

## POSSIBILITÉS ET DÉFIS DE LA CLASSE INVERSÉE POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

MANUELA CARAVELLO / CRISTINA A. HUERTAS ABRIL/ ELENA GÓMEZ PARRA

*Associazione Mnemosine / Universidad de Córdoba*

caramanu@live.com/lr52huabc@uco.es/elena.gomez@uco.es

Fecha de recepción: 15.06.2020

Fecha de aceptación: 05.09.2020

**Résumé :** La classe inversée (« flipped classroom ») est une approche pédagogique consistant à « inverser » et à adapter les activités d'apprentissage traditionnelles aux étudiants en utilisant la formation à distance et la formation en classe, et elle favorise la co-construction ou co-élaboration des apprentissages entre pairs et s'appuie sur l'apprentissage individuelle grâce aux Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Cette approche se prête particulièrement à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères car elle offre aux élèves davantage d'occasions d'être exposés à la langue cible, à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe, grâce aux nouvelles technologies. Pourtant très peu d'études sur la classe inversée se concentrent sur l'enseignement/apprentissage des langues. Cet article traite du concept de la classe inversée, en tenant compte de ses principaux fondements théoriques. Il analyse ensuite ses possibilités et ses défis dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère.

**Mots clés :** classe inversée, *flipped classroom*, français langue étrangère, TICE

**Resumen:** El aula invertida o *flipped classroom* es un enfoque pedagógico que consiste en "invertir" y adaptar las actividades de aprendizaje tradicionales al alumnado utilizando las ventajas de la educación a distancia y de la formación en el aula, fomentando la construcción y el desarrollo del aprendizaje de manera conjunta y entre iguales, y favoreciendo el aprendizaje individual a través de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Este enfoque es especialmente interesante para los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, pues ofrece al alumnado más oportunidades de estar en contacto con el idioma objetivo, tanto dentro como fuera del aula, mediante el uso de las nuevas tecnologías. Sin embargo, son limitados los estudios sobre el aula invertida que se centran en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Este artículo discute el concepto de aula invertida, teniendo en cuenta sus principales fundamentos teóricos, para posteriormente analizar sus

posibilidades y principales en el ámbito de la enseñanza del francés como lengua extranjera.

**Palabras clave:** clase invertida, *flipped classroom*, francés como lengua extranjera, TAC

### 1. Introduction

Les origines de la « classe inversée » peuvent être retrouvées dans le concept de l'apprentissage par Mazur (1997) et, plus tard, dans l'idée des vidéos de Salman Khan dans la Khan Academy (Tucker, 2012). Lage, Platt et Treglia (2000) ont été parmi les premiers à théoriser le concept de « classe inversée » et les relations entre chacune de ses composantes et les différents styles d'apprentissage. Enfin, Bergmann et Sams (2012) sont peut-être les auteurs les plus reconnus en la matière et les pionniers de la méthode inversée. Ces auteurs résument ainsi le concept de classe inversée : ce qui est traditionnellement fait en classe est maintenant fait à la maison, et ce qui est traditionnellement fait comme devoir est maintenant terminé en classe (Bergmann et Sams, 2012, p. 13).

Comme on peut le voir, l'appellation « classe inversée » (en anglais connue sous le nom de *flipped classroom*) est assez récente. Néanmoins, l'idée d'inverser la salle de classe existe depuis des décennies, car déjà certains enseignants ont eu l'intuition de demander aux élèves de lire le matériel pédagogique avant de venir en classe afin d'approfondir les concepts pendant les cours. Nous pourrions même affirmer que les enseignants qui ont utilisé la télévision de façon éducative ou l'enseignement assisté par ordinateur au cours des 40 dernières années ont inversé leurs classes (Strayer, 2012, p. 2).

C'est à partir de 2012 que l'expression « flipped classroom » se popularise et que les auteurs répandent leur encre afin de décrire la classe inversée, de montrer ses bénéfices, ou de donner des conseils sur la manière de l'implanter (p. ex. Bergmann et Sams, 2012 ; Leicht, Zappe, Litzinger et Messner, 2012 ; Strayer, 2012 ; Tucker, 2012). D'autres, soulignent le fait que cette approche ne pourrait exister sans les principes sur lesquels elle se base (p. ex. Overmyer, 2014 ; Cecchinato, 2014 ; Peraya, 2015 ; Lebrun, 2015).

Cet article traite du concept de la classe inversée, en tenant compte de ses principaux fondements théoriques. Il analyse ensuite ses possibilités et ses défis dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère.

## 2. Piliers théoriques de la classe inversée

Legendre (2005) donne de la *classe inversée* la définition suivante : « ensemble de méthodes harmonieusement agencées selon certains principes » (p. 1261). Choisir une bonne définition de « classe inversée » n'est pas chose anodine. Une chose reste claire : la classe inversée n'est pas synonyme de « vidéos en ligne » : « Remember, flipping is not just about making videos for your class » (Bergmann et Sams, 2012, p. 632). Et encore ces auteurs soulignent :

However, there are teachers who use many of the concepts (...) and who call their classrooms flipped, but not use the videos as instructional tools. We did not come up with the term FLIPPED CLASSROOM. No one owns that term. Although it has been popularized by various media outlet and seems to have stuck, there is no such thing as THE flipped classroom (Bergmann et Sams, 2012, p. 180).

Grand nombre de papiers relatent d'activités asynchrones, proposées aux élèves en préparation des activités faites en classe, et qui, elles aussi, définissent la classe inversée. C'est l'approche globale qui fait la différence et le fait que l'élève rentre en classe avec une question (Tucker, 2012).

In the flipped classroom (also known as the reverse, inverse, or backwards classroom), instructors prerecord lectures and post them online for students to watch on their own so that class time can be dedicated to student-centered learning activities, like problem-based learning and inquiry-oriented strategies. This approach provides instructors with opportunities to engage a wide range of learning styles and implement pedagogies that encourage problem solving during dedicated class time. In addition, flipping the classroom empowers instructors to develop different learning experiences appropriate for each student (McLaughlin, Roth et Glatt, 2014, p. 2).

Au vu de ce qui a été dit, nous retiendrons comme définition qui nous semble la plus complète celle de l'Université Sherbrooke, au Canada :

[l'apprentissage inversé est] une approche pédagogique consistant à inverser et à adapter les activités d'apprentissage traditionnellement proposées aux étudiantes et étudiants en utilisant en alternance la formation à distance et la formation en classe pour prendre avantage des forces de chacune. Dans ce modèle, les contenus de cours sont livrés au moyen de ressources consultables en ligne – le plus souvent des capsules vidéo – et le temps de classe est exclusivement consacré à des projets d'équipe, à des échanges avec

l'enseignant et entre pairs, à des exercices pratiques et à d'autres activités de collaboration (SSFUS, 2011, paragr. 2).

Il s'agit donc d'une méthode pédagogique qui se décline autour d'activités d'apprentissage réalisées en classe favorisant la co-construction ou co-élaboration des apprentissages entre pairs et qui s'appuie sur l'apprentissage individuelle grâce aux Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE).

En tant que méthode, la classe inversée est loin d'être une notion totalement innovante (Tucker, 2012). En effet, elle trouve ses racines dans les méthodes de pédagogie active qui ne cessent de se développer depuis qu'Adolphe Ferrière théorisa l'« école active » :

Ce qu'elle est, je ne le dirai point, pour une bonne raison : comme elle cherche à réaliser avant tout l'épanouissement de ce qu'il y a de meilleur dans la nature propre de l'enfant - de chaque enfant - elle ne saurait adopter la définition a priori, de programme a priori, de méthode a priori. Elle n'est pas, elle devient. Ce qu'elle était hier, elle ne le sera plus demain. Elle se transforme (Ferrière, 1922, p. 5).

Durant ce genre d'activités les élèves mettent en mouvement les HOTS (*Higher Order Thinking Skills*), comme l'explique Overmyer (2014) et comme il est écrit aussi dans *The Flipped Manifest* : « Learners have immediate and easy access to any topic when they need it, leaving the teacher with more opportunities to expand on higher order thinking skills and enrichment » (Bennet et al., 2013, paragr. 12). Dans cette vision, la classe inversée, libérant du temps de classe, devrait permettre aux apprenants de s'engager dans des activités interactives, créatives et collaboratives pendant la construction des connaissances (Overmyer, 2014).

Lebrun (2015) identifie trois courants comme étant à la base de l'approche inversée : (i) l'approche par compétences, (ii) les méthodes actives et (iii) l'utilisation pédagogique des nouvelles technologies. À propos de cette dernière, comme le dit si bien Dufour (2014, p. 44), « si les appuis théoriques qui fondent la classe inversée ne sont pas nouveaux, le numérique offre des moyens simples pour la mettre en œuvre efficacement ».

Après avoir passé en revue une grande partie de la littérature sur la classe inversée, il est clair que nous ne pouvons pas parler d'un modèle

unique. L'aspect universel est que l'apprenant entre en contact avec les notions qu'on lui propose avant le cours et qu'il réinvesti ces notions en classe avec l'aide de l'enseignant. À partir de là, néanmoins nous pouvons traire quelques points fermes :

- Le transfert des connaissances advient en dehors de la classe : grâce à des supports différents qui peuvent aller de la page photocopiée à la capsule vidéo préparée par le professeur.
- L'ambition principale est celle de donner le temps aux élèves de s'approprier des notions suivant leur propre rythme et aussi de libérer du temps de classe qui pourra être utilisé pour des activités pratiques et de renforcement ;
- L'enseignant perd son rôle de détenteur et de transmetteur des connaissances : il devient plutôt un guide, un facilitateur. De même, les élèves sont plus actifs et responsable de leur parcours d'apprentissage ;
- Les apprenants sont autonomes : ils peuvent accéder à tout moment et chaque fois qu'ils le veulent aux contenus.

### **3. Les possibilités de la classe inversée pour l'enseignement du français langue étrangère**

En parcourant la littérature au sujet de la classe inversée, nous parvenons à recenser certains constats qui semblent mettre la plupart des chercheurs d'accord et qui peuvent être extrapolés à l'enseignement du français.

#### *3.1 Alternative à l'inefficacité des cours magistraux*

Au-delà des théories pédagogiques, la classe inversée s'appuie sur une simple observation : la littérature démontre que les cours magistraux ne sont pas très efficaces (Abeysekera, 2014) et que les élèves demandent du changement (Peraya, 2015). Par exemple, l'efficacité des méthodes actives par rapport aux cours traditionnels a été prouvée par l'étude publiée par Freeman et al. (2014) qui montre que les étudiants qui suivent des cours magistraux ont 1,5 fois plus de possibilité de rater leurs examens comparés à ceux qui suivent des cours basés sur la pédagogie active. Cela s'applique en particulier au domaine de l'enseignement des langues étrangères.

Blair, Maharaj et Primus (2015) ont réfléchi sur les méthodes d'enseignement antérieures (cours magistral traditionnel avec discussions en

classe ouverte et tutoriels, par exemple) et, afin de rendre l'expérience de ses étudiants plus agréable et bénéfique, ils ont essayé de centrer leur méthode d'enseignement sur l'élève afin d'obtenir une plus grande participation des étudiants à travers des activités de groupe en classe. Ils ont donc réalisé une série de *screencasts* (enregistrements numériques d'écran d'ordinateur avec une narration audio) et les ont rendus disponibles aux étudiants pour qu'ils puissent le visionner en dehors de la classe à tout moment.

### 3.2 *La classe inversée est chronophage*

Décider de mettre en place une classe inversée signifie pour l'enseignant d'accepter de mobiliser plus de temps pour la préparation des cours et la réalisation des matériaux, comme des capsules vidéo (O'Flaherty, Phillips, Karanicolas, Snelling, et Winning, 2015). Le travail préparatoire des cours, qui va de la réflexion à la conception, de l'élaboration à la mise en œuvre, exige une planification du travail de l'enseignant. Même si nous voulions utiliser des ressources existantes, il est nécessaire de les retravailler pour les adapter. Enfield (2013) note qu'il faut beaucoup de temps pour préparer les vidéos et qu'il faut s'assurer qu'elles s'adaptent aux besoins de tous les élèves. Mais il précise aussi que : « bien qu'il ait fallu beaucoup de temps pour élaborer les leçons vidéo, le temps nécessaire à la préparation des cours tout au long du semestre a été considérablement réduit » (Enfield, 2013, p. 16).

Donc toute cette préparation représente un investissement qui finit par payer parce que une fois que le matériel est préparé et catalogué, que les activités sont conçues, il ne suffit que de les reprendre et les réadapter aux nouvelles classes (Dufour, 2014).

### 3.3 *Souvent les élèves ont besoin de temps pour s'adapter à la nouvelle approche*

Un certain nombre d'études suggèrent que les élèves s'adaptent facilement à la nouvelle approche inversée (McLaughlin, Roth et Glatt, 2014), mais d'autres soulignent le fait que parfois les étudiants ont besoin d'un certain temps d'adaptation. Dans son étude, Enfield (2013) propose la classe inversée à des étudiants universitaires. L'autour explique avoir délibérément tenté de faire des étudiants des apprenants autonomes en leur montrant comment chercher et analyser l'information en ligne au lieu de leur donner les bonnes réponses (Enfield, 2013, p. 16).

Les classes inversées, ainsi que l'apprentissage actif, exigent des élèves qu'ils assument une plus grande responsabilité dans leur expérience d'apprentissage individuelle. Cependant, comme l'ont souligné Bergmann et Sams (2012), il faut un certain temps pour que les étudiants s'adaptent au nouveau système d'apprentissage. Ils peuvent avoir besoin de plus d'un semestre pour s'adapter à la nouvelle méthode d'enseignement et pour en reconnaître la valeur.

#### *3.4 Les apprenants semblent apprécier la méthode inversée*

La classe inversée a généralement une évaluation positive de la part des apprenants (Leicht, Zappe, Litzinger, et Messner, 2012 ; Fornons et Palau, 2016 ; Burgueño, 2019). Le point positif c'est que les élèves apprécient particulièrement le travail collaboratif proposé en classe inversée : « they [students] became more open to cooperative learning and innovative teaching methods » (Strayer, 2012, p. 171). En plus, Cet auteur souligne que le fait d'avoir varié autant les activités, les a probablement rendus, à la fin de l'expérience, plus ouverts à différents types de tâches. Mais ce qui doit surtout être retenu des résultats de recherches c'est que les élèves en classe inversée se sentent plus concernés et sont plus conscients de leur parcours d'apprentissage (Strayer, 2012).

Grâce à l'approche inversée, les élèves sont aussi plus confiants dans leur capacité à apprendre : Enfield (2013) montre comme 73,5% des étudiants qu'il interroge déclarent être plus sûrs de soi après avoir travaillé en classe inversée. En plus, ils se disent davantage capable d'apprendre en autonomie hors de la salle de classe, donc ils affirment être susceptibles de continuer à regarder les vidéos pédagogiques pour se former.

Most of the comments made by students about the course were generally very positive. Several students expressed that they learned much and were engaged. One student stated they were "engaged by choice, not by force" and appreciated the "laid back learning environment" (Enfield, 2013, p. 25).

Qui plus est, toujours selon le sondage proposé par Enfield (2013), les élèves ont apprécié le fait de pouvoir regarder les vidéos avec la liberté de gérer leur temps et leur espace. Enfin, les élèves signalent avoir apprécié les activités en classe, qu'ils ont considérés engageantes.

### 3.5 Activités collaboratives

En ce qui concerne la classe inversée, les chercheurs indiquent comme l'un de ses avantages le fait de maximiser le temps de classe pour des activités collaboratives (Bergmann et Sams, 2012). Des études suggèrent que l'apprentissage collaboratif favorise une meilleure compréhension chez les élèves et une approche plus approfondie de l'apprentissage :

[L]a tendance actuelle en matière d'enseignement vise à favoriser les compétences collaboratives ou l'apprentissage en équipe comme l'une des compétences d'apprentissage du 21<sup>e</sup> siècle. Par conséquent, il est nécessaire que les enseignants encouragent les élèves à acquérir des compétences d'apprentissage en collaboration et en équipe (Sojayapan et Khlaisang, 2018, p. 1).

Partant de ce constat, l'un des résultats importants des expériences en classe inversée est que la plupart des étudiants intéressés ont apprécié la création d'une « communauté d'apprentissage ». La nouvelle relation qui s'est établie avec les pairs ainsi que la nature collaborative des séances de classe ont mené à un engagement et à une participation accrue des élèves au sein de la classe (Smith, Brown, Purnell, et Marin, 2015 ; Viviers, 2018). Grâce à ce soutien entre pairs, les connaissances sont abordées de façon constructiviste : il ne s'agit plus simplement de découvrir la nouvelle notion mais de la construire ensemble (Mazur, Brown, et Jacobsen, 2015).

Smith, Brown, Purnell, et Marin (2015) confirment que la mise en place de la méthode inversée a favorisé le partage et la connexion des idées et des compréhensions : étant donné que le format permettait aux étudiants de réfléchir sur le contenu des cours avant les séances en classe, ils semblaient avoir plus confiance en leur propre capacité à s'engager, ce qui leur a permis de s'intégrer à la communauté de la classe. L'étude de Sojayapan et Khlaisang (2018) quant à elle, démontre que la capacité moyenne d'apprentissage en groupe est significativement plus élevée, et que les élèves qui ont des capacités d'apprentissage moins élevées voient leur potentiel d'apprentissage accru en équipe, plus que les élèves intermédiaires et que ceux avancés. Dans un groupe, « l'apprentissage se fait par le transfert de compétences en observant les autres en action, par la résolution collective de problèmes et par l'expérimentation, en remettant en question les hypothèses et en examinant les résultats en tant que groupe » (Sojayapan et Khlaisang, 2018, p. 2).

### *3.6 Individualisation et autonomie de l'apprentissage*

L'approche inversée peut contribuer à la personnalisation de l'apprentissage grâce aux capsules vidéo, qui offrent l'occasion de regarder ou de revoir les leçons selon les besoins. En outre, la variété de matériel, en plus des vidéos de cours, peut aussi contribuer aux besoins individuels des étudiants (Strayer, 2012).

En la classe inversée chaque élève a la possibilité de s'approprier les connaissances à son propre rythme : le fait de pouvoir regarder les capsules vidéo chez soi permet non seulement de choisir le moment plus propice, mais aussi de les regarder plusieurs fois, de mettre sur pause, de retourner en arrière et recommencer si un point n'est pas clair (Enfield, 2013 ; Fulton, 2012). En plus, grâce à la variété d'exposition que peuvent avoir ces capsules vidéo (l'élève a accès non seulement à des cours en vidéos créés par ses propres enseignants, mais aussi par des enseignants inconnus), les manières d'expliquer un sujet sont elles aussi variées, les exemples sont multiples et chaque élève peut trouver son compte. Également, la prise de note en est aussi facilitée : tous les élèves ne sont pas égaux face à cette tâche, certains ont besoin de plus de temps. Mettre en pause la vidéo et reproduire certains passages permet de prendre des notes plus facilement et d'écrire des questions, chacun à son propre rythme. En classe, le fait de travailler variant les méthodes et les techniques, donne à chaque élève la possibilité de choisir celle qui lui convient le plus (Bergmann et Sams, 2008). La stratégie d'étude la plus utile peut être choisie et utilisée par les étudiants tout en avançant à leur propre rythme dans l'apprentissage (Enfield, 2013).

Du point de vue de l'enseignant, le fait de pouvoir observer ses élèves plus attentivement donne l'opportunité de traquer les moindres difficultés de chacun et d'adapter l'enseignement à tous, proposant des parcours personnalisés et variant les activités : « Le temps de classe est utilisé plus efficacement en permettant de véritables temps d'apprentissage, plus que des temps de 'lecture' du cours par l'enseignant, et l'enseignant peut expérimenter d'autres moyens d'enseigner » (Manon, 2016, p. 4).

D'autre part, la classe inversée permet une plus grande autonomie d'apprentissage, ce qui augmente la motivation des élèves (Abeysekera et Dawson, 2015 ; Evseeva et Solozhenko, 2015 ; Hao, 2016 ; Lebrun, Gilson, et Goffinet, 2016). Bergmann et Sams (2012) racontent que, après la première année de mise en place de leur classe inversée, ils se sont demandé si

continuer vu les difficultés et les erreurs qu'ils avaient commis. Mais ils se sont vite rendu compte que revenir en arrière était impossible : « Our method was changing students' abilities to become self-directed learners » (p. 245).

### *3.7 Rôle de l'enseignant*

Les enseignants devraient varier leurs pratiques pédagogiques afin d'encourager les étudiants à être plus actifs dans leur parcours d'apprentissage. La mission de l'enseignant mue et devient celle d'un facilitateur dans l'acquisition des compétences et des connaissances (Grant, 2013). Sa responsabilité devient celle de porter ses élèves à savoir être critiques, à être capables d'analyser, synthétiser, prendre des décisions et de collaborer entre eux. En effet, la prise de conscience de la nécessité de changement naît du constat que les élèves ont changé.

Le changement de posture des enseignants, passe aussi par un changement des pratiques pédagogiques. En fait, une grande majorité des élèves disent apprécier le fait que l'enseignant soit plus disponible en classe grâce à la méthode inversée (Leicht, Zappe, Litzinger, et Messner, 2012). Mettre en place une classe inversée permet aux enseignants d'avoir une meilleure estimation de la compréhension effective et de l'apprentissage des élèves grâce à une accrue interaction entre élèves/enseignant. Le temps gagné en retirant la partie d'explication de la classe permet un plus grand engagement personnel de la part de l'enseignant. De plus, une salle de classe inversée donne une plus grande liberté aux élèves, qui hésitent d'habitude à poser des questions au milieu d'un cours, à demander l'aide de l'enseignant (Roehl, Reddy, et Shannon, 2013).

### *4. Critiques de la classe inversée*

Tandis que nombre d'éducateurs qui ont mis en place une classe inversée en ont aussi étayé les bénéfices, d'autres au contraire portent leurs critiques. C'est le cas, par exemple, de Milman (2012) qui, à propos de la production des vidéos, note qu'elles sont souvent de mauvaise qualité et doute des conditions dans lesquelles les élèves regardent la vidéo. De plus, elle regrette l'impossibilité d'en surveiller la compréhension lors du visionnage à la maison. Toutefois, Milman (2012) conclue :

Although there are many limitations to the flipped classroom strategy and no empirical research exists to substantiate its use, anecdotal reports by many instructors maintain that it can be used as a valuable strategy at any level, depending on one's learners, resources, and time (p. 86).

Un des problèmes principaux qui émerge, donc, du point de vue des élèves, c'est la difficulté initiale à s'habituer à la structure de la classe inversée (Strayer, 2012). En classe traditionnelle les élèves savent à quoi s'attendre et pour certains cela est rassurant. Ce qui se passe en classe inversée, au contraire, c'est qu'au début ils ne se sentent pas à l'aise car ils ne savent pas très bien ce qu'il va se passer. Strayer (2012) remarque comme les élèves de son étude, malgré le fait qu'ils aient été plus disposés à participer en classe, ont néanmoins ressenti un amour/haine envers les activités proposées qui étaient toujours très variées et ce les a amenés à n'être plus certains de ce qu'on s'attendait d'eux. Les classes inversées, ainsi que l'apprentissage actif, exigent des élèves qu'ils assument une plus grande responsabilité dans leur expérience d'apprentissage individuelle. Cependant, comme l'ont souligné Bergmann et Sams (2012), il faut un certain temps pour que les étudiants s'adaptent au nouveau système d'apprentissage. Ils peuvent avoir besoin de plus d'un semestre pour s'adapter à la nouvelle méthode d'enseignement et pour en reconnaître la valeur.

Autre critique courante est que les enseignants qui tentent la classe inversée ne font que transposer le problème de l'inefficacité des cours magistraux vers les cours en ligne par la technologie. En effet, c'est la façon dont un enseignant utilise le temps de classe nouvellement libéré qui est le plus important (Bergmann et Sams, 2012 ; Overmyer, 2014). De plus, les principaux problèmes liés à l'utilisation de l'approche de la classe inversée comprennent la charge de travail considérable des enseignants qui doivent créer des matériels d'apprentissage, et le désengagement des élèves dans l'apprentissage hors de la classe (Lo et Hew, 2017).

Enfin, les élèves des régions pauvres peuvent ne pas avoir la capacité de posséder les ordinateurs et l'Internet que la classe inversée exige. Les élèves qui n'ont pas d'ordinateur personnel ou de réseau seraient obligés d'utiliser les ordinateurs publics ou le réseau d'une bibliothèque. Un autre inconvénient est que les élèves passent tout leur « temps de devoirs » devant

d'un écran, ce qui s'ajoute au temps que l'élève passe déjà en position assise sédentaire (Du, Fu, et Wang, 2014).

### 5. De la classe inversée aux classes inversées

Il n'existe pas une classe inversée, un seul modèle de référence sur lequel prendre exemple : jamais deux classes inversées ne seront identiques. Mais, bien qu'il n'existe pas de liste de « comment faire » associée au modèle d'apprentissage inversé, il existe pour autant des thèmes unificateurs (Hamdan, McKnight, McKnight, et Arfstrom, 2013). Un groupe d'éducateurs expérimentés du Flipped Learning Network (2019) ont identifié les quatre piliers dénommés F-L-I-P, acronyme de *Flexible Environment* (environnement flexible), *Learning Culture* (culture d'apprentissage), *Intentional Content* (contenu intentionnel) et *Professional Educator* (éducateurs professionnels) :

- Environnement flexible : les enseignants « inversés » réaménagent souvent physiquement leur espace d'apprentissage pour permettre par exemple un meilleur travail de groupe. Ils créent des environnements flexibles dans lesquels les élèves se sentent libre de se bouger. L'atmosphère en classe peut être certainement plus chaotique et bruyante, mais aussi plus fructueuse. La flexibilité regarde aussi les temps d'apprentissage des élèves et la façon dont les élèves seront évalués. Les systèmes d'évaluation seront appropriés afin de mesurer objectivement la compréhension et de constituer un feedback utile pour les élèves et l'enseignant.
- Culture d'apprentissage : l'enseignant n'est plus le « sage sur scène », c'est-à-dire le seul détenteur du savoir. Dans le modèle inversé, on passe d'une approche centrée sur l'enseignant à une approche centrée sur l'élève, où le temps en classe est consacré à l'exploration plus approfondie des sujets. Les élèves peuvent participer activement à la formation de leurs connaissances et de leurs compétences. Les enseignants ont le temps en classe de vérifier la compréhension et la synthèse du matériel par les élèves et de les pousser, si c'est le cas vers un niveau supérieur (leur zone de développement proximal, où ils sont mis à l'épreuve mais pas au point d'être démoralisés (Vygotsky, 1978)).
- Contenu intentionnel : le choix du matériel à proposer à l'extérieur de l'espace de classe, comme celui qui composera les activités en

classe, est décisif. Les enseignants utilisent ce contenu afin de maximiser le temps passé en classe et de pouvoir adopter diverses méthodes d'enseignement telles que les stratégies d'apprentissage actif, l'enseignement par les pairs, l'apprentissage par problèmes, selon le niveau scolaire et la matière enseignée.

- Éducateurs professionnels : plus que jamais, dans le modèle d'apprentissage inversé, la préparation de l'enseignant est importante.

L'enseignant doit décider quels moyens adopter afin d'aider les élèves dans leur apprentissage et observe continuellement ses élèves, leur fournit des commentaires pertinents au bon moment et évalue continuellement leur travail. Un bon enseignant réfléchit à sa pratique, se confronte avec ses pairs, accepte les critiques constructives et tolère le chaos contrôlé en classe. Comme le constatent Moravec, Williams, Aguilar-Roca, et O'Dowd (2010), dans nos parcours d'enseignement il est utile d'inclure une grande variété de stratégies d'enseignement afin de garantir à tous nos élèves les mêmes possibilités.

## 6. La classe inversée en cours de langues étrangères

L'approche inversée se prête particulièrement à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères car elle offre aux élèves davantage d'occasions d'être exposés à la langue cible, à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe, grâce aux nouvelles technologies (Bergmann et Sams, 2012 ; Filiz et Benzet, 2018). Pourtant très peu d'études sur la classe inversée se concentrent sur l'enseignement/apprentissage des langues et celles qui le font ont comme cible surtout les classe de l'anglais comme langue étrangère (*English as a Foreign Language - EFL*). De plus, la plupart des études qui s'occupent de la retombée que la classe inversée aurait sur l'enseignement des langues étrangères sont surtout menées à l'université, à part quelques exceptions (Filiz et Benzet, 2018).

Partons du constat que Nation et Yamamoto (2012) suggèrent, c'est-à-dire, qu'un cours de langue idéal comprend quatre moments repartis en temps égaux durant les séances : compréhension du sens à la lecture et à l'oral, expression orale et écrite, enseignement des éléments du langage et développement de la fluidité. Malheureusement, la plupart des professeurs

d'anglais se heurtent à un obstacle majeur représenté par le temps de classe limité (Nation et Yamamoto, 2012).

Aujourd'hui, que l'attention est de plus en plus portée à la communication en langue et non pas à la simple connaissance d'une langue, le problème de la fluidité orale des apprenants doit être pris en compte. De là, le besoin d'études sur les instruments qui favorisent la création d'un environnement communicatif en classe tel que l'approche inversée : « In a second language learning context, this means adjusting the teaching and assessment strategies in order to develop the learners' language skills in terms of linguistic accuracy, fluency and lexical appropriacy through a student centered approach » (Rafik Khalil, et Fahim, 2016, p. 6).

Les recherches démontrent que l'union d'activités de groupe variées en classe et l'utilisation de la technologie hors de la classe permet à l'enseignant de mieux équilibrer les phases de Nation et Yamamoto (2012) et même de privilégier un aspect qui est souvent mis de côté, comme l'expression orale (Han, 2015). L'intérêt des activités de groupe est que les élèves ont plus d'occasions d'utiliser la langue cible dans des expériences d'apprentissage collaboratif par le biais desquelles ils peuvent approfondir et faire progresser l'utilisation de la langue avec une rétroaction immédiate et efficace de l'enseignant (Mehring, 2016).

Les enseignants concernés par l'étude de Yang (2017) ont mentionné parmi les avantages le fait que, étant donné que les élèves peuvent étudier les règles grammaticales par eux-mêmes à la maison avant la leçon, moins de temps est perdu en classe sur les explications de l'enseignant et, par conséquent, plus de temps est libéré en classe au profit de la mise en pratique des éléments grammaticaux directement par les élèves.

Même s'il existe très peu d'études qui se concentrent sur la classe inversée en EFL, il existe des études qui montrent que les étudiants EFL croient que le temps de classe devrait se concentrer sur l'utilisation de la langue cible dans un cadre communicatif authentique. De plus, des études ont révélé que, lorsque les élèves prennent part à une leçon donnée à l'aide du modèle inversé, ils trouvent l'expérience enrichissante (Mehring, 2016, p. 4).

Dans une perspective d'apprentissage et d'enseignement des langues comme action sociale, les classes deviennent communauté et elles sont considérées comme lieux de pratiques sociales et pratiques d'interactions authentiques en langue cible. L'étude de Mehring (2015) menée dans un

cours de français langue étrangère (FLE) dans une université japonaise témoigne d'une augmentation de l'apprentissage actif parmi les étudiants et fait état de l'opinion des élèves selon laquelle l'utilisation de l'apprentissage inversé augmenterait les possibilités de collaboration et d'interaction avec d'autres élèves par rapport à un environnement en classe traditionnelle. « This interaction allowed for more peer evaluation, which in turn encouraged self-reflection and the use of meta-cognitive skills among students, helping improve the confidence with which they approached their language learning » (Mehring, 2016, p. 5).

Par le biais de l'apprentissage coopératif, par exemple, une classe inversée offre aux apprenants d'une langue seconde plus d'occasions d'entendre parler la langue lors des interactions avec les pairs et l'enseignant. Les activités de groupe augmentent également les chances des élèves d'être exposés à des idées qui peuvent être plus complexes sur le plan cognitif (Sachs, Candlin, Rose, et Shum, 2003).

Enabling students to engage in material before class while scaffolding learning from the pre-class assignment through to in-class activities creates a class that is focused on using the target language in authentic learning situations involving higher level cognitive skills (Mehring, 2016, p. 5).

Rafik Khalil et Fahim (2016) se concentrent sur l'évaluation comme outil dans un cours d'anglais langue étrangère en méthode inversée. Ils partent du principe que la plupart du temps l'enseignant ne réussit pas à évaluer les réelles compétences en langues de ses élèves avec les méthodes d'évaluation traditionnelles. Plus intéressantes semblent être les évaluations formatives car elles « aident les enseignants à soutenir l'apprentissage des étudiants dans une approche engageante et motivante » (Rafik Khalil et Fahim, 2016, p. 7).

Milman (2012) souligne l'importance des évaluations formatives et sommatives et d'autres recherches montrent que si les évaluations sont bien conçues elles donnent l'occasion, dans une classe de langue inversée, à tous les élèves de démontrer leurs connaissances et, en même temps, à l'enseignant, la possibilité de mesurer avec précision le niveau de compétence des apprenants dans la langue cible (Lee, 2005). « No tasks should be left without check and assessment. This will contribute to raising students' motivation for diligent studying that will result in increasing the

efficiency of the learning process » (Evseeva et Solozhenko, 2015, p. 208). La méthode inversée embrasse à ce propos un des courants de discussion majeur de ces années : « celui relatif aux approches innovantes de l'évaluation certificative mais aussi formative, l'évaluation par les pairs, les approches réflexives » (Lebrun, Gilson, et Goffinet, 2016, p. 130).

Le principe de la classe inversée est donc que l'apprenant est stimulé par l'enseignant à se préparer et à récupérer des notions, des savoirs, suivant un parcours proposé par l'éducateur (capsules vidéo, liens sur le web, documents papier...) afin, ensuite, d'être mis en condition de pouvoir appliquer, pratiquer ces savoirs en situation. Il s'agit, en classe, de proposer des situations authentiques pour résoudre lesquelles les élèves vont devoir utiliser les connaissances apprises à la maison.

### **Conclusions et recommandations**

Le succès d'un modèle d'apprentissage inversé dépend de l'enseignant qui l'applique. Afin de tirer le meilleur parti, les enseignants doivent d'abord connaître les théories sous-jacentes : il ne suffit pas de simplement ajouter des technologies aux cours traditionnels à l'extérieur de la classe. Il est également important de choisir les activités les plus appropriées et motivantes et maintenir un lien constant avec les élèves grâce à l'utilisation des outils 2.0 (Basal, 2015). De plus, le « en-classe » et le « hors-la classe » doivent être parfaitement connectés. Les deux parties du cours, celle à la maison et celle en classe, doivent être parfaitement intégrées pour que le modèle de classe inversée soit efficace (Basal, 2015). L'enseignant doit planifier l'intégration des activités et des tâches qui se dérouleront dans les deux environnements de façon très rigoureuse.

De toute façon, le succès de ce modèle ne doit pas reposer seulement sur la disponibilité d'ordinateurs et l'accès à Internet à l'extérieur de la classe. Par conséquent, les éducateurs doivent être prudents dans la mise en œuvre de ce système s'ils ne savent pas clairement si tous les apprenants seront en mesure d'accéder facilement et régulièrement au contenu en ligne (Roehl, Reddy et Shannon, 2013) ou considérer des alternatives « analogiques ». De plus, les éducateurs doivent recevoir une formation sur l'application des technologies existantes et émergentes.

Quels que soient les modèles ou les technologies utilisés dans l'éducation, les résultats souhaités ne peuvent être atteints que par le facteur

humain : les enseignants (Basal, 2015). Ce n'est pas tant l'outil utilisé qui est important, mais plutôt la capacité de l'enseignant à en tirer le meilleur profit pour ses élèves.

### Bibliographie

- Abeyssekera, I. (2014). Giftedness and talent in university education: a review of issues and perspectives. *Gifted and Talented International*, 29(1-2), 137-146.
- Abeyssekera, L. et Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research et Development*, 185(8), 1-26.
- Basal, A. (2015). The Implementation of a Flipped Classroom in Foreign Language Teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 28-37. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092800.pdf>
- Bennet, B. E., Spencer, D., Bergmann, J., Cockrum, T., Musallam, R., Sams, A., ... et Overmyer, J. (2013). The Flipped Class Manifest. Repéré à <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-manifest-823.php>.
- Bergmann, J. et Sams, A. (2008). Two Colorado teachers make vodcasts of their lectures. *Learn Teach with Technol*, 5191, 22-27
- Bergmann, J. et Sams, A. (2012). Before you flip, consider this. *Phi Delta Kappan*, 94(2). <https://doi.org/10.1177/003172171209400206>.
- Bergmann, J. et Sams, A. (2014). *La classe inversée*. Quebec, Canada : Éditions Reynald Goulet.
- Blair, E., Maharaj, C. et Primus, S. (2015). Performance and perception in the flipped classroom. *Education and Information Technologies*, 21(6), 1465-1482. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9393-5>.
- Burgueño, J. (2019). La relación profesor-alumno en la metodología «Flipped Classroom». *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 77(150), 93-113.
- Cecchinato, G. (2014). Flipped classroom: innovare la scuola con le tecnologie digitali. *Italian Journal of Educational Technology*, 22(1), 11-20.
- Du, S. C., Fu, Z. T. et Wang, Y. (2014). The flipped classroom—advantages and challenges. *2014 International Conference on Economic Management*

- and Trade Cooperation (EMTC 2014)*. Atlantis Press. Repéré à <https://download.atlantispress.com/article/11721.pdf>.
- Dufour, H. (2014). La classe inversée. *Technologie*, 193, 44–47.
- Enfield, J. (2013). Looking at the Impact of the Flipped Classroom Model of Instruction on Undergraduate Multimedia Students at CSUN. *Tech Trends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 57(6), 14–27. Repéré à <http://ehis.ebscohost.com.ezproxy.strose.edu/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&etsid=4324c770-0fa1-45f9-8305-58c23246b361%40sessionmgr4004&ethid=4111>.
- Evseeva, A. et Solozhenko, A. (2015). Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 206, 205–209. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.006>
- Ferrière, A. (1922). *Qu'est-ce que l'école active?* Repéré à <https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/adolpheferriere.pdf>.
- Filiz, S. et Benzet, A. (2018). A Content Analysis of the Studies on the Use of Flipped Classrooms in Foreign Language Education. *World Journal of Education*, 8(4), 72–86.
- Flipped Learning Network. (2019). *FLIP Learning*. Repéré à <https://flippedlearning.org/>.
- Fornons, V., et Palau, R. F. (2016). Flipped classroom en la asignatura de matemáticas de 3º de educación secundaria obligatoria. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55. <https://doi.org/10.21556/edutec.2016.55.284>.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., et Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>.
- Fulton, B. K. (2012). Upside Down and Inside Out : Flip Your Classroom to Improve Student Learning. *Learning and Leading with Technology*, 5191, 13–15.
- Grant, C. (2013). First inversion : A rationale for implementing the 'flipped approach' in tertiary music courses. *Australian Journal of Music Education*. Repéré à

- [http://www.academia.edu/4218691/First\\_inversion\\_A\\_rational\\_for\\_implementing\\_the\\_flipped\\_approach\\_in\\_tertiary\\_music\\_courses](http://www.academia.edu/4218691/First_inversion_A_rational_for_implementing_the_flipped_approach_in_tertiary_music_courses).
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., et Arfstrom, K. (2013). *A review of flipped learning*. Repéré à <http://bit.ly/2SAmHxL>.
- Han, Y. (2015). Successfully flipping the ESL classroom for learner autonomy. *NYS Tesol Journal*, 2(1), 98–109. Repéré à [http://journal.nystesol.org/jan2015/Han\\_98-109\\_NYSTJ\\_Vol2Iss1\\_Jan2015.pdf](http://journal.nystesol.org/jan2015/Han_98-109_NYSTJ_Vol2Iss1_Jan2015.pdf)
- Hao, Y. (2016). Middle school students' flipped learning readiness in foreign language classrooms: Exploring its relationship with personal characteristics and individual circumstances. *Computers in Human Behavior*, 59, 295–303. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.031>
- Lage, M. J., Platt, G. J., et Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), pp 30-43.
- Lebrun, M. (2015). L'école de demain: entre MOOC et classe inversée. *Économie et management. La révolution numérique*, 41-47. Repéré à <http://college-vauban.fr/wp-content/uploads/2017/02/N-7625-9355.pdf>
- Lebrun, M., Gilson, C., et Goffinet, C. (2016). Vers une typologie des classes inversées. *Education et Formation, (e\_306)*, 126–145.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Leicht, R., Zappe, S., Litzinger, T., et Messner, J. (2012). Employing the classroom flip to move “lecture” out of the classroom. *Journal of Applications and Practices in Engineering Education*, 3(1), 19–31.
- Lo, C. K. et Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 4. Repéré à <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s41039-016-0044-2.pdf>.
- Manon, A. (2016). *Quels sont les effets de la classe inversée sur les performances des élèves ?* Grenoble. Université Grenoble Alpes. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01366872/document>.
- Mazur, A. D., Brown, B., et Jacobsen, M. (2015). Learning Designs Using Flipped Classroom Instruction. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 41(2), 1–26.

- McLaughlin, J. E., Roth, M. T., et Glatt, D. M. (2014). The flipped classroom: A Course Redesign to Foster Learning and Engagement in a Health Professions School. *Academic Medicine*, 89(2), 1–9. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-6968-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-10-6968-0_1)
- Mehring, J. G. (2015). *An exploratory study of the lived experiences of Japanese undergraduate EFL students in the flipped classroom*. Thèse doctorale. California : Pepperdine University. Repéré à <http://bit.ly/2ZBZSLz>.
- Mehring, J. G. (2016). Present Research on the Flipped Classroom and Potential Tools for the EFL Classroom. *Computers in the Schools*, 33(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/07380569.2016.1139912>
- Milman, N. B. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used? *Distance learning*, 9(3), 85–87.
- Moravec, M., Williams, A., Aguilar-Roca, N., et O'Dowd, D. K. (2010). Learn before lecture: a strategy that improves learning outcomes in a large introductory biology class. *CBE—Life Sciences Education*, 9(4), 473–481.
- Nation, P. et Yamamoto, A. (2012). Applying the four strands to language learning. *International Journal of Innovation in English Language Teaching and Research*, 1(2), 167–181.
- O'Flaherty, J., Phillips, C., Karanicolas, S., Snelling, C., et Winning, T. (2015). Corrigendum to “The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review” [The Internet and Higher Education 25 (2015) 85–95]. *The Internet and Higher Education*, 27, 90. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.05.001>.
- Overmyer, G. R. (2014). *The flipped classroom model for college algebra: Effects on student achievement* (Doctoral dissertation). Fort Collins, Colorado : Colorado State University. Repéré à <https://bit.ly/364dQYu>.
- Peraya, D. (2015). La classe inversée peut-elle changer l'école? *Résonances. Mensuel de l'école valaisanne*, 6, 8–9.
- Rafik Khalil, R. M. et Fahim, S. S. (2016). Assessment as a Learning Tool in a Flipped English Language Classroom in Higher Education. *Arab World English Journal*, 4–19. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2895534>.
- Roehl, A., Reddy, S. L., et Shannon, G. J. (2013). The Flipped Classroom: An Opportunity To Engage Millennial Students Through Active Learning Strategies. *Journal of Family et Consumer Sciences*, 105(2), 44–49. <https://doi.org/10.14307/jfcs105.2.12>.

- Sachs, G. T., Candlin, C. N., Rose, K. R., et Shum, S. (2003). Developing cooperative learning in the EFL/ESL secondary classroom. *RELC Journal*, 34(3), 338–369. <https://doi.org/10.1177/003368820303400305>.
- Smith, S., Brown, D., Purnell, E., et Marin, J. (2015). Flipping the Postgraduate Classroom : Supporting the Student Experience. In P. C. Layne et P. Lake (éds.), *Global Innovation of Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 295–315). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-10482-9>.
- Sojayapan, C. et Khlaisang, J. (2018). The effect of a flipped classroom with online group investigation on students' team learning ability. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.02.003>.
- SSFUS. (2011). *Faire la classe mais à l'envers : la flipped classroom*. Repéré à <http://bit.ly/2OuwW42>.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171–193. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education next*, 12(1), 82-83
- Yang, C. C. R. (2017). An investigation of the use of the 'flipped classroom' pedagogy in secondary English language classrooms. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 16(1). Repéré à <http://bit.ly/355cQ5C>.

Han quedado grabados en nuestra retina aquellos momentos en que los medios de comunicación se hicieron eco de atentados como los del 11 de septiembre de 2001 en Nueva York o el 17 de agosto de 2017 en las Ramblas de Barcelona, algunos de los cuales condujeron a una nueva forma de practicar el terrorismo. Por tanto, en cierto modo, el tipo de terrorismo perpetrado en la actualidad logra sus objetivos gracias, en gran parte, a la información facilitada a través de los medios de comunicación, pues otorgan cobertura inmediata sobre sus actuaciones a nivel planetario, lo que da a entender que la relación entre el terrorismo y los medios de comunicación está cada vez más reforzada, puesto que, si cierta información no resulta publicada, los actos terroristas parecer no ser noticia.

Igualmente, estos ataques evidenciaron la relevancia de la traducción en las investigaciones llevadas a cabo por los servicios de inteligencia y la

importancia del intérprete en juicios, interrogatorios e investigaciones. La consecuente cobertura periodística de atentados como los mencionados ha llamado la atención sobre la figura de los traductores e intérpretes en la resolución de conflictos a escala internacional. El presente estudio tiene como finalidad, por una parte, presentar la relación existente entre los medios de comunicación y el fenómeno terrorista a través de cuestiones lingüísticas y, por otro, destacar el rol del traductor en este contexto. Por ello, para la realización de nuestro estudio partimos de la siguiente hipótesis: el conocimiento terminológico y la competencia traductora influyen de forma directa en la transferencia de la información a través de los medios de comunicación.

## **2. La traducción y el terrorismo yihadista. el rol del traductor**

El cambio de siglo ha marcada un antes y un después en la dilatada historia de los actos de terror. Los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001 en Nueva York, así como los del 11 de marzo de 2004 en Madrid o los del 7 de julio de 2005 en Londres obligaron a los estados democráticos occidentales a adoptar medidas legislativas contra el fenómeno terrorista para endurecer las penas aplicadas a este tipo de delitos. Estas medidas han sido reforzadas tras los ataques perpetrados recientemente en París, como el del Charlie Hebdo el 7 de enero de 2015 o los simultáneos del 13 de noviembre de 2015, el atentado al Mercado de Navidad de Berlín el 19 de diciembre de 2016 o el de las Ramblas de Barcelona el 17 de agosto de 2017, entre otros. No obstante, los objetivos occidentales no son los únicos firmados por el grupo terrorista yihadista Dáesh, pues existe un alto número de atentados en África y Asia reivindicados por dicha organización. Igualmente, estos ataques evidenciaron la relevancia de la traducción en las investigaciones llevadas a cabo por los servicios de inteligencia y la importancia del intérprete en juicios, interrogatorios e investigaciones.

Podemos sugerir que la ingente cobertura periodística de los grandes atentados del 11-S y 11-M ha servido, de forma indirecta, para llamar la atención sobre el papel destacado que cumplen los traductores y los intérpretes en la resolución de conflictos y también de su capacidad para evitarlos. [...] Es importante destacar en este contexto el interés que en los últimos años ha despertado en los Estudios de Traducción la figura del

traductor como agente de intervención social en contextos geopolíticos. Conforme la globalización y los conflictos bélicos superan las fronteras lingüísticas, culturales y nacionales, resulta sintomático el desarrollo cada vez más frecuente de estudios sobre sociología de la traducción y la atención a los aspectos éticos de su actividad (Pegenaute 2012: 405).

Pegenaute ha sido uno de los pocos autores que ha centrado su investigación en la relación o vínculo existente entre los profesionales de la traducción y la interpretación y el terrorismo. El autor sitúa como punto de partida la globalización (2012: 398), la cual ha aportado numerosos avances positivos con respecto a cuestiones sociales, políticas, tecnológicas y económicas. No obstante, desde una perspectiva muy poco optimista, este autor expone que la globalización ha traído “consecuencias colaterales negativas”, ya que ha favorecido la pérdida de la identidad cultural local (o la creación de una identidad más internacional) y el desarrollo del terrorismo internacional, definido por Calduch (1993: 343) como “aquella forma de terrorismo que de un modo directo se desarrolla en o afecta a diversos países, sus ciudadanos y/o territorios, o a los representantes de organizaciones intergubernamentales”.

Por su parte, Robles (2007: 33), quien asegura que los traductores se responsabilizan de actuar como “fuerza de choque” de las investigaciones en esta materia, además de constituir un elemento indispensable y crucial en determinadas situaciones en las que se requieren sus servicios con inminente urgencia: interpretaciones telefónicas, traducción de material propagandístico destinado a la radicalización o actuar como agente de intervención social. En este sentido, podríamos afirmar que la figura del traductor-interprete resulta crucial para lograr que el análisis, la consulta, la transmisión y la verificación de la información sea correcta y veraz. El autor coincide con Brooks (2016), quien sostiene que el rol de estos profesionales se ha ido moldeando con el paso de los años hasta la actualidad, en la que los consideramos de necesaria relevancia para hacer frente al terrorismo y poder mantener las relaciones políticas de carácter internacional: “hoy, necesitamos la práctica traductológica más que nunca”.

### **3. Lenguaje, terrorismo y medios de comunicación: una aproximación teórica**

Con el fin de establecer un vínculo entre la acción terrorista y los principales canales de difusión de la información, partimos de la publicación de Veres (2006), *El signo perverso: sobre lenguaje, terrorismo y práctica periodística*, para destacar como aspecto primordial la adherencia y atracción que los terroristas sienten hacia los medios de comunicación.

Autores como Eco (1978) señalan que “el terrorismo es un fenómeno de nuestra época, de la época de los medios de comunicación de masas”, hasta el punto de afirmar que “si no hubiera medios masivos, no se producirían estos aspectos destinados a ser noticias”. El hecho de asegurar que sin los medios de comunicación o *mass media* no existiría el terrorismo, o, como indica Rodrigo (1991: 27), que “el terrorismo es rehén de los media y estos lo son de él”, hace cuestionar la delimitación del concepto ‘terrorismo’ y de los diferentes tipos de terrorismo que existen. En cierto modo, el tipo de terrorismo – en concreto el yihadismo – que nos azota en la actualidad logra sus objetivos gracias, en gran parte, a la información facilitada a través de los medios de comunicación, pues otorgan cobertura inmediata sobre sus actuaciones a nivel planetario, lo que da a entender, en palabras de Veres (2006: 290) que “resulta bastante cierta esa relación entre medios y terrorismo, ya que mientras esa información no resulta publicada, los atentados terroristas no son noticia”.

Los medios de comunicación y su manera de informar sobre el terrorismo han contribuido de forma muy significativa a paralizar y ofuscar todavía más la eterna política de definir al autor de los actos de violencia como terrorista o como combatiente por la libertad (Hoffmann, 1990: 41).

Aquí hacemos hincapié en que el fenómeno terrorista presenta numerosos problemas de tipo lingüístico en relación con los medios de comunicación. El lenguaje, así como la terminología que se emplea en este tipo de discursos, debe ser tratado con especial tiento y cuidado, puesto que, como menciona Veres (2006: 292), la emisión de una noticia en cualquier soporte supone un acto semejante a cualquier otra acción humana, pero en el caso de tratarse de una noticia sobre contenido terrorista, el riesgo aumenta respecto a otras noticias informativas. Debemos tener en cuenta que, en esta materia en concreto, reproducir de forma exacta los vocablos empleados por los terroristas sería sinónimo de legitimar sus actos; es decir, en múltiples casos estos grupos y organizaciones terroristas se sirven de un léxico con

connotaciones bélicas para justificar sus acciones, por lo que al transmitir esta información empleando esa terminología se denota parcialidad, en lugar de objetividad. De hecho, a menudo profesionales de la esfera política y periodística hacen uso de los eufemismos en temas que, según Kalounerová (2015), son considerados tabúes culturales, como por ejemplo para hacer referencia al origen étnico, cuestiones bélicas o políticas o sustancias narcóticas.

En cuanto al terrorismo se refiere, es común observar cómo los profesionales de la información sustituyen las *T-words* o “palabras-T” por un lenguaje decoroso en el que reinan los eufemismos. Según argumenta Veres (2006, p.296), “los terroristas, y los mismos periodistas, traductores o profesionales que inconscientemente tratan este tipo de vocablos, además de alejar del ámbito los aspectos ajenos a los intereses del terror, consiguen un objetivo todavía más ambicioso [...] la legitimación de su empresa”. Por consiguiente, tanto el tratamiento de esta terminología como su traducción son cuestiones que no deben atender solo a la objetividad, sino también al emisor y al contexto político, social y cultural en el que se enmarcan.

#### **4. Presentación del corpus y metodología**

En primer lugar, a fin de contrastar el empleo de léxico relacionado con el terrorismo en contextos periodísticos redactados en alemán y español, hemos decidido limitar la compilación de textos a un determinado grupo u organización terrorista: el Dáesh o Estado Islámico. Consideramos que de esta forma el análisis podrá concluir unos resultados más contrastados, minuciosos y detallados. Por consiguiente, hemos consultado varios periódicos alemanes y españoles que han publicado información relativa a la actualidad del autodenominado Estado Islámico.

El corpus comparable (alemán-español) se compone de una compilación de noticias relativas al concepto ‘Estado Islámico’ desde el 1 de enero de 2017 hasta el 31 de diciembre de 2019, con el propósito de obtener una muestra informativa equilibrada y relativamente actualizada que evidencie las variaciones terminológicas relativas a estos conceptos en un período de tiempo relativamente breve. La prensa consultada es de ámbito nacional, a excepción de algún periódico regional, contando generalmente con un gran impacto mediático en ambos países y creando un amplio abanico de ideologías políticas hacia las que pueden estar orientados. Para compilar el

corpus en alemán, hemos recogido textos de los diferentes periódicos: *Sächsische Zeitung*, *Die Welt* y *Süddeutsche Zeitung*. En cuanto a la prensa española, destacamos los siguientes: *ABC*, *El País* y *El Mundo*. En suma, la recolección de datos nos ha permitido compilar un total de 15 textos en alemán y 15 en español, con 25 y 29 referencias al concepto estudiado respectivamente.

La metodología seguida para el análisis de los términos se divide en varios pasos. En primer lugar se ha seleccionado la información en ambas lenguas que son objeto de estudio, para lo que se ha recurrido a la búsqueda avanzada en los citados periódicos, dentro de la fecha estipulada. Posteriormente, con el propósito de clasificar los datos que eran de interés para el presente estudio, establecimos unas categorías en las que diferenciar los vocablos que considerábamos relevantes para abordar el análisis; es decir, los diferentes nombres que hacen referencia a la organización (*Estado Islámico de Irak y el Levante*, *Estado Islámico de Irak y Siria*, *Califato Islámico* o *Estado Islámico*), así como sus acrónimos (*Daish*, *Daesh*, *Dáesh* o *DAESH*), sus siglas (*EIIL*, *EIIS*, *ISIS*, *ISIL*) o sus acortamientos (*EI* o *IS*). Por tanto, en aras de acotar nuestra investigación, hemos compilado textos atendiendo a términos, acrónimos, siglas y acortamientos que pueden ser empleados para referirse a dicha organización con fines terroristas. Finalmente, se ha procedido a presentar una serie de deducciones basadas en datos objetivos pero que contarán con generalizaciones y cierta subjetividad. Nuestro objetivo es dar cuenta del correcto empleo y verdadero significado del término en cuestión, analizando y comparando los diversos usos en el contexto del terrorismo dentro del contexto periodístico con el fin de proponer una alternativa correcta según la norma. Por tanto, pese a ser un corpus representativo, las conclusiones obtenidas de este análisis cualitativo carecen de fuerza a nivel cuantitativo.

##### **5. Análisis contrastivo alemán-español**

El Estado Islámico (EI) nació en el año 2006 como una organización terrorista derivada de Al Qaeda, cuya naturaleza es yihadista suni. Según Albert (2015: 47-48), el propósito inmediato del EI era conquistar nuevos territorios en Irak y Siria, motivados por la ambición fundamental de conformar un estado musulmán proselitista, es decir, gestar el Estado Islámico y del Califato en el ámbito regional, lo que finalmente se ampliaría

a nivel internacional. Esta creación pretendía desestabilizar la paz mundial, lo que supuso una amenaza global para nuestra realidad geopolítica.

Según Albert (2015: 52), a pesar de que ambas organizaciones parecen fundamentarse en bases similares, los integrantes de Al Qaeda son partidarios de lograr sus propósitos de forma más gradual, actuando a través de múltiples y variados frentes locales, dejando en un segundo plano la construcción califal. No obstante, el Estado Islámico es una organización totalmente independiente pese a compartir objetivos idénticos a corto y largo plazo con Al Qaeda. El EI se inclina por “instituir una entidad política en la que se aplique y se eliminen todas las actividades que difieran de su visión”, tratando de concentrarse en un único Estado con capacidad de expansión. Así fue como en el año 2013 Abu Mohamed al Adami creó un califato denominado ‘Estado Islámico’ (sin mención a Irak o Siria), nombrando a Abu Bakr al Baghdadi como su máxima autoridad. Este a su vez se autoproclamó imán y califa de todos los musulmanes, de acuerdo con la ley islámica o ‘sharia’, pretendiendo de este modo contar con el apoyo del mundo musulmán (2015: 47).

#### —Ejemplo 1

Durante los primeros días de julio del año 2017 se comunicó una de las noticias más esperadas de los últimos años: la liberación de la ciudad de Mosul, en Siria, del principal grupo terrorista Dáesh.

El término “Dáesh” es una creación occidental que proviene del árabe y cuyo significado es totalmente desconocido para el lector no especializado. Este término combina un acrónimo, a partir del nombre árabe del Estado Islámico de Irak y Levante, y una palabra muy parecida en esta lengua que significa “algo que aplasta o pisotea”. De hecho, este acrónimo tiene un sentido despectivo para la propia organización debido a su significado en árabe, por lo que así se refieren a ellos la población contraria en Siria e Irak y Occidente. Esta cuestión ha sido abordada también por personalidades políticas de diferentes países como Estados Unidos, Reino Unido o Francia. Con el fin de mostrar su rechazo a este grupo terrorista, estos gobiernos defienden el uso del acrónimo “Dáesh” o sus transcripciones en cada idioma (*Daish* en inglés y *Daech* en francés) puesto que como indica Laurent Fabius, ministro de Exteriores de Francia “este es un grupo terrorista y no un Estado

[...]. No recomiendo usar el término Estado Islámico porque difumina la línea entre islam, musulmanes e islamistas”.

En el ejemplo que ofrecemos a continuación se puede observar una noticia publicada en el *Sächsische Zeitung* el 10 de julio de 2017, en la cual se hace referencia al grupo terrorista como “Daesch”.

(DE) Auch der französische Präsident Emmanuel Macron twitterte: „Mossul von Daesch befreit: Hommage Frankreichs an alle, die mit unseren Truppen zu diesem Sieg beigetragen haben“<sup>1</sup>.

En cuanto a la prensa española, se refieren a la organización terrorista empleando el acrónimo en forma de siglas, es decir, con todas las letras que lo conforman en mayúscula. Es un hecho que en español existe controversia con respecto a la escritura de este término, tanta que ha aparecido escrito con diversas variaciones, principalmente en mayúsculas (como es el caso del ejemplo). La Fundación del Español Urgente (en adelante, la Fundéu) recomienda, al igual que otros acrónimos extranjeros, escribirlo en minúscula a excepción de la letra inicial, ya que se trata de un nombre propio de más de cuatro letras y, además, no emplear ni comillas ni cursiva.

(ES) El primer ministro de Irak, Haider al-Abadi, ha declarado la victoria en Mosul de las tropas iraquíes sobre el DAESH y la bandera del país ya ondea en todos los barrios<sup>2</sup>.

De igual modo, han surgido dos cuestiones con respecto a su correcta grafía: Daish (la *i* corresponde a Irak) que se ajusta mejor a la pronunciación y al desarrollo original, y Dáesh, que sustituye en su grafía la letra *i* por la *e*, cuya correcta adaptación al español sería Dáesh. Igualmente, en relación con la terminación “sh” o “ch”, la Real Academia Española recomienda, a diferencia de la grafía alemana, no emplear la terminación “sh” frente a la alternativa “ch” en español, aunque no la prohíbe. Por tanto, proponemos mantener el término en alemán tal y como se ha empleado (*Daesch*) y corregir su grafía en el texto en español: de DAESH a Dáesh.

---

<sup>1</sup> Fuente: <https://www.saechische.de/is-hochburg-mossul-kurz-vor-dem-fall-3723244.html>. [Consultado el 25 de junio de 2019].

<sup>2</sup> Fuente: [https://www.abc.es/internacional/abci-ejercito-iraqui-libera-mosul-5498914557001-20170709022005\\_video.html](https://www.abc.es/internacional/abci-ejercito-iraqui-libera-mosul-5498914557001-20170709022005_video.html) [Consultado el 28 de junio de 2019].

## —Ejemplo 2

En este ejemplo contrastamos y analizamos el empleo de las siglas ISIS tanto en alemán como en español. Las noticias abordadas, publicadas en octubre de 2019, tienen como principal protagonista al presidente de Estados Unidos, Donald Trump, y a la organización que sometemos a análisis: Estado Islámico de Irak y el Levante.

El autodenominado “Al –Dawla al Islamiya al-Iraq al Sham” ha sido reconocido por las Naciones Unidas como “una organización terrorista con naturaleza yihadista”, escindida de Al-Qaeda. Creemos pertinente destacar, en primer lugar, la traducción de este término al inglés: “Islamic State of Iraq and Syria” o “Islamic State of Iraq and the Levant”, así como las siglas acuñadas en esta lengua ISIS e ISIL, pues presentan un peso verdaderamente influyente tanto en alemán como en español.

En alemán, el equivalente de esta organización es ‘Islamischer Staat im Irak und der Levante’. No obstante, en el siguiente caso podemos observar que se emplea una sigla correspondiente a ‘Islamischer Staat im Irak und in Syrien’. Esta sigla, que es idéntica a la acuñada en inglés (ISIS), emplea una grafía incorrecta. Según la Fundéu, se recomienda ser especialmente cautos en la traducción de los nombres de estas organizaciones, pues no debemos olvidar que uno de los principales objetos de lucha de estos grupos se fundamenta en cuestiones geográficas, por lo que al tratar determinadas zonas debemos asegurarnos de que su equivalente español es correcto. “Sham”, último vocablo de la autoproclamada organización terrorista “Al –Dawla al Islamiya al-Iraq al Sham”, no se refiere a la Siria actual, sino a su región histórica que se conoce tradicionalmente como el Levante. Por tanto, en lugar de emplear las siglas correspondientes al nombre que hace referencia a la Siria actual (*Islamischer Staat im Irak und in Syrien*), se debe optar por las siglas que hagan referencia a la región geográfica del Levante (*Islamischer Staat im Irak und der Levante*).

(DE) Als ich in Washington angekommen bin, war ISIS in dem Gebiet völlig ungezügelt. Wir haben schnell 100% des ISIS-Kalifats besiegt, inklusive der Festnahme von Tausenden ISIS-Kämpfern, zumeist aus Europa <sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup>Fuente:

[https://www.welt.de/newsticker/dpa\\_nt/afxline/topthemen/hintergruende/article201539630/Pra](https://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/afxline/topthemen/hintergruende/article201539630/Pra)

Como hemos explicado anteriormente con el caso de ISIS e ISIL, las situaciones geográficas de Siria y el Levante son cuestiones fundamentales para hacer referencia a dicho grupo terrorista. El equivalente español de ISIS se corresponde con las siglas EIIS, procedentes de “Estado Islámico de Irak y Siria”, mientras que el equivalente de ISIL se corresponde con las siglas EIIL, emanado de “Estado Islámico de Irak y Levante”. Además, como podemos observar en el presente ejemplo, la prensa española se ha visto fuertemente influenciada por la lengua anglosajona. Se ha realizado un calco del inglés que evita así el equivalente acuñado ya anteriormente en español.

(ES) La decisión del presidente abandona a su suerte a las milicias kurdas que han sido aliadas de Washington y claves en la derrota del ISIS <sup>4</sup>.

En suma, la sigla adecuada para referirse al Estado Islámico de Irak y el Levante en alemán es ISIL, mientras que en español es EIIL, a pesar de las disparidades en las referencias a dicha organización que podemos observar en los medios de comunicación a día de hoy.

#### —Ejemplo 3

Los textos que presentamos pertenecen a una noticia publicada en febrero de 2019 y cuya protagonista es una combatiente londinense que se alistó a la organización terrorista y, por consiguiente, le ha sido retirada la nacionalidad británica.

En la noticia publicada por la prensa alemana observamos que hacen alusión al grupo terrorista a través del acortamiento del nombre completo, así como mediante la abreviatura de la primera parte, es decir, de *Islamischer Staat* y su acortamiento ‘IS’.

(DE) Aber 2015 reiste sie mit zwei Schulfreundinnen nach Syrien und schloss sich der Terrormiliz Islamischer Staat (IS) an. Vorige Woche gelang es der britischen Zeitung The Times , Begum in dem Lager zu finden. Die Frau und

---

[esident-Trumps-Tweets-zur-neuen-Syrienpolitik-der-USA.html](#). [Consultado el 10 de octubre de 2019].

<sup>4</sup> Fuente: [https://elpais.com/internacional/2019/10/07/estados-unidos/1570467684\\_743851.html](https://elpais.com/internacional/2019/10/07/estados-unidos/1570467684_743851.html). [Consultado el 12 de octubre de 2019].

ihre Londoner Familie bitten darum, dass sie in ihre Heimat Großbritannien zurückkehren darf<sup>5</sup>.

La prensa española emplea la misma técnica con el fin de no recurrir al empleo del nombre completo o de las siglas correspondientes a dicho nombre. No obstante, de nuevo apreciamos que las siglas empleadas no son las ya acuñadas en español, sino que se corresponden con el acortamiento en inglés (*Islamic State*). Por consiguiente, proponemos el acortamiento EI (Estado Islámico) como forma correcta para el siguiente titular.

(ES) La familia de la londinense que se unió al IS demandará al Gobierno británico<sup>6</sup>.

Consideramos relevante destacar el repetido empleo de abreviaturas y siglas que hacen referencia a grupos y organizaciones terroristas. En este estudio nos hemos centrado en el análisis de acortamientos y siglas como IS, EI, ISIL o ISIS debido a su constante aparición mediática. No obstante, existen otros casos como AQUIM, ETA, Al Qaeda, MUJAO, Boko Haram, IMU, AQSL o AQAP que también son o han sido tratados en los medios de comunicación. De forma general, en estos casos los expertos en terrorismo son los únicos que están familiarizados con el nombre completo de la organización, pues la esfera comunicativa directamente hace uso de su acortamiento o sus siglas. Al emplear estas formas abreviadas se demuestra una especial preferencia por tomar prestadas las siglas inglesas ya acuñadas en algunos casos, dejando entrever que no existe un equivalente en español. Debemos tener en cuenta que, al igual que EIIL o EIIS, muchas de las abreviaturas formadas por las letras iniciales de un sintagma proceden del árabe y presentan una importante carga ideológica y cultural. Al establecer un equivalente en inglés y usar este mismo en los medios de comunicación españoles pueden difuminarse las connotaciones lingüísticas que hacen referencia a dicha carga cultural, política, geográfica o ideológica. Quizás esta predilección por las siglas inglesas se deba a que el inglés se ha convertido en la lengua vehicular para tratar cuestiones relacionadas con el terrorismo, bien sea por su alta influencia como *lingua franca* o porque los

---

<sup>5</sup> Fuente: <https://www.sueddeutsche.de/politik/grossbritannien-is-anhaengerin-shamima-begum-1.4339856>. [Consultado el 3 de agosto de 2019].

<sup>6</sup> Fuente: <https://www.elmundo.es/internacional/2019/02/22/5c6fda33fdddf00898b465d.html>. [Consultado el 8 de agosto de 2019].

servicios de investigación más avanzados en materia terrorista emplean este idioma para comunicarse y transferir información.

### **Conclusiones**

El estudio realizado en las páginas precedentes nos ha permitido extraer una serie de conclusiones expuestas a continuación:

1. Como hemos mencionado anteriormente, la fuente de nuestro material lingüístico son periódicos alemanes y españoles que publicaron información relativa a la organización terrorista autodenominada Estado Islámico. Estamos ante el análisis de un léxico contextualizado en la principal amenaza a la paz internacional, por tanto, estudiamos y analizamos el empleo de nombres, siglas y acrónimos en el lenguaje periodístico centrado en un campo de estudio en concreto: el yihadismo.
2. Consideramos conveniente mencionar que el uso del léxico está directamente asociado a los conceptos y, por tanto, a los estereotipos que se crean en la sociedad, lo que supone un aliciente más para el correcto estudio y empleo de la terminología relacionada con el terrorismo, así como con cualquier tipo de violencia. En esta cuestión, la transmisión de la información de forma objetiva, así como su correcta traducción a otras lenguas son de vital importancia a nivel político o social, pues está cargada de elementos ideológicos y culturales.
3. En cuanto a la variedad de fuentes bibliográficas que hemos consultado y que han complementado notablemente nuestro estudio, reiteramos, como hemos hecho al principio de esta investigación, la carencia de estudios lingüísticos que reflexionen sobre los dilemas emergentes en el léxico del terrorismo, así como de recursos terminológicos monolingües, bilingües o multilingües en este ámbito de estudio. Además, se echa en falta disponer de una mayor accesibilidad a glosarios o diccionarios etimológicos sobre este ámbito, especialmente disponibles en alemán y español, con el mero fin de atender a cuestiones terminológicas y traductológicas.
4. Finalmente, hemos confirmado la hipótesis inicial planteada. El conocimiento terminológico, las tareas de documentación y la

resolución de determinados dilemas traductológicos son de vital importancia para trasladar la información de forma adecuada. Asimismo, se debe atender a la competencia lingüística de los profesionales que tratan con el léxico relacionado con el terrorismo, en particular, y con otras formas de violencia, en general, pues como hemos evidenciado a lo largo del presente estudio, en el fenómeno del terrorismo están implicados no solo factores sociales, jurídicos o políticos, sino también culturales.

### Referencias bibliográficas

- Albert Ferrero, Julio, "El «Estado Islámico»", *Cuadernos de Pensamiento naval*, 18 (2015), pp. 47-61.
- Calduch Cervera, Rafael, *Dinámica de la sociedad internacional*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, 1993.
- Cañete Blanco, Pablo, "El yihadismo como expresión de la violencia", *Revista del Instituto Español de Estudios Estratégicos*, 10 (2017), pp. 119-146.
- Casado Velarde, Manuel, *Lenguaje y Cultura*, Madrid, Síntesis, 1991.
- Crespo Fernández, Eliecer, "Eufemismo y política: un estudio comparativo del discurso político local británico y español", *Pragmalingüística*, 24 (2016), pp. 8-29.
- Diccionario de la Real Academia Española (22ª. Ed). Disponible en Web: <<http://www.rae.es>>
- Eco, Umberto, *La estrategia de la ilusión*. Barcelona, Lumen, 1986.
- Fundéu [en línea]. Disponible en Web: <<https://www.fundeu.es/>>.
- Hoffman, Bruce, *A mano armada. Historia del terrorismo*. Madrid, Espasa-Calpe, 1990.
- Kalounerová, Marcela (2015). The Jargon and Terminology of Terrorism. Selected Examples from U.S. Media. Universidad de Bohemia Occidental, Pilsen, República Checa.
- Pegenaute Rodríguez, Luis, "La traducción como herramienta preventiva y paliativa del terrorismo internacional", *Lengua, traducción recepción: en honor de Julio César Santoyo*, 2 (2012), pp. 395-408.
- Reinares Nestares, Fernando, "Del terrorismo internacional al terrorismo global", *Letras libres*, 31 (2004), pp. 28-31.
- Rodrigo Alsina, Miquel, *Los medios de comunicación ante el terrorismo*. Barcelona, Icaria, 1991.

Shariffan, Farzad, "Politics and/of Translation: Case Studies between Persian and English", *Journal of Intercultural Studies*, 28 (2007), pp. 413-424.

Veres, Luis, *La retórica del terror. Sobre lenguaje, terrorismo y medios de comunicación*, Madrid, Logos, 2006.

\_\_\_\_\_, "Imagen, terrorismo y argumentación", *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 4 (2012), pp. 1-14.