanza es segmentar culturalmente a los niños”; además de suponer, según este discurso, un cierto “plan de conquista” (EL DIARIO DE MADRID, 2025). Pero no seamos pesimistas. La interculturalidad hispano-marroquí es una verdad como un templo, y es imposible demostrar lo contrario, vistos los amplios dominios de cooperación hispano-marroquí.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, los *Cuentos de las dos orillas* vienen a representar una suerte de contradiscurso donde el texto literario, además de buscar entretener al lector, la autora se sirve del mismo como pretexto para abordar cuestiones importantes como el asentamiento de una interculturalidad hispano-marroquí más sólida e integradora, tratando de deconstruir prejuicios y resaltando los aspectos que reflejan mejor la unidad cultural de las dos orillas del Mediterráneo.

2. La interculturalidad hispano-marroquí antes de la era digital

Más allá del debate intercultural que tiene lugar en los medios de comunicación de masas, donde es difícil discernir los bulos, de clara intención propagandística, de la auténtica y verídica información, lo cierto es que el diálogo intercultural entre España y Marruecos no es reciente, sino que su existencia se remonta a muchos siglos atrás. Desde la época de Al-

Ándalus hasta la actualidad, siempre ha habido contacto intercultural entre las riberas del Mediterráneo, donde Marruecos y España representan la relación de Oriente y Occidente respectivamente. La literatura española de la Edad Media y del Renacimiento nos transmiten un repertorio de imágenes que del árabe solían tener los intelectuales ibéricos.

Huelga decir que la presencia del mundo árabe en las letras españolas, y de Marruecos, de modo concreto, es tan inveterada como la propia historia de las relaciones entre Marruecos y España; o de los vínculos entre Oriente y Occidente que representan estos países a ambos lados del Mediterráneo. En puridad, Marruecos se vincula en la imaginaria española con el Oriente musulmán, hecho que hizo que el Orientalismo español fuera, según Morales Lezcano (1985) “africanista de plasmación” (p. 13), o más bien, marroquí. El historiador español, Víctor Morales Lezcano (1985) acuña el término “marroquismo” en su artículo: “El ‘marroquismo’ en la novela española contemporánea” para describir la presencia diacrónica de Marruecos en la literatura española, al menos desde los prolegómenos del siglo XIX, coincidiendo con los viajes de Domingo Badía y Lebllich por el norte de África, y hasta los años ulteriores a la independencia de Marruecos. E incluso hasta la actualidad. Este historiador indica que no pocas novelas españolas “transcurren en una atmósfera norafricana” (p. 13).

Según Antonio M. Carrasco González (2000) el interés por Marruecos en la literatura española tuvo su apogeo a partir de la guerra de África de 1859. Una literatura con finalidad propagandística que se fundamentaba en la aventura de algunos viajeros en Marruecos (Carrasco González, 2000, p. 19). La visión que se tenía del marroquí en España a la sazón derivaba básicamente de dos libros: *Los viajes de Ali Bey* de Domingo Badía y Lebllich (1814) y el *Manual del oficial en Marruecos* de Serafín Estébanez Calderón (1844). La literatura española de la época colonial proporcionaba al lector, además de una visión eurocentrista, una imagen del marroquí que Antonio M. Carrasco González (2000) resume en: “crueldad, falsedad, mal trato a las mujeres, suciedad, servilismo, etc., incidiendo en su decadente organización social: corrupción, abuso de poder, venganza [...]. Muchos de los que contribuyeron a esta imagen menospreciativa nunca estuvieron en África” (p. 24). La transmisión de esas imágenes estereotipadas equivaldría a lo que hoy en día se conoce con las noticias falsas o bulos. La lectura objetiva y crítica que hace Antonio M. Carrasco González de dicha literatura le sitúa entre los intelectuales españoles que buscan tender puentes de diálogo intercultural entre Marruecos y España, permitiendo así un conocimiento mutuo de la cultura y los valores del otro, y fortaleciendo los lazos de entendimiento y de convivencia de cara a los retos del futuro. Concha López Sarasúa destaca en esta línea no por su labor crítica, sino por su capacidad de desplegar su imaginación creadora en sus *Cuentos de las dos orillas*, abarcando importantes aspectos que unen a España y Marruecos.

No obstante, antes de abordar la mentada colección de relatos, conviene añadir en estas consideraciones liminares que si en un principio, la literatura africanista

proporcionaba una descripción socio-antropológica con la finalidad de conocer la idiosincrasia de la población autóctona marroquí y su sistema político, así como su cultura y sus valores, a través de la proliferación de diversos géneros: literatura de viajes, crónicas de guerra, etc., con el objeto de dar cuenta de las razas que habitaban el país, las lenguas, la religión, la geografía y el temperamento de sus gentes, entre otros aspectos; la referencia a Marruecos en la literatura española postcolonial se transparenta en diferentes modalidades estéticas. Por un lado, se refiere a Marruecos en la narrativa de corte histórica donde se vanagloria del pasado colonial, resaltando la acción española en Marruecos durante el Protectorado; también, se refiere a esa compenetración entre colonos y autóctonos en lo que se dio en llamar como “hermandad hispano-marroquí”. También se refiere a Marruecos en la literatura militar y la escrita por los médicos que fueron destinados a Marruecos. Merece especial atención el caso del psiquiatra destinado a Tetuán César Juarros y Ortega que publicó en 1922 *La ciudad de los ojos bellos (Tetuán)*; o la obra de Rosa María Aranda *Tebib* (1945), en la que se narra la historia de un médico, Alfonso Solano, que fue destinado al Rif Central (Abrighach, 2016-2017). Víctor Ruiz Albéniz, otro médico que llegó a Marruecos en 1908 para atender a los obreros de las minas concomitantes a Melilla y, al no encontrar ni dispensario ni obreros a los que atender, recorrió Marruecos en burra, “atendiendo a los enfermos de las cabilas próximas y recibe el apodo de *El tebib arrumi*, el médico cristiano” (Carrasco González, 2000, p. 66). Posteriormente, publicó *España en el Rif (1908-1921)* y *Ecce homo* (1922).

En la recepción crítica de dicha literatura, merece especial mención el especialista en temas marroquíes, Antonio M. Carrasco González (2000), quien establece un paralelismo temático entre la narrativa colonial y la postcolonial. Asume este autor que la literatura española de mayor calidad estética es aquella que abordaba temas bélicos, dando, por ejemplo, el desastre de Annual como acontecimiento decisivo que despertó la opinión pública española respecto del hecho colonial. La coyuntura bélica hizo que se desvaneciera “la idea de moro salvaje y atrasado al que hay que civilizar como obligación moral del europeo” (Carrasco González, 2000, p. 10). En contraposición, subraya este autor en su rastreo histórico que, en los inicios del siglo XX, aparecen:

relatos de gusto exótico, orientalistas en la terminología clásica de Said, donde lo que importa al narrador es, sobre todo, el dar traslado de la vida y costumbres verdaderas, aproximadas o inventadas del pueblo magrebí del otro lado del Mediterráneo (p. 41).

El tono extranjerizante y orientalista de tales relatos viene a satisfacer la vocación de curiosidad de sus autores; y el paso de temas bélicos al abordaje de cuestiones que atañen

la identidad del marroquí tiene sus raíces en la instauración de una comparación asimétrica entre el “yo” europeo y el “otro” norafricano, oriental. Destaca en esta línea Isaac Muñoz, considerado por Carrasco González como “el pionero del exotismo marroquí”.

El hispanista, escritor y crítico literario marroquí Mohamed Abrighach (2009), indica que la literatura española que venía publicándose a partir de los años ochenta del siglo XX es resistente a cualquier “taxonomía descriptiva y clasificatoria” (p. 27); y destaca la “hibridación” y el “mestizaje” como rasgos definitorios de dicha literatura. El mestizaje literario al que se refiere Abrighach tiene sus raíces en los parámetros de la época actual que “tiende hacia la apertura y la superación de las fronteras de toda índole, propias de la posmodernidad”. La persistencia del exotismo en la narrativa actual y el interés de abordar “paisajes no españoles” reviste a esta literatura de cierto cosmopolitismo que Abrighach califica de “una ficción transnacional, o sea, de una especie de ‘Word Fiction’” (p. 28), que, en puridad, es una literatura que rezuma la multiculturalidad y la diversidad.

Sin ánimos de exhaustividad, sirvan estas consideraciones como pinceladas que dan al lector una especie de micro diacronía a propósito de la literatura española que hizo de Marruecos un escenario para narrar su trama. A tenor de esto, dedicamos las páginas que siguen al estudio de *Cuentos de las dos orillas* de Concha López Sarasúa, un modelo de literatura infantil caracterizada por la hibridación, el mestizaje y la interculturalidad. Para abordar dicho estudio, nos parece idóneo arrojar luz sobre las características estéticas de la literatura de las dos orillas, a fin de comprender que tales cuentos son, en esencia, transculturales, y que abogan por fortalecer el entendimiento y el diálogo intercultural entre las riberas del Mediterráneo. Y, consecuentemente, considerar cómo la noción del *Mare Nostrum* pasó de un mar que separa Occidente de Oriente, a un espacio de unión, de comprensión y de encuentro intercultural.

3. La literatura de las “Dos Orillas”

De entrada, conviene matizar que el rótulo de “dos orillas” se ha convertido en una expresión comodín utilizada para dar nombre a proyectos, encuentros oficiales; festivales u obras musicales, artículos de investigación académica, obras literarias, revistas, etc. El hispanista y crítico literario Mohamed Abrighach (2009) barruntaba que la expresión “dos orillas” seguiría gozando en el futuro de un uso tan excesivo que se banalizaría. Según este autor, la expresión “dos orillas” a la vez que expresa una metáfora de puentes que denotan relaciones de vecindad, surge como un “contra-discurso que intenta instaurar un diferente paradigma de enfocar la realidad política, económica y cultural que hay entre las dos riberas tanto del Atlántico como del Mediterráneo” (p. 139), y como una alternativa a la “teoría del choque de civilizaciones” que trata de imponerse como “posible barómetro hermenéutico de las relaciones internacionales en nombre del nuevo orden mundial” (p. 139). El discurso de las “dos orillas” busca redefinir “las relaciones Norte/Sur a base de

una concepción intercultural de la alteridad basada, de manera axial, en la cooperación, la tolerancia y la hibridación” (Abrighach, 2009, pp. 139-140).

La literatura española de las dos orillas, de la que evidentemente forman parte *Cuentos de las dos orillas* de Concha López Sarasúa, se caracteriza por la construcción de una imagen objetiva de Marruecos, exenta del exotismo y del tono costumbrista. En este sentido, el tratadista Mohamed Abrighach (2009) sitúa la publicación de *La reivindicación del conde don Julián* de Juan Goytisolo en 1970 como una línea divisoria que marca un antes y un después en la forma en que se aborda Marruecos en la literatura española; por cuanto se comienza a representar Marruecos desde “una perspectiva desprejuiciada, objetiva y comprensiva de la cultura norteafricana” (pp. 37-38).

Los escritores españoles que han contribuido en la gestación de la literatura de las dos orillas, de corte “objetivo y realista”, como Juan Goytisolo, Ángel Vázquez, Lorenzo Silva o Concha López Sarasúa, entre otros, son, es su mayoría, autores que por diversos avatares han tenido una experiencia en Marruecos; y, por tanto, sus obras están ambientadas en Marruecos. Mohamed Abrighach (2009) sintetiza tales vicisitudes en algún que otro “parentesco emocional, familiar o especial por residir o haber residido en Marruecos durante una temporada, por haber tenido experiencia diplomática o militar en la época del Protectorado o en otras, y por haber hecho viajes y tener conocidos allí” (p. 38).

La innovación de la literatura de las dos orillas consistiría en su condición de ser una literatura de “vocación cosmopolita”, una creación sin fronteras. Esta literatura entronca plenamente con la asunción de Cecilia Domínguez Luis (2009), para quien el quehacer más difícil de la literatura no es que:

sea tanto el traspasar las fronteras geográficas sino las mentales, ya que el hecho literario puede y debe convertirse en un antídoto contra la incomprensión, el fanatismo y/o la intolerancia. [la literatura ha de movernos] a la reflexión para que ese interés por lo diferente nos lleve a su conocimiento y respeto (p. 81).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, afirmamos que Concha López Sarasúa, por el hecho de haberse ocupado de cuestiones transfronterizas como la emigración, el mestizaje social y los intereses comunes que unen España y Marruecos, se revela como una gran artista que ha sabido arrastrar magistralmente en el torbellino de su imaginación las cuestiones más importantes que atañen a las sociedades actuales y las relaciones Norte/Sur. De ahí que su concepción de las orillas del Mediterráneo no sea como bloques incomunicados sino como vasos comunicantes.

3.1. Concha López Sarasúa: escritora de las Dos Orillas

La trayectoria literaria de Concha López Sarasúa (1932–2021) demuestra que esta autora, convencida de los valores del entendimiento y el diálogo intercultural, nunca cejó de descollar en su literatura la importancia de tender puentes de comunicación intercultural, dando cabida en sus obras a todo cuanto pudiera tener una repercusión constructiva y de aceptación del otro. Gracias a su residencia en Marruecos durante dos décadas, la autora ha podido recorrer la geografía y los lugares más recónditos del país; ha conocido el alma marroquí, las costumbres, tradiciones y su cosmovisión. Su perspicaz observación, su agudeza del pensar y su maestría narrativa, así como el amplio conocimiento que del mundo árabe poseía, son los factores que están detrás de su rica producción literaria, teniendo como telón de fondo a Marruecos. En efecto, aparte de *Celanova 42* (1993) y *Cita en París* (2005), gran parte de su ficción trata de Marruecos, como *A vuelo de pájaro sobre Marruecos* (1988), *La llamada del almuédano* (1988), *la daga turca y otros relatos mediterráneos* (1996); *¿Qué buscabais en Marrakech?* (2000), *Meriem y la ruta fantástica* (1991), *En el país de Meriem* (1998), *Los mil y un cuentos de Meriem* (2003) y *Cuentos de las dos orillas* (2024).

Con esta producción literaria, Concha López Sarasúa se erige, qué duda cabe, como figura esencial en la creación de mundos imaginarios que abarcan a las orillas norte y sur del Mediterráneo. El crítico literario Mohamed Abrighach (2009) –tal vez, el único hispanista que estudió con mayor criterio y profundidad la narrativa de Concha López Sarasúa– subraya que la narrativa de esta autora “no hace más que rendir un homenaje a la cultura del país, a su gente y a su historia, lejos de todo tipo de exotismo pintoresco o idealización utópica y romántica” (p. 40). El autor recalca, además, que la narrativa conchalopesiana transmite una imagen desprejuiciada, objetiva y diáfana de la sociedad marroquí.

En su ensayo sobre la obra de Concha López Sarasúa, Mohamed Abrighach (2009) señala la limitada recepción crítica con que ha sido tratada la narrativa de esta autora en España, a pesar de la “innegable calidad estética” de su obra. Para justificar esta constatación, Abrighach señala que el nombre de la autora no figura en la obra de M. Mar Langa Pizarro (2000) que incluye un diccionario de autores de la novela española (1975-1999). Y ello a pesar de que la publicación de dicho diccionario tuvo lugar en Alicante, donde Concha López Sarasúa se consagró como figura literaria especialista en temas marroquíes. Este desinterés de la crítica se debe quizás, a juicio de Abrighach, a dos motivos: bien porque su obra no versa sobre la realidad española, ya que trata “casi en exclusiva sobre el mundo árabe”; bien por el hecho de que Concha López Sarasúa aboga por un “cosmopolitismo extra-territorial”, combinando el árabe y el beréber en sus obras, lo que dota a sus obras de nueva “aljamía difícilmente descodificable por el lector español” (p. 41).

Ese “cosmopolitismo extra-territorial” se manifiesta en la producción literaria de esta autora. Así, si contemplamos su obra desde la perspectiva de las funciones de la literatura, resulta que Concha López Sarasúa se propone a través de su obra crear un sentido

de cohesión en las sociedades limítrofes a ambas orillas del Mediterráneo. John M. Ellis (1988) reflexiona que una de las funciones de la literatura consiste en promover el sentido de la “unidad social” y la “identidad nacional”. Según este autor, dicha unidad social apunta a que “la permanencia e inmutabilidad de la unidad social viene sugerida una vez más por la idea del reverenciado pasado transmitido por la arcaica lengua de los textos literarios” (p. 208). Partiendo de esta idea, podemos afirmar que la obra de Concha López Sarasúa pretende alcanzar una unidad intercultural mediterránea, transfronteriza.

En esta misma línea, el *Diccionario Espasa literatura española* de Jesús Bregante (2003) presenta a Concha López Sarasúa como:

Especialista en cuestiones marroquíes y enamorada de todo el mundo que circunda ese país, es autora de lenguaje brillante y grandes dotes descriptivas, en cuyos textos esa pasión por el Magreb ha quedado reflejada desde la primera hasta la última página (p. 512).

De hecho, hasta la última página de sus *Cuentos de las dos orillas*, editados por su hija Ana Cris Baidal y publicados en edición bilingüe por Casa Mediterráneo, la autora muestra su pasión por Marruecos.

El hispanismo marroquí, aparte de los estudios realizados por Mohamed Abrighach (2009; 2011a; 2011b; 2012), o la traducción al árabe de *A vuelo de pájaro sobre Marruecos* por Ahmed Sabir (2003), no ha dedicado suficiente interés por la obra de Concha López Sarasúa. Por ello, este artículo es una contribución que pretende revitalizar el legado literario de la autora alicantina Concha López Sarasúa por tratar en *Cuentos de las dos orillas*, una vez más, el tema de las relaciones interculturales entre España y Marruecos, explotando diversos recursos que engalanan el imaginario común hispano-marroquí a favor de fomentar un conocimiento mutuo y un acercamiento intercultural.

4. Cuentos de las dos orillas

Cuentos de las dos orillas es la obra póstuma de Concha López Sarasúa; ha sido publicada por Casa Mediterráneo y el Instituto Cervantes en 2024, a iniciativa de la hija de la autora, la filóloga y editora Ana Cris Baidal. Es un libro bilingüe español-árabe con el cual las entidades editoras han rendido homenaje a una escritora que consagró gran parte de su obra a la promoción del diálogo intercultural hispano-marroquí. La versión árabe de los cuentos corrió a cargo del profesor Mezouar El Idrissi. Como en sus demás obras, en *Cuentos de las dos orillas* se percibe su aspiración a un verdadero entendimiento entre las riberas del Mediterráneo.

Esta antología se compone de nueve relatos cuyas peripecias se desarrollan entre la orilla norte y sur del Mediterráneo. Los personajes míticos y los animales marinos dotan a estos cuentos de una inconfundible singularidad poética de Concha López Sarasúa. Una amalgama entre la ficción, que se articula en torno a personajes mitológicos, y la realidad, plasmada en historias verosímiles, hace de *Cuentos de las dos orillas* un libro de literatura para jóvenes, que, como apunta su editora, son el futuro de la sociedad (Gilbert Almagro, 2024, §, 3). Concha López Sarasúa contaba ya en su haber con una trilogía de literatura fantástica infantil compuesta por: *Meriem y la ruta fantástica* (1993), *En el país de Meriem* (1998) y *Los mil y un cuentos de Meriem* (2003). La autora alicantina cultiva el género de la literatura infantil para transmitir a los jóvenes los valores de la interculturalidad de acuerdo con su preocupación intelectual, y a los efectos de que los jóvenes tengan una visión clara y desprejuiciada de la cultura árabe y marroquí. Con el propósito de conseguir esta meta, la autora se desmarca en sus cuentos de ese cosmopolitismo literario que tradicionalmente, como veíamos páginas atrás, se basa en un conocimiento tangencial de geografías extranjeras, sino que, en su caso, más bien se basa en un conocimiento riguroso y la observación objetiva de la sociedad marroquí y sus gentes.

Basándonos en esta consideración y en el hecho de que una educación intercultural pretende conseguir, desde las aulas, “actitudes” a favor de la “tolerancia y el respeto ante la diversidad” (Rocío Pascual Lacal, 2011), consideramos que *Cuentos de las dos orillas* constituyen un auténtico recurso didáctico para abordar en las aulas los valores de respeto y consideración hacia los componentes de las sociedades multiculturales, como lo es España por excelencia. Si al principio de estas páginas hablamos de la reticencia que algunos bandos políticos muestran respecto de las clases de lengua árabe y cultura marroquí destinados a alumnos marroquíes y extranjeros en colegios españoles, conviene añadir aquí que *Cuentos de las dos orillas* constituyen un material didáctico idóneo capaz de suscitar el interés del alumnado por las cuestiones de la interculturalidad, y el conocimiento del otro. Rafael Sáez Alonso (2012) versa sobre la noción de “actitud intercultural” en el proceso de educación, entendida esta última como un proceso que busca desarrollar en los educandos, entre otras, la competencia intercultural. La actitud intercultural, escribió Sáez Alonso (2012), “permite analizar otras culturas desde sus propios patrones culturales. La interculturalidad [...] busca el encuentro y, por tanto, ni cae en el riesgo de la guetización, ni teme el cambio que puede producir el contacto” (p. 232). En las sociedades multiculturales, matiza este autor, uno de los retos que afronta la educación consiste en dotar a los individuos de la “capacidad de aprender a convivir” (p. 233). A tenor de estas ideas, la lectura de los relatos que configuran *Cuentos de las dos orillas* deja patente que su explotación didáctica, tanto en España como en Marruecos, ya que el libro es bilingüe, resulta extremadamente útil para desarrollar la competencia intercultural en los aprendices.

Sírvanos estas consideraciones como base y punto de partida para analizar la interculturalidad en *Cuentos de las dos orillas*, así como la manera en que la autora

convierte el Mediterráneo en un espacio y horizonte de reflexión intercultural, habida cuenta de que en todo el mundo no existe una cuenca similar a la mediterránea por cuanto representa la cuna de las civilizaciones humanas. El *Mare Nostrum* ha permitido siempre la comunicación entre las poblaciones asentadas a sus orillas. El Mediterráneo fue testigo del nacimiento y expansión de las grandes civilizaciones (egipcia, griega, romana y otomana), y del diálogo entre Oriente y Occidente. Durante la Edad Media, coincidiendo con la expansión de la civilización islámica, el Mediterráneo era la ruta por la que la sabiduría oriental y árabe llegaba a Al-Ándalus, y, ulteriormente, a Europa. Además, desde la Antigüedad hasta el Renacimiento, tuvo lugar, en torno a la cuenca mediterránea, el desarrollo de la filosofía, la ciencia y el arte. Al-Ándalus refleja un caso concreto en la historia del diálogo intercultural Oriente/Occidente, mediante la labor de traducción del legado cultural árabe al latín, desplegada durante el reinado de Alfonso X el Sabio en la Escuela de Traductores de Toledo (Saglamer, 2013). Ana Isabel Martín Ferreira (1996) y Gabriela de los Ángeles Caram (2020) coinciden en que la labor de Constantino el Africano (Cartago (Túnez) 1010 – Monte Casino 1087) representa otro ejemplo de diálogo intercultural, en la medida en que sus traducciones de los tratados de medicina del árabe al latín, como pronósticos (*Liber Prognosticorum*) y dieta en las enfermedades agudas (*Liber dietarum*) de Hipócrates, acompañados por los correspondientes comentarios de Galeno. Tratados que antes había traducido Ishaq Ibn Hunayn y su equipo, en Bagdad, del griego al árabe, y que ulteriormente, gracias a Constantino el Africano, constituirían la referencia básica para la enseñanza de la medicina en la Escuela Médica de Salerno, en la Península itálica, durante los siglos XI y XIII. La fama que adquirió Salerno a partir del siglo XI convirtió al sur de Italia en un espacio de encuentro de las culturas latina, árabe y bizantina.

Concha López Sarasúa, consciente de esa dimensión intercultural del Mediterráneo en la historia de la humanidad, se ha propuesto hacer del mismo un catalizador de sus cuentos, repletos de historias cruzadas, mitos y consejas que a lo largo de la historia se han construido sobre el Mediterráneo.

5. El Mediterráneo. Un espacio de reflexión intercultural en *Cuentos de las dos orillas*

La interculturalidad conforma el eje central en torno al cual se articulan las peripecias de los protagonistas de *Cuentos de las dos orillas*. En estos, el contacto intercultural se manifiesta, por un lado, en el encuentro de personajes oriundos de las dos orillas del Mediterráneo, y especialmente, de Marruecos y España; y por otro, a través de historias fantásticas protagonizadas por personajes míticos y animales marinos, cuya morada se halla en lo más profundo del mar. Estos rasgos son inconfundibles en la inventiva literaria de Concha López Sarasúa.

Comenzando por el título del libro, nos interesa subrayar que, como elemento paratextual que es, el título anuncia al lector el género a que pertenece la obra literaria: “cuentos”. La elección de este género se debía, quizás, al papel educativo que desde siempre ha desempeñado el cuento literario en las culturas humanas. En efecto, desde su nacimiento en el siglo XIX, el cuento literario se esgrime, según Miguel Díez Rodríguez (1995), como género que impulsa el interés por las manifestaciones folclóricas, como forma artística que, al estar basada en la “espontaneidad natural, consiguen un especial encanto, y como exponentes de lo más genuino del espíritu nacional –universal– y popular” (p. 11).

En *Cuentos de las dos orillas* se percibe nítidamente esa “espontaneidad natural” que permite a la autora llegar a lo más profundo del alma de sus lectores, inculcando, de forma paulatina, pero vigorosa y eficiente, cómo la comunicación inocente y sincera entre personajes pertenecientes a culturas distintas, y de diferente extracción –unos humanos y otros míticos–, llegan a convivir de forma simbiótica, mostrando unos y otros un laudable interés de conocerse mutuamente.

Si bien pueden catalogarse como literatura infantil, en *Cuentos de las dos orillas* se utiliza un lenguaje que, aunque parece directo, es más bien alusivo y precisa de otros conocimientos para llegar a comprender el mensaje que su autora quería transmitir al lector. Por ello, desde el primer cuento, “El niño que sabía muchas lenguas”, se pide al lector tener paciencia y seguir con esmero la narración: “un cuento tiene que ser narrado despacio” (López Sarasúa, 2024, p. 11).

Este cuento narra a historia de un niño llamado Ismael, nacido en España, en la ciudad costera de Alicante, de madre española y de padre marroquí. Cierta día, estando en Marruecos, en la playa en compañía de su familia, construyendo un castillo de arena, de improviso, se presentó ante él un caballito de mar, llamado Hipo, con el que entabla una conversación que le llevó a emprender una singladura marítima, montado en el lomo de Hipo, en búsqueda del primo de este que vive en la otra orilla. El acompañamiento de Ismael a Hipo se debió al hecho de que Ismael era un niño que hablaba español y árabe, por lo que podía ayudar a Hipo a encontrarse con su primo Campo que solo hablaba español. Ismael podía hacerse de traductor facilitando la comunicación entre los dos personajes. La travesía culminó con éxito y el niño pudo regresar a la orilla sur justamente cuando su familia se disponía a regresar a casa, de modo que nadie se dio cuenta de la aventura que hizo en el mar.

El aspecto de la interculturalidad que podemos destacar en este cuento consiste en el hecho de que el protagonista es un niño bilingüe y bicultural, pues habla árabe y español a la perfección. En el cuento, Ismael expresa su identidad como un “niño de dos sitios” (López Sarasúa, 2024, p. 11); “–Yo soy de aquí y de allí” (López Sarasúa, 2024, p. 12), añadía al preguntarle Hipo por su lugar de procedencia.

El dominio de las lenguas es una de las vías de la interculturalidad que la autora enfatiza en este cuento. Gracias a su conocimiento lingüístico, Ismael se convirtió en un

mediador lingüístico, facilitando la comunicación entre Hipo y su primo Campo. A este respecto, leemos que:

El encuentro entre los primos resultó conmovedor. Se abrazaban con las colas, se separaban y volvían a entrelazarlas sin cansarse. Aquella era la costumbre que tenían para demostrar su afecto. Ismael iba traduciendo lo que decían uno y otro, sin cesar de observar a un par de cangrejos que mordisqueaban la cola de Campo (López Sarasúa, 2024, p. 15).

La presencia de Hipocampo en el relato y la singladura marítima que Ismael emprendió, montado en su lomo, además de tener un efecto maravilloso y sobrenatural en el cuento, simboliza, por otra parte, los valores que mitológicamente se han atribuido a ese caballito de mar, tales como su capacidad de vivir tanto en “agua dulce como salada”, léase, en una y otra orilla. La ayuda y la amistad son otros valores que se atribuyen a Hipocampo. En “El niño que sabía muchas lenguas”, estos valores se plasman en la relación de amistad que entabló Hipocampo con el protagonista Ismael, quien le prometió acompañarle para hacerse de traductor con su primo siempre que Hipo lo necesitara. De los hipocampos, cuenta la leyenda que se encontraban “cerca de barcos rotos, intentando salvar la vida de los pobres marineros que estaban siendo arrastrados a las profundidades” (Saintduval, 2020).

El hecho de que los acontecimientos de este relato suceden a orillas del mar, e incluso en pleno Mediterráneo, la simbología mítica de Hipocampo, así como el léxico referente al mar, constituyen elementos que evocan una realidad histórica como la permanente comunicación que los pueblos asentados en el litoral mediterráneo mantenían entre sí.

Cabe añadir en este contexto que la denominación “Mediterráneo” alude etimológicamente a un “mar interior” rodeado de un círculo de tierra. El historiador José Manuel Gómez-Tabanera (1973) señala, a este respecto, en su *Breviario de Historia Antigua* que el Mediterráneo es “el primer gran mar nombrado y localizado. Desde un principio se le calificó de terrestre, de **mar interior**, de mar entre tierras, que de manera singular reúne ambas oposiciones: suelo y agua; mar paradójico por su denominación” (p. 437). Y en cuanto a los pueblos que se establecieron a sus orillas, indica que entre ellos había unas relaciones tan estrechas que se surgió:

la concepción de la Ecúmene como un **Orbis Terrarum**, o “círculo de tierra”, anillo de países, que convergen hacia una sola cuenca acuática, en cuyas márgenes e islas viven los hombres comunicándose entre sí por “puentes” que permiten surcar las

aguas. Esas rutas hidráulicas llegarán con el tiempo [...] a una nueva fase de la historia: la de las civilizaciones mediterráneas (p. 437).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, podemos afirmar que Concha López Sarasúa se inspira de la historia antigua del Mediterráneo en su narrativa. Dicha inspiración es patente en la pasión de sus personajes por una vida marítima y litoral. También, dicha inspiración se materializa en la presentación del Mediterráneo como un espacio de encuentro donde sus personajes están acostumbrados verse y tener vida propia. Esto evoca lo aliado de la Humanidad que históricamente ha sido el Mediterráneo. De ahí, la denominación de *Mare Nostrum*, un mar tan explorado que no infundía miedo en sus gentes. El *Mare Nostrum* resulta opuesto a cómo se describía al Océano Atlántico. Este se describía en términos “de monstruoso, de tenebroso e **indefinido**”, adjetivos que encierran “el terror que se apoderaba a los primeros nautas mediterráneos cuando salían de su cuadro, al que estaban tan acostumbrados, y penetraban en el desconocido Océano más allá de las Columnas de Hércules y de Gadir” (Gómez-Tabanera, 1973, p. 448).

En el prólogo a los *Cuentos de las dos orillas*, la editora y filóloga Ana Cris Baidal López avanza al lector que la pasión que tenía su madre por el mar emana del hecho de que representaba para ella un “símbolo de libertad, de ausencia de fronteras, de amplitud de horizontes, de aventuras, pero también escenario de conocimiento y contacto entre personas” (p. 8). De ahí que sus relatos fueran tejidos con el mar como telón de fondo. La afición del protagonista del primer relato, Ismael, por el mar se expresa mediante su comparación hiperbólica con los peces: “le gustaba el agua más que a los peces”.

Desde la perspectiva de la disposición retórica del cuento, hay que señalar que Concha López Sarasúa opta por la brevedad, propia del género cuentístico. Este procedimiento se materializa en la adopción de la alusión, entendida como técnica narrativa condensativa, orientada a hacer cómplice al lector en la construcción de la historia narrada. También se manifiesta la brevedad en la elección de los nombres de los personajes, que siempre tienen más de una función, siendo la elemental, la de un personaje que protagoniza el desarrollo de la trama; pero ciertamente la autora, mediante sus personajes, facilita pistas al lector para abrirse a otros campos.

En el segundo cuento de esta colección, “Juegos en las riberas” se puede descollar no pocas alusiones al diálogo intercultural entre las dos orillas de la cuenca mediterránea. La narración aborda la historia de, Juanmi, un niño natural de Almuñécar, a quien el Mediterráneo le trajo, cierto día, un mensaje enternecedor, inscripto en un trozo de madera en caracteres árabes. Aunque el niño no comprendía qué decía el texto, sintió que debería ser algo importante. Lo guardó y se lo llevó a la escuela donde la maestra Ana pidió a Bilal, inmigrante recién llegado de Marruecos, identificar la lengua en que estaba escrito el mensaje. Bilal reconoció que estaba escrito en árabe, pero sin poder leerlo, ya que había

ido poco a la escuela. La maestra zanjó luego sus dudas, informando a sus alumnos que en el trozo se leía “Yassin, Targa”, que es un pueblo a orilla sur del Mediterráneo, en Marruecos. Este hecho, acrecentó el interés de Juanmi para contestar al mensaje de su amigo Yassin que residiría en Targa.

Concha López Sarasúa recrea situaciones aptas para transmitir a través de este cuento un conjunto de valores encaminados a promover el diálogo y la comprensión intercultural entre Marruecos y España; sin pasar desapercibida la incógnita que encierra el Mediterráneo como testigo del origen y desarrollo de varias civilizaciones.

Transciende en este cuento la cuestión de la convivencia intercultural dentro del aula. Citamos a título de ejemplo el siguiente pasaje que tiene lugar en el momento en que la maestra Ana intervino para ayudar a Juanmi a saber qué estaba escrito en el pedazo de madera, llamando a Bilal, el niño inmigrante recién llegado de Marruecos, por ser el árabe su lengua materna. A este respecto, leemos:

– Acércate, Bilal – le pidió –. ¿Tú entiendes algo de lo que está escrito aquí?

El muchacho se levantó un poco avergonzado y caminó hasta la mesa. No era raro que sintiera vergüenza, ya que casi nadie reparaba en él porque era marroquí, porque venía de otro país que no les interesaba demasiado. Pero cuando la maestra le enseñó el pedazo de madera afirmó rotundamente que estaba escrito en árabe.

– Sí, es árabe. Lo que pasa es que yo no sé leerlo muy bien, he ido muy poco a la escuela.

[...] Bilal notaba que los demás alumnos le miraban sorprendidos, hasta le sonreían como nunca lo habían hecho. Empezaba a sentir uno más entre ellos y le alegró saberlo (López Sarasúa, 2024, p. 22).

La interculturalidad en este cuento se revela en varios pasajes. Por un lado, en la actitud positiva de la maestra que se percibe en este pasaje, en su intento de eliminar las diferencias entre sus alumnos dentro del aula. Y por otro, en la digresión que hace para darles a conocer que al otro lado del Mediterráneo se ubica el pueblo de Targa, un pueblo de pescadores, de donde es originario Yassin. Y para acercarlos aún más al tema, la maestra procedió a desplegar un mapa donde podía ver la ubicación de Marruecos; y explicándoles al mismo tiempo que allí hay una cultura y una lengua diferentes a las españolas:

Quiero que sepáis que la escritura y la lectura árabes se hacen de derecha a izquierda, o sea, en sentido contrario al nuestro. Un día os hablaré con más tranquilidad, porque es interesante estudiar esa cultura que tenemos tan cerca (López Sarasúa, 2024, p. 24).

La inmigración de los africanos a Europa por el Mediterráneo es un tema recurrente en los cuentos de Concha López Sarasúa. En este relato, la maestra Ana, aprovechando la condición de Bilal, inculca a sus alumnos los valores de convivencia y corrige su visión para con los inmigrantes: “Lo que no sabéis es que lo único que buscan es un trabajo, aunque hay gente que los mira con recelo, como si se tratara de malhechores, Bilal os lo puede decir” (López Sarasúa, 2024, p. 24).

Concha López Sarasúa nos transmite la imagen del Mediterráneo como un canal de comunicación entre lenguas y culturas; un puente de unión transnacional. El protagonista Juanmi confía en que el Mediterráneo llevará su respuesta al saludo de Yassin. Por lo que se le ocurrió hacerse con una tabla de madera de forma redondeada, sobre la cual, “con una navaja grabaría su nombre: Juanmi, y debajo, Almuñécar, su pueblo” (López Sarasúa, 2024, p. 25).

No obstante, la autora nos transmite la imagen de un Mediterráneo que atesora muchos secretos de la historia de los pueblos que han vivido a sus orillas y lo han explorado tanto como ningún otro mar. A este respecto, dice:

El Mediterráneo encerraba tantos misterios, tanta historia, que no descartaba que cualquier día, si se desencadenaba una fuerte tempestad, le diera por vomitar parte de sus riquezas: alguna moneda antigua procedente de algún galeón hundido, o una vasija en la que transportaban vino y grano (López Sarasúa, 2024, p. 20).

En el tercer cuento, “Encuentro en el Morabito”, Concha López Sarasúa introduce al lector en un mundo tan fantástico como realista. Se cuenta la historia de un niño, Mehdi, que entabla una relación de amistad con un cordero, llamado Azahar, por haberse nacido en primavera. Los lazos de amistad iban fortaleciéndose entre el niño y su animal hasta que, por una enfermedad murió todo el rebaño, excepto Azahar. A raíz de esto, y ante la decisión del padre de sacrificar a Azahar en el Aid-el-Kebir, Fiesta del Sacrificio, Mehdi se sumió en una profunda consternación. El niño y su animal decidieron, para salvarse de los efectos de dicha decisión, escarpase de casa la víspera de la fiesta. Atrapados por la noche, el miedo se adueñó

tanto de ellos que entraron a un morabito a dormir. Lo maravilloso del cuento consistiría tal vez en que, una vez en el morabito, Mehdi escuchó una voz que le llamaba por su nombre. Era el alfaquí Abdalá ben Ibrahim, dueño del morabito que, según creía la gente, había muerto hace un siglo; y que en sus tiempos repartía chucherías a los niños en su morabito con motivo de Ashora. El alfaquí confiesa a Mehdi que solo se despertaba en Ashora y veía a los pequeños acompañados por sus madres en su morabito sin que ellos lo vieran. En su intento de alejarlo de sí, Mehdi le recordó que ese no era el día de Ashora. Y tan pronto como dijo eso, el anciano mítico se envolvió en una densa nube y desapareció. Cuando regresaron a casa, Mehdi encontró a un cordero atado a la puerta del establo para el sacrificio. Lo que le hizo pensar que ese cordero era un regalo que concedió el anciano alfaquí a Mehdi para que su animal “Azahar” no fuera degollado.

Por mencionar una muestra de rasgos interculturales en este cuento, podemos destacar la referencia a celebraciones sociales de origen religioso, como Ashora que, hasta la actualidad, es un festejo popular que se celebra anualmente en algunas regiones de Marruecos. La autora menciona los regalos que se hacen a los niños con motivo de dicha celebración que tiene lugar el día diez del mes primero (Moharram) del calendario islámico; esto es, un mes después de la Fiesta del Sacrificio. La recepción de estos cuentos entre la comunidad lectora puede acrecentar el interés de los lectores por conocer la cultura marroquí; de tal modo que se diluyen las barreras que entorpecen la comunicación intercultural, y se aminora el exotismo que tradicionalmente generaba la cultural marroquí y oriental en el lector español.

En la medida en que el lector avanza en la lectura de estos cuentos, se da cuenta de que el proceso escritural que había seguido Concha López Sarasúa en la composición de estos cuentos revela su preocupación por la antropología cultural y especialmente por los rasgos comunes entre la cultura marroquí y la española. En esta línea, cabe señalar la simetría temática que se percibe entre el tercer cuento y el cuarto. Mientras en aquel se aborda la figura del alfaquí mítico que reparte chucherías a los niños con motivo de Ashora, en este, intitulado “Érase que se era un niño llamado Daniel”, Concha López Sarasúa aduce una figura casi idéntica propia de la cultura española, como la de Papá Noel trayendo regalos a los niños en la fiesta de Reyes. Estos paralelismos demuestran la homogeneidad entre la imaginaria popular española y la marroquí. La obra del hispanista marroquí Ahmed El Gamoun, *Lorca y la cultura popular marroquí* (1994) merece especial mención aquí, por haber tratado desde una perspectiva antropológica las similitudes socioculturales que atesora la obra de Lorca y la cultura popular marroquí.

El mar como *leitmotiv* en los cuentos de Concha López Sarasúa, se ha abordado en este cuento a través de la referencia intertextual al personaje Capitán Garfio, cuya figura ha sido regalada a Daniel por Papá Noel con motivo del nacimiento de su hermano Carlos. El Capitán Garfio es el juguete que más agradó a Daniel, marcando así un punto de inflexión en la trama del relato. El aspecto más fantástico del cuento se refleja en la capacidad del juguete,

Capitán Garfio, de zarparse al Mediterráneo, de noche, cuando su dueño, Daniel, está durmiendo. El personaje inicia así sus correrías por el mar haciendo de pirata.

Capitán Garfio parece estar inspirado en la obra del dramaturgo escocés James Matthew Barrie (1860 – 1937), *Peter Pan* (1904), concebida para el público infantil; y en la que Capitán Garfio es enemigo de Peter Pan, conocido como el niño que no quería crecer. La combinación de la fantasía con la verosimilitud en este cuento se manifiesta en la metamorfosis del juguete, Capitán Garfio, en un personaje más del cuento, que revela incluso su inquietud respecto de lo que ocurriría si su amigo-dueño Daniel se diera cuenta de sus aventuras de piratería. Aducimos, como prueba de esta metamorfosis, este pasaje:

Se acercó lentamente a la cama de Daniel y, después de arroparlo con la manta, que para su sorpresa llevaba dibujados un timón azul y un ancla, algo que le hizo imaginar que era un buen presagio, volvió sobre sus pasos hacia donde se hallaba su bombardera y se acostó (López Sarasúa, 2024, pp. 36-37).

El Capitán Garfio suelta las riendas a su imaginación, y desea que tanto Daniel como el resto de la tripulación entonaran al unísono, al llegar el alba su canción marinera perfecta, que recuerda la bravura del Capitán Garfio aunque hubiera perdido un brazo, de la misma manera que se refleja en la obra de James Matthew Barrie:

Somos piratas

¡Qué gran honor!

Y, aunque a nuestro jefe

le falta una mano,

dirige el timón (López Sarasúa, 2024, p. 37).

En “Sueños de palacios” se hace referencia al Palacio Raisuni, un monumento arquitectónico construido en la ciudad de Asila, a orillas del Atlántico, a principios del siglo XX. El cuento relata la voluntad de una niña, Sineb, que soñaba visitar ese palacio, un sueño que finalmente se realizó gracias a una excursión organizada por su maestro en beneficio de sus alumnos. Concha López Sarasúa se refiere a este monumento histórico como una muestra de la arquitectura árabe-andaluza para acercar al lector español de las similitudes culturales y arquitectónicas entre ambas orillas.

En “Me llamo Loubna”, Concha López Sarasúa trata la historia de una inmigrante marroquí en España, que creció en un orfanato y que fue adoptada por una familia que la llevó desde hace siete años a la otra orilla, a bordo de un barco. Veía con asombro el mar “tan azul, tan grande desde los brazos de mi mamá” (López Sarasúa, 2024, p. 50); recuerda la niña que pronto se olvidó de sus amigos en el orfanato, e hizo amistad con su primo Miguel. Con él solía jugar los fines de semana, y cuando se enfadan hacen enseguida las paces. Una alegoría que recuerda el vaivén que marca las relaciones hispano-marroquíes. En su intento de aproximar al lector a la cultura popular marroquí, Concha López Sarasúa alude en este cuento a los “yinún”, genios, seres que los musulmanes creemos en su existencia, pero sin atribuirles una fuerza mágica que puede determinar el destino de los individuos, como se explica en este cuento. Este aspecto idiosincrásico lo revela Loubna a Miguel, al comentarle que quien ayudó a sus papás a llevarle a España “fue un duende, un yinún, como le llamaban en el país donde nació” (López Sarasúa, 2024, p. 52).

La descripción minuciosa de los aspectos socioculturales de Marruecos en *Cuentos de las dos orillas* se debe al vasto conocimiento que su autora tiene de Marruecos y de sus gentes, así como su pasión por la cultura árabe. La dialéctica intercultural entre Loubna y Miguel en este cuento es capaz de despertar la curiosidad del lector por la cultura marroquí, lo que redundaría positivamente en la percepción del otro, así como moderar el rechazo a las culturas de otras latitudes como la marroquí y árabe.

En “Un hallazgo inesperado” descuello la paciencia y la esperanza como valores humanos. El protagonista de este relato se llama Karim –huérfano de padre, y cuya madre estaba enferma–; acostumbraba ir a un acantilado con sus amigos Mohamed y Rachid, lugar donde se lanzaban desde lo alto al mar, ante la mirada de los turistas que pasaban por el lugar y les daban algunas monedas. Si bien se trata de otro relato con el mar como telón de fondo, siendo en este caso el Océano Atlántico, ciertamente las peripecias que transcurren son más bien fantásticas, propias de un relato para el público infantil. La metamorfosis de Karim en un pez es una muestra de ello, sobre todo cuando se lanzó al mar, cierto día, y todos sus intentos de salvarse la vida resultaron inútiles. Se tarta más bien de una experiencia onírica que le llevó a las profundidades del Océano donde encontró los restos de un barco. A tientas, llegó a entrar dentro del barco donde encontró en unos sacos deshinchados “cientos de monedas de oro” (López Sarasúa, 2024, p. 57). En su pisadilla, Karim entabla una conversación con el dueño del barco, un gigantesco pulpo que dijo llamarse Molusco Cefalópodo, y a raíz de la cual Karim se despertó con la alegría de haber obtenido tres monedas de oro.

Este cuento refleja una vez más la presencia del mundo marino en la obra de Concha López Sarasúa. Se le contempla como un testigo de muchos acontecimientos, como el hundimiento de los barcos, tesoros y objetos de valor. No obstante, el relato trasciende la idea de que el mar no es una frontera infranqueable, sino una metáfora de un espacio donde los intercambios son más fluidos.

El octavo relato “El bosque de coral” es una historia casi similar a la del cuento anterior, con la diferencia de que está ambientada en un lugar isleño, y concretamente en Menorca, en pleno Mediterráneo. La historia es la de un pescador, llamado Vicentico, que solía comunicarse con un delfín. La afición de Vicentico por el mar se debía al hecho de que había nacido en una barca, La Jubilosa, condición que le habilitó para “conocer el lenguaje de los peces” (López Sarasúa, 2024, p. 61). Encaramado sobre el lomo del delfín, Vicentico hizo un recorrido hasta el fondo del mar, donde se encuentra el bosque coralífero. En este relato, se pone especial énfasis en que el *Mare Nostrum* es un lugar habitual de convivencia, no solamente entre los seres marinos, sino también entre estos y los humanos que viven a sus orillas. De ahí que el personaje Vicentico no tenga miedo a este mar, sino que en el bosque coralífero se sentía “feliz, tan libre como las propias olas del Mediterráneo. Ya formaba parte del mundo submarino, al que siempre había querido pertenecer”. Al mismo tiempo se autoconformaba: “¿Qué más podía pedir?” (López Sarasúa, 2024, p. 67).

“Un túnel bajo el mar” es el título del último relato de *Cuentos de las dos orillas*. En él la autora saca a colación un tema que ha suscitado el interés de España y de Marruecos, al menos desde 1979, cuando Sus Majestades Hassan II de Marruecos y Juan Carlos I de España lanzaron oficialmente los estudios del Proyecto de enlace fijo a través del Estrecho de Gibraltar (Société Nationale d’Etudes du Detroit [SNED] y Sociedad Española de estudios para la comunicación fija a través del Estrecho de Gibraltar [SECEG], 2007). Para tal fin, se crearon la SECEG y su homóloga marroquí SNED. Desde aquel entonces y hasta el día de hoy, venían publicándose informes y noticias de forma intermitente en la prensa de las dos orillas, así como la organización de encuentros entre los técnicos representantes de ambas entidades.

Estas ideas contextualizan la inquietud intelectual que ha llevado a Concha López Sarasúa a abordar este tema desde una perspectiva artística con el propósito de resucitar el proyecto del túnel submarino entre las dos orillas. Tal proyecto presupondría la concretización de la expresión: “dos continentes que casi se tocan acabarán por abrazarse” (Carrión y Vivas, 2024). Una expresión que refleja también el sueño de los personajes Said y Miguel, en este cuento.

Estos personajes pertenecen a ambas orillas. Said es inmigrante marroquí en Tarifa, donde ha conocido a su amigo Miguel, en el colegio. Además del contacto permanente entre las familias de ambos personajes que plasma la armonía intercultural y la integración social de los inmigrantes, hecho que se manifiesta en los dulces que servía el hermano de Said en la cafetería de su padre, en Tarifa, a la familia de Miguel, como “shebaquías, cuernecillos de gacela...” (López Sarasúa, 2024, p. 70), y té con hierbabuena; la autora hace, además, especial énfasis en el proyecto del túnel submarino.

Dicho interés se manifiesta en el sentimiento de nostalgia que experimenta Said por su país, cuando ambos amigos iban al mar, los fines de semana. Said podía otear entre las

brumas la orilla sur del Mediterráneo, distinguiendo pueblos y acantilados, que conocía por su nombre, y que a su amigo Federico le costaba imaginar.

Como hemos visto anteriormente, las experiencias oníricas de los personajes les valían para conseguir aquello a que aspiraban en su vigilia. En este cuento se percibe la relación del componente onírico con el subconsciente de Said. En efecto, cierta noche, a Said “se le aparecía un hombre que surgía del mar. Un hombre que llevaba un tridente en la mano, y una especie de corona dorada de la que colgaban unas caracolas” (López Sarasúa, 2024, pp. 72-73).

En sus largas disquisiciones con Miguel sobre el hombre del mar que frecuentemente veía en sus sueños, Said informó a su amigo que tal hombre le había prometido un proyecto: “–Me ha prometido que abrirá un túnel debajo del mar para que, cuando yo quiera, pueda ir andando hasta mi país” (López Sarasúa, 2024, p. 73). En otra experiencia onírica, se le aparecía a Said que el hombre del mar ya tenía preparado el plan del túnel, y Said y su amigo podrían cruzar el Estrecho:

... tres horas son suficientes; empezarán a contar en el momento en que entréis en ese túnel que pienso abrir en Punta Paloma. No debéis temer nada. Os sentiréis empujados por esa brisa suave, la hija del viento, y ella os llevará en un abrir y cerrar de ojos a la otra orilla, hasta Punta Malabata, a tu querido Marruecos (López Sarasúa, 2024, p. 75).

En este sueño, Said y su amigo Miguel acabaron emprendiendo su travesía a Marruecos, en bicicletas; y, “mientras pedaleaban sin descanso el sol abría senderos plateados sobre la superficie del mar. Una gaviota, que revoloteaba sobre sus cabezas, parecía marcarles el rumbo. Punta Paloma ya se distinguía a lo lejos” (p. 77).

6. Conclusión

Cuentos de las dos orillas es una obra intercultural por excelencia porque busca construir y fomentar el diálogo intercultural entre las dos orillas del Mediterráneo, desde una perspectiva realista y objetiva. La interculturalidad no es algo monolítico y estático, sino un proceso en permanente construcción. La obra de Concha López Sarasúa funciona como un engranaje que permite avanzar en la construcción de ese imaginario común que une fraternalmente a las sociedades marroquí y española. De ahí que los personajes de esta obra estén claramente marcados por el sentimiento de la alteridad y predispuestos a convivir en un entorno pluricultural, superando las diferencias de identidad.

Cuentos de las dos orillas constituye un recurso pedagógico para desarrollar la competencia intercultural hispano-marroquí, gracias a su edición bilingüe español-árabe. Su adscripción a la literatura infantil viene justificada por el género cuentístico, el carácter fantástico, perfectamente plasmado en un conjunto de experiencias oníricas ambientadas en el Mediterráneo, así como a través de los diálogos entre personajes verosímiles y entes marinos, y las ilustraciones que plasman el contenido de los relatos. El conjunto de estas propiedades hace de estos relatos un material didáctico excelente para corregir desde las aulas la visión que se tiene de la cultura árabe y marroquí en España, heredada de la época colonial. Si agregamos a estos factores el hecho de que la autora deja constancia en sus relatos de algunos aspectos de la cultura marroquí, poniendo especial énfasis en aquellos aspectos que comparte en cierta medida con la cultura española, podemos afirmar, con razón, que *Cuentos de las dos orillas* contribuyen sobremanera en la construcción de percepciones recíprocas positivas entre las sociedades marroquí y española.

En efecto, a lo largo de este libro, se percibe la preocupación de Concha López Sarasúa por el mestizaje cultural y la hibridación social mediterránea, en la medida en que en ningún relato se percibe ni el más mínimo atisbo de discrepancia y del choque intercultural. La fluidez en la comunicación entre los personajes de estos cuentos –marroquíes y españoles, y su estrecha amistad–, es indicio de una coherente diversidad sociocultural.

En los relatos estudiados, la descripción del Mediterráneo como un lugar de encuentro entre culturas, un río que une y no un mar que separa, viene a corroborar la postura positiva que esta autora ha admitido siempre respecto del diálogo intercultural y la importancia de tender puentes de comunicación interiribereña.

Con respecto a la consideración del Mediterráneo como espacio de reflexión intercultural en los cuentos de Concha López Sarasúa, afirmamos que la autora concibe la cuenca mediterránea desde la lógica de vasos comunicantes; ya que, como indicamos páginas atrás, históricamente, los pueblos que se habían establecido a su alrededor mantenían entre sí un contacto permanente, hasta tal punto que imperó la idea que en torno al *Mare Nostrum* se reducía toda la ecúmene. Esta denominación misma de “Mediterráneo” denota que es un mar que no infundía miedo en los navegantes, como tanto lo hacía el Océano Atlántico, que solía describirse como el mar de las tinieblas. De hecho, en los relatos de Concha López Sarasúa, trasciende la imagen del Mediterráneo no como una frontera infranqueable, sino como metáfora de un espacio donde los intercambios son más fluidos y posibles. El interés que revelan actualmente los medios de comunicación en relación con la construcción del túnel submarino que unirá ambas orillas del Mediterráneo, y los estudios técnicos que se están llevando a cabo a tal efecto, habida cuenta de las excelentes relaciones de vecindad entre Marruecos y España, traduce la voluntad de ambos países de continuar consolidando una cooperación basada en la buena vecindad y el interés común.

Bibliografía

- Abrihach, Mohamed (2009). *Superando orillas. Lectura intercultural de la narrativa de Concha López Sarasúa*, Rabat: Imprimerie El Maarif Al Jadida.
- Abrihach, Mohamed, «Una novela pro-colonial desconocida: *Tebib* de Rosa María Aranda», en *Norba. Revista de Historia*, Vol. 29-30, 2016-2017.
- Bregante, Jesús (2003), *Diccionario Espasa literatura española*, Madrid: Espasa Caple.
- Caram, Gabriela Ángeles De Los (2020). «Aspectos de la concepción de la naturaleza humana en el lenguaje medicinal de Constantino el Africano. Antecedentes y proyecciones». En *Cuadernos Medievales*, Universidad Nacional de Mar del Plata, N°. 28.
- Carrasco González, Antonio M. (2000). *La novela colonial hispanoafriicana: las colonias africanas de España a través de la novela*, Madrid: Casa de África.
- Díez Rodríguez, Miguel (1995). *Antología del cuento literario*, Madrid: Alhambra Longman.
- Dominguez Luis, Cecilia (2009): «Literatura y fronteras. Una lectura de 2666 de Roberto Bolaño», en *Cuadernos del Ateneo*, N°. 28.
- Ellis, John Martin (1988). *Teoría de la crítica literaria. análisis lógico*, Madrid, Taurus.
- Gómez-Tabanera, José Manuel (1973). *Breviario de Historia Antigua: Mundo prehistórico, Próximo y Lejano Oriente, Mediterráneo, África Antigua, Insulindia y Oceanía*, Tomo I, Madrid: Ediciones Istmo.
- López Sarasúa, Concha (2024). *Cuentos de las dos orillas*, Ed. Casa Mediterráneo y el Instituto Cervantes.
- Martin Ferreira, Ana Isabel (1996). *Tratado médico de Constantino el Africano, Constantini Liber de Elephantia*, Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid.
- Morales Lezcano, Víctor (1985). «El “marroquismo” en la novela española contemporánea». En *Cálamo: revista de cultura hispano-árabe*, núm. 5.
- Pascual Lacal, María Rocío Del (2011). «La interculturalidad desde la óptica docente en las aulas de los centros educativos: ¡Aprendemos a convivir con respeto y alegría!». En Fernando SADIO RAMOS (coord.), *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad. Ponencias*, Junta de Andalucía.
- Sáez Alonso, Rafael (2012). Pautas de acción para la convivencia cívica: El desarrollo de la actitud intercultural. En José Manuel Touriñán López (dir.), *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*, Ed. REDIPE, Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Saintduval, Charles (2020). *Mitología griega: Animales fantásticos y los gigantes (Ilustrado)*.

Webgrafía

- Carrión, Francisco y Vivas, Carmen. «España revive el proyecto del túnel de Estrecho, una obra faraónica para conectarse con Marruecos», en *EL INDEPENDIENTE*, 13/07/2024. Disponible en <<https://n9.cl/u3hbp>>.
- Educación Castilla-La Mancha, “Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (PLACM)”, (3/2/2025), disponible en: <<https://url-shortener.me/1BHB>>.
- El diario de Madrid, «Madrid abandona el programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí por “falta de garantías”», (25/07/2025), disponible en: <<https://n9.cl/7i6i5>>.
- Gülsün Saglamer, «El mar Mediterráneo: cuna de la civilización», 16 de octubre de 2013, *Naciones Unidas*, disponible en: <<https://n9.cl/z1u5b>>.
- María Gilabert Almagro, «Casa Mediterráneo y el Instituto Cervantes publican el libro inédito de Concha López-Sarasúa ‘Cuentos de las dos orillas’», (26/4/2024), disponible en: <<https://shre.ink/SPzn>>.
- Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. «Extranjeros en España. Panorama». Disponible en: <<https://n9.cl/cyamb>>.
- SNED y SECEG, «Proyecto de Túnel Ferroviario a través del Estrecho de Gibraltar», noviembre de 2007. Disponible en <<https://n9.cl/8dknee>>.

Lecturer Miloud El Bohdidi, PhD, is a professor and member of the Department of Hispanic Language and Literature at the Faculty of Arts and Humanities, Cadi Ayyad University in Marrakech, Morocco. He is also a translator and a permanent member of the Research Laboratory: “Language, Culture and Text: Interdisciplinary Approaches.” He teaches Spanish Grammar, Text Linguistics, Translation and Culture to undergraduate students, as well as Techniques for Commenting on Literary Texts. His main areas of interest include: Translation and Culture, Interculturality, Text Linguistics, Hispanic and Moroccan Literature, and Travel Literature. (m.elbohddi@uca.ac.ma)

Varia

Atti linguistici che esprimono la funzione competitiva nella lettera commerciale italiana / Speech Acts Expressing the Competitive Function in Italian Business Letter

Diana Sapon

<https://doi.org/10.24193/LLC.2025.2.9>

This paper analyzes the application of speech act theory and pragmatics in Italian business letter, focusing specifically on the competitive function. The discussion draws on the theoretical frameworks of Leech (1983) and Brown & Levinson (1978) to understand relational dynamics in business communication. The analysis shows how competitive acts, such as requests and orders, are mitigated in Italian business practice to preserve interpersonal relationships. Both direct modes, which use the performative verb *pregare*, and various indirect strategies are illustrated. The latter employ more nuanced linguistic structures to mitigate the potential threat to the recipient's social image, using constructions expressing interest, epistemic verbs, conditional sentences, or formulas expressing the idea of expectation.

Atti linguistici; funzione competitiva; domanda; richiesta; pragmatica; cortesia; lettera commerciale italiana.

1. Introduzione

Prima di trattare l'argomento proposto, quello degli atti linguistici che esprimono la funzione competitiva nella lettera commerciale italiana, vogliamo sottolineare l'inquadramento teorico che sta alla base di questa relazione. Gli spunti teorici per il nostro argomento sono tanti, vogliamo soltanto ricordare l'approccio di Leech (1983) alle funzioni illocutorie e il concetto di *face* di Brown & Levinson (1978).

Leech (1983) propone una visione nuova sulla classificazione delle funzioni illocutorie, considerando queste categorie come:

- competitive, che includono atti come *ordinare, chiedere e pregare*;
- conviviali, che mirano a creare o mantenere una relazione sociale e includono verbi come *ringraziare, invitare e offrire*, che sono tipici della cortesia linguistica;
- collaborative, categoria che include atti che sono considerati partecipativi.

Questa classificazione si inserisce all'interno della teoria più ampia degli atti linguistici, che considera gli enunciati non solo come espressione di contenuti ma come azioni che si compiono nel parlare. Sempre di interesse per il nostro approccio e il concetto di *face* proposto da Brown & Levinson (1978), con i suoi aspetti, i FTA (Face Threatening Acts), l'immagine sociale positiva, l'immagine sociale negativa. Ricordiamo in breve che un FTA è un atto linguistico che minaccia l'immagine sociale di un interlocutore.

Come abbiamo detto, secondo il modello di Leech (1983), la categoria competitiva comprende atti linguistici che esprimono una richiesta, una pretesa, un ordine nella lettera commerciale. Questo tipo di atti linguistici si sovrappone parzialmente con quelli che alcuni autori hanno chiamato atti di controllo (Ervin-Tripp, Guo & Lampert, 1990, p. 308, apud Gheorghe, Velea, 2012, p. 136). Gli atti di controllo sono quei "movimenti/azioni che potrebbero essere interpretati sia dal parlante che dall'ascoltatore come un tentativo di modificare il comportamento del mittente o del destinatario" (Ervin-Tripp, Guo & Lampert 1990, p. 308, apud Gheorghe, Velea, 2012, p. 136). Da un'altra prospettiva complementare, altri autori ritengono che gli atti di controllo siano rappresentati da direttive, richieste e consigli (Koike, 1989; Blum-Kulka, 1990; Pearson 1989 apud Gheorghe, Velea, 2012, p. 136). Tutto questo può essere interpretato come appartenente all'area della funzione competitiva. All'interno di questa funzione, abbiamo separato gli atti linguistici in due categorie, asseconda delle sfumature semantiche identificate. Si tratta di atti linguistici che esprimono una richiesta e poi di atti linguistici che esprimono una domanda/un ordine.

2. Atti linguistici che esprimono una richiesta nella lettera commerciale italiana

Individuiamo inoltre le strutture che rappresentano l'espressione di una richiesta, osserviamo per prima che il più delle volte la richiesta viene rivolta direttamente, attraverso il verbo *pregare*, dal latino *precare*, avendo il significato di *chiedere qualcosa con deferenza*. Con riferimento alla sua configurazione pragmatica, il verbo *pregare* è un verbo direttivo, performativo. Quindi, questo è il verbo che per eccellenza esprime la richiesta in italiano, in modo diretto, nella struttura morfosintattica composta dal verbo *pregare* + la preposizione *di*.

- (1). a. *Con la presente Vi **preghiamo di** aprire un credito documentato ...* (Zichella, 2001, p. 81)
 b. ... *vi **preghiamo di** confermarci l'avvenuto ritiro della merce ...* (Săndulescu, 1999, p. 163)
 c. *Vi **preghiamo di** spedirci la merce con la massima urgenza ...* (Zichella, 2001, p. 31)
 d. ... *Vi **preghiamo a** tal riguardo **di** segnalarci qualunque eventuale disagio o problema ...* (Chiuchiù, 1994, p. 167)

In altre costruzioni identificate nella lettera commerciale in italiano, questo verbo può essere seguito dall'infinito del verbo *volere*. Questa struttura (2), esprime un grado più elevato di deferenza in riferimento all'interlocutore.

- (2). a. ... *vi **preghiamo di volerci** scusare di non aver effettuato l'ultimo ordine entro i termini abituali.* (Săndulescu, 1999, p. 167)
 b. *Con la presente Vi **prego di voler** provvedere per mio conto al pagamento delle ...* (Zichella, 2001, p. 77)
 c. *La **preghiamo di volerne** cortesement eprendere nota...* (Chiuchiù, 1994, p. 166)

Esistono anche molte costruzioni in cui si verificano atti linguistici indiretti, che non vengono realizzati attorno al verbo *pregare*. Nell'esempio (3), la richiesta è espressa indirettamente, attraverso la struttura *essere interessato a* + infinito. Quest'esempio rappresenta un FTA per la l'immagine sociale positiva del parlante.

- (3). ***Siamo** perciò **interessati a** ricevere il catalogo delle Vostre pubblicazioni ...* (Chiuchiù, 1994, p. 161)

La richiesta viene espressa indirettamente nella lettera commerciale italiana attraverso atti linguistici illocutivi, utilizzati per rinforzare l'immagine positiva dell'interlocutore. Inoltre, questi atti linguistici sono accompagnati da espressioni verbali e da verbi con valore epistemico come *essere certi, essere sicuri, contare*.

- (4). ***Sono certo** quindi della Sua attenzione e **conto** vorrà estendere la mia proposta a quanti ritiene possano essere interessati.* (Chiuchiù, 1994, p. 163)
 (5). ***Sicuri che capirete**,* (Săndulescu, 1999, p. 155)

In altri esempi, osserviamo come la richiesta venga espressa indirettamente in una forma ipotetica resa attraverso una struttura condizionale esplicita (periodo ipotetico), con una sfumatura attenuante. In questo modo, l'atto linguistico rappresenta un FTA per l'immagine sociale negativa dell'interlocutore.

(6). *Vi saremo grati se vorrete (...) informarci sui Vostri termini di pagamento e di consegna.* (Zichella, 2001, p. 25)

Inoltre, l'uso di verbi con significato apprezzativo, come *gradire* «godere di qualcosa», conferisce all'atto linguistico la stessa forza illocutoria dell'esempio precedente. Allo stesso modo, l'atto linguistico è un'azione di richiesta di tipo illocutorio per la forma negativa dell'interlocutore. La richiesta può essere intensificata da avverbi (v., *infra*, *vivamente*) o altri marcatori che esprimono intensità:

(7). a. *Gradiremmo vivamente una sollecita risposta.* (Săndulescu, 1999, p. 157)

b. ... essendo interessati *all'acquisto dei materiali di Vostra produzione,*

(8). *gradiremmo ricevere un catalogo illustrato dei Vostri prodotti ...* (Chiuchiù, 1994, p. 160)

Richiamando la definizione data da Blum-Kulka & Shoshana (1990), apud Gheorghie & Velea (2012), le richieste sono atti che si verificano prima dell'evento ed esprimono le aspettative del parlante nei confronti dell'interlocutore in merito a una potenziale azione, verbale o non verbale. Tenendo conto di questo aspetto della sequenza temporale nello schema logico di una richiesta, valutiamo che tutti gli esempi seguenti siano espressioni indirette di una richiesta. Tutte le seguenti affermazioni sono un FTA per l'immagine sociale negativa dell'interlocutore, che lo obbliga nella relazione con il parlante. Attraverso costruzioni del tipo menzionato *infra*, *in attesa di*, *restare in attesa di*, *sperando che*, in cui viene sottolineata l'idea di attesa, di aspettativa, di creazione di un arco temporale, si stabilisce un legame contrattuale tra i due e si sottolinea l'obbligo morale di rispondere, di soddisfare la richiesta, come negli esempi seguenti:

(9). a. *In attesa di una Vostra sollecita risposta, Vi inviamodistintisaluti.* (Zichella, 2001, p. 25)

b. *Resto in attesa della Vostra cortese conferma.* (Zichella, 2001, p. 79)

c. *Restiamo in attesa di una vostra risposta e porgiamo distinti saluti.* (Chiuchiù, 1994, p. 161)

d. *Restiamo in attesa di confermadell'avvenutaspedizione e Vi ringraziamo per la premurachevorretedimostrare.* (Zichella, 2001, p. 55)

(10). *Ci auguriamo che (...) non tarderete a favorirci con un Vostro gradito ordine.* (Zichella, 2001, p. 27)

(11). *Sperando che capirete la situazione, vi salutiamo.* (Săndulescu, 1999, p. 155)

3. Atti linguistici che esprimono una domanda/un ordine nella lettera commerciale italiana

Una domanda viene definita come un atto linguistico diretto che ha come scopo illocutorio che l'ascoltatore faccia qualcosa per il soggetto parlante in futuro (Searle, 1976, p. 11). Lo stesso si può dire di un ordine o di un comando siccome è difficile tracciare la differenza tra una domanda e un ordine. Questo succede a seconda del contesto d'uso, del grado di direttività e della forza illocutoria dell'atto linguistico. Secondo Lyons (1987, p. 749), "una richiesta lascia all'interlocutore la possibilità di rifiutare, mentre un ordine no". Osserveremo negli esempi forniti di seguito che questi tendono a rientrare nella sfera semantica della domanda, poiché generalmente non presentano la componente di obbligo. Lo scambio epistolare è legato a delle premesse pragmatiche, come: potere relativo, distanza sociale, status e cortesia, e l'obbligo di soddisfare una domanda diventa un aspetto di natura morale, separato dall'aspetto pragmatico dell'atto linguistico. L'obbligo di soddisfare una domanda è, tuttavia, evidente nella forza illocutoria dell'atto linguistico che esprime la rispettiva richiesta. Pertanto, il significato imperativo e obbligatorio di una domanda si trova a questo livello.

Riteniamo che il verbo performativo *chiedere* esprima al meglio l'idea di ordine nella lettera commerciale in italiano. Il suo contenuto lessicale si riferisce di solito a una domanda con carattere imperativo e obbligatorio. In questo caso, l'affermazione non è appesantita da altri accorgimenti stilistici o ornamenti che indicherebbero l'idea di eufemismo.

- (12). a. *Vi chiediamo di rimanere del tutto neutrali in questa faccenda.* (Săndulescu, 1999, p. 155)
 b. ... *Vi chiediamo di inviarceli tassativamente entro il 15 corrente mese.* ... (Chiuchiù. 1994, p. 186)
 c. *Vi chiediamo cortesemente di accordarci una proroga* ... (Chiuchiù, 1994, p. 233)

Se nell'enunciato compaiono elementi che riducono la forza illocutoria dell'atto linguistico, come nell'esempio (13), il livello di imperatività della richiesta diminuisce e in questa situazione possiamo considerare l'enunciato come una domanda:

- (13). *Vi chiediamo cortesemente di accordarci una proroga* ... (Chiuchiù, 1994, p. 233)

Analogamente all'occorrenza (13), consideriamo anche gli esempi seguenti, in cui la forma congiuntiva o imperativa del verbo *volere* indica l'idea di comando, ordine, mentre il suo contenuto lessicale indica una modalità desiderativa del contenuto

proposizionale. Pertanto, a nostro avviso, i seguenti esempi rappresentino ordini che non hanno la componente obbligatoria sufficientemente marcata, il che ci determina a considerarli, allo stesso tempo, come parte della categoria degli atti linguistici che esprimono domanda.

(14). ***Vogliate dare le necessarie disposizioni perché l'ordine venga eseguito con cortese urgenza a mezzo corriere ...*** (Zichella, 2001, p. 31)

Nella situazione in cui strutture come quelle dell'esempio (13) sono accompagnate da un marcatore che riduce la forza illocutoria dell'atto linguistico, come *cortesemente*, *intanto*, *a titolo informativo*, il contenuto proposizionale può essere percepito più come una richiesta che come un ordine.

(15). a. ***Vogliate cortesemente inviare conferma dell'avvenuta prenotazione direttamente a ...*** (Săndulescu, 1999, p. 155)

b. ***A titolo informativo, vogliate esaminare il prospetto allegato che presenta ...*** (Chiuchiù, 1994, p. 161)

c. ***Vogliate intanto gradire i nostri più cordiali saluti e gli auguri più vivi di buon lavoro. ...*** (Chiuchiù, 1994, p. 146)

Lo stesso si può dire dell'esempio presentato di seguito, in cui il verbo *volere* è sostituito dal verbo *favorire*, seguito poi dal verbo *gradire*. A nostro avviso, questa sequenza di verbi che esprimono l'idea di benevolenza conferisca all'enunciato gli attributi di una richiesta, collocandolo nell'ambito della modalità desiderativa, nonostante la loro forma congiuntivo-imperativa esprima un ordine.

(16). ***Favorite confermarci ricevuta del medesimo e gradite ...*** (Săndulescu, 1999, p. 165)

Anche le frasi seguenti presentano una forte sfumatura imperativa, in cui la struttura *essere necessario* esprime un forte contenuto deontico. Questa può essere seguita da un gruppo nominale o da una proposizione subordinata. In questo caso, il verbo subordinato è al modo congiuntivo, il che conferisce al contenuto proposizionale un maggiore valore di obbligo.

(17). ***A tal fine è necessaria una Vostra conferma scritta con l'impegno a provvedere al saldo.*** (Chiuchiù, 1994, p. 285)

(18). ***Affinché il credito accordato sia utilizzabile, è necessario che ci restituiate la coppia allegata da Voi sottoscritta in segno di conoscenza e accettazione.*** (Chiuchiù, 1994, p. 266)

Non per ultimo, e non meno importante, notiamo che un ordine può essere espresso anche con la costruzione *invitare + a + infinito*. In questo caso, il rapporto che si crea tra parlante e interlocutore è di tipo contrattuale, in cui l'interlocutore ha l'obbligo morale di fornire una risposta.

Come procedimento indiretto che da una sfumatura deontica al significato della frase, l'uso di questa struttura o rimanda a una sfumatura di imposizione:

(19). a. *Vi invitiamo ad inviarci nota di accredito per gli articoli mancanti ...*
(Zichella, 2001, p. 54)

b. *Vi invitiamo pertanto a provvedere alla suddetta spedizione con cortese urgenza*
(Zichella, 1994, p. 54)

4. Conclusioni

L'analisi degli atti linguistici a funzione competitiva nel *corpus* di lettere commerciali italiane dimostra in modo evidente come la pragmatica della cortesia sia un elemento cardine della comunicazione d'affari. L'interazione epistolare non è mai un mero scambio neutrale di informazioni, ma un delicato esercizio di gestione delle relazioni. Come evidenziato dai riferimenti teorici a Leech (1983) e Brown & Levinson (1978), l'esigenza di avanzare richieste (atti competitivi) si scontra costantemente con la necessità di salvaguardare l'immagine sociale (positiva e negativa) del destinatario. Ne emerge un uso strategico e prevalente di atti linguistici indiretti, che attenuano la forza illocutoria dell'enunciato.

Abbiamo visto in questo elaborato che le lettere commerciali italiane prediligono forme attenuate, eufemismi pragmatici e delle espressioni epistolari standardizzate (*Vi preghiamo di volerci scusare, Saremmo interessati a, Restiamo in attesa di*) per trasformare un potenziale ordine o pretesa in una richiesta cortese e negoziabile. La padronanza di queste sfumature non è solo una questione di *bon ton*, ma una competenza strategica fondamentale per l'efficacia e il successo della comunicazione commerciale.

Corpus

Chiuchù, A., Bernacchi, M. (1994). *Manuale di tecnica e di corrispondenza commerciale*. Perugia. Guerra Edizioni.

Săndulescu, M. (1999). *Limba italiană pentru afaceri*. București. Editura Teora.

Zichella, P. (2001). *Corrispondenza italiana*. Sesto San Giovanni. Bignami.

Bibliografia

Blum-Kulka, S., Olshtain, E. (1984). Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)1. *Applied Linguistics* 5, p. 196-213.

Brown, P., Levinson S. (1978). Universals in Language Use: Politeness Phenomena in E.N., Goody (ed.) *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. New York. Cambridge University.

Ervin-Tripp, S., Guo, J., & Lampert, M. (1990). Politeness and persuasion in children control acts. *Journal of Pragmatics*, 14, 307-331.

- Gheorghe, M., Velea A. (2012). Control Acts in Romanian in Stanca Măda & Răzvan Săftoiu (eds.) *Professional Communication across Languages and Cultures*, John Benjamins Publishing Company, p. 135-168.
- Koike, D. A. (1989). Requests and the role of deixis in politeness. *Journal of Pragmatics* 13, p. 187-202.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. London. Longman.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Vol. I, Cambridge. Cambridge University Press.
- Pearson, B. (1989). 'Role-ing out control' at church business meetings: directing and disagreeing. *Language Sciences* 11/3, p. 289-304.
- Searle, J. R. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in Society*, 5(1), 1-23.

Diana Sopon, PhD, is a Lecturer at the Land Forces Academy in Sibiu. Her main research topics, resulting in contributions to national and international journals and volumes, focus on applied linguistics, pragmatics, discourse analysis and contrastive studies on English and Romance languages. (diasopon@yahoo.it)

Impact des radios locales sur les conflits fonciers au Burundi : analyse des points de vue des professionnels des radios/ The Impact of Local Radio on Land Conflicts in Burundi: An Analysis of the Perspectives of Radio Professionals

Jean Bosco Ninteretse
Epimaque Nshimirimana
Jean Pierre Atouga

<https://doi.org/10.24193/LLC.2025.2.10>

This article is an exploratory study aimed at understanding how local radio stations positively influence the resolution of land conflicts in Burundi. Through a qualitative analysis of data collected from local radio professionals, a thematic analysis of the content of their broadcasts was conducted. After identifying the reasons why listeners to programs addressing land-related issues may not change their behavior or embrace the principle of peaceful resolution of land disputes, the radio professionals acknowledged that local radio stations that cover land conflicts have a significant impact on finding solutions to disputes between communities over land. The success of these programs can only be achieved when these professionals have experience in this area, sufficient resources (both human and financial), and engage all relevant stakeholders.

Burundi; local radio; land conflicts; radio professionals.

1. Introduction

Le Burundi est un pays de l'Afrique de l'Est ayant une superficie de 27.834 km². Selon le rapport du Recensement Général de la Population, de l'Habitat, de l'Agriculture et de l'Elevage de 2024, ce pays a une population totale de 12.220.934 habitants, avec un taux de croissance démographique annuel de 2,7 % et une densité de 489 habitants/km². Ainsi, ces chiffres montrent que le Burundi est l'un des pays africains les plus densément peuplés, ce qui ne peut pas aller sans conséquences sur le vécu socio-économique de ses habitants.

De par leur culture, pour les Burundais, la terre constitue une richesse de telle sorte qu'ils la considèrent comme un moyen de subsistance. Elle est donc une ressource vitale et comme elle devient de plus en plus rare, elle constitue un bien très sollicité parfois d'une manière violente, d'où le caractère préoccupant des conflits dont cette terre fait l'objet et qui appelle une intervention politique dans sa gestion.

Dans ce contexte où les Burundais sont tellement attachés à la terre, certains y accèdent soit par la ruse, soit par la légalité d'où des conflits fonciers datant de la période coloniale sont toujours pendants dans les cours et tribunaux burundais. En effet, les conflits fonciers se sont exacerbés depuis la période coloniale notamment quand les colonisateurs belges ont commencé à exproprier les gens de leurs terres « *au profit d'entreprises minières ou agricoles ou d'établissements religieux, d'autre part, on constate des abus des autorités coutumières, qui s'approprièrent des terres qui étaient en réalité une propriété publique.* » (Gahama, 2001, p.310). La même source indique que le clientélisme foncier a commencé à se cristalliser depuis cette période et les problèmes sont au fur et à mesure devenus nombreux et n'ont pas trouvé de solutions claires malgré le statut foncier élaboré par le conseil du Mwami en 1939.

A cela s'ajoute le manque de politique actualisée en matière de la gestion foncière qui a de nombreuses conséquences sur la gestion des ressources naturelles, la croissance économique, la paix sociale et la bonne gouvernance foncière. Cela a de nombreux inconvénients liés notamment au fait que les partages successoraux conduisent à un morcellement des terres familiales qui a des conséquences de plus en plus néfastes sur la productivité agricole et la cohésion sociale. Ainsi, il va sans dire que les enjeux liés à la problématique foncière figurent parmi les défis majeurs à la reconstruction du pays et à l'instauration d'une paix durable au Burundi.

Malgré les mécanismes déjà mis en place dans la résolution des conflits fonciers (notamment la résolution à l'amiable assistée par l'institution traditionnelle des Bashingantahe, la voie judiciaire, la mise en place de la Commission Nationale Terres et autres Biens), ces conflits persistent toujours provoquant parfois des heurts et des assassinats. Cela conduit à envisager d'autres voies de solutions aux problèmes fonciers qui hantent la société burundaise.

Etant donné que les médias en général et la radio en particulier, ont pour missions principales d'informer, de former, d'éduquer et de divertir, ces moyens de communication de masse ne peuvent que contribuer à résoudre les problèmes de société que vivent les populations dans leur quotidien. En effet, comme le précisent les Radios Africaines pour la Paix en partenariat avec Search For Common Ground en novembre 2007 :

Les journalistes et animateurs de radios doivent prendre conscience du rôle des médias dans les conflits, prendre conscience des modes d'intervention propres aux médias. Les médias ont aujourd'hui une influence considérable dans nos sociétés. Ils façonnent les valeurs des individus, leur manière de se percevoir, de percevoir les autres, et le monde dans lequel ils vivent. Les médias d'information, et les autres formes d'expression médiatique, ont un impact significatif sur leur public, et indirectement sur l'ensemble des sociétés.

De par ce passage, nous nous rendons compte que le rôle des journalistes et animateurs d'émissions de radios est indiscutable dans le renforcement de la paix à travers les messages qu'ils transmettent. Cependant, les médias sont des « *outils à double tranchant* » car ils peuvent être considérés comme des vecteurs de la paix ou comme des sources de la haine. Ainsi par exemple, pour Frère (2016, p.36), avec la radio, « *il n'est pas souple d'identifier où s'arrête la propagande, qui relève de la liberté d'expression et d'opinion et où commence l'incitation à la haine et à la persécution, juridiquement condamnable.* » Par conséquent, quand les communautés sont déstabilisées par des conflits, les valeurs et les normes sociales sont en congé ; les auditeurs ne sont plus libres de s'exprimer sur les sujets sensibles en rapport avec la terre à cause de la peur qu'ils ressentent pour eux-mêmes et pour leurs proches (Howard, 2004, p.62).

Face à ce double rôle de la radio, le problème est donc de déterminer le rôle réel que les radios locales jouent dans la résolution des conflits fonciers au Burundi. Ainsi, dans le but de tenter d'ériger les radios locales comme une alternative de réponse aux conflits fonciers au Burundi, deux questions se posent : Comment est-ce que les radios locales jouent le rôle pacificateur dans la résolution des conflits fonciers ? Quel est l'impact des émissions radiodiffusées en rapport avec les conflits fonciers sur les parties prenantes au conflit ?

En répondant à ces questions, cette étude a pour objectif de comprendre comment les radios locales ont une influence positive dans la résolution des conflits fonciers au Burundi. Pour y arriver, la suite du texte est organisée en quatre principales sections à savoir le cadre méthodologique, les types de radios au Burundi, les résultats de la recherche

et la discussion de ceux-ci. Une conclusion couronnera l'étude et montrera clairement si oui ou non l'objectif aura été atteint.

2. Cadre méthodologique

La présente recherche est une étude qualitative c'est-à-dire un type de recherche qui produit des résultats non obtenus par des procédures statistiques ou d'autres moyens de quantification (Rahman, 2017, p.103). Comme méthode de recherche, l'approche qualitative doit être conçue comme un ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontrent et les vérifient (Grawitz, 2001, p.351).

Compte tenu de l'objectif poursuivi dans cette étude, l'approche qualitative est retenue pour les quelques avantages suivants : (1) elle produit la description épaisse (détaillée) des sentiments, opinions et expériences des participants et interprète le sens de leurs actions ; elle permet aux chercheurs de découvrir l'expérience intérieure des participants et de comprendre comment les significations sont façonnées à travers et dans la culture (Rahman, 2017, p.104) ; (2) elle permet de rendre possible l'examen de nombreuses questions et notions difficiles à quantifier, favorisant une approche plus holistique (Secrétariat du Conseil au Trésor du Canada, 1998, p.96) ; (3) les données qualitatives peuvent aider les décideurs et les utilisateurs d'informations à examiner dans quelle mesure leurs propres idéaux de mise en œuvre et activités de programme atteignent réellement les résultats souhaités grâce à l'opération programmatique (Patton, 1980, p.279).

Les données sur lesquelles s'appuie cette étude qualitative ont été collectées au cours d'une enquête menée auprès des professionnels des radios au mois d'Août 2025. L'enquête s'est déroulée en trois étapes successives. Tout d'abord, il a été question de visiter le siège du Conseil National de la Communication (CNC) afin de collecter les informations en rapport avec les types de radios existantes au Burundi ainsi que leurs lignes éditoriales respectives. Ensuite, les sièges des radios organisant ou ayant organisé des émissions en rapport avec les conflits fonciers ont été visités. A cette étape, il était question d'analyser les grilles de programmes de ces radios et de visionner certaines bandothèques afin de se rassurer que ces émissions ou reportages traitent réellement des questions foncières à travers leur contenu. Enfin, dans les mêmes radios, des questionnaires ont été distribués aux responsables, journalistes et animateurs des émissions.

Que ce soit à la première étape ou à la troisième, des entretiens semi-dirigés étaient menés avec les enquêtés en gardant à l'esprit que « *l'entretien accorde moins d'importance à la standardisation qu'à l'information elle-même* » (De Landsheere, 1976, p.85). De plus, comme le rappelle Combessie (2001, p.20), le chercheur « *doit analyser les positions sociales des informateurs pour situer, objectiver le point de vue à partir duquel s'élaborent les informations et les représentations des informateurs.* » Tenant compte de ces idées, des

informations émanant des opinions socialement différentes (les responsables des radios locales, les animateurs des émissions en rapport avec les conflits fonciers et les journalistes reporters des dossiers liés à ces conflits) ont été collectées pour donner la possibilité d'avoir des réponses les plus représentatives possibles.

Quant à l'analyse des données collectées c'est-à-dire le processus qui consiste à mettre de l'ordre dans les données, à organiser ce qui s'y trouve en modèles, catégories et unités descriptives de base (Patton, 1980, p.268), il s'est agi de l'analyse de contenu de type thématique. Celle-ci est une technique de recherche objective et systématique de description du contenu manifeste de la communication (Sabourin, 2009, p.423). Ainsi, une telle analyse est censée faire ressortir des constantes, des thèmes, des tendances et des motifs des données en plus de fournir des interprétations et des explications de ces constantes et de ces autres éléments (Secrétariat du Conseil au Trésor du Canada, 1998, p.96). Bref, dans une telle analyse, les modèles, les thèmes et les catégories d'analyse proviennent des données ; elles émergent des données plutôt que de leur être imposées avant la collecte et l'analyse des données (Patton, 1980, p.307).

3. Types de radios audibles au Burundi

La radio oriente ses activités suivant sa ligne éditoriale et les conventions signées entre les responsables de cette radio et les autorités ayant le pouvoir de régulation dans le fonctionnement de ce médium. C'est pour cette raison que nous distinguons essentiellement au Burundi, des radios publiques, des radios commerciales, des radios associatives, des radios confessionnelles, des radios communautaires et des radios visant la promotion de la musique et du sport.

Dans ce pays, les conditions exigées par l'autorité compétente en ce qui concerne la régulation des radios dans leurs diversités à émettre sur le sol burundais sont similaires. Mais chaque radio doit présenter ses spécificités par rapport aux autres. Les responsables de ces canaux de communication doivent signer des cahiers de charge et déposer les grilles des programmes à l'autorité en charge de la gestion des médias à chaque amendement du programme. Devant les autorités du Conseil National de la Communication, ces radios prennent l'engagement d'œuvrer pour la paix, la contribution au bien-être et à la stabilité sociale, la pérennisation de la culture burundaise et le développement économique.

3.1. Radios publiques

Les radios publiques ont pour objet essentiel d'accompagner les actions du gouvernement en transmettant au public des informations liées à la mise en application de la politique du pays, la sauvegarde de la culture et des mœurs burundais, à la sécurité publique, au bien-être social. Pour le cas du Burundi, trois radios publiques sont fonctionnelles à savoir la Radio Télévision Nationale du Burundi (RTNB) qui intervient

dans tous les secteurs du pays, la Radio Nderagakura qui couvre essentiellement le secteur de l'éducation et la radio « Voix de la Justice » qui est du domaine du ministère ayant la justice dans ses attributions.

3.2. Radios associatives

Les radios associatives sont créées par des associations sans but lucratif ayant pour mission de développer les secteurs du pays qui sont peu ou pas exploités. Pour Colin & Estrada (2001, p.56), « *C'est la radio associative sans but lucratif qui fait de la communication sociale un axe de développement. Il s'agit d'une communauté d'intérêt. Elle peut aussi être géographique.* » Au Burundi, les radios associatives sont nombreuses et ont été créées par des associations sans but lucratif pour la plupart. Nous pouvons citer la Radio Bonesha FM, la Radio Télévision Isanganiro, la radio Indundi Culture, la Radio Ijwiry'umukenyenzi (Radio voix de la femme), la Radio Umuco FM (Lumière), la Radio Terimbere FM (Lumière pour le développement), la Radio Inamujandi et la Radio Cibitoke Diaspora Net Work.

3.3. Radios communautaires

Les radios communautaires sont des radios proches de la communauté qui participent directement ou indirectement au développement de la population sans frontière en général et celle de proximité particulièrement. C'est d'ailleurs ce que confirme Tudesq (1998, p.69) à travers ces mots :

Lorsque la radio favorise la participation des citoyens et défend ses intérêts ; lorsque qu'elle répond aux goûts de la majorité, que c'est fait avec humour et que l'espoir demeure sa priorité ; lorsque qu'elle informe vraiment ; lorsqu'elle aide à résoudre les mille et un problèmes de la vie de tous les jours ; lorsque durant les émissions, les idées sont débattues et toutes les opinions respectées ; lorsqu'elle encourage la diversité culturelle et non l'uniformité commerciale ; lorsque les femmes transmettent des informations et ne représentent pas de simples voix décoratives ou encore un attrait publicitaire ; lorsque aucune dictature n'est tolérée, non plus que la musique imposée par les disquaires ; lorsque les paroles de tous et chacun sont entendues sans discrimination ni censure, cette radio est dite une radio communautaire.

La radio communautaire est un médium qui s'adresse à une communauté locale et est considérée comme acteur-clé de l'information locale et de la découverte artistique de son environnement. Gérée et animée par des salariés et/ou des bénévoles, elle accorde une large place aux enjeux sociaux et économiques locaux et régionaux, contribuant ainsi au renforcement des activités d'une localité donnée, à la vitalité d'une collectivité dans un domaine précis.

Au Burundi, on compte une dizaine de radios communautaires qui contribuent à l'éducation et à la sensibilisation de la population sur les thématiques comme l'agriculture, l'élevage, la résolution des conflits, l'environnement, la culture, l'entrepreneuriat et le genre même si elles sont très récentes. Les radios communautaires qui sont reconnues au Burundi sont : « Ijwi ry'umukenyenzi » (Radio Voix de la femme) se trouvant à Gitega, la capitale politique du Burundi, la radio Agaseke FM (Petit panier) se trouvant à Ruyigi en Province de Buhumuza, Radio Cibitoke Diaspora Net Work de la Province Bujumbura, Radio Télévision Burundi Bwiza se trouvant dans la zone Mutimbuzi en Province Bujumbura, Radio Ijwi ry'urwaruka (Voix de la jeunesse) se trouvant dans la zone Rugombo, Commune Cibitoke en Province Bujumbura ; Radio Voix du Développement Communautaire de la Commune Mpanda en Province Bujumbura, Radio Inamujandi de la Commune Bukinanyana en Province Bujumbura, la Radio Izere FM se trouvant à Rumonge, la Radio Ntumbero FM de Ngozi, la Radio Remesha amahoro (Promouvoir la paix) de Kirundo, la Radio Umuco FM (Lumière) de Ngozi, la Radio Ubuzima FM (la vie) de Kayanza et la Radio Terimbere FM (Lumière pour le développement) de Gitega.

3.4. Radios confessionnelles

Les radios confessionnelles sont des radios dont les lignes éditoriales mettent en avant la vie religieuse des fidèles. Elles prêchent la divinité et appellent les fidèles à suivre le chemin de leurs croyances et atteindre le destin que leur tracent leurs précurseurs. Les messages de ces radios invitent les croyants à aimer leurs prochains pour mériter les cieux. Cela a une influence sur la gestion du quotidien de la population car, selon un des animateurs de la Radio de la Vierge Marie au Burundi rencontré à Bujumbura le 20 mai 2025, qui a requis l'anonymat, « *aimer son prochain signifie ne pas lui faire du mal et partant respecter ses biens, son patrimoine* ».

Cela signifie que ces radios, à travers leurs émissions, contribuent à maintenir la paix sociale au sein de la population. Elles contribuent aussi à la résolution des conflits fonciers notamment lorsque les croyants sont d'avis que « *nous sommes de passage sur cette terre* ». Ces émissions poussent certains croyants à œuvrer pour la paix sociale dans leurs localités et être exemplaires dans la médiation des conflits sociaux. Cela se remarque notamment à travers la mise en place de la commission « Justice et Paix » au sein de l'église catholique au Burundi, qui est chargée de la résolution des conflits entre les fidèles de cette communauté.

Cependant, trop de croyances peuvent alimenter un sentiment d'exclusion pour ceux qui n'ont pas les mêmes croyances. Les radios confessionnelles sont donc appelées à donner des messages constructifs invitant les croyants à se respecter mutuellement malgré leurs différences de croyances. Pour le cas du Burundi, les clivages religieux sont rares entre ceux qui n'ont pas les mêmes visions dans la croyance et œuvrent parfois ensemble dans la résolution des conflits dans la société. Ils participent aussi au développement socio-économique en créant des écoles, des centres de santé, des hôpitaux, des centres pour les personnes à besoins spéciaux en vue de promouvoir le bien-être de la population et donner un coup de main au gouvernement.

Les radios confessionnelles qui ont été autorisées à fonctionner par le Conseil National de la Communication sont : la Radio de la Vierge Marie (Radiyo Mariya Burundi), la Radio Voix de la Réconciliation du Diocèse Muyinga et la Radio Colombe FM appartenant à l'Eglise Catholique ; la Radio Télévision Buntu de l'Eglise du Rocher, la Radio BENAA de Rutana appartenant à la religion musulmane, la Radio Desting FM de l'Eglise El Shaddai, les radios Ivyizigiro (Radio Voix d'Espoir), Shalom FM, Shima FM, Uhuru FM, Ubutumwa bw'amahoro (Evangelisation pour la paix) et Agakiza FM de la communauté des églises protestantes.

3.5. Radios visant la promotion de la Musique, du sport et des assurances

Au Burundi, il existe aussi des radios dont la mission principale est la promotion des talents des musiciens. Nous citons entre autres la Radio Fréquence Menya, la Radio Igicu FM, la Radio Mziki FM, la Radio Irebe FM, la Radio PJ Classic FM et la Radio Eagle sport FM de Makamba. A cette liste s'ajoute la Radio Voix de l'assurance qui vise à donner prioritairement des informations liées à la circulation routière et au code des assurances.

3.6. Radios commerciales

Bien que toutes les radios prônent la communication visant le développement intégré de tous les secteurs de la vie du pays, certaines inscrivent dans leurs missions des informations visant le développement économique. Il s'agit entre autres de la Radio Ejo Heza FM (le lendemain prometteur) qui vise la promotion de l'acheteur et du vendeur, de la Radio Cibitoke Diaspora Net Work ayant pour vision « Devenir le moteur de développement intégral du pays en général et de Cibitoke particulièrement », de la Radio CCIB FM⁺ ayant pour mission la promotion du secteur industriel au niveau national et international, de la Radio Buja FM qui est une radio commerciale, de la Radio Kazoza FM qui vise la promotion de l'entrepreneuriat, de la Radio Ntumbero FM mettant en avant le développement patriotique des jeunes et des femmes, de la Radio communautaire « Terimbere FM » dont la devise est la lumière pour le développement, de la Radio Voix du développement communautaire et de la Radio Inamujandi qui vise à lutter contre le chômage des jeunes et promouvoir l'auto-développement des jeunes et des femmes.

3.7. Radios disposant des émissions traitant des conflits fonciers

Sur une quarantaine de radios reconnues au Burundi, seules douze s'occupent des questions foncières. Même si la plupart de ces radios traitent des dossiers relatifs aux conflits fonciers à travers les reportages, certaines radios disposent de ces types d'émissions, d'autres les ont suspendues à cause du manque de fonds ou des bailleurs qui financent ces émissions. Le tableau¹ suivant présente ces radios et l'état des lieux de leurs émissions en rapport avec les conflits fonciers.

N°	Nom de la radio	Nom de l'émission	Etat des lieux de l'émission	Autre activité réalisée dans la résolution des conflits fonciers
1.	RTNB	Pas d'émission propre à la résolution des conflits fonciers.	-	Reportage ponctuel sur des cas de conflits fonciers.
2.	Radio Nderagakura	- Ntomorera (Clarifie les choses pour moi) - Duhane Ijambo (Partageons la parole) - Urunani Mu Butunzi (L'union dans l'économie) - Ntunganiriza (Rends-moi justice)	Les deux premières émissions ont été suspendues en 2016 et la troisième ne fonctionne pas depuis 2022 à cause du manque de financement. La quatrième émission a été diffusée conjointement avec 10 autres radios locales de 2023 à 2024.	Les reportages sont souvent radiodiffusés quand les journalistes collectent des données y relatives.
3	Radio Voix de la Justice	- Ntunganyamatongo (Cartographie foncière) - Nzindurira (Explique-moi clairement) - Bangwe bangwe (Cessez ! Cessez !) - Zishingishwa gute ? (Comment ils sont introduits en justice ?)	Ces émissions sont fonctionnelles mais la radio n'a pas encore couvert tout le territoire national.	Les reportages sur les conflits fonciers sont régulièrement radiodiffusés.
4	Radio Télévision Buntu	- Ntunganiriza (Rends-moi justice) - Ubutungane Iwacu (La justice chez nous)	La première émission a cessé d'être diffusée en 2024 suite au manque de financement et était audible grâce au partenariat avec SFCG engageant dix autres radios de la place. La deuxième est encore fonctionnelle et traite des questions	Les reportages sur les questions foncières sont souvent radiodiffusés.

¹ Ce tableau a été réalisé par les auteurs de cet article sur base des données recueillies auprès du Conseil National de la Communication (CNC) et des sièges des radios faisant l'objet d'étude.

			de justice et de droits de l'homme y compris la question foncière.	
5.	Bonesha FM	- Tunganiriza bose (Rends justice à tous) - Ntunganiriza (Rends-moi justice)	La première émission était diffusée deux fois par semaine. Mais suite à la fermeture de cette station en 2015, on est en phase de formation de nouveaux animateurs d'émissions liés aux conflits fonciers qui vont bientôt débiter leurs activités car les responsables de cette radio ont déjà signé un contrat de démarrage avec les financiers. La deuxième émission était diffusée conjointement avec 10 autres radios de la place jusqu'en 2024.	Les reportages sont souvent radiodiffusés et des impacts positifs sont déjà observables car certains plaignants reviennent à la radio pour témoigner des résultats positifs obtenus grâce à l'intervention de la radio.
6.	Radio CCIB FM*	Ntunganiriza (Rends-moi justice)	Cette émission a été diffusée par 10 radios locales dans le cadre du partenariat avec Search For Common Ground (SFCG) de 2023-2025 mais a été suspendue en 2024.	On fait parfois des reportages pendant les journaux parlés.
7.	Radio Ijwiry'umukenyazi	- Umwanya ni Rwawe (L'occasion est pour toi) - Ntunganiriza (Rends-moi justice)	Ces émissions étaient fonctionnelles jusqu'en 2024 grâce au Partenariat avec SFCG mais ont été suspendues faute de moyens et des financiers.	Des reportages sont parfois diffusés pendant les journaux parlés.
8.	Radio Télévision Isanganiro	- Burundi Murima w'isangi (Burundi, notre champs commun) - Icibare Cacu (Notre lopin de terre) - Ntunganiriza (Rends-moi justice)	Ces deux premières émissions ont fonctionné jusqu'en 2019 pour la seconde et 2022 pour la première mais sont pour le moment aux arrêts suite aux moyens matériels et financiers qui ne le permettent pas. La troisième a été fonctionnelle grâce au partenariat avec SFCG mais ne l'est plus depuis 2024	Des reportages sur les questions foncières sont souvent réalisés.
9.	Radio Izere FM de Rumonge	- Ntunganiriza (Rends-moi justice) - Mbwira menye (Dis-moi pour que je comprenne)	La première émission a été fonctionnelle depuis 2023 à 2024 mais suspendue en décembre 2024. La deuxième émission est actuellement fonctionnelle.	Des reportages sur les conflits fonciers sont réalisés.
10.	Radio Umuco FM de Ngozi	- Iteka n'ijambo (L'honneur et la parole) - Sokwe (Devine) - Ntunganiriza (Rends-moi justice)	Les deux premières émissions sont actuellement en état de fonctionnement. La troisième émission a été suspendue en décembre 2024 suite au manque de financement.	Des reportages sont réalisés de temps en temps quand l'occasion se présente.

11	Radio Indundi Culture	- Hindura ingendo (Change de comportement) - Ntunganirza (Rends-moi justice) - Duhane Ijambo (Partageons la parole)	Les deux premières émissions ne sont pas fonctionnelles depuis 2024 à cause du manque de financement mais la dernière est diffusée tous les jeudi et dimanche, respectivement de 14h30 à 15h00 et de 18h30 à 19h00 de Bujumbura.	Des reportages sur les conflits fonciers sont réalisés pendant les journaux une fois que les journalistes trouvent de la matière sur le terrain.
12	Radio Ubuzima FM (Radio la vie)	- Ndi nk'abandi (Je suis comme les autres) - Ntunganirza (Rends-moi justice)	La première émission est fonctionnelle tandis que la deuxième a été suspendue pour manque de fonds.	Des reportages sur les conflits fonciers sont diffusés quand les circonstances se présentent.

En observant ce tableau, nous constatons que toutes les radios partagent un point commun à savoir la réalisation des reportages sur les conflits fonciers. La fréquence et la régularité de ces reportages diffèrent d'une radio à l'autre. Au moment où la quasi-totalité des radios organise ou a organisé au moins deux types d'émissions, la RTNB (Radio Télévision Nationale du Burundi) n'a aucune émission en rapport avec les conflits fonciers. Un autre constat non moins important est que, sur les douze radios, cinq (Radio Voix de la Justice, Radio Télévision Buntu, Radio Ubuzima FM, Radio Izere FM, Radio Umuco FM) diffusent actuellement au moins une émission en rapport avec les conflits fonciers. Malheureusement, ces cinq radios n'émettent que sur de petites étendues du pays et n'atteignent pas tous ceux qui sont concernés par les conflits fonciers. De telles observations suscitent ainsi des inquiétudes quant à la couverture du territoire national, à l'impact des émissions sur les auditeurs et à l'atteinte des objectifs des émissions dont il est question.

4. Résultats obtenus

Les résultats obtenus sont des réponses issues de l'analyse des propos recueillis auprès des professionnels des radios locales qui ont donné leurs points de vue en rapport avec l'impact de ces radios sur les conflits fonciers au Burundi. Ces résultats ont été classés selon qu'ils portent sur les causes poussant les auditeurs à ne pas changer de comportement, les mécanismes utilisés par les professionnels des radios, l'impact des émissions sur la prévention/résolution des conflits fonciers ou les suggestions d'amélioration des émissions.

4.1. Causes poussant les auditeurs des émissions liées aux conflits fonciers à ne pas changer de comportement.

La plupart des interviewés convergent sur le fait que les causes qui poussent les bénéficiaires des émissions radiodiffusées à ne pas changer de comportement en matière de résolution des conflits fonciers sont entre autres le niveau d'instruction ou la mauvaise compréhension liée au langage trop technique ou mal adapté au niveau du public cible, les conflits historiques profonds que la radio seule ne peut pas résoudre. En plus, les bénéficiaires ne savent pas comment appliquer une solution pacifique ou légale sans soutien. De même, les conflits liés au non partage équitable des propriétés foncières familiales, le dépassement des bornes, la méfiance et l'ignorance de la vérité, l'influence des émotions et des intérêts personnels, l'absence de suivi ou d'accompagnement, la culture qui fait que les burundais sont attachés à la terre et considérant qu'il s'agit d'un moyen de subsistance et donc à ne pas céder peu importe les raisons, sont autant de raisons avancés par les professionnels des radios.

4.2. Mécanismes utilisés par les professionnels des radios locales dans la résolution des conflits fonciers

La plupart des professionnels des radios locales indiquent que les mécanismes utilisés sont entre autres, le fait de donner la parole à toutes les parties en conflit car dans l'émission, la voix des deux parties et celle d'autres différents intervenants dans le sens d'équilibre d'informations poussent les indécis à se ressaisir. Le fait que les professionnels des radios locales essayent d'écouter les deux parties et porter à la voix du public les causes et les origines des conflits fonciers, les stratégies utilisées par les journalistes et animateurs des émissions liées aux conflits fonciers en proposant le chemin à suivre et les modalités de mise en application des conventions signées entre les parties, sont autant de mécanismes dont se servent les professionnels des radios locales pour trouver des solutions à ces différends.

Cependant, certains animateurs des émissions affirment que n'eut été le manque de moyens techniques et financiers, ils ne trouvent pas de temps suffisant pour approcher les parties en conflits et entrer en profondeur. Des fois, l'une des parties en conflit peut refuser de répondre à l'invitation des professionnels des médias. D'où cette activité demande une expérience et une impartialité totale car certains professionnels du métier peuvent avoir une orientation qui influence la manière dont les conflits sont traités notamment en ne donnant pas la parole à toutes les parties ou en cédant aux pressions politiques.

4.3. Impact des émissions sur la prévention ou la résolution des conflits fonciers

Les professionnels des radios rencontrés sont unanimes pour affirmer que les émissions radiodiffusées ont une influence considérable sur la population dans des domaines variés de la vie du pays. Selon eux, les émissions ont une contribution évidente car plus la communauté écoute les émissions liées aux conflits fonciers, plus elle est

sensibilisée sur la résolution pacifique des conflits fonciers. Les animateurs des émissions et les journalistes donnent la parole aux différents intervenants en matière foncière notamment les experts qui se servent des capsules pédagogiques pour expliquer les droits et les procédures foncières. Les parties en conflit donnent eux aussi des témoignages à travers la radio sur l'importance de la résolution des conflits fonciers à l'amiable ou à travers une médiation.

Grâce à la radio, les parties en conflits préfèrent parfois s'entendre sur le médiateur qui les aide à trouver une solution à leur conflit au lieu d'aller en justice car, non seulement les procédures sont longues, coûteuses et parfois interminables, mais aussi la justice n'est pas conciliante. En plus, les témoignages des personnes qui avaient des litiges fonciers et qui ont trouvé un terrain d'entente à travers la médiation, rapportent les faits qui ont des échos sur ceux dont les procès sont en justice. Certains de ces témoignages, même s'ils ne sont pas nombreux parlent des gens qui ont décidé de retirer leurs procès en justice et de résoudre leurs différends à l'amiable.

Les professionnels des radios indiquent aussi que si toutes les sources d'information ont été interrogées, la méfiance et l'ignorance de la réalité peuvent être guéries dans leurs esprits car ce sont des maladies qui sont là. Les reportages sur les conflits fonciers aident les plaignants à faire connaître à l'opinion leurs difficultés relatives aux problèmes de ressources naturelles et les personnes lésées peuvent être rétablies dans leurs droits. Cependant, d'après les interviewés, il ressort que la complexité juridique de certains dossiers dépasse le cadre d'une seule émission d'où les limites des radios dans l'exercice de leurs métiers.

4.4. Suggestions en vue d'améliorer l'efficacité des émissions radio dans la résolution des conflits fonciers

La plupart des responsables des radios proposent des solutions pour que les émissions se rapportant aux conflits fonciers soient les plus efficaces possibles. Il s'agit entre autres de la dotation de ces radios en moyens matériels et budgétaires pour préparer et diffuser des émissions après avoir exploité toutes les sources d'information, la formation des journalistes et des animateurs des émissions sur les conflits fonciers et leurs mécanismes de résolution, le traitement des questions foncières selon la spécificité de chaque région, le fait de faire participer toutes les parties prenantes au conflit foncier, l'organisation des séances publiques pour faire des témoignages sur des cas de conflits fonciers qui ne se sont pas soldés par une réussite.

Dans la préparation de l'émission, ils proposent l'identification des besoins réels en enquêtant sur les types de conflits fonciers, en choisissant les sujets concrets, en préparant des questions précises qui guident vers des solutions, en tenant en compte différentes sources trouvées sur le terrain (Experts, juristes, les parties en conflits, etc.). Les professionnels des radios doivent aussi garantir la neutralité en invitant toutes les parties

concernées par le conflit foncier, en équilibrant le temps de parole, en se servant du langage non conflictuel.

Ils doivent aussi utiliser des formats participatifs en promouvant des émissions interactives en direct avec appels des auditeurs, des sketches radiophoniques illustrant les conséquences des conflits fonciers et l'importance de la médiation, valoriser les solutions et les bonnes pratiques en invitant les personnes ayant déjà résolu leurs différends pour servir de référence et en présentant les méthodes de médiation réussies. Ils doivent également mobiliser des experts et leaders respectés qui sont les juristes spécialisés en droit foncier, les autorités administratives locales, les représentants de la commission foncière et les leaders religieux, sensibiliser la population sur les rubriques « Mythes et vérité » pour corriger les fausses croyances. Ils sont appelés enfin à développer et promouvoir le partenariat médias-institutions en charge de la résolution des conflits fonciers, à produire des émissions en synergie régulière sur la problématique foncière et organiser annuellement le prix médias sur la résolution des conflits fonciers.

5. Discussion et interprétation des résultats

L'analyse de l'impact des radios locales sur les conflits fonciers au Burundi a été faite à travers la mise en œuvre du contenu de leurs grilles des programmes surtout celles visant la contribution à la résolution des conflits fonciers. Les informations obtenues de la part des responsables des radios locales et des animateurs des émissions en liaison avec les conflits fonciers ont permis de dégager les thèmes majeurs abordés. Dans cette section, nous expliquons les facteurs contextuels à l'origine des conflits fonciers et leurs conséquences sur la société avant d'aborder l'apport des radios locales dans la résolution de ces conflits.

5.1. Mauvaise compréhension du langage dont se servent les animateurs des radios locales.

Cet état de choses est lié à la théorie en rapport avec l'acquisition d'une « compétence médiatique » à travers laquelle les auteurs comme Lochar & Boyer (1998, p.24) prônent l'acquisition progressive d'une « *compétence médiatique* ». Ces auteurs indiquent qu'une fois devenu négociateur, le récepteur peut mettre en œuvre différentes opérations qui sont entre autres l'activité de « restructuration » permettant la « sélection » et l'activité de « résistance » marquant une priorité d'un contenu du sujet récepteur et la « négociation ». Pour ces auteurs, l'activité liée à la « restructuration » se réalise aussi dans l'estimation ; cela signifie qu'un message peut être surévalué ou minimisé par le téléspectateur, du « *retentissement* » (mobilisation des souvenirs), de l'« *implication* » (« consiste à englober dans ce qui vient des médias, les conditions où l'on se trouve soi-même ») et de la « *stabilisation* » (le téléspectateur se protège de la

nouveauté trop brutale). Quant à l'activité de « *résistance* », elle peut se réaliser par l'« *indifférence ou l'opposition* ».

Pour le cas qui concerne notre analyse, les récepteurs des messages en rapport avec la résolution des conflits fonciers qui ne changent pas de comportement sont résistants. Ils deviennent ainsi indifférents à cause de leur niveau de formation très bas ou suite à la mauvaise compréhension du langage utilisé par les professionnels des radios.

5.2. Culture et conflits historiques profonds

Au Burundi, avoir une terre cultivable constitue une garantie de survie de telle sorte que la grande majorité des procès pendants dans les cours et tribunaux sont des conflits fonciers comme l'affirment Mathijs & Haartsen (2005). Selon eux,

« [...] aujourd'hui, plus de 80 % des conflits qui arrivent au tribunal sont des conflits fonciers. L'accès inéquitable à la terre, la spoliation par les autorités ainsi qu'un système confus de propriété foncière sont aggravés par la densité élevée de la population et la dégradation du sol. »

Il s'agit là d'une des raisons qui poussent la population à ne pas comprendre les stratégies des radios locales pour contribuer à la résolution des conflits fonciers.

Gatunage (2004) converge avec les auteurs ci-haut cités en indiquant qu'« *au Burundi, depuis l'indépendance, les officiels locaux s'attribuent des terres domaniales durant leur occupation du pouvoir. Jusqu'en 2011, cette pratique était quasiment légale.* » Cet accaparement et d'autres formes de ruses bloquent les journalistes et animateurs des émissions liés aux conflits fonciers à atteindre les objectifs fixés à cause de certains intervenants en la matière qui ne veulent que pérenniser les conflits au lieu de trouver une solution consensuelle et durable.

5.3. Influence des émissions radiodiffusées sur les conflits en rapport avec la terre

Partant des missions de la radio sur la société, Cornu (2009, p.462), reconnaît la part du journaliste en ce qui concerne sa responsabilité sociale. Selon lui :

Dans le journalisme, l'information est comprise comme un bien social et non comme un simple produit. Cela signifie que le journaliste partage la responsabilité de l'information transmise. Il est donc responsable, non seulement envers ceux qui

dominent les médias mais, en dernier analyse, envers le grand public, la diversité des intérêts sociaux étant prise en compte.

Les professionnels des radios font preuve de responsabilité, de par leur expérience, en équilibrant l'information c'est-à-dire, en donnant la parole à tous les intervenants en matière foncière et en privilégiant une communication susceptible de rassembler le plus de monde possible. Grâce à leur communication équilibrée, ils brisent la résistance de ceux qui sont encore méfiants et ignorants. Ils servent donc des médias qui ont un impact sur la société comme c'est l'avis de Warren et al. (1989, p.22) qui précisent que :

L'influence, petite ou grande, des mass media dans notre vie quotidienne est incalculable. Il arrive bien souvent que nous ne nous rendions pas compte de l'influence qu'exerce sur nous tout ce que nous voyons, entendons et lisons, parce que la présence des médias fait partie de notre univers. Leur impact est à la fois imperceptible et contraignant.

Ils valorisent l'importance de la médiation ou de la négociation et ses conséquences à travers les sketches radiophoniques. La négociation peut être considérée comme une notion importante pour traiter les situations de tensions et les modes d'organisation des rapports sociaux. Une fois bien négociées entre les professionnels des radios locales d'une part et les parties prenantes au conflit d'autre part, les solutions proposées à travers les émissions radiodiffusées ne font que produire des effets positifs en termes de changement de comportement et de résolution pacifique des conflits fonciers.

6. Conclusion

La mission principale de notre travail était d'analyser l'impact des radios locales sur les conflits fonciers au Burundi à travers les points de vue des professionnels des radios locales. Les résultats de la recherche montrent qu'une dizaine de radios fonctionnelles au Burundi disposent ou ont prévu une ou plusieurs émissions traitant des dossiers liés aux litiges fonciers. Toutes ces radios diffusent parfois des informations visant la résolution des conflits fonciers quand l'occasion se présente. A travers les réponses des professionnels des médias, le constat est que les radios locales ont une influence considérable sur les conflits fonciers mais éprouvent des difficultés liées essentiellement au manque de moyens matériels et financiers ainsi qu'à l'insuffisance de professionnels expérimentés dans ce domaine.

Une série de suggestions indispensables pour rendre efficaces les émissions en rapport avec le foncier a été proposée. La dotation à ces radios des moyens matériels et financiers, la formation des journalistes et des animateurs des émissions liées aux conflits de terre, la promotion de la communication non violente et l'implication de toutes les parties prenantes, y compris les experts dans la résolution des conflits fonciers, la démystification des croyances des Burundais sur les dossiers fonciers sont autant de suggestions pour revoir à la hausse les résultats positifs des émissions radiodiffusées sur le foncier. Tous ces éléments permettraient aux émissions radiodiffusées d'asseoir pleinement le rôle pacificateur des radios locales dans la résolution des conflits fonciers.

Références

- Achille, Y. et al. (2004), *Dictionnaire Encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*. Paris, Ellipses.
- Balle, F. (1992). *Médias et société*. Paris, France : Montchrestien.
- Colin, F. & Estrada, S. R. (2001). *Manuel de la radio communautaire*. Paris, France : Unesco.
- Combessie, J.C. (2001). *La méthode en Sociologie*. Paris, France : La découverte.
- Cornu D. (2009). *Journalisme et vérité, l'éthique de l'information au défi du changement médiatique*, Genève, Suisse : Edition Labor et Fidès.
- De Landsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris, France : Armand Collin.
- Frere, M. S. (2016), *Journalisme d'Afrique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Gahama, J. (2001). *Le Burundi sous l'administration belge : La période du mandat 1919-1939*. Paris, France : Karthala.
- Gatunange, G. (2004). *Étude sur les pratiques foncières au Burundi. Essai d'harmonisation*. Bujumbura, Burundi : RCN Justice & Démocratie.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris, France : Dalloz. 11ème édition.
- Howard, R. (2004). *Pour un journalisme sensible aux conflits*. Paris, France : Editions Impacts.
- Mathijs V. L. & Haartsen (2005). *Les conflits liés à la terre et les mécanismes locaux de résolution des conflits au Burundi. Une recherche pour le compte de CED-CARITAS Burundi*. Bujumbura, Burundi.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. London, England : Sage Publications.
- Rahman, M. S. (2017). The Advantages and Disadvantages of Using Qualitative and Quantitative Approaches and Methods in Language "Testing and Assessment" Research: A Literature Review. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 102-112.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. In Gauthier, B. (dir), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec ; Canada : Presses de l'Université du Québec. 5ème édition, 415-444.
- Secrétariat du Conseil au Trésor du Canada. (1998). *Méthodes d'évaluation des programmes : Mesure et attributions des résultats*. Ottawa, Canada. 3ème édition.
- Tudesq, A.-J. (1998). *Journaux et radios en Afrique aux XIXe et XXe siècles*. Paris, France : Gret.
- Warrenk, A., Phillip, H. A. & Edwin, E. (1989). *Médias*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université. 9ème édition.

Jean Bosco Ninteretse, Master's in journalism is a PhD student at the University of Burundi. He is currently the Administrative Secretary of the Institute for Applied Pedagogy of the University of Burundi. His main area of interest is the political journalism. (jean-bosco.ninteretse@ub.edu.bi)

Senior Lecturer Epimaque Nshimirimana, PhD in Language Sciences is a member of the Institute for Applied Pedagogy of the University of Burundi. He is currently the Head of the Kirundi-Kiswahili Department. His main areas of interest are: Bantu morphosyntax, contrastive linguistics and linguistic typology. (nshimeppy77@gmail.com)

Senior Lecturer Jean Pierre Atouga, PhD in Comparative Literary Studies and MA in translation from the Advanced School of Translators and Interpreters (ASTI) of the University Buea (Cameroon) is currently the Head of the Department of General Studies, Division III. His main areas of interest are: literature and traductology, cultural and intersemiotic translation. (jpatou2003@yahoo.fr)

