

Tema

Daniel Elmiger
Neuchâtel

Un modèle de compétences pour les langues enseignées à l'école

Deux approches différentes, mais complémentaires ?

Im Rahmen von HarmoS sind zwei verschiedene Konsortien mit der Erarbeitung eines Sprach-Kompetenzmodells beauftragt worden: eines für die Schulsprache (L1) und das andere für die so genannten Fremdsprachen, d. h. eine zweite Landessprache und Englisch (L2, L3). Das letztere Konsortium sollte sich bei seinen Arbeiten auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) beziehen; dasjenige für die L1 hatte für die Erarbeitung eines Kompetenzmodells, abgesehen von den allgemein verbindlichen Vorgaben für das Vorgehen bei der Validierung, freie Hand. Die beiden Forschungsgruppen haben unabhängig voneinander gearbeitet.

Es zeigt sich, dass die Modelle im gegenwärtigen Zustand (d. h. am Ende der regulären Projektzeit) in einigen Punkten Gemeinsamkeiten aufweisen, sich aber auch in bestimmten Bereichen deutlich voneinander unterscheiden. Im Sinne einer Vereinheitlichung und einer besseren Lesbarkeit für die verschiedenen Zielgruppen (Politik, Didaktik usw.) sollten die beiden Modelle einander angeglichen oder gar vereinheitlicht werden.

Im vorliegenden Artikel werden die beiden Modelle vorgestellt und miteinander verglichen; ausserdem geht es um die Frage, welche positiven und negativen Auswirkungen die parallele Vorgehensweise für die künftige Sprachendidaktik haben kann.

Dans le cadre de HarmoS, deux consortiums différents ont été mandatés afin d'établir un modèle de compétences, l'un pour la langue de scolarisation (L1) et l'autre pour les langues dites étrangères, c'est-à-dire une deuxième langue nationale et l'anglais (L2, L3). Si le consortium pour les L2/L3 a eu pour mission de se référer, dans ses travaux, au Cadre européen commun de référence (CECR), le consortium L1 n'a pas eu de consignes particulières (à part les contraintes techniques de présentation liées à la procédure de validation). Ainsi, il s'avère que les deux modèles de compétences, tels qu'ils se présentent en l'état, ont certains points en commun mais se différencient de manière significative l'un de l'autre. En vue d'une homogénéisation et d'une meilleure lisibilité des résultats dans les publics cibles (politique, didactique, etc.), les deux consortiums devraient être invités maintenant à rapprocher, voire unifier leurs modèles.

Dans le présent article, il s'agit d'une part de montrer en quoi les deux modèles se distinguent et quelles sont les lignes directrices qui en constituent le cadre ; d'autre part, d'examiner quelles sont les conséquences de ce mode de travail parallèle qui a donné deux modèles de compétences différents pour les langues: quels sont les avantages de cette manière de procéder et quels en sont les inconvénients?

1. Remarque préliminaire

Le présent article décrit les modèles de compétences des deux consortiums HarmoS pour les langues dans un état que l'on peut caractériser à la fois comme stable et transitoire: stable, car les modèles présentés sont le résultat du travail scientifique des deux équipes, tel qu'il a été formulé à la fin de l'année 2007, et transitoire parce que le Conseil consultatif du projet HarmoS a prié les deux consortiums, début 2008, de rapprocher la présentation de leur modèle afin d'améliorer la lisibilité pour les milieux didactiques et politiques amenés à assurer la mise en pratique des résultats de HarmoS (cependant, il n'est pas encore clair qui prendra en charge ce travail de réécriture). Les modèles présentés ci-après ne reflètent donc que l'aspect théorique des travaux de recherche *en l'état*, c'est-à-dire dont la présentation n'est pas encore stabilisée. Toutefois, le présent article permet de décrire les lignes directrices et l'originalité de chacun des modèles élaborés dans le cadre de HarmoS.

2. Situation

L'enseignement des langues occupe une place très importante dans les curriculums scolaires suisses. Dès la deuxième partie de l'école primaire, les élèves consacrent une part importante de leur temps scolaire à l'étude des langues (approximativement un tiers du temps d'enseignement). Il n'est dès lors pas surprenant que les deux «piliers» de cette étude, la langue de scolarisation et les langues étrangères, soient pris en compte par le projet HarmoS.

Traditionnellement, l'enseignement de la L1 est au centre du curriculum scolaire, non seulement parce qu'il s'agit de la langue de scolarisation (au moyen de laquelle les autres connaissances scolaires sont enseignées), mais aussi parce que de bonnes compétences en L1 s'avèrent nécessaires, voire indispensables, dans de nombreux domaines de la vie tant privée que publique.

À côté de la langue locale, les langues dites «étrangères» ont également

acquis, depuis quelques dizaines d'années, une place de premier ordre dans les curricula, et leur importance n'a cessé de croître ces dernières années. En 2004, la CDIP a décidé à la fois que l'enseignement des langues étrangères serait intensifié et que le contact avec la première langue étrangère serait anticipé: les cantons ont ainsi décidé que, à partir de 2012/2013, les élèves apprendront au plus tard dès la 3^e année une première et au plus tard dès la 5^e année une deuxième langue étrangère. Cette réorganisation en cours a bien sûr exercé une influence sur les travaux du consortium L2/L3, car la population d'élèves prise en compte dans l'évaluation HarmoS 2007 ne correspond que très imparfaitement à celle qui sera concernée dans quelques années¹, puisque, selon les régions, l'enseignement des L2 et L3 sera avancé de deux ou même de quatre ans.

3. Pourquoi deux consortiums pour les langues?

D'emblée, le projet HarmoS a prévu deux consortiums différents pour les langues, avec deux équipes de recherche indépendantes. Les deux groupes ont ainsi travaillé de manière autonome et il ne leur a pas été demandé de présenter, au terme de leur mandat, un modèle conjoint pour les langues enseignées à l'école obligatoire, ni même de collaborer d'une manière ou d'une autre en dehors des rencontres régulières en lien avec les questions méthodologiques et stratégiques communes pour tous les consortiums. Pourquoi ce parallélisme? Plusieurs raisons expliquent cet état de fait. Une différence majeure entre la L1 d'un côté et les L2/L3 de l'autre réside dans l'importance particulière de la langue de scolarisation: de par son statut privilégié – et l'attention qui est portée sur son enseignement et les traditions pédagogique-didactiques qui y sont liées –, un traitement particulier pour la L1 se justifie. Ensuite, les langues

étrangères se différencient de la langue de scolarisation par le fait que la maîtrise (surtout celle des élèves, mais parfois aussi celle des enseignant-e-s) est bien inégale: en L1, l'essentiel de l'apprentissage premier de la langue est acquis et la plupart des élèves sont capables de suivre l'enseignement donné en L1 sans problèmes particuliers. Par contre, l'enseignement des langues étrangères doit assurer, durant les premières années, un apprentissage rudimentaire des L2 et L3, que bon nombre d'élèves ne parviennent pas à dépasser. L'enseignement des langues étrangères demeure souvent ainsi, durant la scolarité obligatoire, une familiarisation avec les bases de la langue concernée – qui ne suffit pas, en général, pour l'appropriation d'autres matières à travers une L2 ou L3. Une autre raison justifiant un traitement différencié de ces langues tient au fait que la recherche, dans le domaine des langues étrangères, a déjà produit un modèle de compétences communément admis, alors que les travaux en vue d'un modèle comparable pour la L1 n'en sont encore qu'à leurs débuts. Le *Cadre européen commun de référence (CECR)* a été le point de départ de nombreux travaux en lien avec la description et l'évaluation des compétences en langue étrangère, dont plusieurs ont trouvé une place dans les écoles suisses: ainsi, de nombreux plans d'études définissent les niveaux à atteindre selon les niveaux du CECR, les portfolios de langue se répandent de plus en plus dans les écoles, des produits comme *Lingualevel* fournissent des instruments d'évaluation pour les compétences linguistiques, etc. Le CECR a aussi permis de formuler plus facilement des profils d'apprentissage individuels, en différenciant selon les divers domaines de compétences et les langues (p. ex. bonnes compétences réceptives dans une langue A vs meilleures compétences à l'oral dans la langue B). Par conséquent, il aurait été incompréhensible que le consortium pour les langues étrangères

ne puisse pas prendre appui, pour son modèle, sur le CECR. Et d'autre part, il aurait été problématique d'imposer au consortium pour la langue de scolarisation un cadre théorique qui ne lui conviendrait que très approximativement.

4. HarmoS: élaboration de modèles de compétences et de standards minimaux

Le mandat pour chacun des quatre consortiums HarmoS était identique: d'une part, chaque consortium devait présenter, au terme de ses travaux, un modèle de compétences pour le domaine en question, validé d'un point de vue théorique, empirique et didactique. Ce modèle devait être formulé de manière à permettre une différenciation des compétences au moyen de niveaux de compétences (au moins quatre par degré scolaire retenu). Si les consortiums pour les mathématiques, les sciences et la L1 n'avaient pas de consignes par rapport aux fondements théoriques de leur modèle de compétences, celui pour les L2 et L3 était donc invité à se baser, dans ses travaux, sur le modèle du CECR. Ensuite, les consortiums devaient opérationnaliser leur modèle de compétences, en élaborant et en mettant à l'épreuve des instruments d'évaluation (tests administrés à un vaste échantillon représentatif d'élèves suisses). Les résultats des tests devaient finalement contribuer à formuler des propositions d'experts pour des standards minimaux dans chacun des domaines étudiés.

La nature des standards était donnée d'avance: au lieu de standards de contenu (p. ex. liés aux contenus enseignés ou aux plans d'étude) ou de conditions (p. ex. les conditions de l'enseignement / apprentissage), il s'agissait d'esquisser des standards de performance, qui ne tiennent compte que du résultat de l'apprentissage, en faisant abstraction des conditions dans lesquelles l'enseignement a eu

lieu. Les consortiums étaient tenus de formuler des standards minimaux, susceptibles d'être atteints par une très grande majorité d'élèves (environ 80-90%), et non pas des standards réguliers ou des standards maximaux. Une autre donnée non négociable résidait dans la définition de la notion de compétences, qui était prédéfinie pour tous les consortiums disciplinaires. D'après Klieme et Weinert (2001, 27ss.), la compétence doit être comprise, dans le projet HarmoS, comme «les capacités et aptitudes cognitives dont l'individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes précis, ainsi que les dispositions motivationnelles, volitives et sociales qui s'y rattachent pour utiliser avec succès et responsabilité les résolutions de problèmes dans des situations variables.» (traduction d'après le consortium L1). Cette conceptualisation de la compétence accorde beaucoup d'importance aux aspects potentiels liés aux compétences, qui ne sont pas définies sous forme de (listes de) connaissances concrètes, mais qui sont considérées comme des dispositions devant être mobilisées contextuellement dans des tâches qui, en principe, doivent être imprévisibles, ce qui limite la part de l'apprentissage par cœur et de la mémorisation de solutions décontextualisées.

5. Les contraintes des modèles

Les modèles de compétences ont dû être formulés de manière à ce que leur validation puisse se faire d'après les caractéristiques de la définition des compétences sur laquelle ils se basaient. Ainsi, les résultats – c'est-à-dire les exemples de résolution de tâche que les élèves doivent réussir au moyen de leurs compétences – comptent beaucoup plus que les processus ayant permis de les atteindre (ou que les ressources concrètes impliquées dans la résolution de la tâche). Il s'ensuit qu'un pareil modèle ne doit

pas être décrit comme un système abstrait – susceptible de décrire une infinité d'usages contextuellement situés – mais il doit plutôt décrire la mise en oeuvre des compétences à travers l'*output*, ce qui relègue des aspects traditionnellement importants du système (la connaissance du lexique, des paradigmes morphologiques et syntaxiques, de l'orthographe, etc.) au deuxième plan, car ils ne deviennent pertinents que pour autant qu'ils soient mobilisés, correctement ou non, dans une tâche donnée.

D'autres paramètres pour la présentation des modèles de compétences étaient imposés par la direction de HarmoS: entre autres, le modèle devait comporter un certain nombre d'axes hiérarchisants (permettant une présentation des modèles sous forme de systèmes de coordonnées bi- ou pluri-dimensionnels). Quant à la validation du modèle, elle était très fortement tributaire du modèle statistique appliqué (le modèle de Rasch), qui exige entre autres que tous les items testés soient indépendants les uns par rapport aux autres – ce qui semble particulièrement problématique dans le domaine des langues, où une tâche complexe comme la lecture ne consiste pas en une série de micro-tâches séparées, mais doit être comprise comme un ensemble de tâches dépendantes les unes des autres.

5.1 Le modèle pour la langue de scolarisation (L1)

Les actions langagières, qui se différencient notamment par leur mode (production et réception) et leur canal (écrit, oral), constituent le point de départ pour la modélisation des compétences dans la langue de scolarisation. Un premier axe différencie ainsi entre quatre domaines partiels: parler, écouter, lire, écrire.

Un deuxième axe différencie ensuite entre les divers aspects de l'activité langagière: situer, planifier, réaliser, réparer et évaluer. Ces aspects sont certes constitutifs pour la description d'une

activité langagière, mais ils ne sont pas tous également présents (et observables) dans tous les contextes donnés.

La grille qui est formée par ces deux axes permet ainsi, dans le cadre de tâches définies (comprendre un texte oral relevant d'un genre argumentatif...), de croiser et mettre en relation des aspects de compétences (situer...) et des domaines (écouter...) pour aboutir à la description de compétences partielles, si possible observables («mesurables») qui constitueront la matière de base des standards. (cf. illustration 1). Pour nombre d'entre elles, ces compétences partielles se caractérisent par leur caractère évolutif et, à la suite de la phase de validation, elles peuvent être situées sur une échelle distinguant entre quatre niveaux.

En vue de la validation des compétences partielles au moyen d'activités langagières concrètes, les tâches qui vont susciter l'activité et faire émerger les compétences ont encore été précisées en termes de regroupements de genres textuels: argumenter, exposer et narrer². Un exemple: dans le domaine partiel *lire*, l'aspect de compétence *situer* mobilise, pour le genre de texte *narrer*, des compétences partielles qui devraient pouvoir être échelonnées; parmi ces compétences de base, on peut mentionner ainsi: savoir reconnaître les actions centrales de la narration, savoir comment se définit la situation communicative (qui raconte?), etc.

5.2 Le modèle pour la L2

En accord avec le CECR, le modèle de compétences pour les langues étrangères distingue dans un premier axe entre cinq domaines de compétences (lire, écrire, écouter, parler en interaction et parler en continu³). À part le fait que l'on distingue, à l'oral, entre la production en continu et la production en interaction, cet axe correspond ainsi à celui de la langue de scolarisation.

Le modèle de compétences pour les L2/L3 prévoit ensuite deux types d'aspects de compétences: premièrement,

Illustration 1: modèle de compétences pour la langue de scolarisation

domaines partiels		écouter	parler	lire	écrire
aspects de compétences	situer	compétence partielle activée dans la tâche x			
	planifier	compétence partielle activée dans la tâche x			
	réaliser	compétence partielle activée dans la tâche x			
	réparer	compétence partielle activée dans la tâche x			
	évaluer	compétence partielle activée dans la tâche x			

Illustration 2: schéma montrant l'articulation entre les domaines de compétences et la progression pour les langues étrangères

domaines de compétences		lire	écrire	écouter	parler en interaction	parler en continu
niveaux de compétences	C2	descripteurs	descripteurs	descripteurs	descripteurs	descripteurs
	C1	descripteurs	descripteurs	descripteurs	descripteurs	descripteurs
	B2	descripteurs	descripteurs	descripteurs	descripteurs	descripteurs
	B1	descripteurs	descripteurs	descripteurs	descripteurs	descripteurs
	A2	descripteurs	descripteurs	descripteurs	descripteurs	descripteurs
	A1	descripteurs	descripteurs	descripteurs	descripteurs	descripteurs

une différenciation selon les types discursifs: informer/décrire, raconter/exposer, engager/inciter, donner son avis/argumenter, entretenir des relations; et deuxièmement une liste de ressources de compétences, qui distingue entre compétences générales (comme les savoirs sur le monde, les savoirs-faire et les savoirs-apprendre) et compétences communicatives (comme les connaissances lexicales, grammaticales et phonologiques, mais aussi les compétences sociolinguistiques et pragmatiques).

Le consortium illustre son système de références pour la catégorisation de compétences à l'aide d'un cube, au moyen des trois axes:

- domaines de compétences: lire, écrire, parler en interaction, etc..

- types discursifs: raconter, argumenter, etc..
- ressources: ressources générales et ressources communicatives.

Ces catégories servent à la description et à l'évaluation des produits langagiers des apprenant-e-s. L'échelonnement se fait au moyen de niveaux de compétences (comme dans le CECR), de sorte qu'il est possible, grâce à des descripteurs, de spécifier le contenu des compétences. Ainsi, les compétences minimales sont définies, pour chacun des domaines de compétences, à l'aide de niveaux affinis (p. ex. A2.1 ou A2.2), ce qui peut être résumé sous forme de schéma (cf. ci-dessus, illustration 2, ce schéma ne figure pas tel quel dans le modèle de compétences

produit par le consortium).

Un exemple de descripteur: pour le domaine *lire*, l'élève peut, au niveau A2.1, dans un *texte narratif* (type discursif), comprendre en gros ce qui se passe et quels sont les personnages principaux, pourvu que l'histoire soit brève et bien structurée (en mettant en oeuvre ses ressources générales et communicatives) (cf. illustration 2).

6. Les points de convergence et de divergence

Les deux modèles de compétences pour les langues enseignées à l'école présentent à la fois des points communs et des divergences, que ce soit au niveau théorique ou à celui de la présentation du modèle. Parmi les différences, on peut mentionner en premier lieu les aspects de compétences, qui sont un critère de structuration primordial pour la L1, tandis qu'ils restent plutôt implicites pour les langues étrangères (pour lesquelles ils ne sont toutefois pas *a priori* moins importants). D'autres différences (p. ex. la distinction entre *production orale en interaction* vs *en continu* dans les L2/L3, inexistante dans la L1, ou le fait que les différentes ressources soient explicitement nommées dans le modèle des langues étrangères, mais pas dans celui de la langue de scolarisation) sont de portée moindre et pourraient, si nécessaire, assez facilement donner lieu à une certaine harmonisation entre les deux modèles.

Dans l'ensemble, les deux modèles présentent certainement davantage de points en commun que de divergences. La structuration première – selon les domaines de compétences – est très semblable et correspond aux traditions didactiques actuellement dominantes, mais elle ne permet peut-être que partiellement, et imparfaitement, la prise en compte d'activités complexes comme l'oralisation d'informations écrites ou la traduction d'une langue à l'autre. D'autres éléments comme le côté évolutif (par la différenciation en

niveaux de compétences, une exigence préalable pour les deux consortiums) ou la prise en compte d'un axe semblable (le genre de texte (L1)/le type discursif (L2/3)), distinguant entre activités argumentatives, narratives, etc., permettent un rapprochement plus étroit encore entre les deux modèles. L'un des points communs les plus importants réside cependant certainement dans la perspective spécifique qu'adoptent les modèles, en privilégiant en premier lieu les résultats de l'activité langagière communicative (la résolution de tâches), par rapport aux moyens mis en oeuvre pour les atteindre. Il s'agit là d'un renversement des priorités par rapport à une vision traditionnelle des objectifs de l'enseignement des langues, autrefois conceptualisés sous formes de contenus spécifiques énumérables, intégrés dans les plans d'études sous forme de progression ou de connaissances à maîtriser à un certain niveau (listes de vocabulaires, connaissances en morphologie, en syntaxe, etc.). Ces *ressources linguistiques* (selon la terminologie du consortium L2/L3) ne se trouvent qu'à des niveaux subalternes, c'est-à-dire les compétences partielles (L1) et les descripteurs (L2/L3). Non seulement leur statut théorique, mais aussi leur pertinence pragmatique et didactique sont réévalués: étant donné que le but premier est la résolution de tâches, ces connaissances ne sont pertinentes que pour autant qu'elles permettent d'agir efficacement dans une situation donnée, et elles ne sont plus considérées comme un but d'apprentissage en tant que tel, hors contexte.

Cependant, il ne faut pas oublier qu'un modèle de compétences qui décrit en premier lieu le but (la résolution efficace de tâche) et non pas le chemin (pédagogique) y menant restera quelque peu abstrait si on le considère du point de vue de sa pertinence pour sa transposition future dans les plans d'étude et dans l'enseignement effectif en classe, où – notamment dans les langues étrangères – les élèves doivent

se familiariser avec les ressources linguistiques avant qu'ils puissent les utiliser activement pour la résolution des tâches. Privilégiant l'aspect résultat des compétences, les deux modèles ne répondent ainsi que très partiellement à la question de savoir quand, comment et dans quel ordre les ressources doivent être appropriées à l'école.

7. Conclusions

Il était certainement justifié de ne pas contraindre les deux consortiums s'occupant des langues à élaborer un modèle de compétences commun pour l'ensemble des langues enseignées à l'école obligatoire. À l'issue de leurs travaux, nous sommes à présent confronté-e-s à deux modèles de compétences complémentaires qui mettent l'accent sur certains aspects quelque peu divergents. Côté positif, ceci aura peut-être pour conséquence de donner un nouveau souffle à la réflexion, par l'apport d'un modèle de compétences inédit pour la langue de scolarisation; mais en revanche, le parallélisme induit par HarmoS perpétue une vision des langues séparées les unes des autres, ce qui va à contrecourant de tous les efforts en vue d'une didactique intégrée des langues, qui vise à tirer profit du fait que si l'on apprend plusieurs langues, cela ne signifie pas que toutes les compétences doivent être apprises à nouveau, mais qu'il existe de nombreuses compétences transversales dont il s'agit de tirer profit à tous les niveaux. Dans ce sens, on peut espérer que la mise en commun des deux modèles permettra de mieux tenir compte des points communs entre langue de scolarisation et langues «étrangères» et que l'on pourra formuler, à terme, un modèle commun intégré pour l'ensemble des langues présentes à l'école, quel que soit leur statut.

Notes

¹ Il faudra certainement attendre plus longtemps que 2012/2013 jusqu'à ce que le nouvel ensei-

gnement soit intégré dans toutes les filières (et dans toutes les classes tant du primaire que du secondaire I). Il n'est ainsi guère vraisemblable que le nouveau modèle soit entièrement concrétisé avant 2016/2017.

² En s'inspirant pour ce faire du modèle fourni par l'enseignement en Suisse francophone (cf. Dolz, Noverraz et Schneuwly (dir.) 2001). Cependant, comme il aurait été problématique, d'un point de vue statistique, de multiplier les catégories, les genres ont été regroupés en 3 groupes.

³ D'autres compétences importantes, plus transversales (comme la médiation ou les compétences interculturelles) ou stratégiques (savoir se servir des outils, être conscient-e de ses capacités d'apprenant-e), sont abordées dans le modèle mais n'ont pas été validées.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (dir.) (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles et Neuchâtel: DeBoeck et CO-ROME, 4 volumes.
- Elmiger, D., Wirthner, M. et al. (2007). La construction des standards en Suisse. Au-delà des engagements politiques: le travail dans les disciplines. *Actes du colloque AREF 2007*. Strasbourg.
- Lenz, P. (2007). Überlegungen zur Sprachkompetenzbeschreibung und Testvalidierung im Projekt HarmoS Fremdsprachen. *Bulletin VALS/ASLA 84*, 191-227.
- Lenz, P., Studer, Th. (2007). *Lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen*. Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (BKZ) / Nordwestschweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz (NW-EDK) / Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost) (Hg.). Bern: Schulverlag bmv.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, F. E. (Hg.): *Leistungsmessung in Schulen* (pp. 17–31). Weinheim/Basel: Beltz.

Daniel Elmiger

est collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp) et à l'Université de Neuchâtel. Dans le projet HarmoS, il a collaboré au consortium L2/L3 (Leading House: *LeFoZeF/CERLE*, Fribourg).